

*LENIRA WEIL FERREIRA*

*FERNANDO DE AZEVEDO  
E OS MOMENTOS CONSTITUTIVOS  
DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO*

*1994*

LENIRA WEIL FERREIRA <sup>41A</sup>

**FERNANDO DE AZEVEDO**  
**E OS MOMENTOS CONSTITUTIVOS**  
**DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

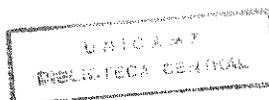
Este exemplar corresponde à redação  
final da Tese defendida por Lenira  
Weil Ferreira e aprovada pela Comissão  
Julgadora em 27/06/94

Data: 27/06/94

Assinatura: Evaldo J. Vieira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994



*Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Evaldo Amaro Vieira. HA*

Comissão Julgadora:

Evaldo J. Vieira

\_\_\_\_\_

Paulo Vazouha

\_\_\_\_\_

Willi Almeida

\_\_\_\_\_

*Agradeço a realização deste trabalho*

*aos meus pais pelo estímulo intelectual e infinitos momentos de leituras;*

*ao Ricardo pela ajuda na caminhada à superação;*

*à Jaina e Cinara pelo incentivo e carinho;*

*ao Prof. Evaldo pela dedicação, paciência e releituras;*

*aos companheiros de curso: Geraldo, Itamar e Maria Aparecida pelo apoio e parceria;*

*ao corpo docente da Faculdade de Educação, em especial ao Prof. Dr. Maurício Tragtenberg;*

*à PUCRS: Prof. Dr. Urbano Zilles pelo incentivo à pesquisa, Prof. Armando L. Bortolini, Ir. Henrique Justo amigo dedicado e sempre solícito, às colegas: Ieda Lísia, Marlene Grillo e Nadja pelo apoio e força; aos colegas de departamento;*

*à M<sup>re</sup> Lucinda e Nilo Santin da SECRS pela ajuda;*

*à Nadir, Vanda e Claudinha pela amizade campineira;*

*à SMED-POA pela compreensão dos companheiros.*

*Dedico este trabalho*

*a ti, Aureliano, pelo incentivo ao trabalho intelectual, pela lembrança em todos os momentos...*

*a ti, Berta, pela dedicação, ajuda em todos os momentos, pela conquista...*

*a ti, Ricardo, pelo companheiro de todos os momentos, pela luta...*

"Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si próprio, quer dizer ser patrão de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da sua própria ordem e da sua própria disciplina. E não se pode obter isso se não se conhecer também os outros, a sua história, a sucessão dos esforços que realizaram para serem aquilo que são, para criarem a civilização que criaram e à qual queremos substituir a nossa".

**Antonio Gramsci**

## RESUMO

---

Na obra de Fernando de Azevedo, "A Cultura Brasileira", Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", foram definidos momentos constitutivos da História da Educação Brasileira, como elementos de interpretação, tendo em vista que esta obra é fonte primordial da historiografia educacional, revelando novo modo de ver e analisar a Educação.

O fio condutor da obra de Fernando de Azevedo, quanto à Educação Colonial é a unidade, o que leva o País a formar uma cultura brasileira. Na Educação Imperial, o momento constitutivo é a dualidade de sistemas. Durante a Primeira República, são as reformas pedagógicas. Após 1930, tais momentos se acham na renovação e democratização do sistema educativo. Estes momentos constitutivos são analisados e interpretados, enfatizando a discriminação na Educação numa sociedade capitalista.

## SUMÁRIO

---

RESUMO .....	VIII
1 INTRODUÇÃO .....	01
2 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO COLONIAL .....	10
2.1 Elementos Fundamentais da Colonização Portuguesa e da Educação no Brasil para Fernando de Azevedo .....	10
2.2 Momentos Constitutivos da Educação Colonial .....	22
2.2.1 Formação de uma Cultura Homogênea .....	22
2.2.2 Unidade e Integração Nacional .....	35
2.2.3 Assimilação e Uniformização da Educação .....	38
2.2.4 Formação de uma Aristocracia de Letrados e Bacharéis .	40
2.2.5 Remodelação do Ensino Nacional e Introdução da Cultura Científica .....	44
2.3 Sobre os Momentos Constitutivos da Educação Colonial ...	48
3 AS ORIGENS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES .....	61
3.1 Elementos Fundamentais da Educação Imperial no Brasil para Fernando de Azevedo .....	61
3.2 Momentos Constitutivos da Educação Imperial .....	71
3.2.1 O Rompimento com o Período Colonial .....	71
3.2.2 Uma Nova Política Educacional .....	76
3.2.3 Fracionamento do Ensino e Dualidade de Sistemas .....	83
3.2.4 As Reformas Pedagógicas .....	95
3.3 Sobre os Momentos Constitutivos da Educação Imperial ...	101
4 A DESCENTRALIZAÇÃO E A DUALIDADE DE SISTEMAS .....	108
4.1 Elementos Fundamentais da Educação do Brasil na Primeira República para Fernando de Azevedo .....	108
4.2 Momentos Constitutivos da Educação na Primeira República	119
4.2.1 A Descentralização do Ensino e a Dualidade de Sistemas	119

4.2.2	Renovação com as Reformas da Década de Vinte .....	126
4.3	Sobre os Momentos Constitutivos da Educação na Primeira República .....	132
5	A RENOVAÇÃO E UNIFICAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO .....	140
5.1	Elementos para a Compreensão da Organização Nacional do Ensino conforme Fernando de Azevedo .....	140
5.2	Momentos Constitutivos da Organização Nacional do Ensino	151
5.2.1	Reformismo e Modernização .....	152
5.2.2	Política Nacional de Educação .....	161
5.2.3	Qualidade de Ensino e Distinção de Classe (Democratização) .....	167
5.3	Sobre os Momentos Constitutivos da Organização Nacional do Ensino .....	172
6	O ENSINO GERAL E OS ENSINOS ESPECIAIS .....	175
7	CONCLUSÕES .....	183
8	BIBLIOGRAFIA .....	199

## 1 INTRODUÇÃO

---

A História da Educação depende das transformações políticas, sociais e econômicas, por isso é um estudo desafiador e complexo. É complexo, porque "dentro do balanço, as ideologias não são tão definidas quanto apresentam ser", segundo A. Bosi (in C.G. Mota 1985:1). É desafiador, pois diante de registros, de textos, há sempre uma nova interpretação.

A escolha do tema **Fernando de Azevedo e os Momentos Constitutivos da História da Educação Brasileira**, pretende atingir, numa visão de mudança, a educação, que se altera e que é o seu próprio movimento. Segundo Casassanta Peixoto (1983:19) "certos momentos históricos servem de inspiração e dão origem a um processo de mudança".

Este estudo propõe explicar a formação das idéias através do olhar de Fernando de Azevedo, não simplesmente como o autor pensa ou imagina, mas de que forma produz, trata e explica a sua prática, o momento histórico. Pretende-se examinar os momentos constitutivos da obra de Fernando de Azevedo, e não dos demais historiadores citados, o que consistiria em estudo amplo, de muitos anos e com muitos historiadores.

Marx (1977) caracteriza a História, tanto pela ação

humana orientada para um fim (finalidade), como pela sucessão das gerações humanas (finitude). Não explica a prática pelas idéias; explica a formação das idéias pela prática material.

O marxismo admite, segundo Lefêbvre (1975), que o primeiro ato não é o pensamento, a idéia, mas a produção dos meios de existência. Ao produzir seus meios de existência, o homem, indiretamente, produz a sua vida material. Sendo assim, a História para Marx, não é apenas o fato histórico declarado pelo historiador, mas é obra de uma prática política: a revolução. Assim, a História não é seqüência de fatos, eventos, atos, mas é ativa e retém os resultados da criação humana.

É desta forma que se propõe trabalhar a História da Educação. Não como fato ou mero discurso do educador, mas como sua obra é resultado e produto da vida material, pois é a realidade que produz o conhecimento.

Neste estudo, é importante ter uma visão do todo, captando a estrutura do conjunto e compreendendo cada parte dele, com funções e importância precisas, na sua totalidade. Concorda-se com Kosik (1986:35) quando afirma que "a totalidade não significa todos os fatos, mas significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido".

Assim, pretende-se apresentar a realidade através de determinada fonte histórica, como ela se reflete sobre as contradições e sobre os movimentos, bem como estes se interpenetram, se encadeiam, se identificam, se negam (e voltam a negar-se). Propõe-se interpretar esta fonte histórica e relacioná-la com

a estrutura social onde a educação aconteceu, vinculada à historicidade.

O estudo, **Fernando de Azevedo e os Momentos Constitutivos da História da Educação Brasileira**, justifica-se pela necessidade de que uma visão fragmentária possa chegar ao todo, ajudando a deflagrar o que é avanço, recuo, contradição, enfim, que determinações buscam a historicidade.

Duas preocupações surgiram no início do trabalho:

- a) Será necessário dividir o estudo da Educação Brasileira em períodos, para clarificar as fontes históricas?
- b) Será necessário um estudo das obras produzidas como formas de pensamento (estilos) num estudo das condições de produção destas obras?

Parece que a periodização é necessária, porém é difícil estabelecer o que é constitutivo, o que é mais significativo num determinado período da Educação Brasileira. Pode ocorrer que, periodizando, a educação exclua a possibilidade de mudança, perdendo-se a historicidade.

Fazendo um balanço da produção historiográfica brasileira, encontram-se basicamente duas tendências de estudos, conforme M. Warde (1984): aquela cujo objeto determina a periodização ou aquela cujo objeto independe da periodização como marco. Os estudos que tratam do Período Colonial abordam, basicamente, o caráter elitista da educação jesuítica. Ao tratar do Império, os estudos desconsideram o ensino elementar. A grande maioria se refere à etapa republicana, predominando ou a Primeira República ou a Era Vargas, (O Estado Novo). Muitos estudos são sobre

os anos 30, pois há uma tendência a voltar a eles para explicar 1945 e 1964; estes estudos falam da organização escolar e da legislação, ora enfocando os renovadores do ensino versus os católicos conservadores, ora o Estado e as Leis Orgânicas dos anos 37 e 45, ora um paralelo entre os anos 30/37 e pós 1964, focalizando-se no exame dos conteúdos ideológicos da legislação do ensino ou dos movimentos populares.

No entanto, grande parte dos trabalhos sobre o pensamento e a ação dos educadores começa em 1930, com prioridade em Fernando de Azevedo. A grande maioria dos autores sobre História da Educação Brasileira remete a Fernando de Azevedo na obra A Cultura Brasileira, fonte da historiografia da educação brasileira, na Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura".

Concorda-se com Carlos Guilherme Mota (1985:19) quando afirma:

*"Pretende-se como ponto de partida e tentando não recair na velha tradição historicista: 'contar a história tal qual ela se passou'; apreender alguns momentos mais significativos em que a intelectualidade se debruçou sobre si mesma para auto-avaliação ou, ainda, sobre o objeto de seu labor para defini-lo, situando-o em relação ao contexto vivido".*

Propõe-se trabalhar a realidade histórica numa concepção multilinear, dialeticamente, admitindo que nada existe anterior ou independente da história.

Questiona-se como e por que a obra histórica sobrevive às condições em que ela surge. Conforme Kosik (1986:127) a obra sobrevive "apenas porque e enquanto é testemunho da situação", definindo a época e a sociedade em que se situa, o tempo e o espaço histórico, mas também analisando o testemunho que a obra

transmite no tempo e no espaço e a necessidade da sua própria situação. Pois se tudo o que existe, existe apenas no espaço e no tempo, os problemas, segundo Kosik (1986), ficariam eternamente sem solução.

A obra histórica demonstra sua vitalidade, sobrevivendo ao espaço e ao tempo, porque exige uma interpretação e cria vários significados. A obra não é apenas testemunho do seu tempo, mas, conforme Kosik (1986:127):

*"independente do seu tempo e das condições dadas de que nasceu e das quais ela nos oferece também o seu testemunho, a obra é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo. O seu caráter é de concretização e de sobrevivência, construindo autêntica historicidade".*

A preocupação deste estudo não é só o fato, o momento constitutivo, mas como e por que ele aconteceu. A questão focalizada é a determinação histórica.

O tema **Fernando de Azevedo e os Momentos Constitutivos da História da Educação Brasileira** analisado e interpretado através da fonte histórica A Cultura Brasileira, (Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura"), comprovará a historicidade.

Coloca-se, assim, o problema:

Quais os momentos constitutivos da História da Educação Brasileira, na perspectiva de Fernando de Azevedo?

A partir deste questionamento, estabeleceu-se a seguinte hipótese: "a História da Educação Brasileira depende de determinadas obras, fontes históricas, que dão a ela sua historicidade e, portanto, seus momentos constitutivos". Momentos onde o

testemunho da fonte histórica não será só memória, mas elemento de interpretação. A preocupação não estará em descobrir algo novo, nem dar uma nova conotação, mas na tentativa de refazer as conexões contraditórias da própria realidade histórica.

As duas maiores dificuldades de trabalhar fontes históricas, conforme Marson (in Silva, 1982:52) são:

- 1) ver o documento normalmente de uma maneira tradicional, como espelho da realidade, reduzindo o historiador a mero copista e organizador ou
- 2) utilizar o documento como um meio de interpretações, sínteses, impressões e abstrações sobre fatos e acontecimentos.

Na sua opinião:

*"Se a primeira ressoa mais visivelmente os ecos conservadores, a segunda sutilmente perpetua e recria em ciclos recorrentes a memória dos vencedores justamente por fundar-se na separação sujeito-objeto, em que o historiador mesmo pratica sua dominação, através do apoderamento do objeto estudado e ensinado". (1982:52)*

Pretende-se um estudo da História da Educação Brasileira que ofereça um retrato global do ensino, na sua totalidade histórica, apresentando a relação entre partes e todo, sustentando esta análise histórica na historicidade. Concorda-se com a afirmação de E.A.Vieira (1982:112) de que "é básico utilizar as determinações históricas de tempo e espaço, voltando-se à gênese de determinada condição humana".

As condições materiais produzem os momentos constitutivos e estes são determinados pelas obras-fontes históricas. Então a História da Educação depende de determinadas obras e Fernando de Azevedo surge como marco da historiografia

educacional brasileira. Em levantamento feito, é considerado um clássico da História da Educação e, para M. Warde (1984) "constitutivo de uma mentalidade", pois "ele produz".

Fernando de Azevedo é o ponto de partida da contradição de uma memória e interpretação. Fernando de Azevedo não é o produto, mas o próprio produtor. Produziu através da obra A Cultura Brasileira (Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura") os momentos constitutivos da História da Educação Brasileira, desvendando como elegeu estes momentos dentro da obra. O momento privilegiado é 1930, mas para isto ele se reporta aos jesuítas, a Pombal, etc., para justificar a si mesmo.

Concorda-se com C.G.Mota (1985:18), ao afirmar que "o estudo de certas formas de pensamento e de certos conceitos-chaves constitui o ponto de partida estratégico para a compreensão de um complexo social". Por isso é que para este estudo "importam em especial, aquelas formas de pensamento indicativas de tomadas de consciência do processo histórico vivido". (1985:17).

Desta forma, nesta pesquisa se objetiva a discussão de certas expressões, formas de pensamento, conceitos que indicam o sentido do todo.

Percebe-se um fio condutor no pensamento de Fernando de Azevedo, coerente na contradição, na sua própria subjetividade. Ele tocou de maneira criativa o problema da realidade brasileira. Para Antônio Cândido, seu pensamento é de um reformador que tentou transformar suas idéias em ação.

Seu pensamento é complexo, pelas questões levantadas, bem como pelo contexto histórico em que viveu. A produção mais importante situa-se entre 1926 e meados de 1960. Não apresenta (nem poderia) unanimidade de concepção, mas momentos em que vive a sua tomada de posição.

O Autor\* divide a Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", da obra A Cultura Brasileira, em capítulos: O Sentido da Educação Colonial; As Origens das Instituições Escolares; A Descentralização e a Dualidade de Sistemas; A Renovação e Unificação do Sistema Educativo; o Ensino Geral e os Ensinos Especiais.

Em cada capítulo da Parte Terceira, de A Cultura Brasileira, foram definidos momentos constitutivos da História da Educação Brasileira, como elementos de interpretação tendo em vista que a obra é fonte primordial da historiografia educacional, revelando novo modo de ver e de analisar a Educação.

Assim, no Período Colonial, os momentos constitutivos foram a Formação de uma Cultura Homogênea; a Unidade e Integração Nacional; a Assimilação e Uniformização da Educação; a Formação de uma Aristocracia de Letrados e Bacharéis; a Remodelação do Ensino Nacional e a Introdução da Cultura Científica.

No Período Imperial, os momentos constitutivos foram O Rompimento com o Período Colonial; Uma Nova Política Educacional; o Fracionamento do Ensino e Dualidade de Sistemas; As

---

\*Quando no texto surgir Autor (em letra maiúscula) trata-se de Fernando de Azevedo, pois repetidas vezes ele é citado.

## Reformas Pedagógicas.

Na Primeira República, os momentos constitutivos foram A Descentralização e a Dualidade de Sistemas e A Renovação com as Reformas.

Após a Revolução de 1930, os momentos constitutivos foram o Reformismo e Modernização, a Política Nacional de Educação, a Qualidade de Ensino e Distinção de Classe (Democratização). No final da obra, sobre o Ensino Geral e os Ensinos Especiais, Fernando de Azevedo retoma algumas questões do texto.

## 2 O SENTIDO DA EDUCAÇÃO COLONIAL

---

### 2.1 Elementos Fundamentais da Colonização Portuguesa e da Educação no Brasil para Fernando de Azevedo

O início da História da Educação no Brasil é marcado pela vinda dos padres jesuítas em 1549, que, para Fernando de Azevedo (1963:501), "é mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas conseqüências que dela resultaram para nossa cultura e civilização". O Autor (1963:502) vê os jesuítas como marco fundamental para a educação do País, pois a mando de D. João III começaram a colonização do Brasil, numa "atividade missionária, política e educadora".

Durante os dois séculos em que aqui estiveram, de 1549 até sua expulsão em 1759 pelo Marquês de Pombal, os jesuítas, segundo Fernando de Azevedo (1963:503), foram os únicos educadores do País, pois as outras ordens que aqui chegaram, como os franciscanos, carmelitas, etc. "não davam à função educadora o papel primordial". Os portugueses, através dos jesuítas, dominaram espiritualmente, passando a cultura européia aos povos conquistados.

Para o Autor (1963:503), Nóbrega, Anchieta e tantos outros foram "a epopéia do século XVI", o marco, o fundamento

de todo o sistema educacional, que aumentou com a expansão do território brasileiro pelos portugueses. Seguindo a política de instrução, criaram a escola de ler e escrever ao lado de cada igreja construída, levantando "sobre os alicerces do ensino, toda a obra de catequese e de colonização" (1963:504). A expansão se deu de tal forma, que em pleno Séclo XVI, segundo o Autor, fundamentado em Serafim Leite, chegou-se a colar grau em Artes, no Colégio da Bahia. E o movimento educacional cresceu de Salvador a Porto Seguro, Espírito Santo a São Vicente. O Colégio de São Paulo, em 1554, acolhia meninos filhos de reinóis, mamelucos e índios.

Para Fernando de Azevedo (1963:507) é incontestável que:

*"É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias de catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino, e se tem pois, de procurar o sentido profundo da missão da Companhia, cujo papel na história do progresso do Cristianismo e da instrução no Brasil tinha que ser, em mais de dois séculos, tão principal e, incontestavelmente, superior ao das outras ordens religiosas".*

Mas, o Autor detecta que há por trás de tudo isto, o desejo de conquistar e reeducar os pais, numa forma de dominá-los e controlá-los, ao afirmar que os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas espalhavam a mesma fé, religião e costumes, começando a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria.

Atingiam os filhos dos índios e os filhos dos colonos, que aprendiam a ler, escrever, contar e falar o português, cantar, dançar, tocar flauta, etc. em escolas fixas ou ambulantes. Estas escolas eram poderosos instrumentos de

penetração e de dominação. Apesar dos jesuítas aprenderem a língua dos índios, ensinavam na língua portuguesa, "para instruir por ela e conquistar mais facilmente os selvagens". Na observação de Pedro Calmon, citado por Fernando de Azevedo (1963:509): "a expansão do idioma correspondia à efetiva conquista do território".

Mesmo destruindo, desintegrando a cultura indígena, os jesuítas realizaram uma obra de "assimilação e de uniformização... pela qual se pode apreciar o valor enorme da catequese na formação do Brasil" (1963:510).

A cultura indígena, aos poucos, foi sendo substituída por nova cultura. Apoiado em Gilberto Freyre, o Autor (1963:515) afirma que os jesuítas foram "os grandes destruidores de culturas não européias do século XVI ao atual", chegando ao ponto de serem "agentes europeus de desintegração de valores nativos".

Fernando de Azevedo considera o Brasil Colonial do Século XVI uma sociedade de brancos, negros, índios e mestiços, baseada no regime de escravidão, fracionada em núcleos dispersos pelas grandes distâncias. Ao Norte, com a lavoura da cana, há uma estratificação étnica e econômica, onde a moral dos senhores se impõe. Ao Sul, a intensificação das entradas e bandeiras mistura populações e classes. A sociedade, desde cedo, vive "libertinagem favorecida e estimulada pelo clima, pela mestiçagem praticada em larga escala, pela desenvoltura e liberdade de costumes" (1963:511), apresentando, em contradição, uma família patriarcal, de disciplina rígida, onde o senhor de engenho domina os escravos, a mulher, os filhos, a justiça, a polícia e a política de toda uma Região. Esta é a única força que se

contrapôs à ação educativa dos jesuítas. Estes, em proveito da Igreja, influenciando a mulher e os filhos, quebraram a força dos senhores de engenho.

Os jesuítas, no primeiro século de colonização, procuraram enfraquecer a autoridade do "pater-família" através das instituições escolares e religiosas. Conseguiram-no, pois "em todas as famílias abastadas havia um filho letrado ou um filho padre" (1963:514), chegando a influência dos religiosos fazer sombra à dos pais. Esta influência, decorrente da dominação na formação de padres e letrados, atingiu, aos poucos outros segmentos da sociedade.

Em verdade, a ação dos jesuítas protegeu a cultura, a língua, a religião e os costumes do português, em defesa das influências negras ou indígenas, "não conseguindo neutralizá-las, mas contê-las bastante, para que a unidade cultural não se dissolvesse ou quebrasse" (1963:516).

Durante os Séculos XVI e XVII, os jesuítas transmitiram "quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, - a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto" (1963:516). Com a preocupação de desenvolver as atividades literárias e acadêmicas, visavam formar somente letrados e eruditos.

Para compreender a obra que os jesuítas realizaram no Brasil, é necessário situá-la na sua época e condição social. Na Europa havia luta do catolicismo contra o protestantismo. A posição dos jesuítas, em defesa da Igreja contra a Reforma e contra o espírito crítico e moderno, que tomara caráter anti-

-dogmático, tinha como primordial função educadora o combate ao protestantismo. Segundo o Autor (1963:517), isto determinou que a diferença entre a América do Norte e a do Sul não fosse de colonização, mas de oposição entre duas concepções cristãs: a que se manteve na ortodoxia católica e a que implantou o cisma religioso. O religioso católico, de origem portuguesa, não acreditava tanto na liberdade como o inglês; era por excelência "o restaurador do dogma e da autoridade". Seu desinteresse quase total pela ciência e repugnância por atividades técnicas mantinha-o fechado ao espírito crítico, à análise, à pesquisa e à experimentação. A Colônia permanecia na tradição escolástica e literária, enquanto no resto da Europa surgia uma mentalidade revolucionária, que, segundo Antônio Sérgio, (in Fernando de Azevedo, 1963:516) significava "um século de luz para a restante Europa e um século de treva para Portugal".

Com o ensino "sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático", o jesuíta exerceu papel conservador, tornando a nossa cultura "sem pensamento e sem substância, quase exclusivamente limitada às letras" (1963:518). No entanto, não se deteve nas escolas de ler e escrever, do ensino elementar; introduziu logo aulas de humanidades, conferindo "grau de bacharel em 1575 e em 1578 as primeiras lãureas de mestre em Artes" (1963:519).

O primeiro século para os jesuítas foi de adaptação e construção; o segundo foi de desenvolvimento e extensão do sistema educacional. Mantiveram, além das escolas para meninos e colégios menores, 11 colégios propriamente ditos que chegaram a 17. Quando da sua expulsão do Brasil em 1759, estes colégios eram organizados "desde o curso de Letras Humanas e o de Artes

até o de Teologia e Ciências Sagradas" (1963:521).

Os jesuítas estabeleceram, de fato,

*"não são instituições para transmitir a herança cultural de uma geração a outra, mas agências de seleção e de distribuição - as únicas existentes na Colônia cuja importância, como canais de circulação social vertical se pode avaliar pelo número de escritores, poetas e oradores, clérigos, desembargadores e juizes educados nos colégios de padres" (Fernando de Azevedo, 1963:523).*

A família patriarcal, a Igreja e a escola são as instituições que servem à ascensão social, sendo que, as duas últimas estavam sob controle da Companhia.

O latim e a gramática, ensinados a meninos brancos e mestiços, formaram os primeiros bacharéis e letrados do País, resultando numa pequena aristocracia de letrados. Os que não se destinavam ao sacerdócio, se preparavam para seguir estudos superiores em Coimbra, organizados sob o modelo de Bolonha, mais ligados às Ciências Teológicas e Jurídicas e, de Montpellier, nas tradições médicas, pois na Colônia não havia estudos superiores universitários, "a não ser para o clero regular ou secular" (1963:524).

Havia um propósito nítido de desenraizar os jovens de seu País, de quebrar os impulsos de independência, de aporuguesá-los. Em contrapartida, essa política da Metrópole levou o jovem a descobrir "o despertar de um sentimento novo - o de pátria; isto não teria ocorrido, não teriam tomado consciência, no isolamento de suas capitanias distantes" (1963:525).

A herança dos jesuítas foi literária, clássica, didática e, é claro, católica. A partir do Século XVI, foram os únicos

mestres do Brasil, fundando colégios, casas de formação, bibliotecas e tipografias. Estabeleceram verdadeiros monopólios de ensino com apoio da Metrôpole, que lhes doara terras e rendimentos reais. A esta só interessava "a educação como meio de submissão e de domínio político" (1963:529), nunca intervindo nos planos de ensino e cultura dos jesuítas. Porém, a Metrôpole interveio, quando criou as escolas de artilharia, de construção de fortificações na Bahia ou no Rio de Janeiro, limitando qualquer instituição que fosse foco de libertação dos colonos.

Os jesuítas representaram o maior esforço desenvolvido por uma associação religiosa para "criar uma cultura de elite, sem dúvida artificial, universalista em sua essência, mas tão intensamente trabalhada que persistiu no século seguinte" (1963:530). Esta cultura de elite, não assimilada pelo povo, tornou o Brasil, por muito tempo, um país da Europa, pela formação de uma burguesia dirigente.

Para ser apreciada com justiça, segundo Fernando de Azevedo, a cultura transmitida pelos jesuítas não deve ser vista "à luz da civilização atual, mas que, remontando aos séculos XVI e XVII, se examine e se meça pelos costumes e ideais de então". Por melhores que fossem seus métodos, num ensino excessivamente literário e retórico, sem o estímulo de influências renovadoras, o ensino jesuítico levou à "uniformidade e estagnação" (1963:531), desencorajando qualquer atividade livre e criadora.

Dando valor exagerado ao aluno inteligente com queda para as letras, os jesuítas criaram o gosto "pelo diploma de bacharel e o desprezo pelo trabalho técnico e produtivo"

(1963:532). Seus colégios eram meios de ascensão social em todo o País. Além disto, se organizaram no campo, tornando-se, para Gilberto Freyre (in Fernando de Azevedo, 1963:532) "na primeira metade do século XVII, o grande produtor colonial, o maior fazendeiro dos trópicos".

Viviam, também, da exploração de suas fazendas, da venda de produtos, aproveitando o trabalho dos escravos, índios e dos mestres e oficiais, como meros instrumentos de realizações religiosas e educativas. De acordo com Fernando de Azevedo (1963:533), a vocação dos jesuítas

*"era bem outra certamente, não a educação popular, primária ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas. Aqui, como por toda parte. Hoje, como no período colonial".*

A sociedade da época, latifundiária e escravocrata tipo casa-grande, favoreceu o desenvolvimento de uma classe dirigente nova, a burguesia urbana. Surgem os "elementos de urbanização e universalização", segundo Gilberto Freyre (in Fernando de Azevedo, 1963:534), mesmo vivendo sob a influência dos senhores de engenho, que mantinham o regionalismo e a estagnação rural.

Os jesuítas forneceram "uma base ideológica, lingüística, religiosa e cultural à unidade e defesa nacionais" (1963:534). Para o Autor, "nenhum elemento intelectual foi mais poderoso do que o ensino jesuítico na defesa e conservação da língua culta... o latim..., bem como na propagação e defesa da fé". Estes dois elementos são fundamentais para a unidade e integração nacional. Integração que foi contra o invasor francês, holandês, calvinista, ameaçando "fragmentar a unidade do

território e da religião". A unidade de cultura, que ocorreu com o ensino geral, "o único realmente que tivemos até hoje" (1963:535), pois formou uma cultura básica, livre, geral, uniforme, desinteressada, sem preocupações profissionais (era totalmente acadêmica e literária) em toda a extensão do território brasileiro, estabelecendo realmente segundo o Autor - a cultura brasileira.

Esta cultura, "difundida nas elites coloniais, através do ensino, não podia evidentemente ser chamada nacional, senão no sentido quantitativo da palavra", pois atingia a todos, apesar de ser uma cultura importada e européia. Qualitativamente não se tem uma cultura especificamente brasileira.

*"Mas, pelo seu caráter de cultura geral e uniforme, universalista em sua essência e em suas manifestações, e pelo raio de influência que atingiu, acompanhando ao norte até a Amazônia, e ao sul até Desterro, o avanço português e a expansão geográfica do país, ela constituiu sem dúvida, numa época em que não havia unidade política, um dos fatores mais importantes de integração e de unidade nacional" (1963:536).*

Enquanto a educação jesuítica crescia no País, na Europa entrava em decadência, pois "dominada pela ambição do poder e de riquezas, procurava manejar os governos como instrumento político ao sabor de suas conveniências e contra os interesses nacionais" (1963:537).

Inicia-se uma campanha contra o monopólio de ensino dos jesuítas, responsável pela miséria econômica e intelectual do Reino. Todas as críticas assentavam-se contra a pedagogia autoritária dos jesuítas, vista como responsável pelo atraso intelectual e pelo empobrecimento econômico. Assim, em 1759, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Reino e de seus domínios.

O decreto do Marquês de Pombal leva todo o sistema colonial de ensino à destruição, dispensando os padres da Companhia e confiscando-lhes os bens, tanto na Metrópole como na Colônia. Aqui existiam "25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, além de seminários menores e as escolas de ler e escrever". Todos estes estabelecimentos demonstravam a força e a concentração jesuítica na organização escolar. Além deles, quase nada existia.

Para Fernando de Azevedo, os jesuítas ministraram um ensino "excessivamente literário e retórico" que não admitia as línguas modernas, mantendo-se num programa de ensino antiquado, em contrapartida "crescendo em número dia a dia e gozando da estima pública na sociedade colonial". Mesmo assim, o governo português os expulsou e levou 13 anos para começar a reconstruir a educação. Em lugar da obra dos jesuítas nada foi feito, pois as Reformas Pombalinas tinham como "objetivo fundamental de emancipar o ensino público da influência pedagógica dos jesuítas" (1963:540-541). Pombal queria recuperar a economia, através de uma concentração do poder real e modernizar a cultura portuguesa.

As Reformas Pombalinas, no sentido de tirar maior proveito das colônias, criaram um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino. Criaram o cargo de diretor de estudos, pois a partir de então, estabeleciam aulas e escolas régias e o Estado passava a intervir e exercer função educativa, com colaboração da Igreja, num plano de oficializar o ensino.

Conforme diz o Autor (1963:542):

*"A paisagem escolar adquiriu, sem dúvida, maior variedade de aspectos, com a introdução do ensino do grego e do hebraico, das línguas modernas, como o francês e o inglês, e, sobretudo, das ciências matemáticas, físicas e naturais, na Universidade de Coimbra que passou em 1772 por uma profunda transformação, - a mais importante das reformas de estudos universitários em Portugal. Mas, o plano geral da educação já não apresentava a mínima coesão: em lugar desse enorme bloco homogêneo que era a organização escolar dos padres da Companhia, - associação de tamanha unidade de vistas diretivas, instituiu o governo o regime de aulas régias, - aulas de disciplinas isoladas, que na Colônia, só mais tarde, em 1776, com os frades franciscanos se organizaram em escolas com cursos graduados e sistematizados".*

O espírito das Reformas Pombalinas rompeu com a "unidade do sistema", mas não conseguiu uma fragmentação essencial da cultura, pois o Estado e a Igreja mantiveram a unidade. Porém, o que se nota, segundo Fernando de Azevedo (1963:543), é uma desestruturação da escola em aulas avulsas, uma dificuldade de contratar mestres, uma "ausência absoluta do senso pedagógico" nos conteúdos desenvolvidos. Agora, mestres leigos ou clérigos seculares, capelões ou tios-padres nas aulas ou escolas régias, nos engenhos, nas fazendas ou nos sobrados da burguesia formam alunos que vão direto para as Universidades em Coimbra. O nível baixou, pois a instrução é "inorganizada e fragmentária" (1963:544); permanece fiel à tradição pedagógica jesuítica, não alcançando as tendências do enciclopedismo francês, propostas pelas Reformas.

O que aconteceu, realmente, foi um golpe no ensino básico e a extinção de qualquer desenvolvimento do ensino médio e superior, um cerceamento e controle por parte da Metrôpole. As Reformas Pombalinas reorganizam o ensino na Metrôpole, o que favoreceu os que lá foram estudar, resultando no aperfeiçoamento

de determinados alunos, que foram introduzidos no conhecimento científico.

As Reformas de Pombal serviram "para infiltrar na elite colonial a corrente de espírito moderno e inaugurar, com algumas figuras de escol, a cultura científica do Brasil" (1963:547).

O período que corresponde à expulsão dos jesuítas até a vinda da Família Real ao Brasil, quarenta e nove anos, "é de decadência e de transição", pois, para Fernando de Azevedo (1963:548), não há nenhum movimento de diferenciação de valores, já que a sociedade colonial continua rude e escravocrata, apesar das transformações de "estrutura social e econômica".

O espírito moderno chega à Colônia com a fundação do Seminário de Olinda em 1798, que marca "o divisor de águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772" (1963:549).

A partir daí surgem duas tendências nas escolas leigas e confessionais. Em lugar do ensino literário, clássico, o ensino científico; em lugar do latim, o português, propondo assim uma ruptura da pedagogia jesuítica com a nova corrente pedagógica dos enciclopedistas franceses. Essa "nova" formação leva aos movimentos emancipacionistas, que ocorrem no Brasil, no final dos Séculos XVIII e início do XIX.

A Era Colonial termina propriamente em 1808, quando o governo português se transfere para o Brasil. Neste período, a grande concentração populacional ocorre na faixa costeira. Havia poucos núcleos fora dela, e a economia estava voltada para o comércio exportador.

## *2.2 Momentos Constitutivos da Educação Colonial*

Analisando o Período Colonial na obra de Fernando de Azevedo, A Cultura Brasileira, na Parte Terceira, Capítulo I, destacam-se dois referenciais: o Ensino Jesuítico e o Ensino Pombalino.

Fernando de Azevedo é marco da historiografia, é produtor dos momentos constitutivos da História da Educação Brasileira. Através da leitura atenta de sua obra e tomando como critério as características marcantes deste Período, suas condições materiais, que produziram nova mentalidade, marcada por uma avaliação sobre o objeto de estudo e procurando contextualizá-lo, destacam-se no Ensino Jesuítico, os seguintes momentos constitutivos: Formação de uma Cultura Homogênea; Unidade e Integração Nacional; Assimilação e Uniformização da Educação; Formação de uma Aristocracia de Letrados e Bacharéis. No Ensino Pombalino são momentos constitutivos: Remodelação do Ensino Nacional e Introdução da Cultura Científica.

Estes momentos foram detalhados através de outras obras e fontes históricas, que analisam, interpretam e criticam a educação e a cultura brasileira no Período Colonial.

### *2.2.1 Formação de uma Cultura Homogênea*

A educação colonial, por ser colonial, é objeto de outra cultura que a domina - a da Metrópole. Sendo assim, em Fernando de Azevedo, um dos momentos que constituem a educação do Período Colonial é a formação de uma cultura homogênea: na língua, na

religião, na concepção de vida e de idéias, uma cultura imposta e de domínio da Metrôpole.

Por isso o Brasil, por muito tempo, não atinge a condição de sujeito da sua história, pois enquanto se mantém a colonização, a base econômica não se modifica. Concorde-se com A. Bosi (1993:13), quando diz "a colonização deixa de o ser quando passa a sujeito da sua história".

Durante o Período Colonial, as modificações no panorama econômico são mínimas. Segundo Prado Jr. (1989:60), "...no essencial podemos dizer que nenhuma modificação houve ... e sobre essa base se organizará a sociedade brasileira".

A sociedade brasileira foi constituída por três raças e culturas bem diferentes: os brancos europeus, os negros africanos e os índios do próprio continente. Todos viviam de forma precária, já que sua atividade produtora era a economia de subsistência das grandes lavouras ou da mineração. Na realidade, a sociedade colonial se constituiu para fornecer, conforme Prado Jr. (1990:23), açúcar, tabaco, ouro, diamante, depois algodão e café, para o consumo europeu.

O português não tinha, inicialmente, intenção de povoar; ele pretendia o comércio. Para que a Colônia produzisse, já que o indígena era incapaz, foi necessário criar o povoamento. O branco vinha com a intenção de organizar, administrar e dominar. Como o indígena era "um trabalhador com pouca resistência física e eficiência mínima", no dizer de Prado Jr. (1990:36), foi trazido o negro africano. A organização das grandes propriedades, como unidade produtora, é o fundamento de todo o Período Colonial,

primeiramente para fins de exportação e depois para a própria subsistência.

Neste sentido, não foi a colonização que desenvolveu a exploração da cana, por exemplo, mas esta exploração que deu origem à colonização. A sociedade brasileira se origina, se organiza e se dispõe em função do açúcar, que é vendido e negociado com lucro. Por isso a Bahia, Pernambuco e São Vicente foram as três primeiras concentrações demográficas da Colônia, povoados surgidos com vistas à produção, comercialização e exportação do açúcar.

As outras regiões, como as centrais, Minas, Mato Grosso e Goiás, para Prado Jr. (1989:62), somente nos Séculos XVII e XVIII, através do ouro, atraem povoados, em função "de exportação da economia colonial". Toda a produção da Colônia é de interesse da burguesia comercial européia. Mas há um outro setor - o de subsistência da própria Colônia. Outras regiões, como o sertão nordestino e o sul, cuja base é a pecuária, não se destinam à exportação, mas ao abastecimento dos centros coloniais.

Fernando Novais (1990:92) reforça estas proposições, afirmando que no plano da produção há dois setores básicos: um de exportação, "organizado em grandes unidades, funcionando à base do trabalho escravo, centrado na produção de mercadorias para o consumo europeu...". Este setor é a razão real da colonização capitalista. Tanto é assim, que "dois terços das exportações portuguesas eram mercadorias produzidas na Colônia" (Prado Jr., (1990:119). O outro setor é o de subsistência, que atende o consumo local, "no qual cabe à pequena propriedade, o trabalho independente, que se organiza para permitir o funcionamento do

primeiro".

A estrutura que realmente agencia toda a colonização é a exportação; dela depende a Metrôpole, além de ser fator essencial do seu desenvolvimento e do seu comércio. Assim, a Colônia garante "a auto-suficiência metropolitana", que, segundo F. Novais (1990:20), é a meta da política mercantilista, permitindo ao Estado Colonizador vantagens para competir com seus concorrentes.

Em suma, a produção colonial deve fornecer ao mercado externo produtos como açúcar, algodão, cacau, anil, matérias-primas, etc., atendendo ao "contexto do capital mercantil", conforme F. Novais (1990:70).

A economia colonial não dispõe de capitais, nem de desenvolvimento técnico, apenas exporta seus produtos, suas matérias primas enriquecendo a economia européia. A economia colonial, para F. Novais (1990:95), "é escravista-mercantil, é uma economia predatória, pois não reinveste, apenas repõe e agrega - dilapida a natureza".

A Metrôpole sempre manteve uma política e uma administração centralizadoras. À medida em que a população colonial vai crescendo e procurando outras atividades, "a política de restrições econômicas se acentua", segundo Prado Jr. (1990:54), impedindo qualquer produção que não interessasse diretamente à Metrôpole e a seu comércio. Esta, através de uma política mercantilista domina a Colônia, cuja estrutura agrária, fundada no latifúndio, se sustenta no escravismo. Disto decorre, segundo F. Novais (1971:62), "o atraso tecnológico, o caráter predatório

e cíclico no espaço e no tempo, que assume a economia colonial".

A sociedade colonial se organiza através dos senhores, que tem privilégios econômicos, políticos e jurídicos, pois pertencem à camada dominante dos colonizados (primeiro os indígenas e, posteriormente, os negros escravos, que vieram servir e estruturar o sistema colonial no contexto do capitalismo mercantilista).

Desta maneira, a vida colonial era "apagada, monótona e pobre". Não havia ambiente na Colônia para atividade intelectual, nem "espaço para as cogitações do pensamento e ainda menos para as ações artísticas" (W. Sodré, 1976:50-54).

Tem a mesma opinião Darcy Ribeiro (1972:114), quando diz que o Brasil chega ao período da Independência sem universidades, "com uma população analfabeta e iletrada, inclusive a classe dominante".

Porém A. Bosi (1993) afirma que no Período Colonial, a educação dada pelos jesuítas é rica em informação e com intenção pedagógica moral e que a produção intelectual não foi apenas dos jesuítas, mas também leiga. Principalmente nos Séculos XVII e XVIII, há um estilo barroco colonial que só se tornou uma realidade cultural, quando da exploração das minas, permitindo assim o florescimento de núcleos como Vila Rica, Sabará, etc.

Interessa ao dominador abafar a realidade cultural da Colônia, a ponto de, em certas situações, os colonos-senhores chegarem "à maravilha de opor-se à catequese dos negros", o que

era perigoso, pois estes poderiam aprender uma língua comum e "comunicar-se com vários grupos de africanos", conforme F. Novais (1990:94).

A negação de formação cultural é própria do discurso do dominador. O que houve foram manifestações culturais isoladas que, segundo A. Bosi (1993:57), "até o século XVIII não apresentavam qualquer nexos entre si, pois a vida dos poucos centros urbanos ainda não propiciara condições para socializar o fenômeno literário", assim como o educativo.

A produção, embora isolada, é significativa. Por exemplo: Nóbrega, em estilo literário perspicaz e realista, na opinião de A. Bosi (1993:22), "em notável equilíbrio, apresentava os aspectos negativos e positivos do índio", do ponto de vista de sua abertura à conversão. Também Anchieta, com um "veio místico" na obra religiosa, traduz sua visão do índio ainda "alheio ao Renascimento e, portanto, arredio em relação aos bens terrenos". Em suas obras pedagógicas, emprega ora o português, ora o tupi, conforme o público e o grau de compreensão dos leitores a que se destina.

A política educacional do P. Manuel da Nóbrega - provincial da Companhia da Jesus no Brasil de 1549 a 1553 - estava voltada para a construção de recolhimento para meninos indígenas e reinóis. Nesses estabelecimentos, organizados em confrarias dirigidas por leigos, com seu patrimônio próprio, ensinavam-se a doutrina cristã, os "bons costumes" e as primeiras letras. Os mais hábeis no trato com as letras recebiam o ensino do latim e os demais, o ensino profissional, agrícola ou manufatureiro.

A orientação de Nóbrega foi, entretanto, desautorizada pela Ordem, dissolvendo-se "os recolhimentos" e incentivando-se os colégios, de onde o ensino profissional e os "curumins" foram afastados (L. A. Mattos, 1958).

Toda a produção literária e cultural da Colônia teve um caráter informativo e foi isolada. Os jesuítas, através da catequese, com a intenção de ganhar para a religião católica e para a subordinação à Igreja, conforme W. Sodré (1973:112), atingiam "as populações das áreas há pouco descobertas", integrando-as na "comunidade cristã obediente ao Papado".

A catequese religiosa pretendeu quebrar com as resistências do índio e, posteriormente, do negro escravo.

O regime de reduções e missões, adotado pelos jesuítas, não era o mais indicado, segundo J. Cruz Costa (1956:54) "para integrar os índios à ordem colonial". Na realidade, fazia dos índios "autômatos, impelidos pela voz incontestável... de seus mestres, os padres..." formando, assim, "coletividades enquistadas", totalmente dependentes dos seus organizadores.

Quando a economia do ouro, com a exploração das minas, traz o florescimento de centros urbanos, é que se constata a produção intelectual anterior leiga - como pôr exemplo, de Gregório de Matos Guerra (1623-1690), que com sua poesia, para A. Bosi (1993:44) tinha como alvo pôr em ridículo a sociedade, através do "achincalhe e da denúncia", apresentando um "pessimismo objetivo, um caráter rancoroso, relaxado por temperamento e costumes". Através de sua literatura, "verte fel em todas as suas escrituras". Mesmo quando pensa que está reagindo contra

o sistema, ele "apenas o traduz", o impõe e o legitima. Contudo, havia uma produção intelectual na Colônia. Isolada, sem nexos entre si, com sentido de informação, com caráter pedagógico ou não, mas ela existia.

Outro autor deste período, o P. Antônio Vieira (1608-1697) defende a religiosidade e acredita no "estabelecimento de um Império luso e católico, respeitado por todo o mundo e servido pelo zero do rei, da nobreza e do clero". Sua prosa literária defende os cristãos novos, os escravos.

Somente com a economia do ouro, as manifestações culturais da Colônia se agregam e surgem as "Academias" e os "atos acadêmicos", que na expressão de A. Bosi (1993:53), apesar de restringirem "a imitar os sestros da Europa barroca, já puderam nutrir-se de história local", pois refletem as questões do holandeses no Nordeste, das Bandeiras, do ciclo mineiro, etc.

As Academias (instituições literárias) mais fecundas foram as baianas (a Brasília dos Esquecidos em 1724 e a Brasília dos Renascidos em 1759) e os "atos acadêmicos", que eram sessões literárias com finalidade religiosa ou de relevância a autoridades coloniais, como a "Academia dos Seletos" no Rio de Janeiro em 1752.

As Academias, manifestações literárias, são encontradas no Brasil, em graus variáveis de isolamento e articulação, no período formativo inicial, que vai das origens, no Século XVI, com os autos e cantos de Anchieta, às Academias do Século XVIII, período importante e de maior interesse, onde se prendem as raízes da nossa vida literária e surgem, sem falar dos cronistas,

homens do porte de Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra. (Antônio Cândido, 1962:85-89).

Havia uma produção intelectual na Colônia, não apenas jesuítica, mas também leiga com conotação religiosa. Ela aparece isolada do todo pelas condições reais, físicas, econômicas e políticas da própria colonização, apresentando uma heterogeneidade cultural. Segundo W. Sodré (1958:16), "o índio vivia em comunidade primitiva, de organização tribal, o português em regime feudal e o negro em regime escravista". O contato dos três provoca o que o autor denomina de "aculturação". Isto não quer dizer homogeneidade, muito pelo contrário, o que ocorreu foi uma "cultura transplantada" da Metrópole para a Colônia, uma transmissão cultural sistemática, "monopolizada pelos jesuítas". Para J. Veríssimo (1969:4), a nossa produção intelectual na Colônia, manteve aqui tão viva quanto possível a tradição literária portuguesa. Somente no "fim do Século XVIII é que entramos a sentir nos poetas brasileiros algo que os começa a distinguir".

Para Fernando de Azevedo, "os jesuítas foram os únicos educadores do país, e as outras ordens religiosas não davam à função educadora o papel primordial". O que realmente dá sentido à educação colonial, para o Autor, é a unidade fornecida pelos jesuítas. Porém, há divergências em outros historiadores quanto à ordem dos jesuítas e de outras ordens religiosas.

Segundo Prado Jr. (1957:273), "o que desfalcou notavelmente a obra missionária, é que as demais ordens religiosas não souberam ou não puderam suprir a falta dos jesuítas, mesmo depois da sua expulsão".

Na opinião de L. A. Cunha (1986:18), outras ordens religiosas, como os franciscanos, beneditinos e carmelitas mantiveram em seus conventos, mesmo antes da expulsão dos jesuítas, "cursos de Arte e Teologia - ensino superior".

Porém, para Laerte de Carvalho (1978:40), todas estas ordens estavam voltadas mais para "a reprodução interna de seus quadros, do que voltadas para fora", sendo neste ponto distintas da Companhia de Jesus.

Conforme R. Simonsen (1977:323), outras ordens, como a dos carmelitas, franciscanos e os mercedários se ocupavam por igual da catequese dos índios, porém "procuravam localização afastada dos colonos portugueses, deixando aos jesuítas os contatos necessários com a administração lusitana".

Segundo relata R. Simonsen, no vale amazônico, os carmelitas tiveram atuação tão importante ou mais, que a dos jesuítas. Mas os jesuítas foram realmente incomparáveis na formação brasileira, quanto "à instrução pública, a instrução técnica e profissional, ... a adaptação do indígena à civilização européia, ...uma atuação fiscalizadora e moralizadora mantida sem desfalecimento durante dois séculos" (1977:324), tornando-se valiosa para o Brasil.

Os jesuítas tinham maior organização e relevância, conforme L. A. Cunha (1986:23), por "sua atividade educacional de catequese", enquanto outros padres, de outras ordens religiosas, se limitavam a serviços religiosos. Segundo o mesmo autor, os jesuítas tinham múltiplas funções: "formar padres para a atividade missionária, formar quadros" (de oficiais para a justiça,

fazenda e administração), e "ilustrar as classes dominantes", tanto os filhos de proprietários de terra, como de minas ou mercadores metropolitanos.

Comprova-se, assim, o monopólio jesuítico da educação colonial, porém não se pode negar a existência de outras ordens religiosas que, direcionando seu objetivo à educação, não foram tão expressivas e efetivas como a dos jesuítas. Havia religiosos de Santo Antônio da Piedade na margem esquerda do Amazonas, carmelitas no vale do Madeira, que evitaram, dessa forma, ficar contíguos às Missões Jesuíticas Espanholas. O nordeste brasileiro foi a zona em que mais eficientemente se verificou uma integração de várias ordens religiosas (R. Simonsen, 1977:323-324).

Conforme W. Sodré (1986:8), o Tratado de Madrid, de 1750, fixa a fisionomia do território da Colônia. Neste mesmo ano é fundado o Seminário de Mariana, que assinala "o princípio da passagem da estrutura jesuítica do ensino a outras ordens e aos leigos". Apenas alguns anos antes da expulsão dos jesuítas da Colônia, oficializa-se a participação de outras ordens no campo educacional, apesar de elas atuarem, como foi dito anteriormente.

Realmente, a Companhia de Jesus monopolizava todos os aspectos educacionais. Com sua expulsão em 1759, após permanência aqui de dois séculos e meio, segundo W. Sodré (1986:8), desarticulou-se "a estrutura do ensino, que vigorou solitária".

Em 1750, assumiu Marquês de Pombal, imprimindo uma política econômica forte e definida. "Visando o fortalecimento econômico de Portugal, voluntarioso e despótico, não poupou,

para tal fim, todos os meios que julgava úteis" (R. Simonsen, 1977:332).

Sabe-se que a perseguição movida por Pombal aos jesuítas resultou na tentativa, para L. A. Cunha (1986:42), "de reforçar o poder do Estado, como condição para o atingimento daqueles objetivos". A perseguição tinha a ver "também com as modificações no campo ideológico" (1986:44).

Os jesuítas recrutavam fiéis, difundiam os preceitos religiosos, tinham uma formação erudita e livresca, que os distanciava da realidade. Propunham um ensino formal e abstrato que, no dizer de W. Sodrê (1958:121), "não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelo a ele".

Contudo, para alguns autores, como Oliveira Lima (s.d.:24), com Pombal o panorama pouco mudou, pois ele não destruiu um sistema escolar, "simplesmente porque o sistema escolar não existia". Os que frequentavam as escolas jesuíticas, na visão de Oliveira Lima, tinham posses para estudar no exterior e com isso trazer as idéias européias ao País.

Mas, com a expulsão dos jesuítas e a implantação das Reformas Pombalinas, "a educação realmente mudou", na opinião de W. Sodrê (1986:28). Para L. A. Cunha (1986:44), "a expulsão dos jesuítas não correspondeu à hegemonia de alguma outra ordem religiosa" ...mas ..."deu lugar a novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar".

Em síntese, a educação jesuítica no Período Colonial teve caráter de heterogeneidade para W. Sodré, que a considerava produção de uma cultura transplantada da Metrópole, não havendo ambiente na Colônia para atividade intelectual original. Apesar de os jesuítas atingirem a quase totalidade das áreas populacionais, havia também produção cultural leiga, comprovando a heterogeneidade cultural.

A. Bosi afirma que, apesar da dependência econômica da Metrópole, a produção intelectual na Colônia não é apenas dos jesuítas. Há manifestações culturais isoladas e leigas.

A mesma posição é defendida por Antônio Cândido, mostrando ser a literatura do Século XVIII decorrência, não só do ensino jesuítico, mas de produção intelectual leiga. Já, para Darcy Ribeiro, a população colonial é analfabeta e iletrada. R. Simonsen comprova o monopólio jesuítico da educação, mas não nega a existência de outras ordens religiosas.

O caráter de homogeneidade, defendido por Fernando de Azevedo, tem o apoio de Cruz Costa, pois, para ele, os jesuítas formavam coletividade intelectuais que dependiam deles.

José Veríssimo afirma ter a produção cultural da Colônia mantido a tradição literária portuguesa. F. Novais mostra a dependência administrativa e política centralizadora da Metrópole, levando a uma educação homogênea e L. A. Mattos diz ser a educação colonial resultante da política educacional dos jesuítas.

Laerte de Carvalho constata que a Companhia tinha proposta educacional, enquanto as outras ordens estavam voltadas para seus quadros.

L. A. Cunha concorda que a produção intelectual não é só dos jesuítas, mas confirma ser a atividade educacional monopólio jesuítico.

Isto demonstra e reafirma a hegemonia cultural dos jesuítas e não a formação de uma cultura homogênea em todo o território nacional, como propõe Fernando de Azevedo. Mesmo que os jesuítas propusessem a mesma religião, língua, costumes e concepção de vida a todos, só atingiram a alguns colonizados e poucos indígenas.

### *2.2.2 Unidade e Integração Nacional*

O que constitui realmente o Período Colonial, para Fernando de Azevedo, o que dá sentido à educação colonial, é a unidade de base ideológica, lingüística, religiosa e cultural. Por meio de dois fatores, a fé (religiosidade) e a língua (latim), os jesuítas atingiram a unidade, numa "cultura básica, livre, desinteressada, sem preocupação profissional, igual e uniforme em todo o território brasileiro". Para o Autor, formaram a cultura "brasileira" (1963:535).

W. Sodré (1986:13) confirma esta posição, admitindo que há unidade cultural na língua, na religião, porém o isolamento rural e a falta de vida urbana são fatores negativos à transmissão da cultura. Nos grandes latifúndios, o jesuíta introduziu

e difundiu um ensino, que não poderia ser chamado de nacional. Somente poderia ser nacional no "sentido quantitativo", pois queria espalhar em todo o território a cultura importada européia, inspirada numa ideologia religiosa, católica, com base nas humanidades latinas e nos comentários da obra de Aristóteles. Assim, qualitativamente, o que se produz não é uma cultura especificamente brasileira, ou mesmo "uma cultura nacional em formação" (1986:15).

Para Prado Jr. (1957:345), o que há é uniformidade de sentimentos, de usos, de crenças, de língua, em síntese, de cultura. "Ela serviria e de fato serviu de base moral e psicológica para a formação do Brasil como nação e lhe proporcionou a unidade nacional, já realizada na geografia e na tradição".

Segundo Buarque de Holanda (1989:11), houve "transportação das culturas européias ao Novo Mundo", e os jesuítas, melhor que ninguém, a conseguiram através do "princípio da disciplina pela obediência", exigindo a manutenção da tradição e negando qualquer possibilidade de criar algo próprio, particular ou por conta própria. Assim, embora houvesse mistura de raças, a cultura brasileira está ligada à tradição portuguesa. E, para Buarque de Holanda, é de lá que "nos veio a forma atual de nossa cultura, o resto foi matéria que se sujeitou mal ou bem a essa forma".

Ocorreu a hegemonia dos jesuítas, segundo L. A. Cunha (1986:55), frente a qualquer outra introdução de métodos ou conteúdos. Eles conseguiram articular "o sistema educacional da Colônia" através de um plano sistemático e seriado de estudos, organizado segundo uma pedagogia consistente, a "Ratio Studiorum".

A promulgação do "Ratio Studiorum" veio confirmar a reorganização da política educacional jesuítica no Brasil, afastando assim a orientação do P. Manuel da Nóbrega, para L. A. Mattos (1958).

O "Ratio Studiorum" foi alterado em 1751 - introduzindo novas disciplinas no currículo - como a língua vernácula, as ciências naturais, sobressaindo ao estudo das humanidades, conforme L. Franca (1952:92).

Isto demonstra e reafirma a hegemonia cultural dos jesuítas e não a formação de uma cultura homogênea em todo o território nacional, como propõe Fernando de Azevedo. Mesmo que os jesuítas ensinassem a mesma religião, língua, costumes e concepção de vida a todos, só atingiram a alguns colonizados e poucos indígenas.

Os jesuítas tiveram intenção moral e pedagógica, que pouco alterou o País como um todo, mas não deixou de ser significativa.

Em síntese, Fernando de Azevedo diz que na educação do Período Colonial houve unidade e integração nacional, por meio de dois fatores: a fé e a língua, formando a cultura brasileira.

W. Sodré concorda com a unidade cultural quantitativa, mas não considera a cultura nacional, no aspecto qualitativo, mas européia, afirmando não existir cultura brasileira, nem em formação.

Prado Jr. aceita a existência de uma uniformidade cultural, que resultou em unidade nacional.

Buarque de Holanda acredita na transportação de uma tradição portuguesa.

L. A. Cunha admite a hegemonia jesuítica na articulação do sistema educacional da Colônia.

### *2.2.3 Assimilação e Uniformização da Educação*

Para Fernando de Azevedo, a assimilação e a uniformização da educação foram significativas e importantes para a unidade da vida nacional, sendo introduzidas por intermédio da catequese nos colégios, nas igrejas e em outras instituições educacionais. Admite que, mesmo desintegrando a cultura indígena, os jesuítas realizaram obra de assimilação e uniformização, por meio da catequese e da instrução.

Como pode haver uniformização, se o ensino era diferenciado: para os índios - a catequese; aos filhos de senhores de engenho e funcionários públicos - os cursos de humanidades e o superior. Até mesmo a mantenedora era diferente: enquanto a catequese e as escolas de ler e escrever eram mantidas pelo Estado Português, os cursos de humanidades e superior eram particulares.

Nos diversos graus de ensino havia conteúdos próprios e distintos. Porém, quanto à formação cultural que este ensino propunha, ele era uniforme, basicamente religioso e humanista.

A assimilação e uniformização só existiram na formação de religiosos, os únicos cultos e intelectuais na Colônia. Aos indígenas e filhos de colonos é transmitida uma cultura pela língua e religião, que devia ser assimilada.

Para S. Buarque de Holanda (1989:11), a cultura européia foi transplantada para a Colônia e, então, assimilada e absorvida por encontrar possibilidade para isto. "No caso brasileiro, a verdade, por menos sedutora que possa parecer a alguns dos nossos patriotas, é que ainda nos associa à Península Ibérica, a Portugal, especialmente, uma tradição longa e viva...".

A educação colonial originou uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus sobre a admissão ou não de alunos e gerou divergências de posições: a) a Companhia dizia que a subvenção do Estado era destinada à conversão dos indígenas. Os seus colégios, principalmente os cursos de humanidades e superiores, eram atividades adicionais, particulares. Podiam admitir os alunos que quisessem. b) O Estado dizia que os colégios eram públicos, porque suas atividades eram subsidiadas por ele.

Em 1689 a Companhia, segundo L. A. Cunha (1986:34), entrou em acordo com o Estado, dando um estatuto civil aos colégios jesuítas do Brasil. Assim, qualquer aluno que tivesse cursado os colégios da Companhia de Jesus, poderia ingressar na Universidade de Coimbra.

Tudo o que existia era transplantado da Metrópole, que, para W. Sodré (1986:7-8) é privativo da camada dominante, "inculta" no seu conjunto. A educação é assimilada por poucos, pois somente com o término do escravismo e os "meios modernos

de cultura de massa" poderá ocorrer a assimilação.

Em síntese, a assimilação e uniformização da educação por intermédio da catequese, preconizadas por Fernando de Azevedo, encontram oposição no pensamento de W. Sodré, que não acredita ter havido assimilação e uniformização, considerando a educação transplantada da Metrôpole e privativa da aristocracia.

L. A. Cunha admite a hegemonia cultural jesuítica, o que não confirma a assimilação e uniformização da educação.

S. Buarque de Holanda afirma que a cultura era transplantada da Península Ibérica e assimilada pelos colonos, quando estes tinham possibilidades para isso.

#### *2.2.4 Formação de uma Aristocracia de Letrados e Bacharéis*

Fernando de Azevedo, ao afirmar que os jesuítas já formavam bacharéis em 1575 e 1578, compondo uma cultura de elite, uma aristocracia de letrados e bacharéis, tem a concordância de Oliveira Vianna. Este justifica a educação "de classe", dada pelos jesuítas para formar dirigentes do País, como algo que sempre ocorreu, desde o Período Colonial.

A ascensão social, através das letras, "carrega a marca da cultura universalista e europeizante", conforme W. Sodré (1986:29), e levou ao desprezo do ensino técnico, à uniformidade do aluno e à estagnação de qualquer outro tipo de atividade. Porém, para W. Sodré, "tudo isto se justifica, em virtude da

sociedade da época. Pois a cultura que "fixa valores é aquela que só se pode aproximar, que só pode ser cultivada pelos elementos da classe dominante, ou aqueles que, não nascidos nela, servem-na e dela recebem proteção".

Quanto à formação intelectual, de letrados, mesmo com a afirmação de Oliveira Vianna de a classe proprietária ser "altamente instruída e culta", citado por W. Sodré (1958:119), nada da informação documental a confirma. Muito pelo contrário, a vida colonial não podia oferecer "nenhum estímulo à atividade intelectual". E os únicos elementos "dotados de dimensão intelectual são os religiosos", em particular, os membros da Companhia de Jesus.

Para Fernando de Azevedo a educação de bacharéis e letrados favorece o desenvolvimento de uma classe dirigente nova, "a burguesia urbana". Para W. Sodré, isto é completamente inconsistente, pois a burguesia só aparece com o fim do escravismo.

Conforme S. Buarque de Holanda (1989:126), com a abolição, ocorre o fim do predomínio agrário, e o quadro político que se institui corresponde "à conveniência de uma forma adequada à nova composição social", sendo, para o autor, "a abolição o marco mais visível entre duas épocas", terminando a economia agrária, sustentada pelos escravos e ocasionando uma mudança na sociedade.

Para outros historiadores, somente a partir de 1930, a burguesia emerge realmente, pois com a crise de 1929, há mudanças estruturais que vão caracterizar o modelo de

substituição das importações, causando diversidade de produção, e com isto, relativizando o poder dos cafeicultores com outros grupos econômicos. Para B. Freitag (1986:50), somente em 1929, com a crise econômica é que se fortalece a nova "burguesia urbana-industrial". Todas estas mudanças provocam uma "reestruturação global do poder estatal", tanto a nível de sociedade política, como civil. Desta maneira, é a crise econômica que acaba com a hegemonia dos latifundiários do café, que agora tem que dividir o poder com a classe emergente.

Realmente, a formação dada pelos jesuítas no Período Colonial teve a tarefa de preservar os valores tradicionais, transplantados da Metrópole, de uma herança literária, clássica e católica. Porém, para S. Buarque de Holanda (1989:41), alguns representantes da classe dominante manifestavam-se contrários aos valores tradicionais, chegando a engajar-se em "importantes movimentos liberais", que tendiam "arruinar a situação tradicional, minando aos poucos o prestígio de sua classe e o principal esteio em que descansava este prestígio, ou seja, o trabalho escravo" (1989:42).

A cultura na Metrópole é defendida como algo isolado do trabalho da terra, dos ofícios mecânicos, dos exercícios físicos ligados à escravidão. Por isso, a cultura, conforme W. Sodrê (1986:19), está intimamente ligada à "idéia de ociosidade" de uma intelectualidade que se sobrepõe. Por isso, o domiandor, o que explora o trabalho alheio e o dominado, o que oferece o trabalho, apresentam uma grande distância social, fundada no latifúndio escravista. Distância rompida com a mineração, onde o importante não é mais a terra, mas o ouro, ocorrendo o

desequilíbrio colonial, que favorece o aumento demográfico e o mercado interno. Porém, a política mercantilista de colonizador e colonizado continua, não fazendo surgir uma classe social diferenciada.

No afã de garantir a exclusividade da exploração da Colônia, a Metrôpole mantinha um forte aparelho repressor, pois havia a ameaça de outras potências colonizadoras. Os colonos resistiam e a Metrôpole tentava cooptá-los para desmobilizar, assim, qualquer oposição.

Segundo R. Faoro (1958:105), "no Brasil Colônia, os cargos públicos eram doados àqueles que prestavam serviços ao Rei", evidenciando a cumplicidade, por parte da Metrôpole, com os colonos.

Em síntese, a opinião de Fernando de Azevedo na formação de uma aristocracia de letrados, de uma cultura de elite e de classe, tem opositores em várias fontes. No entanto, Oliveira Vianna concorda e justifica a formação de uma aristocracia de bacharéis e letrados como algo que sempre ocorreu. S. Buarque de Holanda também é da mesma opinião. Porém, W. Sodré não justifica sua formação, em virtude da sociedade da época, em que não havia estímulo à atividade intelectual e os únicos dotados eram os religiosos.

### 2.2.5 Remodelação do Ensino Nacional e Introdução da Cultura Científica

A unidade do sistema educacional, tão defendida por Fernando de Azevedo, que durante todo o Período Colonial foi mantida pelos jesuítas, se desfez com a introdução das Reformas Pombalinas.

A partir daí, a educação foi gerenciada pelo Estado e por outras ordens religiosas, formando, segundo W. Sodré (1986:28), uma "nova estrutura mista".

O Estado e a Igreja (através de outras ordens religiosas) fizeram com que o ensino pertencesse à área privada e pública. Para Fernando de Azevedo isto foi a desestruturação da escola, apesar de no período jesuítico, a mantenedora ser o Estado e a Igreja Católica. Agora, com Pombal, a educação não se enriquece, não se alarga, nem se reforma. Houve deficiência generalizada. O que ocorreu não foi propriamente uma reforma, "mas uma série incoerente de medidas tardias e fragmentárias" (1963:541), apresentando falta de unidade na formação de mestres e no ensino, que se transformou em aulas avulsas.

O Estado, com Pombal, tem função de orientação e fiscalização do ensino. Este, não foi remodelado apenas na Metrôpole, como afirma Fernando de Azevedo, mas na Colônia também. A expulsão dos jesuítas "realmente desarticulou o sistema educacional escolar da Colônia", no dizer de L. A. Cunha (1986:55), e a influência iluminista é evidenciada nos que vão estudar no exterior, trazendo idéias novas ao País, bem como para os que ficam e vivenciam a ruptura da estrutura anterior e a tentativa de mudança, que foi lenta, mas ocorreu.

Na opinião de A. Bosi (1993:63-65), o pioneiro no esforço de "reformatar a mente barroco-jesuítica em Portugal" foi Luis Antônio Verney, que expunha todo um sistema pedagógico, construído sobre modelos racionalistas franceses e uma prática escolar de tendências cartesianas e jansenistas. Sob o patrocínio do Marquês de Pombal opera-se, em parte, a reforma fundamentada neste modelo de ensino. Realmente, para A. Bosi "a luta do burguês culto contra a aristocracia do sangue fez-se em termos de razão e de natureza". Esta é a proposta das Reformas Pombalinas.

O Iluminismo, que "informou esta luta", exhibe duas faces: Voltaire e Rousseau. Voltaire - é a ponta de lança dos meios urbanos contra os preconceitos da nobreza e do clero; Rousseau - abre as estradas largas do pensamento democrático, da pedagogia intuitiva e da religiosidade natural. Ambos renegam o absolutismo, a nobreza e o clero, estruturas vindas desde os fins do Século XVI, e recorrem "à liberdade, que a natureza e a razão teriam dado ao homem".

A reação proposta por Pombal, baseada no Enciclopedismo, fez criar no Brasil aulas de "grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica, poética, desenho, aritmética, geometria, francês", que, para L. A. Cunha (1986:55) eram aulas independentes, que funcionavam em lugares distintos.

Sendo assim, segundo Laerte de Carvalho (1978:139), o objetivo das Reformas Pombalinas foi "criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes

de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa".

Apesar destas fragmentações, que, para Fernando de Azevedo são evidentes, elas não conseguem romper a unidade da cultura na Colônia, porque o Estado e a Igreja mantinham a unidade religiosa e humanista. Mas, enquanto organização, a "unidade do sistema" foi fragmentada por esta pluralidade de aulas avulsas. Na realidade, se a unidade religiosa e humanista foi mantida, foi porque o sistema capitalista mercantilista assim o exigia. Se os colégios jesuítas foram substituídos por aulas avulsas, isto aconteceu para pulverizar o poder econômico e o domínio social que estes impunham à Metrôpole. A organização da escola estará servindo aos interesses da Coroa e não aos interesses da Igreja.

Esta fragmentação ficou mais evidente, quando o governo português "não soube ou não pode recrutar os mestres que tinham necessidade" e, o que é pior, os mestres "demonstravam ignorância nas matérias e falta de senso pedagógico". Conforme Valnir Chagas (1980:9), "pior é que, para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluído se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passa a existir".

*"No Reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudo... na Colônia... cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único... era antinoma e isolada pois não se articulava com outros, nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo... os professores eram geralmente de baixo nível... nomeados por indicação... tornavam-se proprietários das respectivas aulas régias que lhes era, atribuídas, vitaliciamente como sesmarias ou títulos de nobreza".*

Mas, mesmo assim, para Fernando de Azevedo, como os objetivos pedagógicos eram os mesmos, foi conservada a "cultura brasileira no sentido nacional" (1963:51-52).

O espírito moderno chegou à Colônia, conforme Fernando de Azevedo, somente com o Seminário de Olinda em 1798, marcando o rompimento da pedagogia jesuítica com a nova orientação pombalina (de 1772). Segundo L. A. Cunha (1986:64), "todos os cursos do Seminário levavam ao curso de Teologia e funcionavam como instrumentos de seleção para seu ingresso na vida sacerdotal". Apesar de defender a monarquia e a religião católica, o Seminário proporcionou um pensamento político liberal nas gerações que lá se formaram.

Para L. A. Cunha (1986:61), esta orientação realmente propõe "idéias pedagógicas progressistas", onde a principal função é que o conhecimento não deve ser retirado dos livros, nem de pessoas sábias, mas da própria natureza. Assim, há aumento do conhecimento não só do mundo e dos homens, mas também da sua eficácia.

Em síntese, as Reformas Pombalinas remodelaram o ensino, quebraram a unidade e coesão nacional, esfacelando o plano geral de educação dos jesuítas, introduzindo o pensamento científico e uma visão moderna na educação da Colônia.

Para Fernando de Azevedo, as Reformas Pombalinas desfizeram a unidade do sistema educacional jesuítico.

W. Sodr e confirma, dizendo que surgiu uma nova estrutura mista, gerenciada pelo Estado e outras ordens religiosas. L.

A. Cunha também confirma a desarticulação do sistema educacional da Colônia.

A. Bosi diz que as Reformas seguem o modelo racionalista francês. Laerte de Carvalho, que Pombal organizou a educação nos interesses da Coroa.

Já Valnir Chagas afirma que nada mais existe, após a organização da Companhia de Jesus.

### *2.3 Sobre os Momentos Constitutivos da Educação Colonial*

A obra de Fernando de Azevedo mostra que a educação colonial é fundamentalmente jesuítica, enaltece este ensino ao ponto de admitir que, sem ele, a unidade educacional não ocorreria, pois os jesuítas conseguiram uma cultura homogênea. Há, no texto, nítida defesa da formação e dos conteúdos transmitidos pelos jesuítas, porém a crítica se faz, quando trata da questão da autoridade e dogmatismo impostos energicamente por estes educadores. Observa o Autor que o desinteresse pela ciência é outra grande falha deste ensino, pois a autoridade imposta pela formação exclusivamente humanista e literária era total.

Durante mais de dois séculos, a cultura e civilização lusitanas, através das instituições jesuíticas, obtiveram na Colônia o mesmo poder, que detinham na Metrôpole. A cultura jesuítica foi tão forte que dominou a cultura indígena e africana, conseguindo assim, a unidade, transmitida de forma íntegra e homogênea, pelo menos para poucos.

Essa cultura européia, impregnada de conteúdos clássicos, retóricos, ...era destinada à elite, através de uma educação escolástica e literária, dogmática e autoritária. Portanto, fechava-se à crítica, à pesquisa, à análise e à experimentação. Não incluía o ensino das ciências e não havia lugar para as línguas modernas. No ensino dos jesuítas, exigia-se grande disciplina e obediência, havia um cerceamento do espírito crítico e da opinião pessoal.

É claro que a elite recebia uma educação clássica e humanista nos moldes europeus, bem diferenciada da dirigida ao índio ou ao colono. Porém, ambas eram de dominação e serviam aos valores aristocráticos da Colônia e da Metrôpole.

O ensino jesuítico, de acordo com M<sup>g</sup>. E. P. Xavier (1990:21), "estava desvinculado da realidade, alienado em relação ao meio, uma cultura, enfim, que nada dizia a um tempo e espaço específicos". Exatamente por causa disso, os jesuítas dominaram a educação, a cultura e detiveram o poder na Colônia e na Metrôpole. Ao mesmo tempo, subordinavam-se e reforçavam este poder, apresentando-se contraditoriamente como perturbadores dos dirigentes metropolitanos pelo domínio e poder na Colônia.

No momento da expulsão dos jesuítas, ocorreu uma paralisção das atividades educacionais, de maneira trágica e total. Durante o período em que aqui estiveram foram, os jesuítas, no dizer de J. Veríssimo (1969:19), "a fonte de toda a cultura brasileira e os primeiros alentos da literatura". Durante o Período Colonial, essa cultura é essencialmente portuguesa pela dominação, no sentido, sentimento e estilo, o que não poderia ter ocorrido de outra maneira. Pela autoridade com que foi

imposta, não houve possibilidade de nenhum questionamento.

Neste sentido, a posição de S. Buarque de Holanda (1989:11), de que "foram os jesuítas que representaram, melhor que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência" expressa a dominação, a autoridade e o dogmatismo do ensino no Período Colonial.

A grande questão, defendida por Fernando de Azevedo no Período Colonial, é a formação de uma unidade cultural através do ensino jesuítico. Ensino medido, dosado, religioso, literário, clássico, com conotação essencialmente humanista, com desprezo aos conhecimentos científicos. Desta forma, os jesuítas, para o Autor, formaram uma unidade de sistema, coeso, com um plano geral de educação, atingindo uma cultura homogênea que faz surgir a cultura brasileira. Na realidade, não há cultura homogênea, e sim, hegemonia cultural por parte dos jesuítas sobre a produção intelectual leiga e de outras ordens religiosas. Comprova-se assim, o monopólio jesuítico, mas não o caráter de homogeneidade.

Realmente, se há unidade é no sentido de uma uniformidade, através de um ensino religioso e humanista, não nacional, mas de cultura importada. O que ocorreu no Período Colonial foi a "transplantação da cultura" européia. Os conteúdos aqui desenvolvidos eram os mesmos das escolas européias, pois a identidade e os interesses da Metrópole e da Colônia eram os mesmos. Nada foi criado como algo próprio, tudo foi transferido. Em termos qualitativos, não há uma cultura brasileira.

Todavia, há uma cultura isolada, sem nexos entre si; pela existência de poucos centros urbanos, não havia possibili-

dade de socializá-la. Não se trata de discriminar se esta cultura é religiosa ou leiga, portuguesa ou brasileira, mas admití-la como existente.

Nos poucos centros urbanos isolados pelas condições físicas, econômicas e políticas, surge uma produção cultural na Colônia, através das escolas e dos cursos. A unidade cultural não ocorreu, pois não havia uniformidade no povo de composições étnicas distintas.

Ocorreu, isto sim, homogeneidade cultural na formação de poucos, levando ao surgimento de uma aristocracia de letrados, composta por bacharéis, que formavam uma cultura de elite, de estamento.

No Período Colonial havia hegemonia de um segmento da sociedade que detém as informações e o conhecimento. Porém, estes são poucos e a grande maioria é de analfabetos e incultos. Contudo, havia os que comercializavam, gerenciavam economicamente a Colônia, e que iam estudar no exterior. Não existia, conforme C. G. Mota, uma "classe social" no Período Colonial, porque não havia mudança de relações sociais de produção, baseada no escravismo.

Inegavelmente havia uma educação aristocrática diferenciada, não podendo a educação ser única e uniforme, nem a mesma para todos. A educação era humanista, apresentando unidade na língua, na religião, mas não formava uma cultura homogênea. O que havia era a hegemonia de conteúdo, de quem a administrava e lucrava com ela.

Os jesuítas tinham um plano geral de educação humanista e religioso, voltado para as letras, levando a um ensino "sem substância e pensamento". A falta de conhecimento científico, de pesquisa, de experimentação, de crítica, resultava numa visão sem referência ao contexto, de dependência econômica. Neste ponto eles foram hegemônicos e autoritários, impondo um tipo de formação que, na realidade, nada tinha a ver com o nacional e local, mas com o conhecimento europeu, transferido da Metrópole à Colônia.

O fio condutor da obra de Fernando de Azevedo, quanto à educação colonial, é a unidade, que leva o Brasil a formar uma cultura brasileira. Para alguns autores, como Prado Jr., W. Sodrê e S. Buarque de Holanda, isto nem ocorreu, pois a vida na Colônia não oferecia nenhum estímulo à atividade intelectual, gerando estagnação para qualquer tipo de atividade.

Comparando a formação européia com a da Colônia, nos mesmos moldes literários, artísticos e científicos, a do Brasil não atinge a repercussão de lá. Aliás, a valorização de tudo o que é estrangeiro origina a idéia de que possa existir uma elite intelectualizada, que se sobrepõe. Desta maneira, acaba-se admitindo o critério das capacidades, da seleção dos melhores.

Para Fernando de Azevedo, o ensino jesuítico mantém-se na tradição escolástica e literária, "significando trevas" para a formação cultural do País, enquanto na Europa existia uma "mentalidade revolucionária". Segundo seu ponto de vista, o ensino jesuítico limita-se às letras, ficando assim "sem substância e sem pensamento", resultando numa pequena aristocracia

de letrados.

Tudo isto acontecia no País, enquanto que neste mesmo período, na Europa, viviam-se as idéias iluministas, período de luzes intelectuais, em oposição à era das "trevas". Celebrava-se a razão, em oposição a qualquer religião, o que, conforme L. A. Cunha (1986:44), levava à "exaltação da ciência experimental e da técnica". Em Portugal, o Iluminismo fez acordo com a religião católica e a Igreja, acordo prejudicial à nossa formação, que se manteve literária e clássica, distanciada da área das ciências. A escola servia mais aos interesses da Coroa, que aos da Igreja, para Laerte de Carvalho.

A concepção de Fernando de Azevedo, de que esta educação formava uma classe dirigente nova - a burguesia urbana - é completamente inconsistente, pois a classe burguesa só surgiu no final do Império, com o desaparecimento do escravismo, para W. Sodrê e S. Buarque de Holanda; para B. Freitag, isto só ocorreu em 1930, com a quebra da estrutura econômica.

Durante o Período Colonial, o país viveu um regime de restrições econômicas e opressão administrativa, suprimindo qualquer possibilidade de desenvolvimento econômico e cultural. Isto não é referendado nem tratado pelo Autor.

Na posição do Autor, a educação jesuítica levava a uma assimilação e uniformização por meio da catequese e da instrução.

Porém, o ensino existente, pertencente às elites, privativo de poucos, não caracterizava assimilação nem uniformização,

pois havia diferença no ensino do filho do colono e do índio. Inegavelmente, os colégios jesuíticos foram instrumentos de formação da elite colonial, instruindo-a de maneira rígida na forma de pensar, e, é claro, de interpretar a realidade, enquanto que aos indígenas era destinada a catequese.

O preparo intelectual nos colégios jesuíticos seguia um modelo religioso católico, através de um plano sistemático e seriado de estudos, organizado pela pedagogia da "Ratio Studiorum". Apesar de muitos alunos não seguirem o sacerdócio, a frequência das escolas era importante para a ascensão social. A conotação religiosa, o conteúdo literário e clássico de formação escolástica, afastava o ensino do conhecimento científico, bem como da ciência moderna, que despontava na Europa. Isto significava que a orientação educacional na Colônia era afastada das influências modernas, porque a Metrópole também o era, e o monopólio era sobretudo intelectual, conforme F. Novais.

A decadência intelectual na Metrópole decorreu do estado econômico em que Portugal<sup>4</sup> encontrava: saíra arruinado da dominação espanhola, tinha perdido o comércio asiático, seu império colonial estava esfacelado. Além disso, o ciclo econômico da mineração no Brasil, cuja maior parte do ouro ia para a Inglaterra em decorrência do Tratado de Methuen, gerava também gastos no Brasil: mais escravos, aumento no mercado interno, descontentamento da aristocracia.

A sociedade brasileira, através da população da Colônia, deveria fornecer lucros para os dirigentes metropolitanos, já que todo o interesse estava no mercado externo. Neste contexto, toda a ação educativa estava vinculada à política da colonização.

Catequizar e instruir os indígenas, culturalizar o negro, auxiliava no processo de dominação da Colônia, servindo aos interesses da Metrópole que exigia formação da elite colonial.

O jugo da Metrópole dominava completamente os jesuítas, únicos educadores da Colônia que, nem por isso conseguiram formar uma homogeneidade cultural. Homogênea era a clientela, que freqüentava os colégios jesuíticos, principalmente os cursos de humanidades e os superiores. Eram filhos de senhores de engenho, criadores de gado, funcionários públicos, etc., todos os que representavam no País, o estamento dominante.

Quando o Autor afirma que a grande obra dos jesuítas foi transmitir a "herança cultural" e com isso criar "canais para a ascensão social", mantém a mesma postura até o final da obra, dizendo ser importante a "herança cultural de nossa história e de nossas tradições". Retoma a todo o momento seu ponto fundamental, a unidade. Para que ela ocorra, "a herança cultural sagrada", a nossa história e nossas tradições devem ser mantidas. Afirma que a nossa civilização, o ser brasileiro, está assentado na herança histórico cultural portuguesa, aí estando as origens e os laços mais fortes da unidade e da diversidade da cultura brasileira. A dominação portuguesa, através dos colonizadores e dos clérigos, forma a unidade através da língua, religião, porém a miscigenação e interpenetração de outras culturas resultam numa enorme diversidade. Eis assim, a contradição existente em Fernando de Azevedo, que admite haver homogeneidade cultural na religião e na língua e diversidade na miscigenação de raças, confirmando Antônio Cândido: "Se não aceitamos a contradição, não aceitamos Fernando de Azevedo. Todo ele é contraditório".

A obra A Cultura Brasileira, na Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", não enfatiza a unidade para uniformizar o pensamento, mas para melhorar a qualidade deste pensamento. A cultura educacional pertenceu apenas à elite, desde o Período Colonial até os dias de hoje. Contudo, uma grande maioria estava sem o mínimo acesso a qualquer proposta de instrução. Havia medo do nivelamento social e da participação mais direta das massas. Tal medo era a contrapartida do pensamento aristocrático.

Os períodos educacionais jesuítico e pombalino são importantes na formação da educação brasileira, pois apresentam uma concepção de vida e de cultura. Contudo, só satisfazem à sociedade colonial agrícola e escravocrata dominante. Mudanças e renovações somente ocorrerão no início do Século XIX.

As Reformas Pombalinas são uma ruptura da unidade jesuítica de formação clássica, literária e religiosa, introduzindo o Enciclopedismo. As Reformas realçaram mais vigorosamente a figura do Estado na educação, porém não conseguiram romper com a cultura religiosa colonial. Na opinião do Autor, apesar de o Período Pombalino ser decadente e de transição, não conseguindo romper com o tradicional, ele traz algo novo ao introduzir o ensino científico. No entanto, não conseguiu se impor nacionalmente. Nem este é o interesse da Metrôpole, que quer manter a dependência da Colônia, e por isso, não investe num sistema de ensino. Nem quer o desenvolvimento técnico e intelectual da Colônia, impedindo qualquer produção que não interesse diretamente ao comércio da Metrôpole.

No Período Colonial, a educação favorece o desenvolvimento de uma aristocracia; conseqüentemente, a cultura é

difundida nas elites. Na Colônia, a economia baseia-se na produção de produtos primários agrários, destinados à exportação para a Metrópole e poucos têm acesso a esta atividade. Quem controla a economia, domina, reproduz e comumente influencia na reprodução da ideologia. As escolas, bem como toda a educação dos jesuítas, exercem favoravelmente a função de reprodução da dominação. Os jesuítas, ou melhor, a Igreja, domina e subjuga a sociedade deste período. Enquanto o País se mantém agro-exportador, as relações de dominação se perpetuam.

Em síntese, os jesuítas criaram um sistema educacional que fornecia aos elementos das elites educação clássica e humanística, como era o ideal europeu da época. O que ocorreu foi a "transplantação da cultura" metropolitana de acordo com os seus interesses. A cultura, aqui difundida, não pode ser chamada de nacional, pois estava completamente desvinculada do contexto, já que os padrões culturais admitidos eram os europeus.

Neste sentido, não se pode admitir uma cultura nacional. Aliás, produção intelectual alguma pode existir, quando separada e desligada de seu tempo, espaço e necessidade. E a cultura produzida no Período Colonial apresentava-se alheia ao que é nacional e local, ao seu contexto e realidade, porque é uma cultura importada.

Não se pode negar que havia neste Período um sistema educacional. Havia, só que nos moldes europeus, destinado a um estamento específico, que exerce o poder. Há uma atividade educacional, isolada do contexto, atingindo apenas a elite.

Abafar a produção cultural existente na Colônia pode ser discurso do dominador. No entanto, é uma produção isolada, alienada, religiosa ou leiga, pertencendo a uma minoria, não decorrendo de uma educação abrangente.

Desta maneira, quando os jesuítas são expulsos, em 1759, há uma paralisação total das atividades culturais e pedagógicas. Isto é inegável, apesar de constatada a existência de outras ordens religiosas, que também teriam preocupações educacionais, porém estas não são realmente significativas. Estavam mais preocupadas com a formação dos seus quadros, ou então muito afastadas da administração, para serem determinantes e agentes diretos da educação.

A dominação educacional e cultural dos jesuítas foi tanta, que causou a sua expulsão. Além da monopolização cultural, atingiam a estrutura econômica. Sabe-se que 10% de toda a arrecadação dos impostos da Colônia ficava com os jesuítas para sua manutenção e sustento dos colégios. Além disso, as missões tinham muito lucro, principalmente na Amazônia e o domínio dos jesuítas sobre os senhores de engenho era muito maior que o governo da Metrópole poderia admitir.

As Reformas Pombalinas quebraram com a hegemonia educacional, porém não tiveram condições de formar um sistema educacional, já que se propuseram formar aulas régias e poucas escolas. Em termos de quantidade, o sistema educacional ficou a desejar. Em termos de qualidade houve quebra da estrutura literária e escolástica, com a imposição de outros conteúdos. As Reformas foram significativas, porém insuficientes. Sem dúvida, fragilizaram e fragmentaram o sistema, mas mantiveram a elitização. Se, com os jesuítas a formação literária e erudita

foi satisfatória, agora, com Pombal, as idéias iluministas, baseadas no Enciclopedismo, trazendo conteúdos como o grego, hebraico, aritmética, geometria, francês, etc., funcionando em aulas avulsas, também são destinadas à formação de poucos.

O sistema pombalino de ensino era fragmentado, de baixa qualidade, com professores de má formação, insuficiente número de escolas; contudo, havia um modelo de organização de ensino a ser seguido, que, no entanto, não foi efetivado.

Com os jesuítas, a tutela era do Estado na catequese e nas escolas de ler e escrever. Nos cursos de humanidades e superiores, a mantenedora era particular. Porém, todas submetiam-se ao total controle da ordem religiosa.

Com Pombal houve uma ruptura na estrutura mantenedora das escolas, com controle e estruturação do sistema educacional pelo Estado.

Não se aceita a formação da cultura homogênea, defendida por Fernando de Azevedo. Aceita-se sim a resultante da cultura transplantada da Metrópole, a inexistência de ambiente cultural na Colônia, a miscigenação de raças e a grande maioria da população ser analfabeta e inculta. Este é o caráter heterogêneo da cultura brasileira. Há monopólio por parte dos jesuítas nas atividades educacionais, reafirmando a hegemonia, e não a homogeneidade.

A ocorrência de unidade e integração nacionais na fé e na língua, não comprova a formação de uma cultura brasileira, porque a fé e a língua são transplantações da cultura portuguesa.

Não se acredita ter havido assimilação e uniformização culturais, já que a educação, transplantada da Metrôpole, era privativa da elite. E esta elite formava uma aristocracia de bacharéis e letrados. A sociedade da época colonial não estimulava o desenvolvimento intelectual e os únicos dotados eram os religiosos e os poucos pertencentes à aristocracia.

As Reformas Pombalinas esfacelaram o plano geral de educação dos jesuítas e, neste sentido, concorda-se com Fernando de Azevedo, que quebraram a unidade, embora refletissem a tradição portuguesa. As Reformas propõem idéias pedagógicas progressistas, organizando a educação de acordo com os interesses da Coroa, apesar de não terem eficácia na execução.

### 3 AS ORIGENS DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

#### *3.1 Elementos Fundamentais da Educação Imperial no Brasil para Fernando de Azevedo*

Da expulsão dos jesuítas, em 1759, até a vinda da Família Real, em 1808, a educação caracterizou-se por aulas isoladas, sem organização institucional. Passando do controle dos jesuítas para o dos padres seculares, a educação sempre atingiu a elite colonial, mantendo o mesmo regime de disciplina sob a "influência da Igreja e do feudalismo agrário", para Fernando de Azevedo (1963:554).

Novas idéias liberais chegam ao Brasil através dos moços vindos da Europa, provocando choque no terreno político e social e encontrando nas "doutrinas importadas uma base ideológica para a independência e a organização nacional" (1963:555).

Exemplo disso está na fundação do Seminário de Olinda, Pernambuco, em 1800 por Azeredo Coutinho, inspirado nas idéias dos enciclopedistas. Foi a grande renovação educacional do fim do Período Colonial, pois, com métodos mais suaves, num ambiente liberal, segundo Gilberto Freyre, (in Fernando de Azevedo, 1963:558), o Seminário de Olinda

*"começou a ensinar as ciências úteis que tornassem o rapaz mais apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro, cuja transição do patriarcalismo agrário para um tipo de vida mais urbana e mais industrial exigia orientadores, técnicos bem instruídos, e não apenas mecânicos e artífices negros e mulatos..." como também "...o estudo dos problemas econômicos criados pela mineração, pela industrialização, pelo declínio da economia baseada simplesmente na monocultura ou no monopólio".*

Com a vinda de D. João VI ao Brasil, em 1808, a vida colonial transformou-se. Há um impulso comercial vertiginoso com a Corte instalada no Rio de Janeiro e "os novos encantos da vida urbana, tornam-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias" (1963:560). Surge a Imprensa Régia com a publicação da Gazeta do Rio de Janeiro em 1808, iniciando o jornalismo brasileiro e a primeira Biblioteca Pública em 1810, significando novos ares para a vida cultural do País. Neste período saíram "1154 impressos" (1963:561), entre estes, poesias de Tomás Antonio Gonzaga e Basílio da Gama, obras do Visconde de Cairu, bem como o dicionário de Moraes.

A Colônia, agora Reino Unido, conta com museus, imprensa, jornais, bibliotecas, onde publicações nacionais e estrangeiras circulam livremente. De imediato é preciso satisfazer as necessidades; cria-se a Academia da Marinha em 1808, e a Academia Real Militar com oito anos de curso, em 1810.

Como eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha, surgem o Curso de Cirurgia em 1808 na Bahia e o Curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro em 1809. Também eram necessários homens instruídos e técnicos em economia, agricultura e indústria; surgem, então, a cadeira de Economia

na Bahia, em 1808, o curso de Agricultura em 1812, o de Química (industrial, geologia e mineralogia) em 1817, o curso de Desenho Técnico em 1818. No Rio de Janeiro, fundou-se o laboratório de Química em 1812 e o curso de Agricultura em 1814. Foi criada, em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Outros estudos, como Matemática em Pernambuco, em 1809, Desenho e História em Vila Rica, em 1817, Retórica e Filosofia em Paracatu, Minas Gerais, em 1821. (1963:563).

Com D. João VI, criam-se escolas, visando formação especializada e preparação de pessoal, capazes de atender ao Serviço Público. Há preocupação com o ensino utilitário, provavelmente despertado pelas idéias revolucionárias, influência dos enciclopedistas. Toda esta formação, com sentido prático e utilitário, determinada por D. João VI, denota rompimento completo com o Período Colonial, onde a formação literária e escolástica era primordial. Todas as instituições nacionais de cultura e educação, lançadas por D. João VI limitam-se ao espaço que vai da Bahia ao Rio de Janeiro, ficando isolado o resto do País. Mesmo assim, é "não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo" (1963:563).

As escolas de preparação profissional, instituídas neste momento, não geram a criação de universidades.

Com a Independência e o início do Império em 1822, surge uma política educacional nova, sob a influência das idéias da Revolução Francesa, que apregoava conceitos nacionais e liberais. Aparece, pela primeira vez, a preocupação com "a educação popular" (1963:564). A Lei de 20 de outubro de 1823 garante a "instrução primária gratuita a todos os cidadãos" e a Lei de 15 de

outubro de 1827 determina a criação das "escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos". Porém, o governo mostrou-se incapaz de organizar estas escolas.

Em lugar das escolas de formação prática de D. João VI, surgem propostas para o ensino universitário. Mas, "durante mais de um século, o ensino superior permaneceu inteiramente dominado pelo espírito profissional e utilitário" (1963:565), e a idéia de unidade e de universalidade do ensino não prevalece sobre a formação especializada. Ou seja, a política educacional se mantém a mesma; surgem faculdades de Direito e Medicina, mas todas com sentido profissional.

Somente em 1834, o sistema educativo e cultural, em formação desde D. João VI, foi atingido por um ato da política imperial - a Abdicação de D. Pedro I em 1831. Este ato enfraqueceu a coesão nacional, resultando em tendências descentralizadoras, que acabaram com a unidade de um sistema em formação, ficando, para Tavares Bastos (in Fernando de Azevedo, 1963:566), o governo afastado "do principal dos deveres públicos de uma democracia que é o de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais".

O ensino primário, de acordo com Fernando de Azevedo (1963:566), deve desenvolver o sentimento nacional e, o ensino secundário "enriquecer este fundo comum de civilização e de moral", posteriormente, diferenciam-se pelas suas ocupações especiais.

A unidade e a homogeneidade do ensino geral e comum são importante para o Autor. O ensino público, bem como todas as instituições escolares que fazem parte de uma política educacional, sofrem com o Ato-Adicional de 1834, que determina "o fracionamento do ensino e a dualidade dos sistemas: o federal e o das províncias", quebrando, mutilando e fragmentando o ensino (1963:567).

Se o Império não se responsabiliza por esta unidade na formação educacional, a Província, com suas diferenças regionais, culturais e econômicas, tem maior dificuldade ainda. Não há como consolidar, segundo o Autor, um sistema de ensino público.

Durante todo o Século XIX, Fernando de Azevedo (1963:568) vê a educação "inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada entre o ensino primário e o secundário", cada um numa direção, ligados pelos graus de hierarquia e pela unidade escolar do mesmo nível. No mais, o ensino encontra-se isolado, sem um plano geral de organização. Há, isoladamente, excelentes instituições escolares, como por exemplo, o Colégio Caraça, em Minas Gerais, de ensino secundário, fundado em 1820 pelos padres lazaristas; o Colégio D. Pedro II, um grande colégio de humanidades, fundado em 1837, que segundo o Autor, é considerado "- o mais importante criado pelo Governo do Império e, no domínio dos estudos literários, a única instituição de cultura e de formação geral, embora em nível secundário de caráter de cultura básica, necessária às elites dirigentes do país" (1963:570). O Colégio D. Pedro II, uma das melhores escolas deste período, com um ensino secundário de primeira ordem, tem, como fundamento

a seleção e a classificação social, pois sua educação aristocrática atinge e prepara a elite e não é destinada à educação do povo.

Isto se justifica, pois durante todo o Império, num regime patriarcal econômico de base escravocrata, "desde os engenhos de açúcar do Norte, até as fazendas de café no Sul", a educação é de privilégios, anti-democrática (1963:572). É predominantemente intelectual ao invés de manual ou mecânica, mantendo "o rigor de autoridade, e ausência da colaboração da mulher, a grande diferença na educação dos dois sexos.." (1963:573).

Em suma, a educação é fruto de uma sociedade escravocrata, com grande desigualdade entre a classe dirigente e o resto da população, valorizando o letrado, o bacharel, onde trabalhar é coisa de escravo.

O ensino deste período continua na instrução primária limitada à leitura, escrita e cálculo, atingindo apenas "a décima parte da população em idade escolar" (1963:574). As escolas de ensino secundário com formação técnica, agrícola e industrial não passaram de ensaios, pois tinham poucos alunos, recursos mínimos e falta de organização. Segundo o Autor (1963:576), a mentalidade literária e retórica dominante, aumentava em vez de reduzir, "a distância entre a cultura das elites e das classes populares". O País apresenta "uma minoria de letrados e eruditos, e uma enorme massa de analfabetos" (1963:577).

Com o crescimento dos centros urbanos durante o Império, surge uma nova classe social, composta de brancos e mestiços que, através das escolas superiores, ascendem socialmente: são

os profissionais liberais.

No Império, há um esforço no desenvolvimento do ensino superior, tanto no sentido de leis, reformas e planos educacionais, porque o Ato Adicional de 1834 tinha deslocado para as províncias o ensino primário e secundário, "senão também pela enorme importância que assumiram as escolas das profissões liberais no sistema de educação" (1963:579).

Há vários decretos do Marquês do Paraná, do Barão do Bom Retiro, bem como algumas reformas do Visconde do Rio Branco, de Leôncio de Carvalho, todas "sensíveis na evolução do ensino superior no Império" (1963:579). Estes decretos e reformas fazem surgir, para Fernando de Azevedo (1963:580), uma moda que vulgariza os anéis simbólicos, os títulos de bacharéis e doutores e que apresenta

*"o gosto da retórica e da erudição livresca, a superficialidade mal dissimulada na pompa verbal, a unilateralidade de visão, e o diletantismo que leva o indivíduo a passear por todas as questões e doutrinas sem se aprofundar em nenhuma delas".*

Faltam ao Século XIX, para o Autor, "instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos" (1963:580). A questão é que a quantidade está acima da qualidade e a erudição, acima da cultura.

Realizaram-se no País um número de reformas pedagógicas, geradas pela incapacidade política e realizadora do Império.

Para o Autor, "faltava uma vigorosa obra de educação em alto nível", faltava ambiente "favorável à mudança de mentalidade e aos progressos da cultura no país" (1963:584). O País agrário, escravocrata, sem uma economia básica, tinha problemas de comunicação pelas grandes extensões e uma sociedade heterogênea. O ensino, dividido entre os encargos da Província e do Império, sem um plano de conjunto, de pessoal docente quase todo formado por mestres improvisados, evidencia sua fraqueza e deficiência.

Na posição do Autor, a partir de 1854, com a criação do Conselho Diretor da Instrução Pública, a eficiência do ensino primário melhora um pouco: contudo, em 1872 "66,4% da população mantém-se analfabeta" (1963:587). O ensino técnico, tão necessário para fornecer à indústria, comércio e agricultura pessoal especializado, praticamente não existe. O ensino secundário, literário, tradicional, tem impulso, sendo basicamente particular. Exceto, é claro, o Colégio D. Pedro II de ensino médio, oficial, que se constituía na única instituição que habilitava à matrícula nas faculdades. Todos os outros eram submetidos a exames às faculdades.

Muitas escolas excelentes de ensino secundário despontam no período de 1860 a 1890, como o Colégio do Caraça em Minas Gerais, o de Congonhas do Campo, Colégio São Pedro de Alcântara em Petrópolis, o Ginásio Baiano, o Colégio de São João na Bahia, o Ateneu Sergipano e muitos outros (1963:590).

Estes colégios ministravam ensino secundário particular de ótimo nível, com notáveis professores, alguns vindos da Europa, fazendo nascer rivalidades entre as escolas. "Os

primeiros movimentos de renovação partiram, de fato, dos colégios leigos, mais progressistas e adiantados" (1963:591). Estes colégios valorizavam as ciências, as línguas modernas e novas técnicas de ensino. Mas algumas instituições se mantiveram clássicas, conservadoras, religiosas, literárias e retóricas. Segundo Pedro Calmon (in Fernando de Azevedo, 1963:592), "a Província de Minas Gerais se tornou o maior centro de estudos humanísticos no Império, uma espécie de colônia latina", devido ao predomínio do ensino eclesiástico.

Com tantas influências, a pedagogia toma dois rumos distintos, a protestante com cunho progressista e libertador, que "tende antes à emancipação do espírito, do que a uma domesticação intelectual" (1963:594) e a católica, mais conservadora e autoritária.

Durante o Império há um desenvolvimento irregular do ensino, uma valorização das instituições particulares e o governo aparece muito mais como incentivador, do que empreendedor. Apesar do estímulo cultural dado a muitas instituições, o governo ofereceu e deu muito pouco, além das atitudes do Imperador não terem concordância com a política imperial de educação. Não há intenção de levar o público intelectual para as ciências e o trabalho científico e o ensino continuam a preparar "não para a vida, em suas manifestações diversas, mas somente para as profissões liberais" (1963:598).

Todos os conflitos, mudanças e revoltas, que ocorreram no 2º Reinado, como a Guerra do Paraguai, a Campanha da Abolição e outras, provocaram dificuldades no sistema educacional. Esporádica e isoladamente ocorrem algumas revisões e reconstruções

no aparelho educacional, mas isto não introduz "no sistema qualquer inovação de vulto, nem fez infletir de sua linha dominante, literária e acadêmica, as formas da nossa educação" (1963:597).

No Império não há "nenhum projeto de reforma geral com unidade orgânica de concepção e de plano. Faltava solidez à própria base dessas iniciativas oficiais". Tudo fica no plano ideal e teórico, erudito, sem realmente alcançar as finalidades pedagógicas.

Fernando de Azevedo afirma que a cultura já era cultura brasileira, apesar de todas as influências ocidentais estrangeiras. Cultura literária e retórica, "tão atraída pela erudição livresca, quanto divorciada do espírito crítico e experimental: ainda preferíamos a gramática e o latim..." (1963:602). Do ponto de vista de quantidade, não era superior ao seu valor qualitativo a herança cultural e pedagógica do Império. Sabe-se que "menos da sétima parte da população em idade escolar" atinge as escolas neste período (1963:603).

Surgiram expoentes culturais e vultos ilustres. No conjunto da vida social é a educação, nas instituições, um dos fatores de formação do indivíduo e desenvolvimento da sociedade.

Mas a escola, "uma das agências sociais da educação", segundo Fernando de Azevedo (1963:604), bem como a família, a Igreja, as bibliotecas, as sociedades culturais, forma o indivíduo como "a leitura de um grande livro, um contato pessoal fecundo ou uma viagem de estudos". Mas, parece inadmissível que, em pleno Século XIX, possa existir um País que não tenha Universidades, que são, segundo o Autor, instrumentos de progresso

literário, filosófico e científico.

### *3.2 Momentos Constitutivos da Educação Imperial*

Analisando o período que abrange a Vinda da Família Real ao Brasil até o final do reinado de D. Pedro II, na obra de Fernando de Azevedo, A Cultura Brasileira, na Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", Capítulo II, destaca-se As Origens das Instituições Escolares que durante o Império apresenta os seguintes momentos constitutivos: o Rompimento com o Período Colonial; Uma Nova Política Educacional; Fracionamento do Ensino e Dualidade de Sistemas; As Reformas Pedagógicas.

Estes momentos serão examinados, levando-se em consideração outras fontes históricas que estudam a educação e a cultura brasileiras no Período Imperial.

#### *3.2.1 O Rompimento com o Período Colonial*

Em Fernando de Azevedo, a vinda da Família Real gera um momento constitutivo da educação, que é o rompimento com o Período Colonial. D. João VI introduziu, segundo o Autor, um dos períodos "importantes da nossa evolução cultural", através de instituições nacionais de cultura e educação (apesar de atingir somente da Bahia ao Rio de Janeiro).

Durante o Período Colonial, Portugal, para R. Simonsen (1977:389), além de consumidor "era o entreposto de distribuição de todo o comércio exterior do Brasil". Com a vinda da Família

Real ocorreram transformações, como a mudança da sede do governo português para o Rio de Janeiro. Sob o ponto de vista político e administrativo, criou-se a estrutura monárquica, refletindo uma modificação grande e despertando nos brasileiros "o sentimento de sua capacidade e autonomia econômica" (1977:390).

Os atos de D. João VI demonstravam vontade de criar o Império. R. Simonsen (1977:432) cita-os:

*"...abertura dos portos, revogação da lei que proibia indústria, fundação do nosso primeiro Banco, ...isenção de impostos para novas culturas... introdução de colonos estrangeiros... fomento à mineração do ouro e do ferro... abertura de novas estradas... criação do Jardim Botânico..."*

Tudo isto renovava e estimulava a economia nacional.

Em 1808, conforme L. A. Cunha (1986:71), tão logo chegaram, começaram a ser tomadas medidas de política econômica, que acabaram por quebrar o sistema colonial de trocas, vigente por três séculos, substituído logo pela dependência da Inglaterra. Dependência esta, que orienta a doutrina econômica liberal de produzir e comerciar.

O período da vinda da Família Real até a volta de D. João VI a Portugal apresenta o empenho efetivo do governo português em erguer a Colônia à condição de Império, e, na opinião de R. Simonsen (1977:450), "não poupou esforços para estimular em todos os sentidos, os valores nacionais".

Para R. Simonsen (1977:392-393), entre o que D. João VI trouxe (22 milhões de libras esterlinas) e o que levou (300 mil libras esterlinas), o saldo considerável, foi a favor do

Brasil.

Conforme Euclides da Cunha (1966), "analisando mais intimamente esta administração surpreendente, ver-se-ia que aquela figura histórica tão deselegante e vulgar, de D. João VI, lançou todos os fundamentos essenciais do nosso destino".

A autonomia econômica se processou, levando à autonomia política. Se D. João VI proporcionou o desenvolvimento econômico, contribuiu para a independência do País. Porém, na opinião de M<sup>ã</sup> E. S. Xavier (1990:78) "nada mudou e só muito lentamente mudaria, já que as resistências eram imensas... "mantém-se "o sistema de monocultura regional, de regime latifundiário e escravista". Desta maneira, não pode haver um rompimento com o Período Colonial, já que economicamente o País não mudou. A estrutura econômica do Brasil Independente permaneceu a mesma da Colônia e, durante muito tempo, o País exportava os produtos primários e importava os manufaturados. Deste modo, a estrutura mantém-se a mesma, ou seja, a exportação dos produtos primários enriquecia os grandes latifundiários.

A Abertura dos Portos em 1808, aparentemente representou ganhos à exportação de produtos manufaturados, como os têxteis. Na realidade, segundo M<sup>ã</sup> E. S. Xavier (1990:80), foi a "ruína definitiva da pequena indústria nacional, com a liberdade comercial e a independência política", pois não podia concorrer com produtos europeus de melhor qualidade.

Segundo L. A. Cunha (1986:67), em 1808, com a transferência do poder metropolitano para o Brasil, há necessidade de se "fundar todo um grau de ensino completamente distinto do

anterior". Desta maneira, foram criados cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado e profissionais liberais. Surgem estabelecimentos militares e cursos, com a função de formar especialistas destinados à elite. A Academia Militar tinha a função, conforme L. A. Cunha (1986:68), de formar engenheiros de construção, mineração e química.

Criaram-se cursos como medicina e cirurgia, matemática, química, desenho técnico, música, história, economia política, agricultura e direito. O curso de direito formava especialistas para atividades mais numerosas da burocracia do Estado, como os de legislação, diplomacia e administração. (L. A. Cunha, 1986:68).

Neste período há importação de livros e textos. Com isto, o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, engenheiros, professores, etc. que a adotam contra a doutrina da Igreja Católica e posteriormente, em extensão, contra o regime monárquico e a escravidão.

Mas, D. João VI traz a influência da cultura das elites inglesa e francesa. A influência cultural francesa chegou ao Brasil primeiro via Portugal pombalino, depois via missão artística e obras educacionais do Príncipe Regente, culminando por múltiplas vias, no Império, quando um Aluísio de Azevedo afirmava que incontestavelmente "a França é a sede do pensamento humano" (L. A. Cunha, 1986:132).

A dependência econômica da Inglaterra se evidenciava pelo controle político e econômico, e a cultural, da França, pela língua e religião.

Na opinião de W. Sodré (1986:33), quando a Corte chegou ao Brasil houve rompimento com o sentido escolástico e literário do Período Colonial, voltando-se para as exigências imediatas e práticas, através dos cursos.

A cultura, para as camadas intermediárias, era meio de ascensão social, era "para ser ostentada e exteriorizada" (W. Sodré, 1986:36). A finalidade não é mais o saber, mas o diploma, o título, necessário às profissões liberais e aos empregos públicos. Os bacharéis não se dedicavam apenas às atividades profissionais, mas também às letras, ao jornalismo, ao magistério, à política, às funções públicas, etc. Assim, os bacharéis, como os padres, eram os únicos dotados de cultura européia, transplantada, que exerciam "influência e funções preponderantes" (1986:38).

Durante a Colônia, a cultura dominante era metropolitana. Agora, nova cultura foi sendo elaborada pela classe de bacharéis, que ascende socialmente.

O rompimento completo com o Período Colonial realmente não aconteceu. O que ocorreu, com a vinda de D. João VI, como nos fala M. L. Ribeiro (1984:45), foi uma ruptura com o ensino jesuítico. No entanto, esta ruptura não foi total "à medida que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, filosofia, etc. seguia padrões mais literários (retóricos) que científicos".

Em síntese, para Fernando de Azevedo, durante o Império ocorre rompimento completo com o Período Colonial, sendo um dos períodos importantes da nossa evolução cultural.

Concorda com o Autor R. Simonsen, afirmando ocorrer modificação muito grande na capacidade e autonomia dos brasileiros, levando à renovação e estimulação da economia nacional.

Também L. A. Cunha diz haver quebra do sistema colonial a nível econômico, influenciada pela cultura inglesa e francesa. Em termos educacionais, funda-se um grau de ensino distinto do anterior.

Para W. Sodrê, há rompimento com a formação escolástica e literária do Período Colonial, sendo a finalidade dos estudos, não o saber, mas o diploma.

No entanto, M<sup>te</sup> E. S. Xavier discorda do Autor, constatando que nada mudou, pois o regime latifundiário, escravista e de monocultura, continuou. Economicamente dependente, o País não consegue concorrer com os produtos estrangeiros.

Segundo M. L. Ribeiro, não aconteceu rompimento completo, mas ruptura com o ensino jesuítico.

### *3.2.2 Uma Nova Política Educacional*

Para Fernando de Azevedo, com a Independência em 1822 (início do Império), surge a orientação de nova política educacional decorrente de conceitos liberais e nacionais, que constitui um dos momentos da educação. Pela primeira vez há preocupação com educação popular nas Leis de 1823 e de 1827, mas o governo se mostrou incapaz de organizar estas escolas.

Na opinião de M<sup>re</sup>. E. S. Xavier (1990:65), "com a revolução industrial e a ascensão da burguesia européia deu-se a passagem da primeira para a segunda fase da produção colonialista". Para o Brasil, que desde o Descobrimento estava sob o domínio dos portugueses, essa passagem significou "...um rompimento gradual dos laços econômicos que uniam à Metrópole. Esse rompimento, iniciado no Século XVIII, foi formalizado com a proclamação da Independência política do Brasil no Século XIX".

A partir de então, o Brasil não depende economicamente de Portugal, mas do novo imperialismo europeu, mantendo a situação de Colônia. Com a vinda da Família Real ao Brasil, introduzida a fase joanina, dá-se a "aliança entre a classe dominante colonial e a burguesia européia" (Xavier, 1990:71).

No momento da Independência, os interesses da camada dominante dirigente (senhores de engenho, fazendeiros de café, estancieiros) chocam-se com os interesses do novo grupo mercantil em ascensão pela abertura dos portos. Cabe à camada média (funcionários públicos, pequenos comerciantes, profissionais liberais, padres, letrados) a responsabilidade e a atuação no movimento de independência, pois a camada inferior (trabalhadores livres e escravos) não pode reivindicar nada.

Enfim, o quadro social do País é contraditório. Enquanto a elite, os senhores, é dona do poder, a camada média reforça e representa esta elite dominante e o resto da população não tem condições de reclamar direito algum. Sendo assim, a Independência aconteceu quando a elite dirigente a determinou, quando efetivou o controle do Estado de acordo com seus interesses.

Conforme M. L. Ribeiro (1984:48), a Independência realmente trouxe, através da Constituição de 1824, a idéia de um "sistema nacional de educação", ao declarar que o ensino elementar, as escolas primárias, deviam ser distribuídas nacionalmente. Neste sentido, havia uma política educacional, fruto da autonomia política, que o governo foi incapaz de organizar.

Realmente, quanto ao ensino elementar, havia dificuldade de encontrar professores, estes não tinham preparo profissional. Quanto à instrução secundária, não havia fiscalização das aulas avulsas, nem unidade de pensamento. Quanto à instrução superior, apesar de ser o "nível que mais interessava às autoridades, pois formava a elite dirigente" (Ribeiro, 1984:52), eram cursos isolados, estritamente profissionalizantes e as críticas eram muitas, quanto ao critério liberal de aprovação, ao mau preparo dos alunos, à falta de professores, etc.

Não havia organização das escolas e a educação popular não foi efetivada. Houve aumento das escolas particulares, religiosas ou leigas, retomando a situação anterior à Independência.

A autonomia política em 1822 exigia organização escolar. Porém, como a base da sociedade continuava escravocrata, a clientela escolar se reduzia a filhos de homens livres. Com a Monarquia, os fazendeiros, latifundiários e escravocratas de profissões liberais, monopolizavam a política. E, segundo S. Buarque de Holanda (1989:41), dominavam "os parlamentos, os ministérios, em geral todas as posições de mando, fundando a estabilidade das instituições nesse incontestado domínio".

Em 1823, D. Pedro I referiu-se à necessidade de uma legislação para a instrução, que promovesse os estudos públicos. A Comissão da Instrução Pública, eleita pela Constituinte de 1823 produziu, segundo M<sup>a</sup>.E.S. Xavier (1990:22), "dois projetos de lei referentes à educação pública, que despertaram grande interesse e provocaram entusiásticos discursos", como o projeto do "Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o projeto de Criação de Universidades". Porém, nenhum dos dois foi votado nem sancionado. Além disso, a Constituinte foi dissolvida e a Constituição de 1824 outorgada, determinando que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos". Quando em 1826 é reaberto o Parlamento, há inúmeras propostas, programas, planos em prol da educação pública. Mas, somente em 1827, após muita discussão, surge a primeira Lei sobre instrução pública nacional, criando as escolas primárias. No entanto, havia inexistência de instrução pública no País, pois as mudanças econômicas eram muitas, requeriam muitos investimentos e a educação não era considerada setor prioritário.

A instrução elementar e secundária, na opinião de M.L.Ribeiro (1984:51), sofreu "as conseqüências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados".

Vanilda Paiva expressa a mesma opinião, afirmando que o ensino elementar, neste período, é precário e praticamente inexistente.

Vale a pena salientar registro feito por V. Paiva (1983:60), de que a primeira iniciativa, em favor da instrução do ensino de 1º Grau, foi um projeto elaborado pelo Gal. Francisco

da Borja Stokler em 1812, porém rejeitado pela Coroa.

Parecia que a Independência, no Brasil, iria inaugurar "uma nova política educacional voltada para a educação popular", na opinião de S. Buarque de Holanda (1974:36). A Constituinte determinava a criação de escolas de primeiras letras e garantia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Contudo, nada se efetivou realmente.

A instrução elementar era necessária para completar os quadros burocráticos do Estado Independente e a Constituição de 1824 já havia estabelecido no artigo 179, alínea 32, a gratuidade da instrução primária para todos. Na prática, isto não funcionou, já que foram fundadas poucas escolas.

De acordo com V. Paiva (1983:61), em 1826 funcionavam em Goiás cinco escolas elementares; em Alagoas, apenas uma; no Amazonas e em Minas, nenhuma.

Enfim, com a Independência em 1822, há uma política educacional emergente no ensino público. Segundo M<sup>a</sup>.E.S. Xavier (1990:93), "a Independência do País se realizou como uma simples transferência de poderes da Metrôpole para o novo governo; poderes imediatamente absorvidos pela classe dominante da ex-colônia". Com a Constituição de 1824 tem-se a idéia de um sistema nacional de educação e com a Lei de 1827, a determinação da criação de escolas, mas o governo não as organizou. O ensino elementar, além de precário e praticamente inexistente, gerou um aumento significativo de instituições particulares, religiosos ou leigas.

Desta forma, após a Independência, a autonomia na educação foi aparente, servindo aos interesses dos grupos dominantes e inviabilizando a outros grupos sociais qualquer proposta educacional. Realmente, toda a preocupação com a educação popular não passou de estratégia da elite dirigente para dissimular seus interesses e atividades com relação aos problemas políticos, econômicos e sociais.

A manutenção da cultura subalterna, subordinada ao poder central, deve-se à "dependência econômica e à permanência de um hábito colonial", na opinião de M<sup>a</sup>.E.S. Xavier (1990). Mas, percebe-se a preocupação com a instrução pública na promulgação da Lei de 1827. Porém, para M. do Carmo T. de Miranda (1975), os desajustes são frutos do transplante cultural e da falta de conhecimento da realidade e não da manutenção da dependência colonial; a autora ignora os condicionamentos econômicos e políticos.

Já para J. Cruz Costa (1956), a própria inferioridade ou o atraso cultural se deu pela admiração a tudo o que é estrangeiro e pelo afastamento das elites dos problemas concretos da terra e do povo. Há um desajuste entre o real e o ideal, entre o pensamento e a legislação educacional.

A Independência mantém a dependência econômica e com ela a transplantação cultural, já que as relações continuam as mesmas do Período Colonial. Com isso, segundo M<sup>a</sup>.E.S.Xavier (1990:110):

*"...a dependência cultural passou a assumir, no novo contexto, papel ainda mais relevante que no anterior. Passou a ser uma das estratégias básicas de controle e manutenção do domínio central: o transplante cultural passou a cumprir função, no novo colonialismo imperialista, de introduzir os padrões de consumo metropolitanos, com o intuito de garantir, ampliar e dinamizar o mercado comprador de manufaturas".*

Por isso, a maioria das instituições escolares existentes neste período são particulares, e adotam modelos estrangeiros, alheios à realidade nacional. Conseqüentemente, não há modelo educacional próprio e de acordo com as necessidades do País.

Apesar da autonomia política gerar preocupação com a instrução pública, a legislação educacional se transformou, de acordo com M.A.E.S. Xavier (1990:111) "num instrumento eficiente na manutenção da nossa estrutura colonial dependente".

Segundo S. Buarque de Holanda (1974:370), pouco se fez pelo ensino popular; foi um descaso total "o desinteresse e a incompetência com que os responsáveis pela educação no Império cuidaram da educação popular". A única Lei do ensino primário, de 1827, e o relatório do Ministro do Império, Conselheiro Paulino de Souza, aprovado pela Câmara em 1870, refletem o atraso do ensino elementar, sem a mínima fiscalização e completamente deficiente na distribuição no País.

Em síntese, para Fernando de Azevedo, após a Independência, surge, pela primeira vez, a preocupação com a educação popular, fundamentada nas Leis de 1823 e de 1827, apresentando uma política educacional nova. O governo, porém, se mostrou incapaz de organizar a educação no País.

Para S. Buarque de Holanda, a Independência exigiu uma organização escolar, parecia que se teria nova política educacional; contudo, nada se efetivou e se continuou como na Colônia. Pouco se fez pelo ensino popular, houve descaso, atraso e distribuição ineficiente do ensino.

Ma.E.S.Xavier afirma que no Império se mantém a estrutura colonial dependente, pois há rompimento econômico com Portugal e um acordo com o novo imperialismo europeu. A legislação do período tem preocupação com a instrução pública, que era inexistente.

Para M.L.Ribeiro não há educação popular nem organização de escolas, apesar da Lei dispor de um sistema nacional de educação com relação ao ensino primário. Contudo, o governo foi incapaz de organizá-lo. Os ensinos elementar e secundário sofrem com as instabilidades políticas, confirmando a prática colonial jesuítica.

V. Paiva diz que o ensino elementar é precário e praticamente inexistente e J. Cruz Costa confirma haver desajuste entre o ideal e o real, o pensamento e a legislação.

### *3.2.3 Fracionamento do Ensino e Dualidade de Sistemas*

O Ato Adicional de 1834 determinou, para Fernando de Azevedo, o fracionamento do ensino e a dualidade de sistemas: o do Império e o das províncias. Houve uma quebra, uma fragmentação do ensino, pois sem pensamento coletivo (unidade) não se pode reduzir a distância intelectual entre as camadas

inferiores e as elites do País.

Depois da abdicação de D. Pedro I em 1831, foi decretado o Ato Adicional à Constituição, em 1834, oferecendo orientação descentralizadora, cabendo às províncias legislar sobre a instrução pública. Desta forma, o ensino elementar e secundário não é mais assunto do governo central. Há "isenção de responsabilidade" por parte do governo em relação ao ensino primário. Desta maneira, segundo V. Paiva (1983:63), o ensino elementar "descentralizado, não encontrou condições favoráveis para se difundir e melhorar sua qualidade".

Na opinião de W. Sodrê (1973:226), de 1840 em diante, a lavoura de café se torna a atividade econômica preponderante; ela representa "sem dúvida uma criação original, brasileira, gerada de condições internas e particularmente de recursos internos". Transforma progressivamente as condições de trabalho, desvinculando-se pouco a pouco o elemento escravo. Consolida-se a classe senhorial no poder, conseguindo estruturar o aparelho de Estado, que para W. Sodrê (1973:243) "se destina a servi-la e que exerce a autoridade em todo o território, seja por imposição, seja por tácito acordo com suas frações regionais".

*"Com a cultura cafeeira afirmando-se, persiste e acentua-se a dependência agrícola da economia brasileira que, baseada na monocultura, permanecerá submissa às flutuações dos mercados consumidores". (Noya Pinto, 1971:145).*

Segundo W. Sodrê (1983:185) "a dependência com as exportações era tanta que, em 1902, a Inglaterra importava 28%, a Alemanha 12,2% e os EUA 11% do total".

Dominando o aparelho do Estado, a classe senhorial submete-o aos seus interesses. Desta forma, a Monarquia, sob o domínio dos senhores, cuja atitude liga-se à exportação e determina a economia do País, garante uma formação cultural conveniente à elite dominante e participante do poder.

Assim, o governo forma e desenvolve o ensino superior, enquanto os outros níveis de ensino são completamente isolados e deficientes, já que eram responsabilidade das províncias e não do governo central.

Na opinião de W. Sodré, no Império, há abandono do ensino primário e secundário em todo o território nacional. O governo apenas se responsabiliza pelo ensino superior e pelo ensino no Rio de Janeiro, sede do Império.

Solidifica-se a unidade do Império, ocorre a centralização do poder e D. Pedro II se impõe pela estrutura latifundiária e escravista, que encontrava na Monarquia a sua estabilidade. Esta mesma estrutura latifundiária é responsável pela descentralização do ensino, pelo favorecimento do ensino secundário particular e do ensino superior, pela preparação de professores, profissionais liberais, burocratas, funcionários públicos, etc.

Para M.L. Mariotto Haidar (1972:14), somente a partir do Ato Adicional de 1834, alguma organicidade é impressa ao ensino secundário, até então fragmentado em aulas avulsas, na forma de aulas régias. O Ato Adicional descentralizou o ensino, porém "indiretamente controlado pelo poder central que conservou, de fato, o monopólio dos estudos maiores". Sendo assim, as províncias abstiveram-se de criar estabelecimentos de ensino

superior. Já os estudos secundários públicos ficaram sob a supervisão do poder central, que, apesar de descentralizado pelo Ato Adicional, avaliava os candidatos para o ensino superior, controlando indiretamente o ensino secundário em todo o Império. Aconteceu, assim, crescimento, expansão e aprimoramento do ensino secundário a nível particular.

De acordo com S. Buarque de Holanda (1974:376), o Ato Adicional de 1834 "consumou o desastre para o nosso sistema educacional, atribuindo competência às assembleias provinciais para legislar sobre o ensino elementar e médio". O ensino fazia parte do jogo de interesses dos grandes latifundiários, que representavam a elite no legislativo e na administração do governo central, fazendo pouco pelo ensino primário. E o que dizer, então, do resto? Realmente, a situação do ensino era caótica, e o Estado sempre foi relapso. Se houve resistência à extensão do ensino primário às camadas populares, isto ocorreu porque ao mesmo tempo que considerada "vital para o progresso econômico, era também vista como perigo para manutenção dos privilégios das classes dominantes" (1974:382).

O sistema de ensino, segundo V. Paiva (1983:21) quando não pertence ao Estado, liga-se às classes dominantes... "Desta maneira, os interesses da classe dominante e dos que detêm o poder político combinam hegemonicamente".

No governo de D. Pedro II, cada província continua responsável pelo seu sistema de ensino (elementar e secundário), não prestando contas nem informando a qualquer órgão central. Por isso, algumas fontes que indicam real crescimento do sistema escolar, apresentam informações escassas e dispersas (Paiva,

1983:66). Se uma província se desenvolve economicamente mais que outra, como ocorreu um deslocamento da economia para o Centro-Sul, estas regiões apresentaram maior desenvolvimento no sistema de ensino.

Desta forma, há aumento do número de escolas elementares, pois em 1855, segundo o Relatório do Ministro Couto Ferraz, conforme V. Paiva (1983:67), havia 1500 escolas de instrução pública elementar que atingia 61.700 alunos, enquanto o ensino particular elementar e secundário atendia 89.054 alunos. De acordo com os dados de J. Liberato Barroso (1867:35), do total da população em 1867, 20% eram escravos que não atingiam o sistema escolar, dos restantes 80%, "calculou-se a população escolar em torno de 15%, porém, segundo os dados, o País, no ensino público ou privado, não atende a 9% da população escolar".

Além disso, há diferenças regionais; enquanto Santa Catarina chegava a 12% e o Rio Grande do Sul, mais de 15% e Paraná quase 25%, a Bahia atingia 7%, Pernambuco 6% e o Rio Grande do Norte menos 5%. Isto ocorria, não só pelos fatores econômicos e pela imigração européia, mas, na opinião de V. Paiva (1983:67) porque, em algumas províncias, havia homens públicos que se interessavam mais pelo problema do ensino, que em outras.

Quanto ao ensino do município da Corte (Rio de Janeiro), a situação era bem diferenciada, mais elevada quantitativamente. Segundo o censo de 1872, enquanto o País tem 84,25% de analfabetos, na Corte há 63,82% (Paiva, 1983:70). Qualitativamente, várias reformas, como a de 1851 (Couto Ferraz) e a de 1878 (Leôncio de Carvalho) discutem formação de magistério, obrigatoriedade (eliminando a proibição quanto aos escravos), gratuidade,

ensino profissional, criação de escolas normais, ensino de adultos, etc.

O fracionamento do ensino era total, não havia sistema integrado e que o aluno cursasse o secundário, não precisava ter concluído o primário.

Segundo Rui Barbosa (1947:143)

*"num país onde o ensino não existia, quem disser que é conservador em matéria de ensino volteia as costas ao futuro, e, desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo, porquanto o que aí está, salvo raríssima exceção, e quase toda no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional".*

Na opinião de M. L. Mariotto Haidar (1972:35), a ausência do poder central em relação ao ensino primário e médio nas províncias era tal, que os estudos secundários pertenciam quase que exclusivamente à iniciativa privada. Muitos foram contra a participação do poder central no ensino das províncias, pois receavam pelos cofres públicos, apelando e apresentando-se como "defensores da autonomia provincial no campo do ensino primário e médio".

Por isso, a questão da unidade, que para muitos exigia a uniformização do ensino em todo o País, não ocorreu, já que implicava em grandes despesas. Até os que defendiam princípios liberais, fundamentados no positivismo, negavam o auxílio do governo central para a educação. Apesar de vários projetos do final do Império pedirem a participação do governo central nos estabelecimentos de ensino nas províncias, todos foram negados.

Para L. A. Cunha (1986:87), só com o Ato Adicional de 1834 é que se começa a tratar da instrução pública. Este divide o setor estatal em duas esferas, "a primeira, era a esfera nacional (...) e a segunda esfera, provincial (...)". A primeira abrangia as escolas do ensino primário e médio no Município da Corte, e superior em todo o País. A segunda, as que atendiam o ensino primário e médio nas províncias, fazendo com que as escolas particulares desejassem ver o Estado retirar-se do campo educacional, em "nome da liberdade de opinião e de crença, levou a sucessivas tentativas de fazer o setor particular do ensino equivalente, em poder, ao setor estatal", conforme L. A. Cunha (1986:88).

A tentativa de liberação da iniciativa privada, bem como a exclusão do Estado da tarefa educativa, eram defendidas pelos positivistas, que postulavam a liberdade como base para o desenvolvimento.

Na opinião de M. L. Mariotto Haidar (1972:192) "a expansão do ensino privado, particularmente sensível a partir da década de 70, constituía o argumento mais freqüentemente utilizado em favor de sua liberação".

Esta questão da liberdade de ensino, apoiada pelas escolas particulares, fazia parte "de um quadro ideológico fortemente ligado às dimensões econômicas e políticas do Império". Isto, na opinião de L. A. Cunha (1986:90), leva à pressão contra a escravatura e em favor da imigração, pois é de interesse da Inglaterra, que o País se desenvolvesse economicamente, pela força de trabalho livre. Gerou-se a defesa da liberdade de

ensino, na questão religiosa, pois muitos imigrantes não eram católicos, mas protestantes. Com o predomínio do interesse econômico, a elite dominante percebe a necessidade da liberdade de crença, de culto e de ensino.

Na questão religiosa, compõem-se os interesses da Igreja, que quer diminuir e desligar-se do poder do Estado na educação, com os liberais e os progressistas.

Conforme Fernando de Azevedo, a educação no Século XIX é anárquica, inorganizada, incessantemente desagregada. O ensino é isolado e sem plano geral de organização, não há plano conjunto. Isoladamente, há o Colégio D. Pedro II, o Colégio Caraça. Porém, estes preparam a elite e não atingem a educação do povo. A educação é de privilégios, anti-democrática e intelectual. As instituições escolares deste período apresentam desenvolvimento irregular do ensino e valorização das instituições particulares. Em alguns colégios surgem "movimentos de renovação", progressistas, com ênfase nas ciências, porém os outros se mantêm clássicos.

M. L. Ribeiro (1984:57) tem a mesma opinião, salientando a falta de uma política educacional. Não havia plano de fiscalização das escolas. A instrução primária limitava-se a aulas de leitura, escrita e cálculo. A instrução secundária demonstrava falta de organicidade, tinha predomínio literário e mantinha métodos tradicionais de ensino.

Para W. Sodré (1986), com a descentralização proposta no Ato Adicional de 1834, o ensino médio foi monopolizado pelo setor privado, efetivando a dualidade. Confirma a idéia de

Fernando de Azevedo, de que não há unidade de princípios nas instituições escolares. Aliás, para W. Sodrê (1986:51), chegamos ao final do Século XIX com um contraste muito grande, um Brasil cosmopolizado no litoral, "norteado para o exterior e receptivo às suas influências" e um outro Brasil do interior, "autêntico", que conservou sua pureza original. "Esse geografismo é uma forma de alienação reinante". O melhor exemplo disso é o parecer de Rui Barbosa ao projeto de reforma de educação em 1882, ao dizer que ele era a obra prima que tratava da ciência; magnífico e substancioso, que honrava a intelectualidade...

Realmente no País, as camadas cultas compactuava com "a ideologia do colonialismo", pois importavam uma cultura européia "sem capacidade para criações originais" (1986:51), havendo, assim, subalternidade artística na cópia dos estrangeiros.

Contradizendo Fernando de Azevedo, W. Sodrê afirma ser a cultura, a arte brasileira, "sem originalidade alguma", enfatizando a "obediência aos moldes europeus". A produção literária e artística não se preocupava com o que a cercava, não atentava ao povo, e estava muito longe de suas realizações e de sua realidade.

Tem a mesma opinião V. Paiva, admitindo não haver um sistema escolar no Império. Havia, isto sim, alguns colégios particulares, raros liceus estaduais, algumas faculdades de agronomia, cirurgia, etc., o Colégio D. Pedro II, escolas de ler e escrever. O País não dispunha de sistema de educação pública, universal e gratuita. O governo da época discutia questões como: validade ou não de exames, profissionalização do ensino médio

ou não...fugindo sempre de legislar sobre o sistema escolar.

Conforme V. Paiva (1983:75), durante o Império, a rede escolar era insignificante em relação à demanda nacional. Neste sentido, em 1869, Paulino de Souza (citado por Primitivo Moacyr (1937:100), propunha além de escolas noturnas, de verão, temporárias, ambulantes, a reorganização do sistema de ensino, a criação de escola normal e auxílio do governo central às províncias para difusão do ensino elementar. Paulino de Souza defende a idéia de "ensinar o mais possível ao maior número possível", apresentando, assim, uma preocupação com o ensino elementar. Havia no final do Século XIX, a idéia de que a "instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do país", mas fica no plano do ideário, pois o poder público nada fez para efetivar o sistema de ensino.

No final do Império, para S. Buarque de Holanda (1974:382), há "desvirtuamento do espírito da educação, em todos os graus de ensino". A rede escolar primária é precária, o corpo docente, predominantemente leigo e incapaz. A escola secundária, freqüentada exclusivamente pelos filhos das camadas economicamente favorecidas, mantém o ensino particular, ministrado de forma literária, desvinculado das necessidades do País. O ensino superior, desvirtuado nos seus objetivos, atende à minoria. Quanto ao ensino profissional, não há qualquer impulso no Império, e as "tentativas registradas foram quase sempre mal sucedidas" (1974:372).

Desta forma, o ensino, principalmente o secundário, é quase todo privado e suplanta o oficial em relação ao número de estabelecimentos e matrícula de alunos. Isto porque as ordens

autonomia do ensino primário e médio, já que a unidade representava grandes despesas.

L. A. Cunha confirma as idéias de Fernando de Azevedo sobre descentralização do ensino em dois sistemas. Justificá-lo pelas dimensões políticas e econômicas do Império.

M. L. Ribeiro nega haver uma política educacional no Império, pois tudo continua nos moldes literários e tradicionais, concordando com Fernando de Azevedo quanto ao desenvolvimento irregular do ensino.

Segundo Fernando de Azevedo, não há no Império um projeto de Reforma Geral com unidade orgânica, que atinja a realidade nacional. Tudo fica no plano teórico/erudito, não há unidade de princípios nas instituições escolares. Para o Autor, há uma cultura literária e retórica, divorciada do espírito crítico e experimental, mas já é "brasileira".

Para M<sup>ã</sup>. E. S. Xavier, a classe dominante do País, absoluta no poder, "privada de cultura própria, subjugada à cultura do dominador" (1990:111), é impedida de elaborar uma postura cultural e é exatamente por isso que não consegue concretizar um plano educacional. Tudo isto, porque a classe dominante do País depende da estrutura externa, se vê obrigada a afastar as instituições escolares de seus interesses em detrimento do imperialismo externo. A dependência, dentro e fora do País, é a mesma. O abandono do "projeto próprio em benefício do projeto alheio" (1990:113), como desculpa que isto ocorre pela dependência, na verdade, esconde a alienação da população brasileira (dominante ou não). A população nacional, alienada

ou não, se viu explorada tanto por fatores externos como internos, sendo "privada de autenticidade cultural sem conseguir produzir uma cultura nacional, pois sua função de servir aos interesses alheios a fez objeto e não sujeito da história" (1990:115).

#### 3.2.4 *As Reformas Pedagógicas*

O número de reformas pedagógicas, maior do que o número de instituições educacionais é considerado por Fernando de Azevedo como outro momento constitutivo da História da Educação no Império. Há vários decretos e reformas, fazendo surgir uma "moda", que vulgariza os anéis simbólicos, os títulos de bacharéis e de doutores, com acentuado gosto pela retórica e erudição barroca superficial, onde o aluno não se aprofunda naquilo que lê.

Os projetos de reformas são muitos neste período. Os dados levantados por V. Paiva (1983:75) apontam, em 1869, através da reforma de Paulino de Souza, a reorganização do sistema de ensino; em 1871, a reforma de João Alfredo propõe a obrigatoriedade, a subvenção às províncias, as escolas normais e o ensino profissional no sistema escolar do Município Neutro (Rio de Janeiro).

Em 1874, elaborou-se o projeto que enfatiza a obrigatoriedade do ensino e a necessidade de escolas para adultos. Em 1882, o parecer-projeto de Rui Barbosa enfatiza os problemas do ensino popular, que para V. Paiva (1983:76), é o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional brasileira relativo ao ensino elementar. A argumentação do relator tem como

base a ligação fundamental entre a educação e a riqueza do País, propondo um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como a mãe da servilidade e da miséria. O parecer de Rui Barbosa é o mais importante documento relativo à educação de todo o Império; elaborado a partir de diagnóstico e de suas idéias liberais, pode-se considerar seu enfoque "realista".

Há também o parecer de Almeida Oliveira, de 1882, que ressalta a importância do ensino profissional, a qualificação dos professores, a multiplicação de classes para adultos; o do Barão de Mamoré, de 1886, que enfatiza a obrigatoriedade do ensino, a criação de escolas, etc.

M. L. Ribeiro (1984:60-61) registra ainda: em 1841, a reforma Antônio Carlos; em 1862, a reforma que acentua os estudos literários; em 1870, a reforma que retoma o ensino científico; em 1878 e 1881, diferentes tendências se repetem; em 1879, a reforma Leôncio de Carvalho.

De todas estas reformas, só duas se concretizam: a reforma Couto Ferraz de 1851, que abrangia o ensino primário e secundário do Município da Corte, e que só foi regulamentada em 1854 (V. Paiva (1983:70)); e a reforma Leôncio de Carvalho, de 1878, transformada no decreto de abril de 1879.

A multiplicidade de projetos e reformas de ensino do final do Período Imperial, na opinião de V. Paiva (1983:71), é decorrência das transformações da sociedade e da influência das idéias liberais, onde a instrução é relacionada ao progresso.

De acordo com C. Reis Filho (1974:2), "é uma fase rica de propostas de quase todas as instituições existentes. Mas, as reformas não partem da realidade, mas de modelos importados".

Para M. L. Mariotto Haidar (1972:30), durante o Império sucediam-se reformas, muitas revogadas sem terem sido postas em execução. A legislação relativa à instrução pública, em muitas províncias foi um amontoado de disposições desconexas. Esse número exagerado de reformas refletia o interesse de modernizar a sociedade brasileira, cuja exigência era econômica, pois o País passava da estrutura rural-agrária para a urbano-comercial.

Introduz-se o que J. Cruz Costa (1956:115) chama de "cosmopolitismo contemporâneo", um certo predomínio do urbano sobre o rural, e o desenvolvimento da indústria que, pelo crescimento comercial, mesmo pequeno, traz novas idéias. As idéias cartesianas rompem com a escolástica, propondo "uma progressiva diretriz científica do pensamento moderno contra a tradição escolástica" (1956:117).

Há progresso no pensamento, novas idéias, tendências decorrentes do desenvolvimento econômico, que, aos poucos, entra na mecanização das indústrias. Conforme Prado Jr. (1990:179), o Brasil pela primeira vez, "conhece o progresso moderno", certa riqueza e bem-estar material. Mas o Império, mesmo com progresso, demonstrou instabilidade e insegurança financeira e, com isso, não se consolida econômica e socialmente, pois "a produção viverá sempre em sobressaltos... tanto pode levar à fortuna súbita e inesperada, como à ruína" (Prado Jr., 1990:212).

Contudo, para J. Cruz Costa (1956:137), se há expoentes econômicos, há também educacionais, como a Escola de Recife, que é "certamente a parte mais fulgurante na renovação intelectual do Brasil no século XIX". Novas idéias, como o positivismo, defendido por Benjamim Constant e inspirado em Auguste Comte, visando a queda da Monarquia e a implantação da República, crescem no País com apoio de militares, médicos e engenheiros. Estes são a "nova burguesia", antagônica das crenças religiosas tradicionais e da educação escolástica. Surgem pessoas com um posicionamento intelectual diferente, propondo mudanças e quebrando com o conservadorismo, que "marcam uma perspectiva nova no ambiente brasileiro, ambiente ainda patriarcal.." (Cruz Costa, 1956:159).

O evolucionismo de Herbert Spencer, negando a metafísica e afirmando que todo o conhecimento está contido nas ciências positivas, declarando que o homem pode apenas investigar o mundo dos fenômenos e também o naturalismo, inspirado nas ciências naturais e avesso à metafísica, "um levante contra o romantismo", conforme José Veríssimo (1969:237), são idéias que inspiram e formam o pensamento brasileiro durante o Século XIX.

O Brasil sempre foi um País importador de idéias européias, basicamente de espírito literário, desligado completamente da sua realidade local.

Contudo, na opinião de Oliveira Lima (1962:498):

*"Sob a diversidade de seus tipos, correspondentes à variedade das suas paisagens, o Brasil apresentava sob o Império uma notável homogeneidade de aspectos sociais, porque os elementos capitais da raça, da religião, da língua, da cultura lhe eram comuns em toda a sua extensão. Tradição, costumes, idéias, não divergiam portanto essencialmente de uma para outra província. As próprias supers-*

*tições traduziam idêntica origem, lusitânica, tupi ou africana".*

Conforme Casemiro Reis Filho (1974:2), através destas novas idéias, "a inteligência brasileira pretende realizar a atualização nacional, considerada ingenuamente como a forma de nossa realização nacional". Ou seja, a maneira de perceber e analisar a nossa realidade sócio-cultural é reflexo das teorias importadas. Há uma distância muito grande entre o que o Brasil é realmente e o que pensa ser. Por isso, a organização das instituições escolares sofre grandes deficiências, já que o determinado, em lei ou reforma, não corresponde à realidade. A reforma Leônicio de Carvalho, por exemplo, em 1879, é redigida, defendendo princípios educacionais norte-americanos. Esta reforma propõe liberdade de ensino, baseada no princípio da propriedade econômica; exercício de magistério, favorecendo pagamento melhor e garantias profissionais pelo Estado; e liberdade de freqüência, garantindo a organização por matérias e não por cursos.

As reformas, na sua grande maioria, por interesse comercial, reforçavam as iniciativas particulares protestantes norte-americanas, católicas, positivistas. Muitas destas escolas, para Casemiro Reis Filho (1974:10), estavam localizadas nos principais centros comerciais e urbanos brasileiros.

As instituições escolares consagram os modelos estrangeiros, que estão completamente "alienados em relação à realidade nacional". Nossa dependência cultural passa a ser estratégia do domínio central - daqueles que detêm o poder e controlam a educação. Por isso, o setor educacional atinge os objetivos da classe dominante, descartando os interesses

populares. Concretiza-se, assim, na opinião de M<sup>a</sup>. E. S. Xavier (1990:137), "uma função ideológica na manutenção da ordem econômica e escolar vigente". A elite, aliada ao imperialismo europeu, efetiva a dominação interna.

Para S. Buarque de Holanda, os políticos do Império eram medíocres, distanciados da população, favoreciam interesses de grupos e pessoas. Contudo, falavam bom português e mostravam cultura, que poucas vezes possuíam. Porém, diferenciavam-se dos políticos da República, onde o "populismo em mangas de camisa, o mau português e a corrupção desenfreada vieram mais tarde (1974:378). Foram apresentados vários projetos no Período Imperial; todos demonstravam pouco conhecimento dos problemas nacionais. Para S. Buarque de Holanda (1974:382), eram tantos e desnecessários, que não faz sentido enumerá-los. Somente o parecer de Rui Barbosa, apresentado em 1882, sobre o ensino secundário e superior, merece destaque pela erudição e sistematização, "um projeto de reforma global da educação brasileira".

Em síntese, muitos autores concordam que durante o Império foram feitas muitas reformas educacionais, porém há divergências quanto ao seu espírito.

Para V. Paiva, essas reformas são decorrências da transformação da sociedade e da influência de idéias liberais. Já para Mariotto Haidar, a desconexão entre as reformas reflete o interesse de modernizar o país e transformá-lo de rural-agrário em urbano-comercial. O mesmo defende C. Prado Jr., dizendo que o problema educacional é econômico.

Cruz Costa justifica o progresso educacional, as novas idéias, o cosmopolitismo contemporâneo, como decorrência do progresso econômico. Oliveira Lima afirma que havia muitas idéias diferentes, mas homogeneidade de aspectos sociais; idéias que, para José Veríssimo, formam o pensamento brasileiro.

Conforme S. Buarque de Holanda, a produção intelectual do Império é medíocre, com única exceção do projeto de Rui Barbosa. Segundo C. Reis Filho, o sistema educacional é deficiente, pois as reformas não correspondem à realidade e favorecem à iniciativa privada.

Reafirma M<sup>a</sup>. E. S. Xavier que a escola com modelos estrangeiros apresenta dependência cultural e realiza os objetivos da classe dominante.

### ***3.3 Sobre os Momentos Constitutivos da Educação Imperial***

Fernando de Azevedo, ao tratar da fase joanina, considera-a um rompimento completo com o Período Colonial, pois D. João VI lançou instituições nacionais de cultura, atingindo uma evolução cultural.

Porém, o estímulo aos valores nacionais nada mais foi que a manifestação do interesse português em tornar o País dependente. Mesmo com a Independência em 1822, o País manteve a exportação de produtos primários e a importação de manufaturados, demonstrando que, economicamente, nada se alterou. Defender uma política educacional nacional ou não, dava na mesma, pois a estrutura latifundiária continuava a determinar tudo no Brasil.

Se existiam cultura e educação nacionais a serem formadas, era para quem detinha a economia do País. O rompimento, de que fala Fernando de Azevedo, ocasionando nova proposta teórica educacional ou alteração das instituições educacionais, criando bibliotecas, cursos, museus, com influência inglesa e francesa, demonstrou a dominação do estrangeiro e favoreceu a uma minoria.

Com a vinda da Família Real, não ocorreu rompimento com o sentido escolástico e literário na cultura e na educação. As idéias de dominação passaram por outras exigências. O Positivismo, como ciência do conhecimento prático, era necessário para se chegar ao poder e ascender socialmente.

Com D. João VI não há rompimento. A cultura, até então transplantada da Metrópole para a Colônia, é introduzida diretamente, para beneficiar apenas a elite do País. Só foram criados cursos superiores para profissionais liberais, burocratas, funcionários públicos, militares, etc., que preenchiam aqui necessidades para o fortalecimento da Coroa.

Não houve rompimento, e sim quebra no ensino escolástico e religioso colonial, sem conseguir substituir a formação literária pela científica. Na realidade, a nova orientação, de uma minoria de letrados, em romper com o ensino tradicional e acadêmico, introduzindo conteúdos mais práticos, continuou afastada da formação científica.

Para Fernando de Azevedo, o Período Imperial se caracteriza como o das origens das instituições nacionais. Na verdade, elas eram poucas e direcionadas a um fragmento do território nacional e a uma população reduzida.

O que Fernando de Azevedo entende por rompimento completo com o Período Colonial, por meio de novas instituições culturais e educacionais aqui instaladas, não foi tão completo assim, pois a orientação religiosa escolástica não foi rompida, nem suprimida a formação literária e clássica. Houve a incorporação, somente na sede da Corte, do Rio de Janeiro até a Bahia, de cursos com algum caráter profissional.

Comparando o mundo português com a colonização espanhola, sente-se a significativa diferença, pois já em 1538 há Universidade em S. Domingos; em 1553, no México, e, logo a seguir no Peru, Chile, Argentina, enquanto não existia nenhuma no Brasil.

Apenas em 1823, foi apresentado projeto de criação das Universidades no País. Pelas discussões dos políticos da época, afirmava-se a necessidade da instrução primária e estudos menores, em detrimento do ensino superior. Além disso, os fundos do tesouro público não seriam aplicados, impossibilitando sua concretização e, naturalmente, o projeto não foi sancionado.

Com a Independência e o início do Império, para Fernando de Azevedo, surge política educacional nova, manifestando preocupação com a educação popular, apesar de o governo se mostrar incapaz de organizá-la.

A política educacional, estabelecida através da Constituição de 1824 e da Lei do Ensino de 1827, dispõe sobre a instrução elementar; porém, a elite, através desta "nova política" consegue defender seus interesses, apresentando-os como se fossem de toda a população.

Propõe-se, então, através da Lei, uma escola gratuita, popular, que ofereça as mesmas condições a todos, contrária à tradicional. Esta nova escola daria as mesmas oportunidades a todos. Propõe-se a mudança, a preparação do homem, a reconstrução nacional. Evidenciava-se a escola liberal, servindo exatamente de instrumento, de manuseio, de imposição de uma ideologia que justifica as relações de produção até mesmo com base escravista, como na ocasião. Enfim, poucas e insuficientes em número, as escolas não garantiram a instrução gratuita elementar a todos. Favoreceram os quadros burocráticos do Estado e uma camada social específica voltada para os cargos de poder e de mando. Falar em educação popular, durante o Império, é uma ironia, pois além de não ter praticamente passado do discurso, ela serviu de estratégia de uma minoria para suprir problemas políticos e econômicos.

Fala-se em soberania nacional, no sentido de acabar com o jugo português, e em liberdade econômica, no sentido de eliminar o antigo sistema colonial português. Essas duas idéias, defendendo e justificando a nova política, na verdade, legitimam o novo aparelho do Estado, em função dos interesses da elite. Discussões como a da soberania nacional e a da liberdade econômica são próprias do liberalismo, no momento conhecido como nacional.

A grande questão, para Fernando de Azevedo, quanto à nova política educacional, é ter gerado instituições escolares de ensino público durante o Império. O que existiu foi um número significativo de instituições particulares em determinadas regiões do País. O governo foi realmente incapaz de organizar

e desenvolver as escolas públicas, pois as instituições privadas proliferaram e souberam se organizar, neste período e posteriormente.

O Ato Adicional de 1834, para Fernando de Azevedo, determinou a fragmentação do ensino. Em consequência, não há pensamento coletivo, uma unidade, não se podendo diminuir a distância intelectual entre as camadas inferiores e as elites do País. Este é o maior problema do Império, ter acabado com a unidade, fragmentado o ensino a ponto de isolá-lo e não haver plano geral de organização da educação. Fragmentação e dualidade de sistemas na estrutura do ensino são as grandes causas do deficiente, inorganizado e precário ensino do Império.

Esta descentralização é a causa da má qualidade de ensino, e para muitos autores "consumou o desastre" para a educação. Na realidade, esta descentralização é um engodo da própria dominação, que determina as questões de poder e submete o Estado aos seus interesses, garantindo uma formação cultural conveniente à elite. Por isso, durante o Império, há abandono comprometedor do ensino primário e secundário em todo o País.

Enfim, o Império foi a continuação da Colônia, pois a estrutura de produção é a mesma, dependente, mantendo o latifúndio e a escravidão. Quando as relações de produção se modificam e acabam com o trabalho escravo, surgindo o trabalhador assalariado, a forma política que assume é a República.

O governo imperial mantém-se no poder pela estrutura latifundiária e escravista, centralizada na Corte. A descentralização do ensino é decorrência da própria unidade do Império,

pois os latifundiários sustentam as escolas particulares, na maioria de nível secundário e superior, que preparam uma minoria. Em síntese, a classe dirigente detém o poder político, sustenta a unidade do Império e se mantém hegemonicamente, descentralizado, fracionando e fragmentando o ensino.

Por isso, o sistema de ensino, quando não pertencente ao Estado, está ligado às camadas dirigentes, as mesmas que sustentam e mantêm o Império. São os latifúndios, por deterem o poder econômico, que determinam a estrutura política e social do País, sustentam o Império e o sistema escravista, porque os beneficia.

A situação, na Corte, não representa a realidade do País em termos educacionais. É como se fosse um quisto diferenciado e isolado do contexto, pois, ali, o número de analfabetos é menor, há melhores escolas e o ensino superior é centralizado.

Num País onde há maioria de analfabetos e minoria com acesso à cultura, qualquer proposta de educação é caótica. Durante o Império, a dualidade de sistemas beneficiou um setor social e o fracionamento envolveu a qualidade do ensino.

O problema que perpassa a educação não é de sustentação e de administração, mas da quebra da estrutura, conservadora e elitista, e da melhoria da qualidade do ensino.

A "humilhação nacional" de que fala Rui Barbosa, por não haver ensino primário, secundário e superior, é superficial, pois o fundamento não está na quantidade, mas na qualidade do

ensino. Deve-se propor uma política educacional onde se produza uma cultura gerida democraticamente.

O grande número de projetos e reformas de ensino do final do Império decorreu da influência das idéias liberais, alheias ao contexto nacional, de modelos estrangeiros e teorias importadas. As propostas, reformas e planos educacionais eram vinculados aos interesses de poucos, em modernizar o Brasil, passando da estrutura agrária para comercial e iniciando o "cosmopolitismo contemporâneo". Há um rompimento com a escolástica e imposição do Positivismo, satisfazendo, assim, os objetivos da elite dirigente.

Houve mais reformas que instituições educacionais e todas fortalecem as instituições privadas, cuja clientela gerencia economicamente o País. Não havia interesse em alterar coisa alguma, e sim, manter a estrutura latifundiária e escravista.

Uma condição só se altera, quando a grande maioria for beneficiada com isto. Mesmo a camada média da população, que vê na escola a única via de participação, privilégios e "status", compactua com a camada dominante e com os seus interesses. Por isso, durante o Império, não se viabilizou nem se concretizou um projeto educacional para toda a sociedade.

#### 4 A DESCENTRALIZAÇÃO E A DUALIDADE DE SISTEMAS

##### *4.1 Elementos Fundamentais da Educação do Brasil na Primeira República para Fernando de Azevedo*

O Século XIX produziu, segundo Fernando de Azevedo, os acontecimentos mais importantes para a vida nacional: a abolição dos escravos, o estabelecimento de uma política imigratória, o início da organização do trabalho livre e a experiência de um novo regime político, a República.

Muitas transformações ocorreram, principalmente econômicas, que introduziram um novo ritmo à vida nacional. A população se urbaniza e aumentam os produtos manufaturados nacionais e estrangeiros. O país que era agrícola, tende à industrialização. A migração aos grandes centros de camadas sociais diferentes e com diversas ocupações, leva a perturbação econômica que, de acordo com Max Leclerc, citado por Fernando de Azevedo (1963:608), é "agravada pelas dificuldades decorrentes da abolição e da substituição do trabalho escravo pela atividade do homem livre".

Ocorrem mudanças tão rapidamente que, conforme o Autor, transformam a estrutura econômica e social, levando o triunfo do princípio federativo ao novo regime político, que:

*"...não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtrai à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação" (1963:609).*

A política unitária do Império é dilatada e as províncias são controladas econômica e administrativamente pelo governo. Com isso, a "unidade de direção de ensino" foi interrompida no início da República, pois agora a União e os Estados repartem suas responsabilidades quanto à política de educação nacional. Segundo o Autor, isto leva a educação e a cultura do País a manterem-se tradicionais, como no Período Colonial e Imperial (1963:610).

Da proclamação da República, em 1889, até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), verifica-se um tipo de mentalidade retórica e jurídica, e de cultura modelada pelas fases Colonial e Imperial. Mantém-se o mesmo espírito formal, acadêmico, livresco, literário, da Constituição de 1891. A mesma preocupação com os aspectos jurídicos, o "formalismo", o "juridicismo" dominam a legislação escolar (1963:612).

Para Fernando de Azevedo há uma exceção que foge a este espírito: a primeira Reforma de Ensino da República, de Benjamim Constant, influenciada por idéias positivistas, defendendo princípios de liberdade, laicidade do ensino e gratuidade da escola primária.

Definem-se, assim, dois pólos na formação educacional deste período, um de mentalidade humanística, literária e jurídica, atingindo a maioria da elite intelectualizada dirigente;

e outro, a mentalidade positivista, que atinge as camadas mais jovens.

Ante a estas mentalidades, surgem polêmicas entre Rui Barbosa, Benjamim Constant, Miguel Lemos, Teixeira Mendes e outros. O poderio dos positivistas, para Azevedo Amaral, citado por Fernando de Azevedo (1963:613), ocorre "pela ausência de forças intelectuais que as contrabalançassem". Esta linha de pensamento foi reforçada pelo prestígio nas gerações mais jovens de oficiais do Exército e nas classes armadas, introduzindo-se na elite cultural e, a partir daí, atuando consideravelmente na vida nacional.

No plano educacional, as idéias positivistas repercutem na Reforma Benjamim Constant, atingindo "toda a instrução pública, desde a primária e secundária do Distrito Federal, até o ensino superior, artístico e técnico, em todo o território do país". Introduzem os estudos científicos e rompem com o ensino literário e clássico, dando às inovações um "forte colorido positivista". Porém não se pode dizer que elas tenham orientado no "verdadeiro sentido das idéias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte", querendo romper com a tradição do ensino literário e clássico, pretendendo estabelecer estudos científicos; o que aconteceu realmente foi a instalação do ensino enciclopédico em cursos secundários, sacrificando os estudos de línguas e literaturas antigas e modernas; A grande falha desta Reforma, é que "segundo Rui Barbosa, não conhecia Benjamim Constant a política de Comte", (Fernando de Azevedo, 1963:615); não há, na Reforma, concepção de educação expressa neste sistema filosófico.

Para Fernando de Azevedo, a Reforma Benjamim Constant do ensino secundário e normal "deu ao ensino propedêutico e ao de formação profissional do professor um caráter mais enciclopédico do que científico". Isto ocorreu, porque o positivismo entrou no País "não como um método de investigação, mas como uma maneira de pensar que se poderia chamar científica ou mesmo empírica, e sobretudo como uma filosofia social, política e religiosa". Diz o Autor que esse positivismo "não atinge realmente o espírito crítico e experimental e do gosto das ciências exatas" em seus adeptos (1963:623).

A descentralização foi consagrada na Constituição de 1891, através da organização de dois sistemas escolares. Essa dualidade de sistemas, o federal, constituído do ensino secundário e superior e os estaduais, constituídos de escolas de todos os graus e tipos, se defrontam mantendo a mesma mentalidade do Império. Desta forma, os Estados conservam e acentuam "as demarcações entre as profissões liberais e as atividades manuais e mecânicas" (1963:622), facilitando a reprodução, por parte do Estado, na organização das escolas tradicionais.

Em vez de ação única exercida pelo poder central, a descentralização gera uma "pluralidade de ações regionais, não divergentes, mas concordantes: as ações correspondentes a cada Estado, dominados pela velha mentalidade coimbrã" (1963:623).

No início do ciclo republicano, nada se empreendeu para mudar a mentalidade da elite dominante. Toda a formação científica que começou a despontar neste período, como por exemplo, a Escola de Manguinhos, Instituto Soroterápico Federal, criado em 1901, que em 1907 se transformou no Instituto de Patologia

Experimental, sob o nome de Osvaldo Cruz, não se enquadrava nem servia ao sistema escolar. Gerou trabalhos de pesquisa e estudos científicos, esforços isolados.

Para Fernando de Azevedo (1963:626):

*"Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento e a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas".*

A ineficiência cultural do ensino secundário, fiel às origens latinas e literárias, era a continuação dos colégios jesuíticos; por isso, persistiu a falha capital da ausência da universalidade no sistema escolar. A questão era o favorecimento dos estudos literários sobre os científicos, que, através dos planos dos reformadores, não apresentou uma solução. Ora se acentuava o ensino das letras, ora o das ciências, mas o que se pretendia era colocar as duas "no mesmo pé de igualdade" (1963:627).

A separação da Igreja e do Estado, a laicização do ensino, nos estabelecimentos públicos, demarcada pela Constituição de 1891, alteram a política escolar. A Igreja afasta-se do governo republicano, acusado de ateuista. O Estado e a laicização do ensino, administrado nos estabelecimentos públicos, aplicaram grande golpe na Igreja, colocando-a em plano secundário na ordem educacional. Mesmo assim, a Igreja, dentro do novo regime, "continuou a progredir pela iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas" (1963:618).

Ocorrem mudanças culturais e educacionais, não só pela separação da Igreja e do Estado, mas também pela divergência com as ordens confessionais que, propagando uma concepção pedagógica religiosa, conflitavam com o Estado, que mantém um ensino público influenciado por idéias positivistas.

Dentre as escolas confessionais há divergências entre católicas e protestantes, "que se desenvolvem à sombra do princípio constitucional de liberdade de pensamento e de crenças" (1963:618). A luta maior foi entre o Estado agnóstico e a Igreja Católica, resultando, segundo Fernando de Azevedo, no progresso das escolas protestantes durante o Regime Republicano. Estas foram fecundas e renovadoras, introduzindo a pedagogia americana nas escolas de São Paulo e de Minas Gerais, renovando processos didáticos e técnicas pedagógicas.

As alterações provocadas pelo Regime Republicano limitavam-se ao ensino primário e normal, não havendo, na perspectiva de Fernando de Azevedo (1963:621), "nenhuma modificação medular na política educacional" que vem do Império; não há escolas técnicas profissionais, nem cursos de cultura, enfim, não há qualquer tentativa séria de modificação.

De todas as reformas educacionais deste período, duas propõem um sistema de idéias com conteúdo filosófico: a Reforma de Benjamim Constant, em 1890, e a Lei Orgânica de Rivadávia Correia em 1911.

A Reforma de Benjamim Constant, sob a influência de idéias positivistas, pretende dar "caráter científico ao plano dos estudos secundários", mas só constituiu um tipo de ensino

enciclopédico. E a Reforma Rivadávia Correia não atingiu a estrutura do ensino secundário; tirou o cunho oficial, ao acabar com a interferência do Estado e instaurou o regime de livre competição.

A República, até 1930, não encontrou legislador a ordenar a confusão... No caso do analfabetismo, o Regime Republicano parece ter retrocedido; a atribuição do ensino primário foi transferida aos Estados. Estes ficaram condicionados, em sua expansão quantitativa e desenvolvimento, às "condições econômicas de cada região" (1963:631). O ensino médio, que dispunha de um único estabelecimento federal e alguns poucos mantidos pelo Estado, desenvolveu-se nas iniciativas particulares, religiosas ou leigas, atingindo, assim, a uma "certa parte da sociedade e uma pequena fração de adolescentes" (1963:629). A legislação federal determinava desde os programas até os horários, e as escolas não podiam organizar-se livremente, por isso houve pouca renovação quanto à qualidade.

O País muito grande, com populações inteiras em isolamento cultural, e a transferência do ensino primário para os Estados, fizeram com que o analfabetismo se mantivesse e até aumentasse. Em São Paulo, para onde se "deslocou o centro da vida econômica do País" (1963:631), o sistema educacional se organizou, surgindo um movimento remodelador "inspirado nas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas" (1963:632). No entanto, o espírito, a cultura, a educação mantêm-se, de modo geral, em todo o País, com o mesmo sentido tradicional.

Durante a Primeira República, até a Guerra Mundial de 1914, o ideal de homem culto conserva-se como o do Império, e

as profissões liberais satisfazem as elites dominantes. Ser advogado, médico, engenheiro é poder ascender social e politicamente. As elites culturais, de bacharéis e de doutores, na opinião de Fernando de Azevedo, "marcam o estilo de nossa cultura, cujas tradições se condensavam, como em núcleos de resistência às idéias inovadoras, no patriarcado rural e na burguesia urbana" (1963:636).

As novas idéias, as teorias importadas, as reformas dissolviam-se na instituição mais estável e conservadora da sociedade - a família. Permanece a mentalidade voltada às carreiras liberais, às letras, à política e à administração, relegando tanto ensino técnico, como o científico, a segundo plano. Nem a indústria, favorecendo a economia do País, organiza o ensino técnico, que é deficiente e precário.

Analisando a estrutura do sistema educativo em formação, no Período Republicano até 1930, vê-se que há "falta de diretrizes uniformes, de uma política escolar" e a "multiplicidade de sistemas, que deu origem à autonomia política e administrativa dos Estados", acabam com a "unidade de estrutura da educação nacional". Ocorreu crescimento dos quadros profissionais, bacharéis e doutores, uma dualidade entre o ensino primário, normal e técnico-profissional, de um lado, o ensino secundário e superior de outro, e uma dualidade entre o sistema de "educação popular e o de formação de elites" (1963:640).

A formação de um sistema educativo nacional e de novos centros com idéias inovadoras, segundo Fernando de Azevedo, não se efetivou na Primeira República, pois a educação nacional foi paralisada na Constituição de 1891, quando o ensino primário

foi atribuído aos Estados. Por isso não se fixam as diretrizes de uma política de educação. O que o "federalismo conseguiu na Constituição de 1891" foi dar ao Estado a atribuição do ensino primário e o direito de organizar seus sistemas escolares. Em virtude da diversidade de tendências e diferenças regionais, culturais e econômicas, fragmentou-se o nível cultural e conservou-se o ensino tradicional.

Após a Primeira Guerra e a Revolução Russa de 1917, mudanças na vida econômica e social, como o socialismo da Alemanha e Áustria, o fascismo da Itália, etc., sacodem a opinião pública e propagam um sentimento de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às idéias estabelecidas e uma aspiração, vaga, ainda, quanto ao conteúdo e ao sentido das reformas..." (1963:643). Os movimentos de 1922 e 1924 que, se não eram acompanhados pelo povo, pelo menos eram vistos com simpatia e interesse, marcaram o desenvolvimento de uma "mentalidade revolucionária", que se efetiva com a Revolução de 1930.

Novo espírito forma-se com preocupações sociais e políticas, fazendo surgir, após a Primeira Guerra Mundial, um "movimento reformador da cultura e da educação" (1963:645), através das reformas educacionais. Este novo espírito decorre das trocas econômicas e culturais, da imigração, do crescimento urbano e do impulso dado à indústria nacional.

Inicia-se a renovação escolar em 1920, com a Reforma de Antônio Sampaio Dória, em São Paulo, propondo acabar com o tradicional e os velhos métodos de ensino, concentrando, no curso primário, seus "melhores esforços na transformação de métodos e técnicas de ensino" (1963:645) e, no entanto, sofrendo resis-

tências.

Em 1924, surgem a Reforma de Lourenço Filho no Ceará, que propõe reorganizar o ensino primário; a Reforma de Anísio Teixeira na Bahia; a de Carneiro Leão no Rio de Janeiro; o de Lisímaco da Costa no Paraná. Apesar de todas se limitarem ao ensino primário, propondo renovação escolar, novas idéias e técnicas pedagógicas não conseguiram firmar a posição dos "reformadores contra a resistência oposta pela tradição e pelas novas investidas das forças conservadoras" (1963:645).

Para Fernando de Azevedo, estas reformas não expressavam

*"...uma política orgânica traçada pelas elites governantes, mas antes as tendências pessoais de educadores determinados, que agiam por sua própria conta, orientando, no sentido das idéias novas, as suas iniciativas a que sucediam contra-reformas, de volta ao passado" (1963:646).*

Na década de vinte, segundo o Autor, estas tendências formam um movimento pendular de uma política reacionária para uma política renovadora, sem encontrar equilíbrio e, com isso, o governo não altera a política escolar oficial.

No entanto, crescem no País os debates, conferências, estudos, formação de sociedades de educadores, propondo novas correntes no pensamento pedagógico. É um período "agudo na fermentação de idéias com que, no domínio da educação, já se processava um movimento francamente renovador igual ao que se manifestara na arte e na literatura e que culminou na Semana da Arte Moderna, realizada em São Paulo" (1963:648).

Em 1927, Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas

Gerais, integrando-se ao movimento, realizam uma reforma pedagógica, renovando o ensino primário e impulsionando a instrução popular. No mesmo ano, surge a Reforma do Distrito Federal (Rio de Janeiro) que acentua as diretrizes da "renovação e reconstrução educacional no país" (1963:648), pois de todas as que se realizaram, foi "a mais vigorosa, a mais revolucionária e a de maior repercussão, compreendendo, no seu raio de influência, quase todos os Estados" (1963:649).

Somente a Reforma de 1927 do Distrito Federal foi revolucionária e despertou a consciência educacional, inaugurando uma nova política de educação, na opinião de Fernando de Azevedo:

*"O sistema escolar que a Reforma instituiu, procede de uma filosofia que lhe corresponde, dando-lhe unidade de concepção e de plano e fazendo passar sobre ele em seu conjunto e em todos os seus detalhes, um largo sopro de renovação pedagógica e social. A Reforma busca a organização do sistema escolar, ajustando-o aos fins pedagógicos e sociais, com nova finalidade - social, democrática, nacional. É reforma 'radical' que procura resolver as questões de técnica em função de uma nova concepção da vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação" (1963:649).*

A Reforma propõe que o ensino primário, normal e técnico deveria subir de forma vertical, "provocando movimentos de reações" ao ensino secundário e superior (1963:650).

A idéia de uma nova política educacional nacional que procurava romper com "os círculos restritos de certos tipos de ensino ou de regiões determinadas para abranger o sistema escolar geral" sofre dificuldades imensas, mas sabe e sente que a unidade política educacional é que levará o País a um novo tipo de civilização (1963:652).

## 4.2 Momentos Constitutivos da Educação na Primeira República

Analisando a educação da Primeira República na obra A Cultura Brasileira de Fernando de Azevedo, na Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", capítulo III "A Descentralização e a Dualidade de Sistemas", destacam-se os seguintes momentos constitutivos: A Descentralização do Ensino e a Dualidade de Sistemas; e a Renovação com as Reformas da Década de Vinte.

Estes momentos são detalhados frente a outras fontes históricas, que discutem a educação e a cultura brasileira na Primeira República.

### 4.2.1 A Descentralização do Ensino e a Dualidade de Sistemas

Para Fernando de Azevedo, a questão da unidade de direção do ensino foi interrompida com a República e com a descentralização consagrada na Constituição de 1891. A educação mantém-se formal e acadêmica, com exceção da Reforma de Benjamim Constant, do ensino secundário e normal, que propõe liberdade de ensino.

Tem a mesma opinião José Veríssimo (1969), afirmando que o grande valor desta Reforma, durante este regime de "completa descentralização" foi o Pedagogium, único instrumento de unidade na instrução pública nacional, mas que não teve grande duração.

L. A. Cunha afirma que a influência do positivismo na política nacional, marcada pela atuação de Benjamim Constant,

é evidenciada na Constituição de 1891, que propõe a descentralização do ensino. Descentralização no sentido de desligar o exercício das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas escolares. Esses diplomas, para os positivistas, não atestavam o mérito profissional e os cargos públicos deveriam ser preenchidos pela verificação da competência dos candidatos, através de concursos e da avaliação de seus trabalhos anteriores. O confronto entre liberais e positivistas, no plano ideológico, pelo ensino "livre", acaba, pois aliam-se num "movimento de desoficialização do ensino" (1986:177), retraindo o setor estatal em proveito do setor privado. Este movimento foi conduzido pelos liberais e impulsionado pelos positivistas, que ligaram a defesa da liberdade de ensino à liberdade de profissão. O ensino superior, além de "produzir e dissimular a discriminação social", forma "agentes dotados do saber dominante", capazes de "produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos) das classes dominantes" (1986:186).

Sendo assim, apesar da unidade de ensino ser interrompida, a República efetiva a unidade política e é exatamente esta que determina a descentralização do ensino.

A República Velha "assentava-se na hegemonia dos proprietários rurais de São Paulo e Minas Gerais", segundo A. Bosi (1993:341), que regiam a política dos governadores (política café-com-leite), mantendo a unidade política, porém provocando a descentralização do ensino.

A instituição do Regime Republicano, para L. A. Cunha, decorreu de um rearranjo jurídico-político que propiciou um período de prosperidade econômica "resultando, em grande parte,

do crescimento da cafeicultura". As forças produtivas empregadas no café aumentaram as estradas de ferro, deram oportunidade à imigração de trabalhadores estrangeiros e fizeram com que o capital acumulado pela burguesia cafeeira, centralizado pelo sistema bancário, permitisse a instalação da indústria. Tudo isto em função do mercado interno que aumenta, "induzido pelo crescimento das classes trabalhadoras e das classes médias" (1986:157). A classe operária surgiu com a própria indústria.

Na Primeira República, o café é o produto que invade e monopoliza a economia nacional, gerando a aplicação de capitais. Vislumbra-se a idéia de progresso, de prosperidade, de um novo espírito. Isto, segundo C. Prado Jr. (1980:210), explica-se e viabiliza-se pelo capital e crédito fornecido pelas "finanças internacionais". A produção cafeeira é custeada pelo estrangeiro, bem como vários outros produtos, pois o País produz poucos gêneros exportáveis e importava o que lhe era indispensável. Com isto, o País torna-se cada vez mais dependente do capital estrangeiro.

O café, até a Revolução de 1930, e ainda depois, segundo Cruz Costa (1956:346), é "o esteio da economia brasileira". Com a República, novas perspectivas econômicas aparecem em São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul. Há necessidade de substituir a estrutura agrária e feudal do Império por uma estrutura mais diversificada economicamente e Rui Barbosa, então Ministro da Fazenda, se empenhou em equipar o País com indústrias.

Estabelece-se a política dos governadores, cujo controle cabe, segundo P. S. Pinheiro (1977:23) "aos Estados mais fortes, no caso São Paulo e Minas Gerais, seguidos pelo Rio Grande do

Sul. Não existiam partidos nacionais". Através desta política, o Estado se tornou, de certa forma, centralizado, através dos interesses dos grupos dominantes que estão no poder. Por isso o Estado assume uma "política de defesa do café". E o "processo de superação da descentralização na organização do Estado" é que deverá ser realizada nos anos vinte. A política dos governadores foi a primeira etapa do Estado na centralização que será atingida no movimento de 1930 (1977:24).

A Primeira República, de acordo com J. Nagle (1974:261), é caracterizada "pela multiplicidade de orientações ideológicas, de alterações nos padrões de pensamento", geradas pela inquietação social e entusiasmo pela educação. Isto leva a um período de reformas e remodelações na instrução pública, que prepara o modelo escolanovista.

A República, na opinião de Fernando de Azevedo, foi uma "revolução que abortou", pois não teve o pensamento e a decisão de realizar transformação radical no sistema de ensino. Fiel às origens latinas e literárias, não houve renovação, nenhuma "modificação medular". Houve, sim, confusão, retrocesso, faltando diretrizes uniformes, que acabaram quebrando com a unidade de estrutura na educação nacional. Com a quebra da unidade, ocorreu a descentralização, surgindo dois sistemas escolares, o federal e o estadual.

Já a posição de Florestan Fernandes é distinta. A Revolução, quando se concretiza por via autocrática - como aconteceu - é burguesa, pois denota um conjunto de "transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicológicas e políticas" (1981:201), que só se realizam quando o desenvolvimento

capitalista chega ao climax. E a situação brasileira, do fim do Império e início da República, contém "os germes desse poder e dessa dominação", que é o início de uma transição, uma "recomposição das estruturas de poder" pela qual se configura a dominação burguesa. A burguesia converge para o Estado e faz sua "unificação no plano político"; assim, a oligarquia não perde a base de poder de antes, enquanto aristocracia agrária, e encontra condições na transição, modernizando-se economicamente. Esta perspectiva é o início da modernidade no Brasil (1981:204).

Porém, para M. L. Ribeiro (1984:76), esta modernidade tem um alto custo para a maioria da sociedade brasileira que é excluída de seus "benefícios para viver no campo" e, contraditoriamente, é quem produz a riqueza. Até o final da Primeira Guerra Mundial, é nítida a dependência na base agrária, da estrutura social, refletindo na educação e reafirmando a dependência cultural da maioria da população.

Esta dependência se mantém na Primeira República através de várias Reformas, com propostas idealistas que não solucionam problemas reais, como o analfabetismo, a repetência, a evasão na escola primária, a falta de verbas, etc. Desta forma, para a sustentação da própria República, quando defendia o mínimo de escolarização, era necessária a participação política de todos, porém isto não ocorre.

A mobilização em favor da escola elementar, para A. C. Peixoto (1983:42) tem "o objetivo de promover a renovação política do País". Com a educação, é possível combater a aristocracia agrária, pois o aumento da rede escolar está associada ao aumento do número de eleitores (votantes).

Este período caracteriza-se pelo crescimento do número de aulas, o que J. Nagle chamou de "entusiasmo pela educação", onde o fundamental é a nacionalização do País e a recomposição do poder político. Por isso, combater o analfabetismo associava-se à solução de problemas estruturais do Brasil. Ao mesmo tempo que o governo, por parte da aristocracia rural, tem temores em aumentar a rede escolar, são fechadas escolas estrangeiras. Em 1918, "são incluídos no orçamento da União, recursos para a criação de escolas primárias" e, em 1921, ocorre a primeira "Conferência Interestadual sobre Ensino Primário". Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, "o Governo Federal estabelece as primeiras normas, no sentido de garantir a intervenção do Poder Central na defesa do Ensino Primário nos Estados" (1983:43).

Além da dependência cultural ser a marca constante e o ensino ser decadente, a elite apenas se preocupava com a formação de bacharéis, como dizia Primitivo Moacyr (1944, v.4:71): "bacharel quanto antes, dinheiro quanto mais". O bacharelismo, segundo L. A. Cunha, se desenvolveu nos jovens da classe dominante e média que buscavam o diploma superior de advogados, médicos, engenheiros ou dentistas.

Segundo M.L. Ribeiro (1984:85), o diploma de bacharel, demonstrava uma "orientação centralizadora", apesar da Constituição de 1891 "consagrar a descentralização", significando a "pouca intervenção do Governo Federal nos Estados". Havia interesse de poucos num ensino de formação superior, cuja clientela era a elite, e de outros, destinados ao ensino profissional, cuja clientela eram as camadas menos favorecidas. Através do discurso da liberdade de ensino e da liberdade de profissão, fundamentava-

-se a descentralização, que, contraditoriamente, reforçava a unidade e a hegemonia dos interesses da elite.

Três orientações definem o clima cultural dos anos vinte, para J. Nagle: manter o mesmo padrão intelectual do período anterior, aumentar as publicações pedagógicas e passar do entusiasmo para o otimismo pedagógico. Destas orientações surgem os "especialistas" ou "técnicos" em assuntos educacionais. De uma maneira geral, os primeiros anos da República foram pobres quanto a trabalhos sobre educação. Todos os textos, deste período, fazem uma apresentação bastante genérica dos problemas educacionais. Porém, a partir de 1920, há trabalhos ligados a pregações nacionalistas, acentuando a instrução primária, "convertida em problema máximo da nacionalidade, pois, educado o povo, automaticamente estariam resolvidos os problemas da sociedade brasileira" (1974:265).

Em síntese, para Fernando de Azevedo, a descentralização do ensino foi consagrada com a Constituição de 1891. Mas a educação se mantém formal e acadêmica, com exceção da Reforma de Benjamim Constant. Não há modificação medular na política educacional, mantendo-se a mesma mentalidade do Império e não há unidade de estrutura, causando dificuldades na educação nacional até 1930.

Tem a mesma opinião José Veríssimo, reafirmando a completa descentralização do ensino no período.

Já L. A. Cunha afirma que a marca desta descentralização corresponde aos interesses das classes dominantes. Concorda A. Bosi, ao dizer que a descentralização do ensino reafirma a

unidade política, pois a República se assenta na hegemonia dos proprietários rurais.

J. Nagle acentua a multiplicidade de orientações ideológicas na Primeira República e alterações nos padrões de pensamentos, gerados pela inquietação social.

#### *4.2.2 Renovação com as Reformas da Década de Vinte*

Enquanto nos anos dez a preocupação com a democratização e o acesso à escola levantam a questão quantitativa do ensino, nos anos vinte há preocupação com os conteúdos, com os métodos, com as técnicas de ensino, evidenciando inquietação qualitativa.

Estas duas posturas fazem parte de uma proposta educacional, bem como de uma proposta política das oligarquias, ambas promovendo uma gama de reformas educacionais, conhecidas como o "ciclo de reformas estaduais dos anos vinte", contribuindo, assim, para a penetração do escolanovismo no Brasil.

Para Fernando de Azevedo, na década de vinte, surge um movimento na cultura e na educação através das reformas educacionais. Estas formam um movimento pendular entre uma política reacionária e uma política renovadora, gerando debates, discussões e estudos, que propõem novas correntes no pensamento pedagógico.

Na década de vinte, está presente a renovação escolar nas reformas educacionais, como a de Sampaio Dória de 1920, em São Paulo, propondo transformações no método e nas técnicas

pedagógicas do sistema escolar. Também a de Lourenço Filho, de 1924, no Ceará, visa a reorganização do ensino primário. As reformas de Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lisímaco da Costa propõem idéias e técnicas pedagógicas. Estas reformas alteram a organização escolar da Primeira República e mostram, nitidamente, a oscilação entre a influência clássica humanista e a influência científica.

Todas estas reformas, na posição de A. Casassanta Peixoto (1983), embora com alguns traços em comum, apresentam características bastante específicas, fruto das desigualdades regionais do país.

Estas reformas têm uma "visão superficial da realidade social", no dizer de M.L. Ribeiro (1984:96), apesar de os educadores, nos seus textos, apresentarem os problemas da organização escolar brasileira. Esta série de reformas educacionais, tinha, no seu modelo, total vinculação com o modelo econômico e político, que era liberal, e, basicamente burguês (1984:94). O resultado mais concreto deste movimento de "idéias novas" foi a tentativa de implantação de escola primária integral na Bahia, definida na Lei nº 1846, artigo 65, de 1925. As reformas tinham, como projeto, denunciar os problemas educacionais, como dever do Regime Republicano, que se dizia democrático e não aristocrático. Na realidade, o que se evidenciou foi limitação teórica nas reformas, pois o fenômeno educacional, além de não apresentar relação com o contexto, defende o modelo econômico e político das elites.

Para J. Nagle (1974:241), o escolanovismo representou o liberalismo no setor da escolarização. A partir de meados dos

anos vinte, renasceram pregações das idéias liberais, bem como reapareceram tentativas para sua institucionalização. O movimento reformista vai se transformando num movimento remodelador, onde as alterações introduzidas na instrução pública expressam críticas aos moldes tradicionais das instituições escolares. Com isso, preparam reformulações, mudanças na estrutura, tanto econômica, quanto política.

De 1920 a 1929, as obras pormenorizaram a situação do ensino no aspecto quantitativo, e, para J. Nagle (1974:267), raramente apontam argumentos pedagógicos; com isso, podem-se notar as diferenças regionais e estaduais, quanto à instrução pública. Neste período, surgem algumas produções de caráter técnico-pedagógico, onde o "especialista" determina as questões de educação, fazendo irromper a "mentalidade científica", que tem como consequência o afunilamento da análise da escolarização. Publicam-se textos que analisam a pedagogia como ciência experimental ou essencialmente didática, de cunho metodológico, ou obras sobre medidas, avaliações e testes. Também surgem publicações, fazendo exame dos quadros histórico-descritivos da educação brasileira.

No final dos anos vinte, a produção intelectual traz no modo de pensar a educação. As obras, de cunho nacionalista, foram produzidas por Teixeira Brandão, José Veríssimo, Carneiro Leão e Miguel Couto; as de orientação pedagógica eram de Sampaio Dória, Aprígio Gonzaga e Alípio Franco; as de orientação histórico-descritiva eram de autoria de Afrânio Peixoto e M. S. Oliveira e as de cunho escolanovista, de Anísio Teixeira, Júlio de Oliveira e Heitor Pereira.

Estas obras, segundo J. Nagle (1974:270), "revelam certo amadurecimento intelectual, o que quer dizer que nelas se pode perceber a capacidade de apresentar panoramas mais amplos da história e dos sistemas específicos da Escola Nova".

Em resumo, na literatura educacional dos anos vinte, encontram-se, num primeiro momento, a mensagem dos "entusiastas da educação", caracterizando uma preocupação quantitativa com a educação brasileira. Num segundo momento, "os otimistas pedagógicos" ligados a aspectos qualitativos, eram essencialmente técnicos. Ambos defendem a premissa ideológica de não apenas formar homens, mas formá-los de uma determinada maneira. Na verdade, nas obras representativas dos anos vinte, segundo J. Nagle (1974:273), transmitem uma imagem deformada da realidade e devem ser percebidas como formulações de inequívocas feições ideológicas, e "o padrão de pensamento, existente na literatura educacional da década de vinte, expressa determinadas modalidades do padrão de pensamento brasileiro que continuou a existir no decênio e mesmo depois" (1974:275). Enfim, encontra-se, neste período, uma literatura de distanciamento da realidade, a-histórica e conservadora.

A série de reformas pedagógicas, da década de vinte, exprime o liberalismo quanto à educação, como lembra J. Nagle (1974), pois, nos princípios liberais, se estabelece o vínculo entre o modelo educacional e o econômico-político burguês. Assim, a função da educação é de reprodução das estruturas de poder. Tanto faz serem reformas regionais, pessoais, com conteúdo liberal ou não; o que elas retratam, mesmo de maneira superficial, são os problemas existentes que, na estrutura de poder,

afetam a organização escolar.

A guerra de 1914 e a crise econômica de 1929 abateram o País, abrindo, como alternativa, segundo A. Casassanta Peixoto (1983:29), "a aceleração do processo de industrialização e impondo limites ao desenvolvimento nacional". As oligarquias rurais já não detêm, de forma tranqüila, a "hegemonia no controle do país". Já se delineiam as bases e diretrizes do pacto social que vigorará no País com a Revolução de 1930.

Na Primeira República, conforme Pascoal Lemme (1953), eram poucas as escolas públicas e, normalmente, freqüentadas pela classe média, pois os filhos dos ricos estudavam com preceptores estrangeiros e poucos iam para as instituições particulares, leigas ou confessionais. Havia poucas escolas rurais, onde professores, sem formação, atendiam as populações dispersas. Justificando a posição de Pascoal Lemme, J. Nagle reafirma que, na Primeira República, o ensino secundário tradicional continua a ser destinado à elite, e o ensino profissional, às camadas menos favorecidas, o povo.

Para M.L. Ribeiro (1984:82), mais de dois terços da população "continuavam a ser excluídos da escola" e os dados referentes ao ensino secundário "são bastante incompletos" (1984:87).

Na década de vinte, tratando da educação de São Paulo e estendendo-a ao País, Fernando de Azevedo, segundo L.A. Cunha (1986:223), aponta dois vícios na elaboração das leis relativas à educação. Em primeiro lugar, as leis seriam elaboradas "de afogadilho" por um processo "quase clandestino", sem consulta

preliminar às escolas, sem sugestões dos conhecedores da matéria e sem debate na imprensa. Em segundo lugar, essas leis não seguem uma política educacional, pois são fragmentárias e variam segundo os caprichos individuais e tendências circunstanciais. O resultado é a imposição de um padrão único no ensino primário, sem consideração pelas diferentes realidades regionais. Os ginásios não estavam aptos a dar suficiente cultura geral e o ensino superior inexistente como instituição dedicada à "alta cultura". Neste sentido, os erros relativos à educação são oriundos da legislação educacional.

A solução, segundo Fernando de Azevedo (1960:34), seria: "Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo". Para o Autor, na década de vinte, há fermentação de idéias e um movimento renovador na educação, que se manifestou por debates, discussões, estudos e formação de sociedade de educadores.

Em síntese, as reformas pedagógicas da década de vinte, para Fernando de Azevedo, formam um movimento pendular entre uma política reacionária e uma política renovadora, que não é traçada pelas elites governantes, mas por tendências pessoais de educadores. Estes não encontram ponto de equilíbrio e não alteram a política educacional.

Já para A.Casassanta Peixoto, estas reformas apresentam características específicas, fruto de desigualdades regionais.

Para M.L. Ribeiro, as reformas têm uma visão superficial da realidade social, embora apresentem, nos seus textos, os problemas da organização escolar. Ocorre uma limitação teórica,

pois não há vinculação com o contexto.

L.A. Cunha afirma que Fernando de Azevedo aponta dois vícios na elaboração das leis educacionais: a primeira de que seriam elaboradas "de afogadilho", sem consulta às escolas, sem debate na imprensa e sem sugestão de especialistas. A segunda, de não seguirem uma política educacional, pois são leis fragmentadas e servem a caprichos individuais.

Afirma J. Nagle que as reformas educacionais da década de vinte não têm argumentos pedagógicos e refletem o liberalismo educacional, estabelecendo vínculo entre o modelo de educação e a economia política burguesa, reproduzindo, enfim, a estrutura de poder.

#### **4.3 *Sobre os Momentos Constitutivos da Educação na Primeira República***

Com a República, o positivismo entra no campo educacional, dispondo do ensino leigo e gratuito, magistério livre, substituição do ensino religioso pela educação moral e cívica, pedagogium, regulamentação dos exames. Efetivamente, a descentralização do ensino, proposta no Ato Adicional de 1834, tem melhor aplicação na Constituição de 1891, pois os Estados assumem o ensino primário e normal, enquanto que a União (federal), o secundário e superior. Os conteúdos cientificistas da corrente positivista chocam-se com o ensino tradicional literário humanista, porém não se efetivam praticamente na educação.

Apesar do movimento de modernização do ensino, na Primeira República, realmente, nada se efetiva, a situação continua

dependente, essencialmente agrícola, perpetuando o domínio das oligarquias. Não há possibilidade de desenvolver propostas progressistas, pois é muito pequena a força do setor proletário. O que aparece, neste período, são tendências em educação, preocupadas com a quantidade e qualidade do ensino, porém afastadas das implicações sociais e políticas, reforçando, na escola, o papel de conservação das estruturas sociais, políticas e econômicas do País.

Aliás, todas as propostas que envolvem escolarização, são instrumentos para a participação política de um grupo, que vê, no voto, sua ascensão.

Um corte ocorre na sociedade com a Revolução de 1930 que, apesar de não ser um processo autenticamente revolucionário, coloca o País diante da incerteza, da mudança e de novas opções.

A educação, nos anos vinte, é vista como ascensão de uma classe social que quer garantir sua hegemonia como classe dirigente. Neste momento, há uma ruptura no modelo agrário-exportador que caminha para uma economia urbano-industrial, com vistas ao mercado interno. Novas composições são feitas, é necessário organizar a classe dominada para o projeto de desenvolvimento. A escola é o local para que isto aconteça e, por isso, propõe-se reorganizar e defender a escola para todos, segundo a ideologia liberal.

Sendo assim, este período é de agitação social e intelectual, resultado de tudo o que acontece na sociedade: a luta pelo poder político dos latifundiários cafeicultores, enfraquecidos politicamente por causa das mudanças no modelo econômico.

Em suma, há um grupo que luta para se manter no poder e outro que o deseja. No meio, encontra-se o Estado que, no papel de mediador, utiliza a educação para solução dos problemas sociais. Por isso, as várias Reformas Educacionais, neste período, representam a figura do Estado, a posição do Governo, a imposição ideológica. Desta forma, o Estado assume o controle da educação, no papel de mediador, porém defendendo a ideologia da classe dominante. A descentralização do ensino reafirma a unidade política, contradizendo Fernando de Azevedo, que se apoia e acredita na unidade de estrutura.

A Primeira República é realmente, um período de enorme efervescência política e cultural. Apesar de as manifestações serem características do avanço burguês, dos modernistas, elas rompem com os valores tradicionais, sem romper, todavia, como afirma Sodré (1986:58), "com os valores essenciais que lhe permitem o avanço". É inegável o que o modernismo representou e correspondeu ao desenvolvimento das relações capitalistas, já que era o avanço da burguesia que estava em questão, e não as outras camadas sociais.

Efetivamente, a Primeira República é caracterizada pela multiplicidade de orientações ideológicas, de alterações nos padrões de pensamento que, mesmo partindo de uma camada, atinge a todos. Porém, as múltiplas orientações reproduzem a ideologia da dominação, formando hegemonia. Isto demonstra que a descentralização e dualidade de sistemas (federal e estadual), enfocada por Fernando de Azevedo como determinante, apesar de parecer ampliar e favorecer as diferenças regionais, legítima e reafirma a unidade política, pois a República assenta na hegemonia dos

proprietários rurais, que corresponde aos interesses da sua classe, a dominante.

Quanto à renovação com as reformas educacionais, que proliferam na década de vinte, é que, para Fernando de Azevedo, formam um movimento pendular entre o reacionarismo e a renovação. Estas reformas não têm clareza do contexto, não há nitidez nas suas argumentações pedagógicas, pois ora têm um enfoque, ora têm outro. No fundo, refletem o liberalismo, ou seja, o vínculo do modelo educacional com o político e econômico burguês, fugindo ao contexto, à regionalidade e reproduzindo a estrutura de poder.

No início da República, o nível de ensino que importava difundir era o primário, apesar de haver barreiras e indisponibilidade na sua ampliação por parte do Estado. Havia, nos primeiros anos da República, a tentativa de utilizar a educação elementar como estratégia de hegemonia, tendendo a dissociar a questão educacional de seus elementos políticos. Sente-se a direção das Reformas de ensino na sua qualidade: a questão de currículo, de métodos de ensino, de formação de professores, etc. Em suma, até 1920, há tendências de organização autônoma no aparelho escolar, explícitas nas reformas de ensino estaduais. A partir daí, inicia-se uma orientação de política educacional por parte do governo central.

Na Primeira República, a década de vinte foi a mais agitada, várias crises afetaram a sociedade, pois a estrutura política e econômica era controlada pelas elites oligárquicas. A economia agrária baseava-se na exportação do café. Este período é conhecido como o período do "declínio das oligarquias", onde novas forças sociais geram mudanças na estrutura econômica. A

indústria começa a ser beneficiada, surge a burguesia industrial e o operariado na região centro-sul. Cresce o setor médio, aumentam os comerciantes, os funcionários públicos, os militares, as classes liberais. Todos sentem-se prejudicados pela política vigente, reivindicam através de várias greves e muitos tomam posições políticas. Surgem associações, sindicatos, partidos políticos, que propõem organizar os trabalhadores e lutar por melhores condições. Como consequência, as autoridades governamentais reprimem e perseguem qualquer atuação, em defesa dos interesses dos patrões. As entidades sociais, partidárias e sindicais são obrigadas a atuar na clandestinidade.

As agitações deste período são muitas, inclusive por parte dos militares, como o Movimento Tenentista em julho de 1922, conhecido como a Revolta do Forte de Copacabana no Rio de Janeiro, quando militares criticam os políticos por terem corrompido a República, fazendo com que o País fosse controlado por oligarquias que, sob corrupção eleitoral, haviam se perpetuado no poder. Decorrente do Tenentismo, surgem vários movimentos de revolta em todo o País.

Há um clima geral de questionamento inclusive entre intelectuais, artistas, músicos, que se reúnem em 1922, em São Paulo, na Semana da Arte Moderna, com a intenção de discutir problemas relativos à arte e à cultura nacionais, tendo forte repercussão e reação no País.

Porém, em 1929, com a crise econômica mundial e a quebra da bolsa de Nova York, o café foi completamente desvalorizado e a economia nacional de exportação é abalada, gerando alterações no regime político. Em função da crise, a política café-com-

-leite, de presidentes alternando-se entre paulistas e mineiros, foi alterada e a candidatura de Getúlio Vargas foi lançada por arregimentar setores oposicionistas.

Decorridas as eleições, vence o candidato situacionista Júlio Prestes, que não chega a tomar posse, pois alguns líderes organizam um movimento revolucionário, que eclode em outubro de 1930, unindo os Estados do Rio Grande do Sul, Minas, Paraíba e Pernambuco. Estes revoltosos dirigem-se ao Rio de Janeiro e dão posse a Vargas, em novembro de 1930.

Vive-se um período de agitação e de contestação de idéias; com isto, a educação sofre e é combatida. Os índices de analfabetismo são altos e há poucas escolas elementares. Enfim, todo o sistema educacional é deficitário.

Inúmeras reformas pedagógicas são propostas, porém completamente distanciadas da realidade, do contexto. Elas demonstram a inexistência de uma política educacional.

Foram importantes para o debate educacional e para o nível de formação das massas populares, bem como para a modificação dos padrões de ensino e de cultura existentes, dois grupos. Estes, não eram políticos, mas educadores: "os entusiastas", que defendiam a ampliação do número de escolas e "os otimistas", que defendiam a qualidade do ensino. Ao tentar neutralizar o predomínio da cultura literária, estes grupos, embora limitados pelos padrões tradicionais, alteraram a escola primária e atingiram, muito de leve, o ensino secundário.

Vista no todo, a literatura educacional, deste período, foi um instrumento de propagação de pontos errôneos, com o princípio de autonomia da escolarização com relação ao contexto histórico-social. A interpretação que se faz é errônea, no sentido de que o atraso escolar é um problema educacional e também social, por isso não pode ser isolado.

A grande questão é que as reformas dos anos vinte são uma análise formal do período, são interpretações e constatações sem relação com as circunstâncias histórico-sociais. O lugar e o tempo não são referendados, pois o que aconteceu não é tratado.

Para Fernando de Azevedo, durante a Primeira República, houve a descentralização do ensino e dualidade de sistemas (federal e estadual). Isto ocorreu, por haver interesses de uma classe dirigente que, para manter-se e efetivar sua unidade, necessitava descentralizar a educação e criar distintos sistemas para sua manutenção. Esta classe reafirmava sua unidade ao colocar o ensino superior e secundário como responsabilidade da União (federal) e o ensino primário como responsabilidade dos Estados (estadual), já que o período se sustentava na hegemonia dos proprietários rurais.

Na proposta educacional há uma unidade na estrutura. Na realidade, se houve dualidade entre educação popular e formação de elites, esta não foi sentida. Apesar do discurso renovador dos anos vinte, a tradição e o conservadorismo foram mais fortes no ensino tradicional.

Das inúmeras reformas pedagógicas deste período, não

há realmente nenhuma que altere ou sensibilize a política educacional. As reformas não são contextualizadas, não são elaboradas por especialistas, não reproduzem questões oriundas das escolas; são isoladas, fragmentadas e representam, com nitidez, a falta de sentido pedagógico.

A descentralização nada tem de divergente; tem uma unidade de orientação, que é tradicional e acadêmica. Durante a Primeira República, não há retrocesso em termos educacionais. Há conservação na realização e satisfação das elites. O bacharelismo é a síntese do período - é o estilo, a resistência conservadora da oligarquia e o desejo da burguesia urbana.

## 5 A RENOVAÇÃO E UNIFICAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

### *5.1 Elementos para a Compreensão da Organização Nacional do Ensino, conforme Fernando de Azevedo*

Para Fernando de Azevedo, a Reforma do Distrito Federal de 1928 foi importantíssima no movimento de renovação educacional, pois a partir dela entra-se numa nova fase da história da educação nacional, marcando um período revolucionário. Até 1930, foi a única reforma que imprimiu à educação uma direção social e atendeu ao "enriquecimento interno da escola" (1963:656), articulando-se com a família e com os meios profissionais.

A Reforma de 1928 atribuiu "novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação", atingindo as escolas, seus serviços técnicos e administrativos para que a educação se estendesse a todos. Segundo o Autor, foi uma reação contra os fins eminentemente individualistas da escola antiga, inaugurando "uma nova política de educação no Brasil".

O que se pretende alcançar, segundo Fernando de Azevedo, com essa reforma é o mesmo que J. Dewey prega: "a educação universal". Isto rompe com a unidade do pensamento pedagógico que vinha desde o Império. Por isso a reforma mereceu críticas e aplausos, provocando um "choque de conflitos ideológicos"

(1963:657), muito mais forte do que qualquer discussão sobre renovação escolar, ocorrendo um abalo no sistema escolar tradicional.

Apesar disso, a Reforma de 1928 não teve uma repercussão profunda, a não ser em alguns pontos do País, como nas regiões mais populosas, industriais e urbanas, que irradiaram essas "novas idéias e tendências" (1963:658).

Mesmo assim, não se pode compreender a Reforma de 1928, conforme Fernando de Azevedo, isoladamente, mas sim, como um dos aspectos de um processo revolucionário que já existia no País desde 1922, e que culminará com a Revolução de 1930. Enfim, no dizer de Teixeira de Freitas (in Fernando de Azevedo, 1963:658), a Reforma de 1928 foi

*"um movimento ideológico de grande envergadura que abriu para o país e para o problema da educação nacional perspectivas inteiramente novas, colocando o Brasil na corrente de idéias defendidas pelas maiores figuras de de filósofos e técnicos de educação".*

Se a Reforma de 1928 foi o fundamento de um grande movimento renovador na educação, ao mesmo tempo, segundo Fernando de Azevedo, foi uma das manifestações do novo estado de coisas que, após a Primeira Guerra Mundial, alastrou-se, como por exemplo: migração interna para a região sul, penetração e idéias da Europa e dos Estados Unidos, levando o País à Revolução de 1930. Esta foi preparada por aliança de grupos políticos, depois anulados pela própria Revolução, mas que traziam "um programa político definido de ação escolar e cultural" (1963:659). A Revolução de 1930, apesar de não ter uma orientação uniforme, para o Autor, trouxe mudanças sociais, desintegração de costumes

tradicionais, trocas econômicas e culturais, contribuindo para a democratização.

As novas tendências manifestam-se através de publicações como: "Introdução ao estudo da Escola Nova" de Lourenço Filho em 1930 e "Novos caminhos e novos fins" de Fernando de Azevedo em 1931. Porém recebem críticas dos pensadores católicos, através do folheto "Pedagogia na Escola Nova" editado pelo Centro Dom Vital, de São Paulo.

Significativa também foi a Reforma de Lourenço Filho de 1931 em São Paulo que, "integrada no movimento renovador da educação" (1963:661), ofereceu ao governo revolucionário de 1930 alguma diretriz, apesar da Revolução não trazer "um plano de reorganização nacional" (1963:661). Contudo, para Fernando de Azevedo, já havia consciência nacional e algumas aspirações à cultura com a criação do Ministério de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior.

Para o Autor, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, um dos Ministérios mais importantes foi o da Educação, onde Francisco Campos empreendeu a reforma do ensino superior, em abril de 1931, "a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio em mais de quarenta anos de regime republicano" (1963:661). A Reforma exigia para a fundação de qualquer Universidade no País, a incorporação de três institutos de ensino superior, evidenciando um caráter propriamente universitário e profissional com "os altos e autênticos valores da cultura" (1963:662).

A Reforma de Francisco Campos atende a desejos e a

aspirações já defendidas anteriormente, em 1926, quando do Inquérito da Instrução Pública de São Paulo e do Inquérito de 1928 e 1929 da Associação Brasileira de Educação, referentes aos problemas universitários.

O ensino universitário proposto pelo governo através da Reforma não pôde deixar de reconstruir o ensino secundário, pois de sua eficiência dependiam o nível superior. Por isso, Fernando de Azevedo afirma que o Decreto de Francisco Campos "imprimiu ao ensino secundário a melhor organização que já teve entre nós, elevando-o de um simples curso de passagem ou de instrumento de acesso aos cursos superiores, a uma instituição de caráter eminentemente educativo" (1963:662). Isto justifica a duração de sete anos do curso, dividido em cinco anos de curso comum e fundamental e os dois seguintes em curso complementar, destinado às especializações profissionais.

Segundo o Autor (1963:663), o termo instrução ou instrução pública, empregado, até então, no Ministério de Benjamim Constant de 1890, é substituído por Ministério de Educação e representa uma consciência nacional mais profunda e mais viva dos problemas da educação do País.

O Governo Provisório instituiu o ensino religioso facultativo nas escolas, assunto reivindicado pelos representantes católicos, provocando debates acirrados entre reformadores que defendiam a laicidade do ensino. As questões doutrinárias católicas já haviam sido enunciadas no Código de Direito Canônico (1917) e na Encíclica de Pio XI (1929), proibindo aos católicos frequentarem escolas neutras ou hostís à sua crença. Estes acusam os reformadores de "defenderem doutrinas

materialistas ou extremadas" (1963:664).

Em 1931, o Centro D. Vital publica "Pedagogia da Escola Nova", Tristão de Ataíde lança "Debates Pedagógicos", P. Leonel Franca escreve "Ensino Religioso e Ensino Leigo" e ocorre o 1º Congresso Católico de Educação em São Paulo, onde as questões "foram da laicidade do ensino, da co-educação dos sexos e do monopólio da educação pelo Estado" (1963:664).

Reforçaram os católicos a discussão por quase sete anos, que "se considerasse a religião, uma matéria de ensino nas escolas públicas para os alunos cujos pais ou tutores houvessem manifestado explicitamente a sua vontade a respeito" (1963:665), sob o fundamento de que a família é anterior ao Estado e de que cabe aos pais educar os filhos. Alguns reformadores estavam dispostos a ceder a esta concepção, porém a questão do ensino religioso criou incompatibilidades entre a idéia religiosa e a idéia renovadora da educação. Não houve, segundo o Autor (1963:666), "zona de concordância" entre os dois grupos, pois os educadores não são um partido, mas uma associação, que traça uma política escolar e cultural para o programa do governo na obra de reorganização do País.

Destas questões, surge a elaboração de um Manifesto, propondo nova corrente de pensamento pedagógico e novas orientações para afirmar e fixar os fundamentos "da política brasileira de educação" (1963:666). Em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, é publicado o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", apresentado à população e ao governo com o objetivo de romper com o individualismo, fortalecer a solidariedade nacional e adaptar a educação (nas próprias palavras do Manifesto) "às

transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio" (1963:667).

O Manifesto defende a laicidade, nacionalização do ensino, organização da educação popular (urbana e rural), reorganização do ensino secundário, técnico e profissional, criação de universidades. Fortalece o ensino leigo, a obrigatoriedade escolar, o direito à educação integral "segundo suas aptidões" (1963:667). A proposta do Manifesto busca, para Fernando de Azevedo (1963:667), "articular e harmonizar todas as peças do sistema", levando em conta os diversos graus e tipos de instituições de ensino. Enfim, a "reconstrução educacional no Brasil", que o Manifesto de 1932 aponta, define, pela primeira vez um programa geral de educação com visão das modernas teorias educacionais, onde se estabelece "o novo sistema de fins sobreposto ao sistema de meios, apropriados aos novos fins e necessários para realizá-los" (1963:668).

Um sistema completo de educação com estrutura orgânica, para Azevedo do Amaral (in Fernando de Azevedo, 1963:668) abriu "nova fase de ação construtora no domínio das idéias", pois o Manifesto não é apenas uma declaração de princípios ou um documento de um grupo de educadores, mas é a construção de uma nova política educacional de caráter nacional.

O novo programa educacional, defendido por uns e contestado por outros, acentuou a cisão de dois grupos em oposição até 1937. A discordância fundamenta-se na política escolar da Igreja, de oposição à nova política de educação. Acentua-se

com o "conflito de ideologias, de esquerda e de direita". Apesar de tudo isso, para Fernando de Azevedo, a renovação escolar gera oposição em toda a sociedade, entre o novo e velho, o tradicional e renovador. É, sem dúvida, um período crítico, pois abala o pré-estabelecido e a tradição. Para o Autor (1963:671), ele se caracteriza "numa dualidade de correntes e depois numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de educação nova ou de escola nova".

Muitos fatores, como a posição da Igreja, as doutrinas extremistas, a concepção de educação nova, a reação dos conservadores, engendram um estado de espírito que se denomina "pensamento perigoso". Mas, apesar deste estado de espírito, há uma produção de vanguarda com Cecília Meireles, Nóbrega da Cunha, Azevedo Amaral, Frota Penna, trazendo novos estímulos à renovação educacional, sustentados num "espírito moderno e num sentimento profundamente humano" (1963:673). Propostas de reformadores como Anísio Teixeira, Almeida Júnior e Fernando de Azevedo continuam surgindo. Através das idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, empreende-se, de 1932 a 1935, uma série de reformas e iniciativas, principalmente no Distrito Federal, mas também no Ceará com Moreira de Sousa, em Pernambuco com Aníbal Bruno, no Paraná e São Paulo com Fernando de Azevedo.

A campanha renovadora do ensino prosseguia, apesar de todas as dificuldades, reagindo "contra uma educação sem relações vitais com as exigências do meio social e com os imperativos e as condições do mundo moderno" (1963:676).

A preocupação em dar ao sistema escolar um tratamento científico, continua, nos anos trinta, por meio de várias

reformas, reorganizando os programas intelectuais em benefício da educação física, da formação do caráter e dos valores espirituais. Estas reformas, por serem locais, não atingiram o País como um todo, somente o Distrito Federal e os Estados.

O Governo Revolucionário, até 1934, e o Governo Constitucional, até 1937, não reconheciam "a oportunidade de um esforço coordenado e geral" (1963:677), já que as reformas atingiam o ensino primário, normal e profissional e não, o ensino secundário e superior. O ensino secundário mantém-se humanístico, tradicional e o ensino superior dirige-se a uma profissão e não ao interesse intelectual. Isto acontecia, conforme Fernando de Azevedo, porque a camada intelectual, recrutada das escolas profissionais (Direito, Medicina e Engenharia), exercia na sociedade "o monopólio na formação tanto das elites como da concepção de cultura", apresentava um pensamento "escolástico", acadêmico, que se opõe à transformação (1963:678).

Segundo o Autor (1963:678), os intelectuais, tendo uma tradicional formação profissional, são inábeis quanto aos problemas de educação e de cultura, nunca tiveram "consciência viva, profunda" da criação das Universidades. A Universidade significa organização institucional do conhecimento, coordenação de investigação e difusão da cultura.

A importância da introdução do método científico no ensino aparece com a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, a partir da convicção de que "homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental" (1963:679). Na mesma direção, em 1935, Anísio Teixeira criava a Universidade do Distrito

Federal.

A produção intelectual e literária dos anos trinta reproduz "o espírito dominante, crítico e demolidor" (1963:682), que ao mesmo tempo desenvolve suas tendências. São ensaios sociais e romances que estudam a sociedade do Nordeste, a burguesia, o meio fabril, a cultura da cana, choques ideológicos de esquerda e direita, etc. Para Fernando de Azevedo (1963:683), há uma "anarquia mental e política" neste período, porém a Carta Constitucional, de 1934, apresenta pontos de renovação pedagógica e cultural e institui de fato "medidas que assegurassem uma política nacional em matéria de educação", atribuindo à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional" (Cap. I, art. 59 XIV), fixando o plano nacional (art. 151) e estabelecendo os fins democráticos da política escolar do País, reconhecendo, na educação, um "direito de todos" (1963:684), instituindo a liberdade de ensino em todos os graus, a liberdade de cátedra, a gratuidade e a obrigatoriedade.

Para Fernando de Azevedo, há, no final dos anos trinta, um processo legítimo "da democratização, que inicia as massas na cultura" (1963:685), todavia apresenta um aspecto negativo, rebaixando a qualidade do ensino. Se, por um lado, há democratização e acesso das massas à cultura, por outro lado, há uma reação da cultura humanística, na preparação para o nível universitário.

Apesar do Golpe de Estado, de 10 de novembro de 1937, de caráter autoritário e unitário, levar ao declínio a campanha de renovação educacional, a nova Constituição, outorgada em 1937, reafirma as finalidades da educação nacional. Pode-se considerar

"a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação" (1963:686). Inaugura o regime de cooperação entre a Indústria e o Estado, rompendo "o abstencionismo tradicional da União em matéria de política escolar" (1963:687).

Para o Autor, entra-se numa experiência nova, num regime de unidade e centralização de um poder forte, vivenciado numa época onde a ciência, o rádio, o avião levam à cooperação interadministrativa entre os Estados e a União.

Há evolução na idéia de uma política nacional de educação e cultura. Há unificação dos sistemas educativos, ou seja, de um "ensino público organizado segundo uma política geral e um plano de conjunto" (1963:690), ensejando ao novo regime impor a unidade de suas diretrizes.

Por meio da bandeira, do hino, do escudo e das armas nacionais, o governo desperta o sentido nacionalista, atingindo o coletivo.

Há expansão e desenvolvimento notável das escolas primárias, e aumento quantitativo do ensino secundário e superior. A qualidade é ameaçada pelo rápido crescimento numérico das escolas secundárias e rebaixamento nos estudos propedêuticos. A crise na cultura não é apenas produto da ditadura, do Estado autoritário, mas por se sentir "ameaçada por um processo de democratização e de nivelamento pelo domínio das massas" (1963:692).

Para o Autor, o processo de democratização:

*"...não se realiza senão a preço do nível cultural, por uma redução da qualidade ou um nivelamento por baixo, em que o antigo privilégio das elites, cristalizado para seu próprio uso, acabaria por ceder e estender-se ao público mais largo das sociedades democráticas" (1963:695).*

Vinculada à questão da qualidade estaria a distinção das classes, pois a erudição, a cultura literária e humanística, um dos nossos maiores defeitos, geram separação entre os intelectuais e o povo. Porém, a qualidade cultural será atingida se a educação for padronizada. Conforme o Autor, esse processo:

*"...legítimo em si mesmo, da democratização que inicia as massas na cultura, apresenta sempre, como já notamos, um aspecto negativo, realizando-se a preço da qualidade que fica rebaixada em consequência" (1963:712).*

As atividades de ensino e de cultura conforme Fernando de Azevedo adquiriram um tal desenvolvimento que exigiram "a reforma de alguns serviços e a criação de outros". Com esta intenção surge a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, que através do Ministro Gustavo Capanema dá nova organização ao Ministério de Educação, definindo sua tendência em alargar a compreensão das funções da educação escolar a extra-escolar.

No período de 1937 a 1954, há expansão quantitativa de Universidades, porém não se observa a reestruturação de "um ensino superior em bases novas". Há um crescimento numérico, desmedido, "uma inconsciente rebeldia a qualquer planejamento ou idéia de distribuição racional" (1963:693). Não há espírito algum de renovação, a não ser a discussão de uma reforma fundamental no Manifesto dos Fundadores da USP. Há crise do

ensino universitário e o descontrolado crescimento de ginásios e colégios, sem providência alguma, pois continua ocorrendo redução gradativa do "ritmo de trabalho escolar e rebaixamento do nível de ensino em grande parte das instituições" (1963:694).

A expansão cultural e a elevação do nível de conhecimento das massas, ou seja a democratização da educação, não se realiza, quando ocorre a redução da qualidade e nivelamento por baixo.

O desenvolvimento cultural, as novas técnicas e invenções, o movimento editorial, o cinema, o rádio, são importante para a interpenetração e assimilação de idéias que formam a base cultural, porém sustentos e apoios apenas da elite.

Até meados da década de cinquenta metade da população se mantém sem a menor instrução. A educação, baseada na distinção de classes, reduzida no ensino comum e privilegiando o ensino superior em detrimento do ensino propedêutico, será reflexo da divisão e organização da sociedade.

## **5.2 Momentos Constitutivos da Organização Nacional do Ensino**

Analisando a educação desde os anos trinta, na obra A Cultura Brasileira, de Fernando de Azevedo, na Parte Terceira: "A Transmissão da Cultura", Capítulo IV, "A Renovação e Unificação do Sistema Educativo", destacam-se os seguintes momentos constitutivos: Reformismo e Modernização; Política Nacional de Educação; e Qualidade de Ensino e Distinção de Classes (Democratização).

Estes momentos são pormenorizados ante outras fontes históricas, que discutem a educação e a cultura brasileira após os anos trinta.

### *5.2.1 Reformismo e Modernização*

Para Fernando de Azevedo, a Reforma do Distrito Federal de 1928 propõe uma educação eficiente, que reaja contra o individualismo da escola antiga. A partir deste momento, entra-se numa nova fase da Educação Brasileira, num período revolucionário, instaurando nova política de educação, rompendo com a unidade educacional que vinha desde o Império.

A Reforma de 1928, para o Autor, foi o fundamento de grande movimento renovador na educação, que se amplia com a Revolução de 1930, com a Reforma de Lourenço Filho em 1931, com os debates entre católicos e reformadores, etc., criando uma consciência nacional para as questões educacionais.

Modernizando o País com idéias novas, o novo caráter educativo quebra a tradicional política educacional. Inaugura-se um período que se contrapõe ao pensamento tradicional de cunho essencialista e intelectualista, por pensamento renovador de cunho pragmatista e funcionalista. Desde a década de vinte, há um movimento pendular, de uma política reacionária para uma política renovadora. Porém, no final dos anos vinte e início dos anos trinta, tem primazia o pensamento renovador, a modernidade, a composição de uma sociedade "democrática" com escola pública, leiga, laica, gratuita e obrigatória.

A partir deste momento, tanto o Estado quanto os reformadores são equânimes na obrigatoriedade escolar, na organização educacional, na escola para todos. Assim, a partir dos anos trinta, o Estado domina a sociedade e controla a educação. A Igreja, que até então detinha este poder, começa a perdê-lo.

A idéia básica, tanto dos Reformadores quanto do Estado, é a equalização de oportunidades - a escola para todos. Porém, o discurso das iguais oportunidades para todos, exposto pela doutrina liberal, pela pedagogia da Escola Nova e pelo Estado, segundo Luis Antônio Cunha (1986:60), "mostrou ter função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica". Na realidade, as desigualdades sociais são fruto da ordem econômica capitalista. O Estado que regulamenta e determina a educação é o mesmo que dirige a economia do País. O que ocorre, isto sim, é a manipulação do Estado nas mudanças e transformações educacionais.

E a Reforma de Francisco Campos, em 1931, é exemplo disto, quando tenta reorganizar o ensino secundário e superior, evidenciando um caráter propriamente universitário, valorizando o profissional, reforçando o elitismo e representando segundo Maria Elisabeth S.P.Xavier(1990:90), a concretização do discurso renovador que quer garantir "uma cultura geral sólida e abrangente".

Em suma, o pensamento renovador, atrelado ao Estado na defesa da educação democrática é, realmente, a tentativa de dissimular a discriminação. A educação expressa desigualdades, decorrentes da economia capitalista.

Para Maria Elisabeth S. P. Xavier (1990:37), nos anos trinta, o Estado "assumiu o papel de principal instrumento de acumulação capitalista, face a um empresariado industrial incipiente e fraco". O Estado é o agente da expansão industrial, é ele que acumula capital, que implementa a infra-estrutura necessária, fortalece o desenvolvimento. Mas, ao mesmo tempo que monopoliza a economia, o Estado regulamenta e organiza o funcionamento do sistema educacional. De acordo com Bárbara Freitag (1986:51), com "o modelo econômico da substituição da importação", há tomada de consciência da sociedade política, que vê no sistema educacional a forma de "assegurar e consolidar as mudanças estruturais", tanto na infra-estrutura, como na super-estrutura. Por isso, o Estado passa a ter controle direto da educação, enquanto a Igreja cada vez tem menos. O ensino confessional torna-se facultativo e reduzem-se as escolas confessionais no ensino primário.

O Estado manipula as classes subalternas, através das escolas técnicas profissionalizantes, o que se justifica pela diversificação da produção, decorrência da estrutura econômica.

A partir dos anos trinta, há reestruturação da vida econômica, social, política e cultural, pois, segundo Alfredo Bosi (1993:431) há "um estilo de pensar e de escrever anterior e um outro posterior a Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manoel Bandeira". Enfim, apesar de que o "tenentismo liberal e a política getuliana só em parte abolirem o velho mundo", o que ocorreu é que estas forças se compuseram com as oligarquias regionais, mantendo as velhas estruturas partidárias. Embora houvesse proposta popular, o tradicional é difícil de remover;

as alterações, quando ocorrem, dão-se por intermédio da "vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo em que se vive" (1993:432).

Posterior a 1930, há um salto qualitativo, devendo-se reconhecer a nova organização cultural. Para A. Bosi (1993:434), o panorama literário apresentava "a ficção regionalista, o ensaísmo social e o aprofundamento da lírica moderna (Drummond, Murilo, Jorge de Lima, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles), o romance introspectivo...". São novos estilos que o Modernismo nos traz, após a década de trinta.

Segundo Fernando de Azevedo, aposta-se numa política escolar e cultural, exemplificada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que tenta mudar a política educacional. Mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e com os vários decretos, que compunham a Reforma Francisco Campos de 1931 (ensino superior, secundário), não existia, até então, um programa educacional.

O Manifesto de 1932, assinado por vinte e seis educadores, propondo novas bases pedagógicas e a reformulação na política educacional, denunciando a estrutura conservadora e elitista da educação, admite que a responsabilidade da educação é do setor público. Em Maria Luiza Ribeiro (1984:104), a idéia dos escolanovistas de "os poderes públicos assumirem mais efetivamente a responsabilidade educacional", foi identificada com o princípio de monopólio do ensino pelo Estado, fazendo com que os educadores escolanovistas fossem aproximados aos comunistas. Para Fernando de Azevedo, este "pensamento perigoso" estava associado às novas idéias de educação. Contudo, Maria Luiza

Ribeiro afirma ser pensamento perigoso o defendido pelos educadores, onde a escola pública, gratuita e leiga deve ter "vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais" (1984:105). O que interessa é que o indivíduo faça a sua opção. Desta forma, nem política, nem economicamente estavam sendo tomadas medidas que seguissem ideais comunistas. Na realidade, a intenção do governo era de uma política intervencionista desenvolvimentista, onde o modelo "capitalista urbano industrial", apesar de dependente, é seguido.

Retomando a questão dos princípios comunistas na educação, da responsabilidade pública e do monopólio da educação pelo Estado, há uma incompatibilidade, já que a política econômica do governo era basicamente capitalista. Para Maria Luiza Ribeiro, a discussão não é entre comunistas ou não, entre escola particular ou pública, mas "a luta estabelecia-se entre diferentes formas, conservadora versus moderna, de defesa de interesses sempre particulares" (1984:106). Ou melhor, a conservadora vincula-se à "estrutura social, baseada num modelo agrário-exportador", enquanto a moderna vincula-se à "estrutura social com base num modelo urbano-industrial".

A redação do Manifesto de 1932, conforme Luis Antônio Cunha (1980:232), é marcada pela preocupação com a "reconstrução educacional, segundo uma concepção unificada de ensino, na qual todos os graus se articulam". Todos os liberais reivindicam uma solução global para os problemas educacionais. Liberal, aqui, tem a conotação daqueles que apregoam a equalização de oportunidades e a escola para todos. São os que desejam mudanças qualitativas na formação do homem e quantitativas na

multiplicação de instituições escolares.

Mas o Manifesto não resume apenas as idéias de um grupo, das elites intelectuais. Ao contrário, o Manifesto, de acordo com Otávio Ianni (1979:191), "cristaliza o esforço de uma camada que ascende ao poder na sua reflexão sobre os problemas educacionais, gerados pelas transformações econômicas e sociais que o país vem sofrendo". O Manifesto representa a tomada de consciência do setor urbano-industrial, dos seus interesses e como viabilizá-los no campo educacional.

A partir do Manifesto, dois grupos se defrontam: os defensores da escola pública e os da escola privada. Estes defendem a liberdade de ensino com orientação humanística e religiosa e não querem o monopólio estatal da educação. Aqueles defendem a democratização do ensino dentro dos princípios da Escola Nova, pública, obrigatória, laica, leiga e gratuita. Almejam um País urbano industrial, admitem as idéias reformistas da década de vinte, através da reformulação da política educacional. Querem o Estado assumindo o controle da educação, dadas as necessidades da nova ordem econômica.

O Manifesto encontrou opositores conservadores, como Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), intelectual católico, dirigente de organizações religiosas, jornalista, professor e reitor universitário, líder católico ativista. Afirmava que a concepção dos pioneiros retiraria da família a educação e destruiria os princípios da liberdade do ensino. Os católicos, que faziam oposição direta aos liberais, defendiam a pedagogia tradicional, aproximavam-se das teses ultra conservadoras da Ação Integralista Brasileira (AIB), cujo representante máximo

era Plínio Salgado. Antônio Cândido (in Chasin, 1978:17) afirma que "os integralistas pregavam a substituição da luta de classe pela ascensão dos melhores". Estes deveriam "renovar as camadas dirigentes gastas e continuar estrutural e funcionalmente o seu papel na sociedade".

No confronto entre conservadores e renovadores, estes últimos lutavam contra a escola tradicional e não contra o Estado burguês. Na realidade, ambos defendiam os interesses da classe dominante, de forma distinta, com objetivos distintos: conservar ou reformar.

Os escolanovistas, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, representam as elites intelectuais do País, mantêm um discurso liberal e, às vezes, compactuam com o Estado Novo. É clara a "seleção dos melhores" na intenção de defender os seus interesses e articular, a seu favor, as questões educacionais. É freqüente, no discurso do Autor, a renovação no método, na funcionalidade, na mentalidade de nova educação, defendendo a estrutura seletiva.

Este pensamento, o liberal, conforme A.J. Severino (1986:75), é próprio da "burguesia leiga e tem raízes no iluminismo e no positivismo", é contra o empirismo e propõe soluções científicas para os problemas educacionais. É favorável à democratização do ensino, propondo que política educacional envolva o ensino público, gratuito e obrigatório. Promove a reconstrução social, por meio da concepção unificada do ensino, no qual todos os graus se articulam. Este é exatamente o pensamento de Fernando de Azevedo, quando defende a democratização do ensino pela unidade educacional, gerando a reconstrução social, que levará

à política educacional unificada.

A reconstrução social, para os liberais, parte do individualismo, propõe a escola destinada a reformar a sociedade, com promessas de democracia, de progresso para as classes dominadas. Isto, na realidade, legitima a divisão das classes.

Fernando de Azevedo também parte do indivíduo, no sentido de atingir o máximo de desenvolvimento e eficiência. Afirma em Educação entre dois mundos (1958:49), que é preciso estabelecer o "novo sistema de fins sobreposto ao sistema de meios", pois a educação deve buscar um fim, não um meio apenas. Admite que este fim educacional é "o aperfeiçoamento moral do indivíduo".

O movimento da Escola Nova, segundo Dermeval Saviani (1987:30), tentou pensar o ensino como processo de desenvolvimento da ciência. Já o método tradicional, como produto da ciência. O escolanovismo centrava-se no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico, considerando o ensino como processo de pesquisa. O ensino tradicional tem a tarefa de transmitir o conhecimento, já compreendido, sistematizado e incorporado ao acervo cultural.

Tanto o ensino tradicional, defensor da escola privada, como o renovador, defensor da escola pública, são reprodução do pensamento liberal, acadêmico ou de idéias novas. Ambos são sustentados pela classe dominante e inteiramente voltados para ela. Insistir na oposição entre ensino público e privado seria, no dizer de D. Saviani (1987:21), "insistir em argumentos liberais, já vazios de conteúdo histórico-político". O ponto fundamental seria libertar a educação da tutela do Estado,

acabando com a hegemonia "orquestrada sob a batuta internacional".

Mas, pública ou privada, tradicional ou renovadora, a educação dos anos trinta apresenta a pedagogia liberal, que dá primazia à recepção do conhecimento e entende a educação como conjunto de princípios que norteiam a prática escolar.

Conforme Guiomar Namó de Mello (1982:12), "a contradição está na escola já nascer seletiva e reprodutora, pois é produto da forma como se constitui, e também aparece como aspiração das classes subalternas". A pedagogia liberal não reduz esta contradição. Ao mesmo tempo, articula propostas pedagógicas que permitem extensão e expansão da educação. Isto é devido aos interesses das classes economicamente dominantes, que, em parte, satisfazem as aspirações populares.

Fernando de Azevedo afirma que se necessita de preparo para desenvolver as forças econômicas e produtivas do País. Preparo, que não pode ser eminentemente literário, mas também científico. Somente assim, a sociedade alcançará concepções universalistas e uma concepção de vida, que determinará a escola única, comum a todos.

Muitas vezes, o pensamento liberal se rotula de libertador, transformador, assumindo as reivindicações populares. Este discurso da classe dominante é encontrado no Autor, ao diferenciar a elite intelectualizada e as massas populares incultas, mesmo dizendo que as duas fazem parte do mesmo problema, ou seja, de uma política educacional nacional.

Mas, apesar do pragmatismo na reconstrução do sistema educacional, proposto pelos Pioneiros na colocação do "novo", é mantido e preservado historicamente o tradicional, o elitismo e o academicismo no ensino brasileiro.

Há na historiografia de Fernando de Azevedo, a contextualização da realidade brasileira, da situação econômica e social, relacionadas, com as idéias educacionais dos renovadores, pois há interesse na formação de mão-de-obra especializada para a indústria. Esta contextualização se aproxima das idéias renovadoras e dos interesses do Estado, que garante a hegemonia da classe burguesa.

### *5.2.2 Política Nacional de Educação*

Para Fernando de Azevedo, por intermédio de publicações, planos, reformas de Anísio Teixeira, Azevedo Amaral, Almeida Júnior e outros, que defendem a nova doutrina e princípios pedagógicos escolanovistas, é que surge uma política nacional de educação, sem fragmentação ou isolamentos, nem local ou regional, atingindo a todos, rompendo com o tradicional e o escolástico.

Toda esta política educacional, voltada para todos, segundo Maria Luiza Ribeiro (1984:116) esquece "o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados". Além disto, mais importante do que uma política educacional, foi o diagnóstico feito pelos educadores das deficiências da estrutura escolar brasileira.

O discurso dos Pioneiros, na defesa da Escola Nova, foi utilizado pelo governo de Vargas, retirando os conteúdos excessivamente democráticos da pedagogia nova. As idéias pedagógicas deveriam ser utilizadas no sentido de integrar a política trabalhista e controlar as questões sociais. Pode-se ver esta posição, quando Getúlio Vargas (1938:119) afirma:

*"A instrução que precisamos desenvolver, até ao limite extremo das nossas possibilidades, é a profissional e técnica. Sem ela, sobretudo, na época caracterizada pelo predomínio da máquina, é impossível trabalho organizado. A par da instrução, a educação".*

Na Constituição de 1934, há conciliação do pensamento progressista com o conservador, ao dar maior controle ao Estado sobre a educação. Há pretensão do governo em conciliar estes dois grupos.

Em 1937, Getúlio Vargas, apoiado pelos militares, e pela classe burguesa, ameaçados pelos socialistas e pelas frentes populares comunistas e integralistas, impôs a ditadura autoritária, nova Constituição. Destitui o Congresso, transforma o Legislativo e o Executivo num só poder, liquida o federalismo, substitui governadores por interventores, fecha partidos políticos e estabelece o regime ditatorial.

Para Azevedo Amaral (in J. Medeiros, 1978:74-103), "o Estado democrático, desde que seja organizado em linhas autoritárias, como é o caso do Estado Novo Brasileiro, pode tornar-se órgão eficaz de um sistema de economia equilibrada".

Reafirma sua posição elitista ao declarar que "o poder promana de quem governa e não pode, portanto, ser flagrante absurdo, ter a sua origem atribuída à vontade dos que são

governados".

O Estado autoritário, intervencionista, para Azevedo Amaral, viria como solução para os problemas nacionais. Tem a mesma posição Francisco Campos, dizendo ser o único partido admissível no atual regime, o partido do Estado. No regime ditatorial do Estado Novo, Vargas é visto como personalidade superior, grande estadista, reformador e figura empolgante.

No Estado Novo, a educação começa a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas. Reproduz a ideologia e a estrutura de classes, introduz o ensino profissionalizante para as classes desfavorecidas, como estabelece a Constituição de 1937. O Estado impõe a organização, regulamentação e funcionamento do ensino, declarando, no artigo 131, da Constituição de 1937, obrigatória a disciplina de "Educação Moral e Política". A diversificação da produção necessita qualificação e por isso são criadas escolas técnicas. Há nisto interesse direto do Estado, pois a melhor qualificação beneficia os setores privados das indústrias, que, na realidade, mantêm e sustentam o governo. Esta orientação se explicita pela ênfase no trabalho manual, expressa no artigo 128, da Constituição de 1937 que, para Maria Luiza Ribeiro (1984:120), revela a "política educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas para o mercado". Isto não preocupa nem altera a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, já que este último é destinado "às classes menos favorecidas" (1984:121).

Em discurso à Nação, em 2 de dezembro de 1937, Getúlio Vargas afirma:

*"O preparo profissional constitui aspecto urgente do problema, e foi igualmente considerado nas responsabilidades do novo regime. Cabe aos elementos do trabalho e da produção agrupados corporativamente, colaborar com o governo para formar os técnicos de que tanto carecemos".*

Os pioneiros da educação de 1932 acabaram por compactuar e aceitar a Constituição do Estado Novo de 1937, no que dispõe sobre "a profissionalização da escola para as classes pobres", e esta medida, no pensar de Gramsci (in C.G. Mota; 1985:79) dá armas ao capitalismo para perpetuar a divisão de classes e remeter cada aluno à escola que convém ao seu nível de renda familiar e às suas expectativas de trabalho.

Diante disto, em 1942, inicia-se a Reforma Capanema, na gestão do Ministro Gustavo Capanema. Esta reforma é de conotação nacionalista, de caráter fascista, atendendo ao ensino secundário, ao técnico e profissional. Porém ela já estava esboçada, em 1938, por Getúlio Vargas (1943:324), quando este proclamava:

*"Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível mas, também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio".*

A Reforma de 1942 prepara para o nível superior, formando uma consciência humanística e intelectual. Segundo M.J. Warde e M.L. Ribeiro (in Garcia, 1989:198), a Reforma Capanema evidencia "uma linguagem que deixa vaziar uma perspectiva sócio-cultural explicitamente reacionária, vigente sob o Estado Novo".

Isto ocorre, porque o Estado Novo interrompe o debate entre os pioneiros e os católicos. O princípio de educação geral, igual para todos, é rompido e é introduzido um discurso de controle e de reação.

Refletindo sobre o momento político do Estado Novo, B. Freitag (1986:52) comenta:

*"A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas".*

A estas classes são oferecidas o ensino técnico profissionalizante, pois a estrutura econômica exige diversidade de produção na indústria. Na verdade, a política vigente toma medidas educacionais por interesse particularista, para servir aos setores privados da indústria.

Esta posição aparece no pensamento do Autor, quando diz que o problema da educação deve ser uma discussão de suas finalidades, pois a política educacional do Estado Novo, bem como no novo governo de Getúlio Vargas (em 1951), caracteriza-se pela influência de interesses financeiros. Politicamente, ascendem interesses econômicos de grandes empresas, que estão subordinadas ao capital estrangeiro. Contudo, o governo de Vargas decide em 1951, conforme Maria Luiza Ribeiro (1984:125), "reiniciar a política de aproximação com as massas, interrompida em 1945... inaugurando a política conhecida como peleguismo".

O período que vai de 1945 a 1960, para B. Freitag (1986:55), a nível político, tem como expressão

*"o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional... e setores populares... cujas aspirações de participação econômica e política são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias".*

Em suma, a política nacional da democracia-liberal depois de 1946, que permite o crescimento e a participação das massas, fruto do Estado Populista, é barrada pelo capital estrangeiro, que teme por sua expansão e absorção no mercado interno. Por isso, no final dos anos cinquenta, sente-se, segundo B. Freitag (1986:55), uma nova polarização, de

*"um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média, e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias".*

Desta forma, a política educacional, neste momento, reflete a ambivalência dos grupos no poder. Por isto, as grandes discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases e da Campanha da Escola Pública. As discussões iniciam em 1948, quando o projeto do Ministro da Educação Clemente Mariani chega à Câmara, expressando as preocupações populistas. Porém, o projeto é engavetado até 1957, quando um novo projeto-de-lei, o "Substitutivo Lacerda" é encaminhado à Câmara. Este anteprojeto, que se torna Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional em 1961, tenta reduzir ao máximo o controle da sociedade política, privilegiando a instituição privada.

Para Fernando de Azevedo através da doutrina do escolanovismo surge, a partir dos anos trinta, uma política nacional de educação. Porém sente-se que a sociedade continua

dividida e suas deficiências quanto à estrutura da escola são tantas que tumultuaram a execução de qualquer política educacional. Como a proposta escolanovista, defendida pelos Pioneiros do Manifesto de 1932, serve ao Estado autoritário e intervencionista de Getúlio Vargas?

A diversificação de produção exige a qualificação de quadros, e a defesa da melhor qualificação beneficia os setores privados, que sustentam o Governo. Tanto é assim que a Reforma de 1942 beneficia o ensino secundário e o técnico-profissional, bem como o ensino superior, quebrando o discurso da escola igual para todos e introduzindo o discurso de controle educacional pelo Estado.

Em suma, se há uma política nacional de educação, funda -se em interesses particulares.

### *5.2.3 Qualidade de Ensino e Distinção de Classes (Democratização)*

Para Fernando de Azevedo, a democratização só se realiza por uma redução da qualidade ou um nivelamento do ensino por baixo. Desta forma, a democratização apresenta um aspecto negativo, que é o rebaixamento da qualidade. Isto ocorre principalmente na década de cinquenta. Vinculada à questão da qualidade estaria a distinção das classes, pois a cultura literária gera separação entre os intelectuais e o povo.

Sendo assim, para o Autor de 1937 a 1954 há expansão quantitativa, um crescimento numérico sem planejamento ou distribuição racional. Em suma, não há espírito de renovação, mas uma

crise no ensino universitário e crescimento desmedido do ginásio, expandindo-se o ensino médio e primário. Surge a tendência de se perder o caráter de "ensino de classe". Pretende-se a expansão cultural, elevando o nível de conhecimento das massas, democratizando a educação. Mas, para que isto ocorra, segundo Autor haverá redução da qualidade.

Para Florestan Fernandes (1986:124), a democratização do ensino "foi um dos mais pesados encargos herdados pela República no Brasil". A instrução foi um privilégio aristocrático numa sociedade escravocrata e com a República, mesmo com a expansão do Estado Democrático, manteve-se contraditória a educação, pois não impôs "novos ideais e novos valores educacionais" (1986:125).

Ainda de acordo com Florestan Fernandes, tem-se novo modelo de homem, nova ordem democrática, mas a educação não expande e mantém os "padrões organizatórios obsoletos, das antigas escolas primárias, secundárias e superiores". Em síntese, o Estado Democrático expandiu a rede escolar, multiplicando as velhas escolas, aumentando a quantidade, sem modificar o produto. Mantém-se o ensino de cultura geral tradicional, não só para a elite, mas para as massas. Sendo assim, o aumento quantitativo não reflete um ensino democrático, mas ao contrário, "consagra o ensino como privilégio social, embora esse privilégio se tornasse acessível a maior número, como muito bem o demonstrou, em suas análises, Anísio Teixeira" (1986:127).

Além disso, a oportunidade educacional concentra-se em determinadas regiões, como o Leste e o Sul, de maior desenvolvimento demográfico, econômico, político, social e cultural,

resultando num sistema educacional incapaz de enfrentar as diferenças regionais.

Para Florestan Fernandes, precisa-se ajustar a educação à economia mecanizada e à civilização tecnológica-industrial. Há apenas ensaio de inovação; na verdade não se conhece a "reforma educacional autêntica" (1986:130). As questões ligadas a uma política de democratização do ensino sempre ficaram em segundo plano.

Segundo Luis Antônio Cunha (1990:259), as idéias de Fernando de Azevedo forneceram a "mais importante referência da primeira vertente do liberalismo: a elitista" pois sua preocupação era com a formação escolar das classes médias e das classes dirigentes. O caráter desinteressado, não imediatamente profissional do ensino secundário, estaria preparando bons candidatos ao ensino superior e formando quadros médios. Propõe-se uma cultura geral, com disciplina intelectual, onde se formarão as classes dirigentes.

As elites, para Fernando de Azevedo em Educação na Encruzilhada, são "as verdadeiras forças criadoras da civilização" (1960:270). Para ele, não há contradição entre a formação da elite e a democracia. Num regime democrático, as elites são formadas por cooptação, pois se renovam em todas as camadas sociais e, com isso, vão penetrando nas "camadas mais obscuras" (1963:263), para, então, descobrir o homem.

Desta forma, para Fernando de Azevedo, a cultura, já elaborada, atingiria o povo através da formação de professores. Para ele, os indivíduos bem dotados vão ascendendo, mesmo sendo

de classe inferior, contribuindo para o regime democrático, que mesmo assim, não sobreviveria sem "elites intelectuais sábias e poderosamente construídas".

Por não haver espírito de renovação, nem de democratização, é lançado, em 1959, um Manifesto sem preocupação didático-pedagógica, mas com questões gerais de política educacional. Este Manifesto, favorável à existência das redes pública e particular, propôs que as verbas públicas servissem à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

Assim, estas discussões polarizaram os debates entre vários partidos e interesses privatistas chocavam-se com os da escola pública.

Conforme Luis Antônio Cunha (1980:238) de 1950 até 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases, a legislação "não corresponde a uma política do Estado previamente formulada, mas foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada".

Basicamente, na Lei de Diretrizes e Bases (de 1961) predomina o debate entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. O que ocorreu foi a conciliação destas duas tendências num texto ambíguo. Para os defensores da escola pública a aprovação do projeto foi uma derrota popular, pois assegurou que verbas públicas fossem carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

Não é só a disputa entre católicos e renovadores, iniciada nos anos trinta, que está em questão. Mas, de acordo com Maria Elisabeth S.P.Xavier(1990:174), "o reflexo de um processo crescente de concentração, privatização e elitização que atingiu todas as esferas da vida nacional, da ordem econômica excludente à democracia restrita que se implantava após quinze anos de autoritarismo".

Segundo Bárbara Freitag (1986:70), aparentemente, todos os interesses são atendidos: o setor privado se expande no ensino médio e obtém seus lucros. A classe subalterna recebe, mesmo com dificuldades, suas oportunidades de ascensão social. A classe dominante preserva para seus filhos as vagas da Universidade.

Em síntese, os interesses da classe hegemônica são assegurados, reproduzindo a estrutura de classes. A classe dominante conseguiu preservar seus privilégios, enquanto a classe subalterna, através do ensino profissionalizante (não habilitações profissionais), tem chances de ascender à universidade. Isto segundo B. Freitag (1986:71) contém, no "embrião, o conflito que eclodiria no período subsequente", pois a classe hegemônica sente-se ameaçada pela classe subalterna, que quer usufruir do sistema educacional, e o Estado é que deve mediar e controlar a política educacional.

Enfim, as inovações introduzidas no projeto original e mantidas no texto final da LDB, segundo Maria Elisabeth S.P. Xavier (1990:141), "alargaram mas não democratizavam a destinação do sistema escolar brasileiro".

Sendo assim, a proposta de democratizar restringe-se a eliminar o autoritarismo, bem como possibilitar a renovação, a liberalização do sistema escolar.

Em suma, se ocorreu um processo de democratização do ensino, este foi obstaculizado por posturas particularizadas e singulares.

### *5.3 Sobre os Momentos Constitutivos da Organização Nacional do Ensino*

A obra de Fernando de Azevedo mostra que, a partir dos anos trinta, há renovação e unificação no sistema educativo e com isso se entra em nova fase da história da educação nacional. Para o Autor, inicia-se um período revolucionário.

Os anos trinta e subseqüentes são de modernização e reformas, proporcionando quebra na política educacional tradicional. Há renovação, através da Reforma de 1928, da Reforma de Francisco Campos de 1931, do Manifesto de 1932, das Constituições de 1934 e 1937, da Reforma Capanema de 1942, do Manifesto de 1959, da elaboração dos projetos que criam a LDB em 1961, todos voltados para a composição de uma sociedade democrática, com escola pública, laica, gratuita e obrigatória.

Porém, este pensamento renovador, defendendo a educação democrática, na realidade, dissimula a discriminação que ocorre na educação dentro da economia capitalista. O controle da educação pelo Estado tem o sentido de assegurar mudanças estruturais e por isto a Igreja deve perder este controle.

Inegavelmente, há avanço cultural pós trinta e novos estilos como o Modernismo, porém a grande discussão está entre conservadores versus renovadores, tanto uns quanto outros, acabam por defender interesses sempre particulares. Se, em algum momento se assegura a escola pública, é para garantir a hegemonia de uma classe burguesa liberal. Desta forma, o que sucede é o esforço "de uma camada que ascende ao poder na sua reflexão sobre os problemas educacionais", no dizer de O. Ianni (1979:127).

Fernando de Azevedo, ao defender a democratização através da reconstrução social, parte da renovação do método, propondo uma estrutura seletiva, a das capacidades. Isto leva a um individualismo onde a escola deve reformar a sociedade, para chegar ao progresso das classes dominadas e com isso o que acontece é a legitimização da divisão de classes.

No pensar de Fernando de Azevedo, a democratização se realiza pela redução da qualidade de ensino, o nivelamento educacional por baixo, que aparenta perder o caráter de "ensino de classe". Assim, para o Autor, há uma política nacional de educação que atinge a todos, rompendo com o tradicional e o escolástico.

Mesmo com a tentativa governamental de conciliar o pensamento progressista com o conservador, não se estabelece uma política nacional em educação pois a sociedade mantém-se dividida.

Desta forma o ensino é de privilégio social e não há tendência de se perder o caráter de "ensino de classe", como afirma Fernando de Azevedo. Sendo assim, não se evidencia

expansão cultural nem elevação do conhecimento das massas. Enfim, não há democratização na educação. O que ocorre é expansão da rede escolar, em termos de quantidade, sem modificar o ensino que continua tradicional. Mesmo que esse ensino tradicional atingisse a todos, ele é de privilégio, pois beneficia alguma região do País em detrimento de outras.

Mas Fernando de Azevedo insiste que, mesmo sendo de classe baixa, o indivíduo, pode ascender desde que dotado intelectualmente, legitimando assim a democratização. Reflete o Autor desta forma sua postura individualista e elitista em educação.

Em síntese, nos anos trinta, há inegável primazia do pensamento renovador, defendido por Fernando de Azevedo, que acredita estar compondo uma sociedade democrática no Brasil. O Autor, bem como os renovadores, por vezes compactuam com o Estado na idéia de equalização de oportunidades. Isto nada mais é do que burlar a discriminação, que a sociedade, no caso a elite do poder, impõe à educação.

O que os renovadores propunham era a luta contra o ensino tradicional, e não contra o Estado burguês e capitalista.

É um disparate afirmar que um regime autoritário e unitário, como foi o Estado Novo, reafirme "as bases democráticas da educação nacional". E Fernando de Azevedo o faz, parecendo não entender que a democracia política é que faz a educação ser democrática.

## 6 O ENSINO GERAL E OS ENSINO ESPECIAIS: POSICIONAMENTOS\*

No V Capítulo, da Parte Terceira, da obra A Cultura Brasileira, Fernando de Azevedo enfoca "O Ensino Geral e os Ensinos Especiais" e faz uma síntese do quadro da evolução cultural do Brasil e de suas instituições pedagógicas até o início dos anos sessenta, dentro de uma visão sociológica de análise e interpretação.

Pela origem das instituições escolares, o Autor apresenta as tendências da educação, fixando o caráter da cultura brasileira e sua relação com a sociedade, em cada época, e sua influência europeizante. Assim, desde o Período Colonial até o Século XIX, a cultura brasileira está fundamentada no ensino jesuítico, humanístico, com influência francesa durante o Império, que readquire vigor na fase republicana. O ensino geral, ou comum, de grau médio, sem especialização, é o mais rico literariamente e dele partem as profissões liberais. O gosto literário e erudito, desenvolvido pelos padres é substituído pelos bacharéis, formados nas Academias de São Paulo e Olinda. A educação jesuítica conserva-se durante quatro séculos, constituindo a herança cultural do País. Em síntese, o sistema

---

\*Este capítulo integra a quarta edição, revista e ampliada de A Cultura Brasileira, de Fernando de Azevedo, publicada em 1963.

tradicional de instrução, sem caráter utilitário, mais geral do que profissional, de tendência literária, com desinteresse pela ciência, indiferente às questões técnicas, divorciado do povo, é que modela a formação dos intelectuais do País.

O Autor tem clareza que a valorização das letras sobre a ciência, do ideal sobre o método, do espírito dogmático sobre o crítico e de investigação, favorecem as elites (a aristocracia rural e a burguesia urbana) nas suas condições sociais e econômicas, reforçando a distinção de classes.

Porém, mesmo assim, Fernando de Azevedo reafirma a formação de uma cultura homogênea, transmitida pelos jesuítas que mantêm a unidade e a integração da educação nacional. Admite o ensino literário, dogmático, que favorece as elites e forma uma aristocracia de letrados e bacharéis.

Mas como o Autor sustenta tal afirmação se ao mesmo tempo tem clareza de que isto marca fortemente a divisão social, e que o ensino tradicional e humanístico é, em síntese, um ensino de classe? Mesmo com o fracionamento do ensino e a dualidade de sistemas durante o Império, oferecendo a descentralização, a formação literária e clássica mantém-se, apesar de o ensino ser deficiente, precário e de má qualidade.

A partir da República e da Constituição de 1891, um processo de democratização da cultura sob o efeito da extensão geral da rede escolar, das idéias americanas, das muitas reformas, gera nova estrutura do ensino. Do início deste século até os anos cinquenta, há, para Fernando de Azevedo, o crescimento de escolas, desigual nas regiões do País, sem abranger a

população global. É nas regiões de desenvolvimento econômico e social, com aglomerações urbanas, que o ensino se desenvolve, mas a expansão do sistema de ensino geral não afasta o analfabetismo, já que, na década de cinquenta, para uma população de cinquenta e cinco milhões, trinta milhões não dispõem da mais rudimentar instrução (1963:719).

Fernando de Azevedo considera que a escola pública é a única maneira de construir a unidade social, pois só através da escola é que se cria "uma linguagem comum e um entendimento comum". Porém, a democratização do ensino, extensiva a todos, apesar de legítima, apresenta um aspecto negativo que é o rebaixamento da qualidade. Esta qualidade, necessariamente não está ligada aos conteúdos que se ensinam, mas ao seu objeto, ou seja, "ao espírito como são ministrados" (1963:720).

Desde D. João VI até o governo de Getúlio Vargas, pretende-se desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de direção e para "o planejamento da segurança nacional" (1963:730). Sendo assim, a carreira militar ou as profissões liberais eram a educação superior que os brasileiros poderiam seguir. O tipo de instrução e cultura, baseada nas humanidades, está em consonância com o rudimentar sistema econômico. Toda e qualquer atividade que fosse relacionada à profissão técnica e ao trabalho físico, é rejeitada por estar associada ao trabalho servil, basicamente ao escravo.

Com a chegada do imigrante no Século XIX, há sonegação do conhecimento, por parte do próprio imigrante aos seus aprendizes, através da desculpa de que o que se faz é empírico e sem finalidade educativa. Há preconceito com o trabalho manual e

mecânico. Enquanto o resto do mundo se industrializa e valoriza o ensino técnico, segundo Fernando de Azevedo, o Brasil continua escravocrata. Mesmo com a República, a organização econômica não consegue ultrapassar o domínio agrícola, pois a sociedade brasileira, durante cerca de trinta anos, tem uma indústria em formação, onde tanto a cultura científica como a técnica não são a preocupação das elites do País. Há significativa conotação de que não tenha a menor consciência da ameaça que a tradição e as instituições sofrem.

Porém, se há alguma ameaça que o Autor anuncia, ela é estritamente vinculada à classe dirigente. O que acontece é que a cultura científica é pouco desenvolvida pela burguesia e pelas elites intelectuais; logo, as transformações ocorrem, sem consciência de que a manutenção da tradição, daquilo que era institucional, gerará problemas frente à revolução industrial.

Na visão do Autor estudado, as grandes mudanças só surgem depois de 1930, quando aparece realmente o primeiro surto industrial e, com isso alargam-se as "nossas maneiras de pensar e de sentir" (1963:735). Com a concentração urbana, a imigração e o aumento da densidade demográfica, a sociedade se transforma. Dos anos trinta aos anos quarenta, com a crescente indústria, novas ideologias, novas lutas políticas e partidos surgem no País. Por tudo isto, a educação tem novas idéias sociais e políticas.

Através das reformas e das correntes pedagógicas, a cultura industrial e a formação técnica avançam expressivamente de apenas uma tendência para os "estudos de iniciação e

preparação para o trabalho" (1963:738). Abre-se novo caminho no País para a especialização e diferenciação profissional com o governo Vargas. Para Fernando de Azevedo, a Carta Constitucional de 1937 leva a educação técnica e profissional a ser consagrada na nova orientação da política educacional.

Mas o que acontece é que este ensino profissional se destina às classes menos favorecidas, além do que o Estado estabelece um pacto de cooperação com as indústrias. Na realidade, a preocupação é preparar um número maior de mão-de-obra para as novas opções de mercado que surgem no País.

Em suma, o que acontece no regime ditatorial, pós 1937, é o desenvolvimento de um modelo capitalista, com base na indústria, que derruba a aristocracia do café e faz crescer a composição do Estado.

Para Fernando de Azevedo, a educação profissional, bem como o processo de "adaptação às mudanças sociais" (1963:739), são criadas pela indústria, pela racionalização do trabalho, pelos sindicatos, em suma, pelas necessidades do indivíduo. Com isto, o Estado tem que reorganizar as bases do ensino técnico e profissional para um maior desenvolvimento.

Fica clara aqui a colocação individualista e personalista do Autor, pois as questões não são de necessidade do indivíduo mas sim do próprio Estado; se há alguma reorganização no ensino é interesse pura e exclusivamente do Estado e da classe que o mantêm no poder.

Porém, se a educação se especializa em função das

classes e grupos profissionais que o mercado absorve, a educação geral ou comum, constitui-se a mesma. Por isso até a Segunda Guerra Mundial, ser bacharel, médico, engenheiro é ainda primazia da elite, pois as profissões liberais conduzem ao sucesso.

Mesmo assim, só após 1930, com as universidades, é que há uma crise cultural, quando a atividade intelectual, filosófica e científica não é considerada trabalho, mas diletantismo. Para Fernando de Azevedo, a grande falha do nosso sistema cultural é a falta de pesquisa, pois no domínio da ciência aplicada, mesmo antes das universidades, somente o Instituto Manguinhos irradiava cultura científica; de resto, continua a formação prática sem técnica e sem ciência. A noção que se mantém é a de que as universidades não são centros de pesquisa.

A fluência, na década de quarenta, ao curso de Filosofia, de Direito ou de cultura geral era de três para um, se comparada aos cursos de ciência aplicada. Mesmo assim, a especialização profissional começa a desenvolver-se "no domínio das ciências físicas e químicas" (1963:748), e para o Autor, as profissões liberais, de preponderância intelectual, permanecem como núcleo de formação.

As universidades sempre estiveram ligadas à tradição das carreiras liberais e pouquíssimas, à cultura técnica, pois estas dependiam do desenvolvimento da indústria. Isto justifica a lentidão na busca de novas estruturas, a uniformização do poder central e as questões políticas. Fernando de Azevedo relata que, nos anos sessenta, ocorre o desenvolvimento das especializações não só na área científica, filosófica e literária, mas também pedagógica. Este desenvolvimento produz uma "diversidade de

interesses, de tendências e de ambições" (1963:754) que modificam culturalmente o País e o enriquecem com novos aspectos. Afirma que, desde o Império, até os anos trinta, o bicefalismo, entre uma cultura literária e profissional, começa a ser substituído nos anos sessenta, pois surge a sociedade diferenciada "pela divisão social do trabalho", com base mais científica, mais variada em "função do meio e do clima histórico" (1963:755). Desta forma, a inteligência brasileira estende-se e reforma-se através de melhores condições de comunicação, de transporte, de radiodifusão, de ciência, de indústria, etc... A idéia fundamenta-se numa política nacional de educação e cultura que, na década de cinquenta e sessenta, tem condições de desenvolver e consagrar a unidade da "nossa história e de nossas tradições" (1963:758). Frente a todas as transformações sociais, políticas e econômicas mantém-se a política escolar, em consonância com a política geral, onde os valores e os padrões sociais são mantidos e reafirmam a liberdade de consciência, o respeito ao direito e à dignidade da pessoa humana.

Realmente, o que aconteceu foi a diversidade das atividades econômicas, fazendo com que se modificassem as condições da mão-de-obra, ou seja, da classe operária, melhorando suas condições, bem como o crescimento do setor médio e a formação do empresariado brasileiro ligado ao capital estrangeiro.

Desta forma, fica nítida a preocupação com uma educação quantitativa, que atinja o maior número possível de alunos e que se amplie consideravelmente; não há preocupação com a formação deste aluno, nem com o professor; aliás, pouco se fez quanto à qualificação.

Fernando de Azevedo finaliza a obra A Cultura Brasileira falando em liberdade, respeito e dignidade, referendando o humano e o social. Confirma o desenvolvimento de uma cultura livre e desinteressada das elites e preocupa-se com o rebaixamento da qualidade para levar a educação às massas. A obra versa sobre o ensino público, laico onde a questão da unidade da política educacional nacional, representa o fio condutor de uma proposta socialista, que, como afirma C.G. Mota (1985:77), usa de instrumentos como a Constituição de 1937, para estabelecer "um vínculo entre o desenvolvimento capitalista e os quadros educacionais".

## 7 CONCLUSÕES

---

Este estudo apresenta, através do olhar do Autor, a sua explicação do próprio momento histórico.

Desta explicação, ou melhor da sua interpretação surgem os momentos constitutivos. E o que compõe este estudo é a interpretação da interpretação da obra A Cultura Brasileira, Parte Terceira "A Transmissão da Cultura", de Fernando de Azevedo, na qual produziu uma historiografia da educação brasileira.

O que constitui o Período Colonial, para Fernando de Azevedo, é a formação de uma unidade, unidade cultural, estabelecida pelos jesuítas através do ensino. A formação de uma unidade de sistema, coeso, com um plano geral de educação, atingindo uma cultura homogênea, faz surgir a cultura brasileira.

Porém, de um lado, a unidade é uniforme quanto ao desenvolvimento do ensino religioso e humanista, que nada tem de nacional, já que a cultura transmitida pelos jesuítas é importada. Por outro lado, não há unidade, pois as condições econômicas, físicas e políticas não o permitem. O que ocorre é a homogeneidade cultural na formação de poucos, fazendo aportar uma aristocracia de letrados e bacharéis, que formavam uma cultura de elite.

Há uma cultura, transmitida a este estamento originário da Europa, enquanto a grande maioria continua analfabeta, demonstrando que a cultura não é uniforme nem é a mesma para todos. Os jesuítas impuseram a formação que nada tinha de nacional e, a unidade conseguida, o que é muito questionável, atingiu só a alguns, sem estimular as atividades intelectuais no País. A cultura provinha do estrangeiro e era destinada a poucos, estabelecendo-se o critério das capacidades, da seleção dos melhores.

Enquanto a Europa vivia uma mentalidade revolucionária, os jesuítas logram uma unidade, por intermédio do ensino tradicional e escolástico, já que toda a ação educativa estava voltada para a política de colonização. Catequizar o índio, culturalizar o negro, formar uma elite colonial que auxiliasse a dominação da Colônia por parte da Metrôpole.

Há homogeneidade na clientela, na dominação e não na educação. Unidade de alguns na língua e na religião, pois a interpenetração de outras culturas resulta em diversidade. Em suma, a Igreja, durante o Brasil Colônia, pelo ensino jesuítico, domina e subjuga a sociedade, através de uma cultura "transplantada" da Metrôpole. Cultura que nada tem de nacional, pois está completamente desvinculada do contexto, isolada, contemplando apenas uma minoria. Além da monopolização cultural, os jesuítas interferiram na estrutura econômica e por isso são expulsos. As Reformas Pombalinas quebraram a hegemonia, mas não conseguiram formar um sistema educacional. Traziam idéias iluministas, enciclopedistas que, através de aulas avulsas, atingiram poucos e foram ineficazes.

Analisando este momento constitutivo na interpretação do Autor, comprova-se uma cultura não homogênea, mas hegemônica, de monopólio jesuítico, cuja característica não é nacional, porém transplantada. Há uma cultura isolada, homogênea na formação de poucos e hegemônica no sentido de um segmento monopolizar o conhecimento.

As idéias importadas pelas Reformas Pombalinas, além de quebrarem com a hegemonia na formação, manifestam uma nova orientação do governo português, através de um referencial teórico, determinado por condições econômicas. Isto é significativo, pois mostra um rompimento que, sem atingir a camada popular, atinge indiretamente a Colônia. Nesse momento, o governo português tem interesse em formar uma elite na Colônia, que corresponda diretamente aos seus interesses.

Fernando de Azevedo não faz esta interpretação, nem vê que a modernização proposta por Pombal, apesar de ser completamente europeizante, é uma tentativa hegemônica. Na formação de um sistema educacional, se as aulas avulsas tivessem tido êxito, não se teria retornado à formação tradicional.

Em síntese, as questões não são educacionais, mas econômicas. Portugal depende da mineração da Colônia. E quando Portugal esclarece que seus problemas não estão diretamente ligados à Colônia, há um movimento educacional inverso, de retorno à formação tradicional. A educação não compactua com nenhuma proposta de emancipação.

Para Fernando de Azevedo, o que constitui o Período Imperial é a origem das instituições escolares de ensino público,

estas, apesar de poucas e direcionadas a um fragmento do território e a uma população reduzida, acabam com a unidade.

Contudo, nestas instituições mantém-se o ensino escolástico, literário, clássico e somente na sede do governo, aparecem escolas de formação profissional. Não há, realmente, preocupação com a educação popular, não há acesso à escola nem as mesmas condições e oportunidades para todos. Há o favorecimento dos quadros burocráticos do Estado e o uso da educação como estratégia para solucionar problemas políticos e econômicos de uma classe social específica. Esta política educacional favorece o nascimento de instituições privadas.

Para Fernando de Azevedo, as grandes questões do Império são a quebra da unidade, a falta de pensamento coletivo, o ensino fragmentado e a ausência de um plano geral de educação. Todavia, o Autor não vê que a fragmentação e descentralização são um engodo da própria dominação, pois garantem uma formação cultural conveniente à elite. É ela que determina e sustenta o Império e quer manter a estrutura latifundiária e escravista, inviabilizando a educação.

As instituições escolares são isoladas, fragmentadas e sem um plano geral de organização. Esta análise, feita por Fernando de Azevedo, confirma o desastre da educação imperial. Em verdade, o que determina esta fragmentação é a garantia de uma formação cultural conveniente à elite. A questão é que as instituições escolares, suas propostas e planos são vinculadas aos interesses de poucos. Em suma, não se viabiliza nem se concretiza um projeto educacional para todos.

A descentralização e a dualidade de sistemas, gerando multiplicidade de orientação, constitui, para Fernando de Azevedo, o período da Primeira República. Isto realmente aconteceu, porém a interpretação que se faz é bem outra. A multiplicidade de orientação legítima e reafirma os interesses da classe dominante e não corresponde a uma fragmentação, já que se solidifica a hegemonia dos proprietários rurais.

O que acontece é que o Estado, como mediador, usa a educação como solução dos problemas sociais, através de inúmeras reformas pedagógicas, que impõem a ideologia da classe dominante. Há rompimento com os valores tradicionais, sem alterar valores essenciais, mas demonstrando uma avanço referente à burguesia e não às outras camadas sociais.

As diversas Reformas Educacionais, na década de vinte, que, para Fernando de Azevedo, refletem ora conservadorismo, ora renovação em termos educacionais, são significativas. A partir de sua interpretação, se tem a clareza de que estas reformas não dispõem de argumentação teórica, mas evidenciam o vínculo do modelo educacional com os interesses políticos e econômicos burgueses.

A interpretação do Autor é válida ao constatar que a descentralização e a dualidade de sistemas ocorrem por haver interesse de uma classe dirigente. Esta, para manter e efetivar sua unidade, necessita descentralizar a educação e criar distintos sistemas para a sua manutenção. Em suma, o que há é unidade de orientação tradicional e acadêmica. O que há é conservadorismo. O sistema educacional da Primeira República é deficitário, de altos índices de analfabetismo, de poucas escolas elementares,

mantendo o ensino literário com padrões tradicionais.

A partir dos anos trinta, conforme Fernando de Azevedo, entra-se em nova fase da educação nacional. Estes anos e os subsequentes são de modernização e reformas, proporcionando quebra na política educacional tradicional, refletindo outra qualidade de ensino, que gera democratização na educação.

Modernização e novo estilo é a grande discussão travada entre renovadores e conservadores. Tanto uns, quanto outros acabam por defender interesses particulares. Quando assegurada a escola pública, laica, será para garantir a hegemonia da classe burguesa. Sabe-se que a laicização, apesar do discurso do Autor, estava ligada a um "poderoso e complexo sistema ideológico de cunho nacionalista" (C.G. Mota, 1985:78), de interesse do próprio Estado, o que na realidade compactuava com as idéias renovadoras e perpetuava as diferenças sociais.

A renovação e unificação no sistema educativo constitui, para Fernando de Azevedo, o período pós trinta e reflete uma nova fase da História da Educação Brasileira, iniciando um período revolucionário. A interpretação feita pelo Autor é discutível, já que o pensamento renovador, defendendo a educação democrática, dissimula, na verdade, a discriminação na educação dentro de uma sociedade capitalista. Na realidade, mantém-se o tradicional e o acadêmico. O problema não é educacional, mas político, social e econômico, já que o mesmo saber legitima a participação de todos, o que não é suportado pela classe dominante.

Fernando de Azevedo, ao defender a renovação, a democratização, a reconstrução social, não analisa o fato de que, para haver uma política nacional em educação, a sociedade não pode manter-se dividida. Não referenda a perda do caráter do ensino de classe. Aliás, o ensino se mantém tradicional e acadêmico, numa postura individualista e elitista. No fundo, nada há de revolucionário, nem de renovador, pois não há uma política de educação que quebre com os interesses da classe dominante. Mantendo esta hegemonia, não há democratização em educação.

Em suma, não há política nacional em educação, como defende Fernando de Azevedo, já que o Estado media, controla e elabora a política educacional, tanto das elites como das classes populares, não alterando nada.

Quanto ao ensino geral e os ensinos especiais, o que ocorre é que a educação especial é a mesma que a educação comum. E as especializações produzem, isto sim, uma diversidade de interesses, tendências e ambições que são fruto da divisão social do trabalho, podendo propor uma política nacional de educação e cultura, como núcleo de formação de apenas uma minoria.

A obra A Cultura Brasileira, terceira parte, demonstra unidade, não para uniformizar o pensamento, mas para melhorar a qualidade deste pensamento. Sempre a cultura pertenceu apenas à elite intelectualizada e instruída, desde o Período Colonial até hoje, o que historicamente é inegável. Contudo, há muitos sem acesso a qualquer possibilidade de produção de conhecimento. Se houvesse unidade, não haveria distinção.

Durante o Período Colonial, como no Império e na República, é flagrante o divórcio entre as elites e o povo. Os índices educacionais são inexpressivos, há reformas educacionais em demasia em toda a História da Educação Brasileira, cujos problemas não são resolvidos, por serem oriundos da estrutura sócio-econômica.

Há duas idéias básicas em Fernando de Azevedo: a primeira é que a mudança de mentalidade é condição essencial para resolver problemas da realidade educacional e a segunda é que os problemas da educação devem ser a discussão de suas finalidades. A idéia de mudança ou transformação da mentalidade que, para o Autor, deve partir de uma nova escola que atinja todo o território nacional, somente serviu ao governo. E também serviu ao governo a idéia da mesma cultura intelectual e moral, fazendo da educação um instrumento de democratização e modernização social, onde a escola será democrática e moderna se for única, a mesma para todos, com unidade de concepção e atingindo um fim social.

Fernando de Azevedo prega a educação com estrutura social organizada, com unidade, o que não significa uniformidade; que não seja formal nem rígida, sem diferenciação regional. Para ele, a educação é "um problema político que está ligado à vida econômica, social e cultural do País" (1963:661). Porém, esta política educacional reaviva os traços elitistas.

Na visão de Fernando de Azevedo, o problema maior é a formação de uma cultura nacional. No País, sempre houve divórcio entre os que sabem, decidem e podem e aqueles que não sabem e obedecem, porque não detêm a informação. O discurso de

que o povo é "carente de educação e cultura" e a realidade brasileira necessita de planos revolucionários no campo educacional, é exatamente o da classe dirigente, ao determinar o que é educação e quais as funções do Estado com relação às questões educacionais. É flagrante a inadequação da realidade social com o sistema educacional. Há falta de consciência do governo e das elites que formam o mesmo bloco, quanto aos problemas reais e à política educacional.

Por isso o Autor afirma que a escola deve ter a preocupação com a questão social e a unidade nacional. É na escola que a questão do trabalho aparece vinculada aos deveres e direitos do cidadão. A contribuição da escola seria diminuir a distância entre os intelectuais e os trabalhadores, e colaborar para a democratização.

Florestan Fernandes afirma que a escola é fator de mudança para Fernando de Azevedo, pois a renovação deve começar na escola e não se realizar somente na escola (1966:554). O sentido está, então, em diminuir a distância entre as classes sociais e não dosar o trabalho manual com o intelectual. Para Fernando de Azevedo, a melhor capacidade a ser desenvolvida na escola é a intelectual, a escola "prepara para a vida", e este sentido é eminentemente social.

Tanto a escola como a educação, para o Autor, têm uma finalidade social, de preparação. Porém, de alguns, aqueles que têm melhor capacidade. Reafirmando assim sua posição individualista.

A escola, assim como a indústria, representa a forma

planejada de reprodução do sistema social. Para Fernando de Azevedo, a questão não era mudar as relações sociais de produção, mas qualificar e ilustrar o povo até o ponto que estivesse apto a participar do processo político cultural. Isto, segundo C.G. Mota (1985:79) "é um conceito liberal, pois elimina a noção de classe social".

Afinal, como é vista a educação por Fernando de Azevedo? É um processo de seleção de talentos? É valorização de capacidades? É ilustração? É qualificação?

No entendimento do Autor, a educação não é passiva, mas ativa, já que pode servir de instrumento para transformações sociais. Para ele, a transformação pode ocorrer quando houver redução da distância entre as classes sociais, o que acontecerá pelo critério das capacidades. Não parece contraditório?

Falar em redução da distância entre as classes, e ao mesmo tempo admitir como satisfatória a seleção dos melhores, os dos mais capacitados?

No Brasil, a influência predominantemente liberal, própria da burguesia, tem, em Fernando de Azevedo, seu representante, na obra A Cultura Brasileira. Demonstra que, desde o descobrimento até meados da década de sessenta, a educação do Brasil é acadêmica, tradicional, conservadora, cognitivista, pragmatista, progressista, renovadora, católica, enfim... adjetivada das mais diferentes formas, com nuances mais diversas, porém desligada das estruturas sociais. E o que se quer é a transformação estrutural da sociedade, alcançando as necessidades educacionais.

De acordo com M<sup>a</sup>.E.S.Xavier (1990), se a evolução orgânica do sistema cultural de um País depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais. No caráter liberal e progressista de Fernando de Azevedo isto não se confirma, pois a questão não era mudar as relações de produção, mas qualificar todos para participar do processo político-cultural.

Na obra Sociologia Educacional (1954:75), Fernando de Azevedo fala em capacidade transmitida de uma geração a outra, "de uma geração já formada sobre uma geração em formação, do sujeito ativo ao sujeito passivo". A educação é transmissão de uma geração para outra geração. É a tradição que resulta das experiências e necessidades da vida em sociedade. É por meio dela que todos mantêm coesão no espaço e continuidade na evolução. Para o Autor, "a herança sagrada, que deve ser imortal, de nossa história e de nossas tradições", é fundamental.

Em Fernando de Azevedo, a educação transmite a experiência social, a tradição, garantindo e assegurando a sua continuidade. Defende a permanência da unidade social no tempo, numa visão funcionalista da educação, já que a transmissão da educação se fundamenta na noção de continuidade.

Mas, nada disso é suficiente para a explicação histórica, pois o funcionalista encara a educação como um processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimento e, a partir disso, se enquadram numa ordem de valores sociais, onde os mais preparados terão as melhores chances. Há uma valorização dos melhores, dos mais talentosos, na perspectiva do Autor, e a questão da

qualidade está intimamente ligada à distinção das classes sociais. Para ele, se a educação é padronizada e uniformizada, a qualidade é atingida; se democratizada a educação das massas, a qualidade é rebaixada.

Fernando de Azevedo teria dado "o exemplo do ideólogo que pretende reconstruir e regenerar a cultura a partir da escola", segundo A. Bosi (in C.G. Mota, 1985). O mal não estaria nos valores propostos, mas na ingênuo, cãndida aceitação de um "progressismo fatal que os realizaria harmoniosamente, mediante a escolarização do povo brasileiro".

Para o Autor, o povo só acerta quando educado e dirigido e a escola deve promover a redução na distância entre as elites e os outros de menor instrução. Mas, segundo seu posicionamento, sempre há um grupo com mais capacidade que o outro, ambos com aspectos do mesmo problema, o da política educacional nacional.

A formação de Fernando de Azevedo, como professor e crítico literário foi sedimentada na concepção clássica. O grande momento foi a Reforma de 1928 do Distrito Federal, onde propõe um sistema escolar integral e consegue, sem veto, a aprovação desta Reforma, obviamente com apoio do governo de Washington Luís.

Na obra A Cultura Brasileira, parte terceira, Fernando de Azevedo mostra como "arquitetou" a historiografia da educação brasileira, e que a salvação da unidade nacional se dá com as Reformas, basicamente a de 1928.

A Reforma de 1928, considerada a mais importante pelo

Autor, tem como princípios a extensão do ensino, a articulação e a adaptação. Estes princípios são a base do Manifesto de 1932, que, contra o conservadorismo, propõe uma escola socializada e a nível de competência. A escola não deve ser doutrinária, mas regida pela gratuidade e participação.

No Manifesto, Fernando de Azevedo estabelece princípios, em que a educação deve ser moderna em lugar de ser tradicional; ser pública em vez de ser particular; dispor de um ensino leigo em vez de religioso; ser única, igual para todos; acabar com a dicotomia entre pobres e ricos; voltar-se ao trabalho enquanto método. Admite o Autor, que a educação é um problema de ordem filosófica, moral e social, onde o método sociológico de Durkheim deve ser aplicado pois é o mais correto no sentido de que a educação constrói a moralidade, onde toda a questão social, no caso a educação, é uma questão ética. Desta forma, a educação escolar tem a finalidade moral que é a homogeneização, ser igual para todos. Em "Educação entre dois Mundos", afirma que a educação deve buscar um fim, não um meio apenas, e que este fim é o "aperfeiçoamento moral do indivíduo" (1958:49).

Fernando de Azevedo é "consistentemente elitista" para L.A. Cunha e concorda-se com esta idéia, pois na sua concepção, a educação das elites é fundamental, já que estas educariam as massas. Tenta sempre vincular o pensamento à ação. Segundo Antônio Cândido, Fernando de Azevedo se definia um socialista democrático, e, se estivesse vivo hoje, talvez se definisse como um democrata liberal.

As questões educacionais não são de ensino fundamental, médio, público, privado ou estatal. As questões são de política

educacional, com controle das verbas públicas destinadas ao ensino, com projetos e reformas desenvolvidos para todos e por todas as camadas sociais. Segundo D. Saviani (1987), o discurso do ensino público ou privado reproduz argumento liberal vazio de conteúdo histórico-político. O ponto fundamental trata de desvincular, do Estado, a educação.

A questão também não pode ser reduzida ao ensino, onde a tarefa primordial se impõe como transmissão do conhecimento. A questão está no ensino que leve todos a refletir e desenvolver consciência e elevação cultural.

Fernando de Azevedo tem uma visão "abstrata e ontológica da cultura", segundo Evaldo Vieira, pois não admite existir uma história da cultura. Justifica a sua época, o seu momento histórico e cria, indiscutivelmente, uma mentalidade "da cultura e da educação".

Fernando de Azevedo apresenta um saber metódico, um vigor, um exaustivo discurso na defesa da unidade nacional. Unidade, que comporia a cultura brasileira. Unidade, que foi atingida pelos jesuítas, unidade na concepção, na mentalidade, na língua, na religião, nas tradições. Para o Autor, a unidade é que forma a cultura brasileira. Eis sua maior defesa, que se solidifica com a Reforma de 1928 e amadurece com o Manifesto de 1932. Não interessa se o regime político se alterar, ou se mantiver; para a educação não há partido, nem regime, nem governo, só os princípios educacionais, em que acreditava e defendia.

Fernando de Azevedo propõe formação única, igual para todos, com um tom conciliador, nos anos trinta, já que as

divergências são muitas entre católicos e renovadores. Sente-se o seu conservadorismo, o seu elitismo, a sua formação clássico-humanista, e o que está subjacente são as questões políticas de disputa do poder.

Conforme D. Saviani (1987:58), a questão é a elaboração do saber, pois tudo o que a sociedade produz, ela retira dela mesma. A fonte básica da existência do homem é dupla, da natureza que fornece a matéria-prima e do trabalho, que elabora esta matéria-prima, gerando bens. O saber deriva desta relação dos homens com a natureza e dos homens entre si, portanto resulta do trabalho. O saber deriva das massas, ele é extraído, elaborado, formulado em nível erudito e apropriado pelas elites. Elas, como proprietárias, transformam a verdadeira fonte deste, em ausência do saber. Ou seja, as elites detêm o saber, proveniente das massas, e determinam o que é saber ou não; e o próprio saber, explorando e expropriando-o da própria massa popular.

Em Fernando de Azevedo, não há estes conflitos, mas um lineamento dos movimentos sociais. Há realmente, um estudo analítico e evolutivo das tendências educacionais. Sua análise é sociológica e seu relato, descritivo. Na opinião de C.G. Mota (1985:77), "aristocracia e humanismo, socialismo e visão ilustrada do mundo constituem os eixos que definem a perspectiva do autor de A Cultura Brasileira.

Neste estudo, o que se pretendeu desenvolver foi a interpretação da interpretação, feita por Fernando de Azevedo, da historiografia da educação brasileira, na obra A Cultura Brasileira. E a obra apresenta momentos constitutivos que dão historicidade à História da Educação. A historicidade é o

elemento de interpretação; Fernando de Azevedo é marco da historiografia educacional brasileira, é constitutivo de uma mentalidade, pois ele produz uma História da Educação.

E justifica a si mesmo, a seu momento privilegiado, os anos trinta, e para isso retorna ao ensino colonial, imperial e ao início do ensino republicano, apresentando a evolução da educação no Brasil. Justifica que, a partir da Reforma de 1928 e do Manifesto de 1932, a educação brasileira tem novo perfil, novo sentido que altera profundamente a educação no País. Parece um pouco ingênuo ao acreditar que sua postura era aceita apenas pelo seu ideário, e não por compactuar com as propostas do Estado. O que legitima, na verdade, não é sua postura "quixotesca", que para muitos existia. Para ele, a escola pública não deve apenas qualificar para que todos possam participar do processo cultural e político do País. O que legitima, é sim, que a escola deve reproduzir um sistema social que mude as relações sociais de produção, acabando com as diferenças entre as classes sociais.

Não há quebra na política educacional tradicional, nem democratização na educação, pois, ao contrário, nada se altera enquanto se mantêm as diferenças sociais.

## 8 BIBLIOGRAFIA

---

- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira.** 4.ed., revista e ampliada, Editora Universidade de Brasília, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Novos Caminhos e Novos Fins.** 3.ed., São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- \_\_\_\_\_. **Educação entre Dois Mundos.** São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- \_\_\_\_\_. **A Educação na Encruzilhada.** 2.ed., São Paulo : Melhoramentos, 1960.
- \_\_\_\_\_. **A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros estudos.** São Paulo : Melhoramentos, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Sociologia Educacional.** 6.ed., São Paulo : Melhoramentos, 1964.
- BARBOSA, Rui. **A Reforma do Ensino Primário 1883.** Rio de Janeiro : MEC, 1947.
- BARROSO, J. Liberato. **A Instrução Pública no Brasil.** Rio de Janeiro : Garnier, 1967.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira.** 3.ed. São Paulo : Cultrix, 1993.
- CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira - Momentos Decisivos.** 1º Vol. (1750-1836), 2º Vol. (1836-1880), 2.ed., revista, São Paulo : Martins, 1962.
- CARONE, Edgard. **Brasil: Anos em Crise (1930-1945).** São Paulo : Ática, 1991.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública.** São Paulo : Saraiva/EDUSP, 1978.
- CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: o Ensino de 1º e 2º Graus - da Expulsão dos Jesuítas.** 2.ed., São Paulo : Saraiva, 1980.
- CHASIN, J. **O Integralismo em Plínio Salgado.** São Paulo : Ciências Humanas, 1978.

- COSTA, João Cruz. **Contribuição à História das Idéias no Brasil.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1956.
- CUNHA, Euclides da. **Obras Completas: da Independência à República.** Rio de Janeiro : Aguilar, 1966.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.
- \_\_\_\_\_. **A Universidade Temporã.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder - Formação do Patronato Político Brasileiro.** Porto Alegre : Globo, 1958.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo : Dominus, 1966.
- FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas.** Rio de Janeiro : Agir, 1952.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo : Moraes, 1986.
- GARCIA, Walter (org.). **Inovação Educacional no Brasil.** São Paulo : Cortez, 1980.
- Haidar, Maria L. Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro.** São Paulo : Grijalbo/EDUSP, 1972.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **O Brasil Monárquico, 2.ed.,** São Paulo : Difel, 1974, Tomo II. v.4.
- \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil. 2.ed.,** Rio de Janeiro : José Olympio, 1989.
- IANNI, Otávio. **Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil.** Rio de Janeiro : Vozes, 1979.
- KOSIK, Karl. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- LEFÈBVRE, Henri. **Lógica Formal - Lógica Dialética.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1975.
- LEMME, Pascoal. **Estudo de Educação.** Rio de Janeiro : Tupã, 1953.
- MANACORDA, Mário. **História da Educação.** São Paulo : Cortez, 1989.
- MARX, Karl. **Ideologia Alemã.** São Paulo : Grijalbo, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Textos Filosóficos.** Lisboa : Estampa, 1975.
- MATTOS, Luis Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil - o Período Heróico (1549-1570).** Rio de Janeiro : Aurora, 1958.
- MEDEIROS, Jarbas. **Ideologia Autoritária no Brasil: 1930-1945.** Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1978.

- MELLO, Guiomar Namó de. **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.** São Paulo : Loyola, 1982.
- MIRANDA, Maria do Carmo. **Educação no Brasil - Esboço de Estudo Histórico.** 2.ed., Recife : Editora Universitária, 1975.
- MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império, Subsídios para a História da Educação.** São Paulo : Nacional, 1937, v.2.
- \_\_\_\_\_. **A Instrução e a República.** Rio de Janeiro : Imprensa Nacional. 1942, v.4, 1944, v.5.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974).** São Paulo : Ática, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Brasil em Perspectiva.** (org.) 3.ed., São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1971.
- NABUCO, Joaquim. **Minha Formação.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1934.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo : EPU, 1974.
- NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos Quadros do Antigo Sistema Colonial, in: MOTA, Carlos Guilherme (org.), **Brasil em Perspectiva.** São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial.** 5.ed., São Paulo : Brasiliense, 1990.
- NOYA PINTO, Virgílio. Balanço das Transformações Econômicas no Século XIX, in: MOTA; Carlos Guilherme. **Brasil em Perspectivas,** São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1971.
- OLIVEIRA LIMA, M. **O Império Brasileiro (1821-1889).** 4.ed., São Paulo : Loyola, 1962.
- PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2.ed., São Paulo : Loyola, 1983.
- PEIXOTO, Casassanta A. **Educação no Brasil (Anos Vinte).** São Paulo : Loyola, 1983.
- PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo: Educação e Transformação.** São Paulo : Perspectiva, 1987.
- PINHEIRO, Paulo S. **Política e Trabalho no Brasil: dos Anos Vinte a 1930.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** 5.ed., São Paulo : Brasiliense, 1957.
- \_\_\_\_\_. **História e Desenvolvimento.** 3.ed., São Paulo : Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. **História Econômica do Brasil.** 38.ed., São Paulo : Brasiliense, 1990.

- REIS FILHO, Casemiro. **Modernização da Cultura Brasileira.** São Paulo : PUC, 1974.
- RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1972.
- RIBEIRO, Maria Luiza. **História da Educação Brasileira.** São Paulo : Moraes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **O Método Dialético na Investigação Histórica da Educação Brasileira.** São Paulo : PUC/SP, 1975 (Tese de Mestrado).
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis : Vozes, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre a Universidade.** São Paulo : Cortez, 1987.
- SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia.** São Paulo : EPU, 1986.
- SILVA, Marcos A. da et al. **Repensando na História.** 2.ed., São Paulo : Marco Zero, 1982.
- SIMONSEN, Roberto. **História Econômica do Brasil (1500-1820).** 7.ed., São Paulo : Nacional, 1977.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Revolução Brasileira.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1958.
- \_\_\_\_\_. **História da Literatura Brasileira.** 6.ed., São Paulo : Difel, 1976.
- \_\_\_\_\_. **História da Burguesia Brasileira.** Petrópolis : Vozes, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Formação Histórica do Brasil.** São Paulo : Brasiliense, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Síntese da História da Cultura Brasileira.** São Paulo : Difel, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um Direito.** São Paulo : Nacional, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Educação e o Mundo Moderno.** São Paulo : Nacional, 1969.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo.** São Paulo : Cortez, 1990.
- VARGAS, Getúlio. **A Nova Política do Brasil.** Rio de Janeiro : Olympio, 1938, v.II.
- \_\_\_\_\_. **As Diretrizes da Nova Política do Brasil.** Rio de Janeiro : Olympio, 1943.

VERÍSSIMO, José. **História da Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1969.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Por uma História da Educação que esteja Presente no Trabalho Educativo, in: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo : Cortez, 12 CEDES, ano IV, set. 1982, p.110-112.

WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, nº 23, set/out, 1984, p.16.

\_\_\_\_\_. **Educação e Estrutura Social.** São Paulo : Moraes, 1983.

XAVIER, Maria Elisabeth S. Prado. **Poder Político e Educação de Elite.** 2.ed., São Paulo : Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e Escola no Brasil.** Campinas : Papyrus, 1990.