

EDUCAÇÃO NA ORDEM CONSTITUCIONAL BRASILEIRA: DA MONARQUIA À REPÚBLICA

Sérgio Montalvão¹

No campo educacional, as pesquisas de Carlos Roberto Jamil Cury têm se destacado pelo investimento feito na história do direito à educação escolar no Brasil. Em um de seus textos, o autor nos traz sugestivas ponderações ao referir-se ao sentido etimológico do termo –direito, recordando sua origem no verbo latino *digere*, cujo significado é dirigir ou ordenar:

Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é o de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim (CURY, 2003, p.567).

Após essas observações preliminares, Jamil Cury coloca-nos diante de um itinerário histórico, pelo qual as regras jurídicas codificadas se transformam em leis, sujeitando a penalidades aqueles que as descumprirem, e, mais tarde, transformando-se em leis que visam a proteger direitos quanto a ameaças e impossibilidades de acesso. É nesse último sentido que a educação se torna um desafio na ordem jurídica. O direito à educação implica também obrigações e penalidades contra os que se omitem a integralizá-lo, no caso dos menores de idade, entrando muitas vezes em confronto com a ordem familiar. As tensões entre a concepção de que a educação deve ser dada prioritariamente no seio das famílias e a sua transformação em um bem público matizam a história da declaração desse direito na ordem constitucional brasileira.

1 – Educação e direitos civis na Constituição de 1824.

Nossa cidadania educacional começou a ser construída a partir da Constituição de 1824. Nela, encontra-se o direito à gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos do Império entre as Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos, no artigo 179,

¹ Doutor em História, Política e Bens Culturais pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC/FGV. Professor do Mestrado em História da Universidade Severino Sombra (USS). Contato: stalvao@yahoo.com.br

inciso XXXII.¹ O inciso seguinte também se referia à educação, dizendo que o Estado se responsabilizava pelos colégios e universidades, onde –serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras e Artesl.² Complementando o que definia o texto constitucional, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral do Ensino, determinando a abertura de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. O currículo dessas escolas oferecia à clientela que a frequentava, conforme o artigo 6º da legislação citada, lições de leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e da doutrina da Igreja Católica. O conjunto de cidadãos a serem assistidos por esses direitos, no entanto, era bastante limitado, se considerarmos que dele estavam excluídos os índios e os escravos. As características de continuidade econômica, social e política entre o antigo e o novo regime, da Colônia ao Brasil independente, fizeram com que os direitos civis proclamados, na maior parte das vezes, se fizessem apenas como direitos de papel, ou seja, somente existentes nas páginas que lhes davam suporte (CARVALHO, 2001, p. 45).

A revisão da política centralizadora do Primeiro Reinado, em decorrência do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, criou as Assembleias Legislativas Provinciais e fez com que estas tivessem competência para legislar sobre a instrução pública primária e secundária (artigo 10, § 2º), mantendo na esfera do poder central somente a atribuição sobre a educação na Corte e as escolas de ensino superior. Essa divisão resultou na criação do Colégio Pedro II, em 1838, e na manutenção dos cursos de Medicina e Engenharia, criados nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, ainda no período Joanino (1808-1821), e dos cursos de Direito, existentes nas cidades de São Paulo e Olinda desde 1827 (DURHAM, 2005, pp. 197-240 e CUNHA, 1980). Inalterada tal legislação até o fim da Monarquia, apesar do empenho centralizador do regressismo, que repercutiu na Lei de Interpretação do Ato Adicional (1840), durante mais de

¹ Nas demais garantias e direitos dos –cidadãos brasileirosl estavam incluídas, entre as 33 citadas na Constituição, aquelas que faziam parte do catálogo de reivindicações do jusnaturalismo liberal, com restrições no tocante à relação entre indivíduo e religiosidade: 1) a prevalência do império das leis, conforme os incisos I - ‘Nenhum Cidadão pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei’ e II - ‘Nenhuma lei será estabelecida sem utilidade pública’; 2) a liberdade de expressão, sujeita à responsabilização dos abusos cometidos em virtude dela; 3) o respeito à consciência religiosa, desde que reconhecida a oficialidade do catolicismo enquanto religião de Estado; 4) a liberdade de entrar e sair dos limites territoriais do Império, guardadas as restrições policiais; 5) a garantia da inviolabilidade dos limites do lar pelo poder público e 6) a prisão somente em casos de culpa formada. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Consultado em maio de 2010, em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm.

² Cabe frisar que não existiam universidades no Brasil do século XIX, as primeiras universidades brasileiras datam da década de 1930.

cinco décadas, caberia aos presidentes de províncias executarem as medidas aprovadas no campo político-pedagógico pelos legislativos locais. No comentário de Fernando de Azevedo:

O governo da União, a que competia, como centro coordenador e propulsor da vida política do país, se exonerava por essa forma, segundo as expressões de Tavares Bastos, “do principal dos deveres públicos de uma democracia”, que é o de levar educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais (1976, p. 74).

Não obstante a falta de decisão em criar um sistema de ensino nacionalmente articulado, como já se verificava em diversos países, no que tange à forma educativa, o Brasil do século XIX conheceu –a invenção e a legitimação da forma escolar modernall (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 82). Segundo Tereza Fachada Levy Cardoso (2003, p. 200): –A escola pública brasileira, em sua forma e função, foi concebida em Portugal, em consequência da política reformista ilustrada levada a efeito no reinado de D. José I (1750-1777) e capitaneada por seu poderoso ministro, o Marquês de Pomball. Isso significa que a educação, no sentido público da sua conceituação, ou seja, assegurada e provida pelo Estado para o interesse e as necessidades de todos que estivessem em condições legais de serem assistidos, emergiu no mundo luso-brasileiro a partir do Alvará de 28 de julho de 1759.¹ Em substituição ao antigo sistema jesuítico foram introduzidas as Aulas Régias, divididas em dois níveis: os Estudos Menores (ou Escolas Menores e de Primeiros Estudos) e os Estudos Maiores.

No Brasil independente, os Estudos Menores passaram a dividir-se em duas fases, a do ensino ou instrução primária e a do ensino das humanidades ou aulas dos estudos menores (equivalentes ao futuro secundário). Em síntese, não existia seriação, nem turmas, as –escolall não se caracterizavam pelo fato de reunirem grupos de estudantes, capazes de dividirem o tempo de estudo e as suas experiências individuais. Até então, como observa a autora

A escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma aula régia de gramática latina ou uma aula de primeiras letras correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno frequentava as aulas que quisesse não havendo articulação entre as mesmas. As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente

¹ Deve-se registrar que, no contexto dessas reformas, não havia a obrigatoriedade da matrícula escolar como instrumento de eficácia e controle do direito à educação.

ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento para local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse (*Idem*, p. 201).

Data de 1835 a encampação das primeiras cadeiras avulsas, oferecidas ao público por professores comissionados com a verba do Tesouro Nacional em imóveis particulares, pelos liceus. Daí para frente, as autoridades começaram a se importar com a construção de prédios escolares. O avanço na construção de escolas foi tênue, preso às amarras que vimos anteriormente quanto à falta de entrosamento entre os três níveis da administração pública.

O registro do número de unidades escolares e de alunos contidos na malha provincial, feito por José Ricardo Pires de Almeida, um dos nossos primeiros historiadores da educação, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), encontrou no ano de 1875 um total 2.906 escolas públicas primárias para meninos e 1.675 para meninas em todo o país, somando-se 87.847 alunos e 40.917 alunas.¹ De outro ângulo, ao comparar a posição ocupada pelo Brasil em relação ao dispêndio com instrução pública por habitante (2,33 francos/anuais), esse historiador nos situou numa posição próxima e de países como a Suíça (2,30 francos/anuais) e a Suécia (2,40 francos/anuais). Em termos percentuais, no conjunto das despesas públicas, era destinado para a instrução 8,45% do total, o que representava um investimento relativo superior ao da Inglaterra (6,11%) e da Alemanha (4,28%).

A esses dados quantitativos deve-se acrescentar a percepção dos próprios dirigentes políticos quanto aos avanços empreendidos na educação popular. Segundo as narrativas encontradas por José Gondra e Alessandra Schueler, havia muita dificuldade por conta dos baixos salários pagos aos professores, o que impedia a sua profissionalização. Além disso, concorriam para agravar a situação a falta de inspeção adequada dos estabelecimentos de ensino e a dificuldade no emprego do método oficialmente adotado nas escolas públicas: método Lancaster ou –ensino mútuol.² A consulta aos relatórios dos presidentes de província,

¹ Ao lado desse sistema de escolas elementares sustentadas pelo Estado Imperial existiam as escolas particulares, confessionais e laicas. Essas eram 288 de ensino primário e 18 de ensino secundário. No quadro elaborado pelos autores, com base nas pesquisas de José Ricardo de Almeida, não foram encontrados os números referentes aos estudantes em escolas públicas primárias da província do Rio de Janeiro (*Apud*. GONDRA e SCHUELER, 2008, pp. 95-99).

² Nascido na Inglaterra, pelas mãos do educador Joseph Lancaster (1778-1838), o método se inspirava nas ideias utilitaristas de Jeremy Bentham e nos princípios religiosos do pastor anglicano Andrew Bell. A prática pedagógica lancasteriana enfatizava o ensino oral e a memorização dos conteúdos. A grande novidade do método estava na utilização de monitores, ou seja, alunos que deveriam auxiliar os mestres na coordenação do processo de aprendizado. Os historiadores que estudaram o método Lancaster apontam a sua proposta disciplinar de instrução, típica da pedagogia dos tempos da revolução industrial. Sobre o assunto, ver NEVES, 2003.

sugerida pelos autores citados, nos traz, em certa medida, a visão que se tinha quanto à instrução pública em várias partes do Império.

No relatório entregue à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, pelo conselheiro Bernardo Augusto Nascentes de Azambuja, vice-presidente da província, em 8 de setembro de 1875, encontramos este depoimento:

Infelizmente nota-se em todo o Império atrazo nas escolas primárias; e se a província do Rio de Janeiro pode lisonjear-se de ter o primeiro lugar entre as suas irmãs, não nos é lícito todavia manifestar satisfação pelo exame dos quadros estatísticos. O muito do que temos feito é nada em relação ao que está por fazer.¹

Diante desse quadro pouco otimista, afirmava o conselheiro: –A elevação do número de escolas públicas é, em meu conceito, necessidade que deve ser quanto antes satisfeita. ||²

Não muito distante esteve a fala do presidente provincial do Ceará, Esmerino Dias Parente, no mesmo ano de 1875, quando deixou registrado:

A instrução pública não está ainda convenientemente distribuída entre nós; os últimos dados estatísticos provam, com a eloquencia irresistível das cifras, que estamos ainda bem longe da realização da promessa constitucional de ensino primário a todo cidadão.³

A instrução das classes populares rodeou os relatórios dos presidentes provinciais, que a entendiam como uma das prioridades da ação governativa. O poder da educação em resolver questões sociais mais amplas transparece, por exemplo, no relatório de Antônio dos Passos Miranda à Assembleia Provincial de Sergipe:

A instrução é um meio relativamente ao engrossamento das rendas particulares e públicas, que, a seu turno, é também um meio relativamente à felicidade geral, alchymia impossível onde pululam espíritos ignorantes, almas sem cultura, as quaes vivendo da agitação e da desordem, põem em

¹ Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, na segunda sessão da vigésima legislatura, no dia 8 de setembro de 1875, pelo vice-presidente, conselheiro Bernardo Augusto Nascentes de Azambuja. Rio de Janeiro, Typ. do Apóstolo, 1875, p. 28. Disponível em http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/rio_de_janeiro [acesso em 16/07/2010].

² Idem, p. 29.

³ Fala com que o exmo. Sr. Dr. Esmerino Gomes Parente abriu a 2a. sessão da 22a. legislatura da Assembleia Provincial do Ceará no dia 2 de julho de 1875. Fortaleza, Typ. Constitucional, 1875, p. 13. Disponível em http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/rio_de_janeiro [acesso em 16/07/2010].

perigo a tranqüilidade pública, a segurança individual, a propriedade particular, a honra e a liberdade de todos.¹

Na última quadra do Império, a preparação dos espíritos para o tipo civilizado de vida era entendida como o objetivo central da aplicação do artigo 179 da Constituição Imperial de 1824 e da Lei Geral do Ensino de 1827. A República daria continuidade a essa senda civilizatória através da educação. Os republicanos estiveram premidos, no entanto, pelas mudanças que sofrera o conceito de educação popular no contexto intelectual do final do século XIX e, mais tarde, pela pressão que passou a ser feita pela democratização das oportunidades escolares.

2 – Federalismo, secularismo e a Constituição de 1891

Após 67 anos de experiência monárquica, posta abaixo com o golpe de 15 de novembro de 1889, a República herdou o legado educacional acima referido. Nos primeiros dias do novo regime, a preocupação em restaurar o Estado de Direito levou os republicanos a baixarem uma série de decretos com vistas à reconstitucionalização do país. Antes de se chegar a uma nova ordem constitucional, o governo provisório interveio com poderes constituintes, próprios de sua ação revolucionária. O decreto nº 1 da República, segundo Paulo Bonavides e Paes de Andrade (1991, p. 210) –produzira uma Constituição de bolso, emergencial, para reger o país, evitar o caos e decretar as bases fundamentais da organização política imediatamente estabelecida. Esse documento trazia a República Federativa como forma de governo dada à nação, numa luta contra o centralismo do Poder Moderador e do Conselho de Estado.

Em 3 de dezembro de 1889, o decreto nº 29 nomeava uma comissão especial de cinco membros para elaborar o anteprojeto de Constituição.² No dia 21 daquele mês, pelo decreto 78-B, o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca determinava o período eleitoral correspondente à escolha do chefe do Poder Executivo e dos representantes da Assembleia Constituinte, que deveria iniciar suas atividades na data do primeiro aniversário do regime republicano. Em janeiro de 1890, medidas secularizantes estabeleceram a separação entre o

¹ Relatório com que o Exmo. Sr. Dr. Antonio dos Passos Miranda abriu a Assembleia Legislativa Provincial de Sergipe no dia 1.º de março de 1875. Aracajú, Typ. do Jornal do Aracajú, 1875, p. 29. Disponível em http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/rio_de_janeiro [acesso em 19/07/2010].

² Participaram da comissão de notáveis: Saldanha Marinho (presidente), Américo Brasiliense (vice-presidente), Antônio Luiz dos Santos Werneck, Francisco Rangel Pestana e José Antônio Pereira de Magalhães Castro.

Estado e a Igreja, assim como instituíram o casamento civil e a entrega da administração dos cemitérios ao poder público.¹ Federalismo e secularismo dariam os contornos das políticas de educação na Primeira República.

O modelo constitucional aprovado em fevereiro de 1891 era o norte-americano. A Constituição dos Estados Unidos da América (1787) buscou um meio termo entre as propostas autonomistas de Thomas Jefferson e os federalistas, que propunham uma maior coordenação política e administrativa da União. O federalismo a que se chegou no Brasil esteve situado entre as propostas unionistas de Rui Barbosa, que defendia –a existência de um poder central dotado de importantes atribuições e de uma considerável parcela de rendas, e as propostas ultrafederalistas de Júlio de Castilhos, favoráveis a –um poder central com atribuições bastante restritas (FREIRE & CASTRO, 2002, pp. 35-36). Já o secularismo passou com maior consenso entre os constituintes, que ratificaram as teses da liberdade religiosa e da validade exclusivamente civil do matrimônio. A preferência pelo ensino laico se beneficiou desse clima de opinião. Em abril de 1890, ainda na vigência do governo provisório, o Ministério do Interior eliminou o ensino religioso, a teodiceia e a moral religiosa do programa de estudos do Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II, com todas as consequências desse ato sobre o sistema de ensino secundário existente (CURY, 2001, p. 93).

A Constituição dos *Estados Unidos do Brasil* tratou pouco sobre educação. O assunto foi tocado no capítulo das atribuições do Congresso Nacional, artigo 35, inciso 2º, que o incumbia, mas não privativamente, de –animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais. O viés federalista lançou as bases para a descentralização das ações. Com isso, a responsabilidade pelo ensino primário corresponderia aos estados, enquanto à União caberia criar e administrar instituições de ensino secundário e superior, como também prover a educação no Distrito Federal, em colaboração com o poder municipal.

Na montagem de suas instituições educacionais, a República incorporou a tradição federalista do Império, cujo marco legal foi o Ato Adicional de 1834, promulgado no Período Regencial. Ficava de fora, mais uma vez, a hipótese da unificação do sistema educativo, desejada por

¹ Ainda no governo provisório da República, o decreto presidencial nº 346, de 19/03/1890, criou o Ministério da Instrução Pública Correios e Telégrafos, cujo primeiro titular foi o republicano histórico e militar positivista Benjamin Constant Botelho de Magalhães. De curta duração, este aparato burocrático iria desaparecer com a reforma administrativa promovida no governo do Marechal Floriano Peixoto. Desde então, os assuntos da instrução pública foram tratados no âmbito do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que passou a contar com uma Diretoria Geral de Instrução Pública.

muitos membros da elite política/intelectual no final do Segundo Reinado. Como observa Fernando de Azevedo, em obra anteriormente citada:

O triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, 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, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação. Sob esse aspecto, a República foi mais longe e, cedendo às aspirações federalistas, quase reduzidas no antigo regime “à órbita propriamente política da vida regional”, e dilatadas, no período republicano, aos domínios da administração, fortemente centralizada pela política unitária do Império” (*Op. Cit.*, p. 117).

A tendência à unificação viria se manifestar após a fracassada reforma Rivadávia Correia (1911), que instituiu o ensino livre e limitou ainda mais as competências do governo federal. No momento seguinte, a reforma do ministro Carlos Maximiliano (1915) colocou para a federação o dever de regulamentar o ensino. Em 1925, complementando a reviravolta anterior, a lei Rocha Vaz (1926) criou, no âmbito do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, o Departamento Nacional de Ensino, considerado a base administrativa do Ministério da Educação.

Os legisladores republicanos suprimiram da sua declaração de direitos a referência à gratuidade do ensino primário, mantido pelas escolas públicas-estatais, mas escreveram, no inciso 6º do Artigo 72: -Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Essa afirmativa iria afrontar a Igreja católica, que se recusou a aceitar o que os clérigos consideravam a -escola sem Deus. Os católicos rejeitaram o secularismo da Constituição de 1891. O preâmbulo constitucional republicano retirou a expressão -Em nome da santíssima trindade, substituindo-a por: -Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos. A reação católica, porém, teria que esperar até meados da década de 1910 para encontrar atores eficazes na defesa de suas causas. A bibliografia indica que esta reação teve início com o arcebispo das cidades de Recife e Olinda, Dom Sebastião Leme, em 1916, que mobilizou os leigos em organizações voltadas para o povo e para os intelectuais, dentro do que se convencionou chamar de -modelo da neocrisandade (MAINWARING, 1989).

3 – O legado educacional da Primeira República

Não bastava, porém, que as escolas não fossem más. Era necessário que fossem bastantes. E aí falhou inteiramente a pregação republicana (Anísio Teixeira, 1977, p. 60).

Os quarenta anos da Primeira República foram vistos por seus contemporâneos como um período em que pouco foi feito para avançar em educação, especialmente para democratizar o acesso à educação pública escolar. A história da ideia de ampliação do direito à educação escolar no Brasil é, portanto, anterior à década do otimismo pedagógico e ao início da pregação cívica dos educadores escolanovistas. Antes deles, o imaginário de democratizar pela escola havia conquistado intelectuais como José Veríssimo e Vicente Licínio Cardoso.

Publicado pela primeira vez em 1890, quando o autor ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Pará, *A Educação Nacional*, de José Veríssimo, ressaltou a acolhida da educação no projeto democrático dos Estados Unidos. Um dos fatores mais importantes para explicar o êxito norte-americano nesse setor deveu-se, segundo Veríssimo, à administração do ensino, dividida entre as atribuições da União, com o *National Bureau of Education* — em cima, aconselhando, animando, esclarecendo — e dos estados e localidades, responsáveis pela execução dos serviços educacionais (VERÍSSIMO, 1906, p. XXVI).

Citando números compilados do *Annual Report of Department of the Interior* dos anos de 1901 a 1903, Veríssimo procurou figurar a potencialidade daquele país em distribuir os conhecimentos básicos, mostrando que em um incomparável universo de 17.539.478 estudantes de nível primário, secundário e superior, 16.127.739 encontravam-se no ensino público e apenas 1.411.739 no ensino particular. Era evidente a presença do Estado na educação, ainda mais nos segmentos identificados com a — formação não só do caráter nacional, mas do espírito e da opinião das massas —, cabendo a seguinte divisão: 93,37% no ensino primário, 78,34% no secundário e 40,50% no superior. A eficácia norte-americana logo iria contrastar com o desalentado quadro brasileiro, em que a sucessão de reformas educacionais, abarrotadas de leis e regulamentos, acabava por deixar tudo como estava antes. Em tom pessimista, Veríssimo iniciou *A Educação Nacional* mostrando o vazio e a incapacidade de nossa instrução pública para servir aos seus objetivos. Na primeira página do livro, após a sua longa introdução, encontramos este desabafo:

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos — primário, secundário e superior — apenas um acervo de materiais, sem nexos ou lógica, e estranho a qualquer concepção elevada de pátria (*Idem*, p. 1).

No mesmo tom pessimista de José Veríssimo, anos depois, Vicente Licínio Cardoso tratou da rotina em que havia caído a escola pública republicana, após o impulso inicial, percebido sobretudo em São Paulo, cujos governos, no final do século XIX, elevaram a educação à condição de experiência civilizacional, erguendo escolas consideradas verdadeiros templos da cultura cívica e letrada (SOUZA, 1998 e GOMES, 2002, pp. 393-395). No capítulo -Instrução e Educação, parte do livro *À margem da História do Brasil*, postumamente publicado por Fernando de Azevedo na Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional em 1933, Cardoso criticava o legado educacional do Império e revisava a imagem conquistada por D. Pedro II do imperador preocupado com o desenvolvimento das ciências, artes e letras. Apesar da atitude pessoal de simpatia e entrega aos estudos -D. Pedro II não foi o educador que seria de desejar para o seu povo (CARDOSO, 1933, pp. 188-189).

Depois de evitar a comparação com os Estados Unidos, por considerá-lo país de cultura muito diferente da nossa, Cardoso tratou dos avanços educacionais conquistados pela República Argentina na segunda metade século XIX, durante a presidência de Domingo Sarmiento (1868-1874): -(...) rememoro o exemplo argentino, por isso que a evolução desse povo no século XIX é extremamente interessante, transformado que foi um conglomerado de meio milhão de gaúchos brancos (...) numa nacionalidade de energias sociais e políticas extremamente cultivadas (Idem, p. 189). O país vizinho havia passado pela Guerra Civil envolvendo unitários e federalistas, estabilizando-se após a queda do caudilho Juan Manuel de Rosas, a Constituição de 1853 e a instalação de um governo unificado, com Bartolomeu Mitre, em 1862. O impacto da educação sobre a sociedade argentina fez parte do debate nacional, incorporado pela elite política liberal. Com isso, o ensino fundamental ganhou impulso considerável. Em 1860, entre públicas e privadas, registravam-se 593 escolas primárias argentinas (FAUSTO & DEVOTO, 2004, p. 53). No pensamento político portenho, a chegada da democracia contava com a simpatia de Sarmiento. Ele entendia que o papel das elites na transição do regime oligárquico ao democrático era de -civilizar a massa, dotando-a de base cultural (RICUPERO, 2004, p. 157).

Se apesar do esforço empreendido em São Paulo foram poucos os avanços na efetivação do direito à educação escolar na Primeira República, algo que ficou registrado no censo de 1906, não faltaram condições para a melhoria da forma escolar nesse período. A pesquisa de Luciano Faria Filho encontrou o relato do inspetor técnico do ensino de Minas Gerais,

Estevam de Oliveira, em viagem –comissionada|| ao Rio de Janeiro e São Paulo, locais em que o funcionário pôde vislumbrar o –espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência|| dos primeiros grupos escolares (FARIA FILHO, 2000, p. 27).

Os grupos escolares representaram uma inovação decisiva no esforço de melhorar o nível da educação pública no Brasil, o que se fez, no entanto, sem um aumento significativo do número de unidades educacionais. Esse novo modelo de organização escolar, inspirado na escola graduada norte-americana, reunindo os alunos em um único prédio e dividindo-os em classes, se efetivou como um fenômeno primordialmente urbano – no meio rural continuaram a prevalecer as antigas escolas isoladas. A implantação desse novo tipo de escola significou a passagem daquelas que apenas cumpriam o papel de ensinar a ler, escrever e contar para –uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico|| (SOUZA, 1998, p. 31).

Na passagem do século XIX para o século XX, a escola republicana viu-se diante do impasse da renovação dos saberes ligados à educação popular. Em diversos países se experimentava uma intensa transformação curricular. A tradicional reunião de conhecimentos na tríade da leitura, da escrita e do cálculo entrava em rápida defasagem face às exigências do novo trabalho industrial. O currículo escolar do ensino primário deveria anexar princípios das ciências naturais, físicas e sociais (SOUZA, 2008, p. 19).

Recorrendo, mais uma vez, ao estudo de Luciano Faria Filho (*Op. Cit.*, p. 27), descobre-se que a preocupação dos governantes mineiros por ele estudados não se relacionava com a superação da –baixíssima cobertura do sistema escolar existente, cerca de 5% da população em idade escolar||, mas com –a baixa qualidade da escola existente||. Comparado ao que havia sido feito nos países europeus em termos de redução do analfabetismo, o Brasil estava próximo da Itália e da Espanha, que ainda permaneciam com mais de 50% da população despossuída das habilidades da leitura e da escrita.

A pequena inserção social da escola preocupou educadores como Anísio Teixeira, que tratou da incapacidade da República para estender a educação a todos. Nos anos 1950, o então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) entendia que a universalização do ensino fundamental (primário e médio) deveria transformar a educação de privilégio em direito. Em *Educação não é privilégio* (1953), o educador baiano defendeu a educação para a –formação comum do homem||, mostrando ao público presente à palestra realizada na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas

(EBAPE-FGV) que, até a Revolução Francesa, -toda educação escolar consistia na especialização de alguém (1994, p. 40), ou seja, que na sociedade pré-industrial, dividida em estamentos, a escola era vista como espaço de formação daqueles que se preparavam para ocupar uma posição socialmente pré-determinada no mundo do trabalho. Após a derrubada do Antigo Regime, porém, afirmava Anísio, a sociedade competitiva, burguesa, capitalista, teria como um de seus fundamentos a escolha pelo indivíduo da sua posição profissional, passando a ter a escola um novo papel: o de equalizar as oportunidades e permitir maiores condições de igualdade àqueles que a frequentassem. Era o nascimento de uma nova escola, que formava as inteligências, mas não formava intelectuais:

O intelectual seria uma das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional – ao tempo existente – teria que se transformar para entender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva que começou a desdobrar-se (*Idem*, p. 41).

A escola republicana, em uma sociedade marcada por um profundo espírito de classe e privilégios, teria que mudar a sua forma de ensinar, preparando-se para receber um público de origem popular. A preocupação com a qualidade, portanto, deveria ajustar-se ao esforço inclusivo da escola democrática. Esse, aliás, é um debate que ainda nos é pertinente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação*, 2^a ed. São Paulo: EDUSC, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*, 5^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BONAVIDES, Paulo & ANDRADE, Paes de. *História constitucional do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 5, janeiro/junho de 2003, pp. 195-212.

CARDOSO, Vicente Licínio. *À margem da história do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: O ensino superior da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto. *Cidadania republicana e educação: Governo provisório do Marechal Floriano e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Elaine e VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 567-584.

DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, Colin & SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. pp. 197-240.

FARIA FILHO, Luciano. *Dos pardieiros aos palácios: Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UFPF, 2000.

FAUSTO, Boris & DEVOTO, Fernando. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada*. São Paulo: 34 letras, 2004.

FREIRE, Américo & CASTRO, Celso. As bases republicanas dos Estados Unidos do Brasil. In: GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce & ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. pp. 30-53.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: _____; PANDOLFI, Dulce & ALBERTI, Verena (Orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. pp. 384-437.

GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEVES, Fátima Maria. *O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo: 1808-1889)*. Tese de Doutorado em História. Assis: UNESP, 2003.

RICUPERO, Bernardo. *O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada em São Paulo*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4ª ed., São Paulo: Cia. Nacional, 1977.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

Fontes

Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm, acesso em 07 de 2010.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm, acesso em 25 março de 2010.

Relatórios dos presidentes de província do Império do Brasil. Disponível em http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/rio_de_janeiro, acesso em 19 julho de 2010.