

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM  
EDUCAÇÃO**

**LUIZ FELIPE CÂNDIDO DE OLIVEIRA**

**PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL – IMPÉRIO E  
PRIMEIRA REPÚBLICA**

**GOIÂNIA  
2019**

LUIZ FELIPE CÂNDIDO DE OLIVEIRA

**PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL –IMPÉRIO E  
PRIMEIRA REPÚBLICA**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

**GOIÂNIA  
2019**

048p Oliveira, Luiz Felipe Candido de  
Poder político e educação na história do Brasil :  
Império e Primeira República / Luiz Felipe Candido  
de Oliveira.-- 2019.  
158 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 143-158

1. Educação e Estado - Brasil. 2. Educação - História  
- Brasil. 3. Analfabetismo. I.Tiballi, Elianda Figueiredo  
Arantes. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
- Programa de Pós-Graduação em Educação - 2019. III.  
Título.

CDU: Ed. 2 -- 37.014(043)

**PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA DO BRASIL – IMPÉRIO E PRIMEIRA REPÚBLICA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 12 de dezembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**



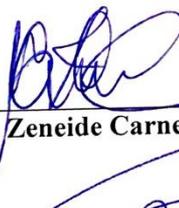
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)**



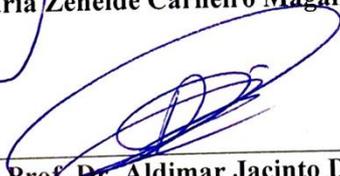
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Selma Regina Gomes / SEDUCE - GO**



\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação / UNIFIMES**



\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás**



\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)**

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos / FACMAIS (Suplente)**

## DEDICATÓRIA

Laura minha mulher e meu amor, laureado vivo sempre na certeza de que a vida é maravilhosa seguindo com você, o caminho da felicidade dia a dia.

Em agradecimento a sua afetuosa companhia, e pelo zelo, respeito e sabedoria de sua convivência.

Com todo carinho, à você dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu agradecimento especial vai para você pai, meu maior incentivador, o melhor e mais dedicado professor, contigo aprendi a compreender e amar a nobre causa do ensino.

Agradeço a minha mãe por ser sempre tão próxima, pelo carinho, motivação e por acreditar sempre em mim e na minha capacidade.

Aos meus filhos Davi, Diogo e Daniel, pela paciência e compreensão que tiveram comigo durante o longo percurso do doutorado, sabendo que em breve, minha atenção e prioridade estarão novamente voltadas à vocês.

Aos meus irmãos, agradeço pela força e a confiança que sempre tiveram na minha pesquisa, e na sua conclusão exitosa.

Agradeço enfim a Deus, e a todos que pacientemente padeceram de minha ausência durante a realização deste sonho.

## RESUMO

A relação entre o poder político e a educação pode passar despercebida para grande parte das pessoas, e por vezes essa relação é propositalmente acobertada tornando obscura esta proximidade. Esta pesquisa pretende demonstrar que as finalidades e os objetivos da educação foram determinadas em instâncias políticas durante todo o período do Império até a Primeira República, que utilizou dela como ferramenta de manutenção do poder político e econômico das elites, em detrimento do povo. O objetivo geral é analisar as razões pelas quais não foi implementado no Brasil, uma rede nacional de educação no período em análise, e especificamente, compreender como se manifesta o poder político em sua relação com a educação; analisar e demonstrar as formas como a educação foi utilizadas em todos os períodos analisados, como ferramenta de exercício e manutenção do poder político e econômico. O método empregado para execução da pesquisa foi o bibliográfico, com uma abordagem dedutiva, e o método de procedimento histórico. São utilizadas as considerações sobre o poder e a educação realizadas por Foucault, que demonstra o uso da escola para a finalidade de modificar ou criar um novo contexto social, a produção dos “corpos dóceis”, utilizando-se de uma tática panóptica das forças e dos corpos, através da disseminação da disciplina, que cumpre a função dentro da maquinaria do capital, afim de suprir as demandas da sociedade disciplinar em sua forma anatomopolítica, na qual as relações de poder são distribuídas de forma multidirecional em escala infinitesimal, de forma “microfísica”, e não somente de cima para baixo. Como resultado, pretende-se demonstrar que a ausência de uma rede de ensino, organizada nacionalmente, não decorreu uma vez que as exigências econômicas, laborais, culturais, e a concepção de vida apolítica da maior parte dos brasileiros, não gerou uma demanda por educação, o que veio a ocorrer somente no final do período da República Velha. Pretendeu-se refutar a afirmação de maior parte da bibliografia sobre a educação no Brasil, de que o processo de implementação de uma rede de ensino à nível nacional decorreu do processo de industrialização, e sim de uma variedade de fatores como a mobilização da sociedade civil, o processo de urbanização, o êxodo rural, e a necessidade cada vez maior da prestação de serviços especializados nos centros urbanos.

**Palavras-chave:** ensino, política, manipulação, sistema de educação, analfabetismo, economia.

## ABSTRACT

The relationship between political power and education may go unnoticed for most people, and sometimes this relationship is purposely obscured by making this closeness obscure. This research aims to demonstrate that the purposes and objectives of education were determined in political instances throughout the period of the Empire until the First Republic, which used it as a tool for maintaining the political and economic power of the elites, to the detriment of the people. The general objective is to analyze the reasons why it was not implemented in Brazil, a national education network in the period under analysis, and specifically to understand how political power manifests itself in its relationship with education; analyze and demonstrate the ways in which education was used in all periods analyzed, as a tool for exercising and maintaining political and economic power. The method used to perform the research was the bibliographic, with a deductive approach, and the historical procedure method. Foucault's considerations on power and education are used, which demonstrates the use of school for the purpose of modifying or creating a new social context, the production of "docile bodies" using a panoptic tactic of forces and through the dissemination of discipline, which fulfills the function within the machinery of capital, in order to meet the demands of disciplinary society in its "anatomopolitical" form, in which power relations are distributed in an infinitesimal scale, "microphysics", not just from top to bottom. As a result, it is intended to demonstrate that the absence of a nationally organized education network did not occur because the economic, labor, cultural, and apolitical conception of life of most Brazilians did not generate a demand for education, which happened only at the end of the Old Republic period. It was intended to refute the claim of most of the bibliography on education in Brazil that the process of implementing a nationwide education network was due to the industrialization process, but to a variety of factors such as the mobilization of civil society. , the urbanization process, the rural exodus, and the growing need for specialized services in urban centers.

**Keywords:** teaching, politics, manipulation, education system, illiteracy, economics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|         |    |   |     |
|---------|----|---|-----|
| QUADRO  | 1  | Levantamento bibliográfico  | 11  |
| FIGURA  | 1  | Escola Regional de Merití 1928  | 84  |
| FIGURA  | 2  | Competição de crianças em idade escolar, antes do dia de Saint Alexis                           | 96  |
| GRÁFICO | 1  | Alfabetização no Brasil – 1872, 1890, 1900 e 1920   | 88  |
| GRÁFICO | 2  | Alfabetização em relação aos sexos – Brasil 1872, 1890, 1900 e 1920                             | 89  |
| GRÁFICO | 3  | Gráfico do coeficiente populacional do Brasil em 1920, segundo o grau de instrução e idade      | 90  |
| GRÁFICO | 4  | População brasileira por sexo em 1872, 1890, 1900 e 1920  | 91  |
| GRÁFICO | 5  | Alfabetização Brasil em 1872: população escrava   | 98  |
| GRÁFICO | 6  | Alfabetização no Brasil em 1872: população livre – maior de 15 anos de idade, homens e mulheres | 99  |
| GRÁFICO | 7  | Alfabetização no Brasil em 1920 - maiores de 15 anos de idade                                   | 100 |
| GRÁFICO | 8  | Alfabetização no Brasil em 1872: população livre – menor de 15 anos de idade                    | 102 |
| GRÁFICO | 9  | Alfabetização no Brasil em 1920 – maiores de 7 e menores de 15 anos de idade                    | 103 |
| GRÁFICO | 10 | Total da população no Brasil em 1872  | 104 |
| GRÁFICO | 11 | Crescimento populacional no Brasil: 1872, 1890, 1900 e 1920                                     | 104 |

## SUMÁRIO

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 1.     | INTRODUÇÃO   | 9  |
| 1.1.   | Método e Metodologia   | 9  |
| 1.2.   | Pressupostos teóricos  | 15 |
| 2.     | CAPÍTULO I – INSTAURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL IMPÉRIO  | 23 |
| 2.1.   | Mudanças culturais com a vinda da Família Real   | 28 |
| 2.1.1. | Os efeitos da vinda da Família Real  | 29 |
| 2.2.   | Breve contextualização da educação no período Colonial   | 30 |
| 2.3.   | O período Imperial no Brasil   | 33 |
| 2.4.   | Cronologia do processo de outorga da Constituição de 1824 – antecedentes históricos e políticos                                | 34 |
| 2.5.   | A Constituição Imperial de 1824  | 38 |
| 2.6.   | O lugar da educação na Constituição de 1824  | 40 |
| 2.7.   | A abolição e a nova organização social e política  | 43 |
| 2.8.   | O ideal Liberal no Brasil Imperial   | 45 |
| 2.8.1. | O Liberalismo extemporâneo no Brasil   | 48 |
| 2.9.   | Considerações sobre o Império  | 50 |
| 2.10.  | Os Pareceres de Rui Barbosa  | 51 |
| 3.     | CAPÍTULO II – INSTAURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DE REPÚBLICA BRASILEIRA – PROCESSO HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL  | 56 |
| 3.1.   | A conjuntura que inspirou a Constituição Republicana de 1891   | 60 |
| 3.2.   | Mudanças no regime político e na organização do Governo Central – formas de organização do Executivo, Legislativo e Judiciário | 66 |
| 3.3.   | Educação na República Velha  | 69 |

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 3.4. | Ideologia Positivista, o Anarquismo e a educação                | 72  |
| 3.5. | Estrutura do ensino no início da República                      | 77  |
| 3.6. | Considerações sobre a educação na Primeira República            | 85  |
| 3.7. | O contexto educacional do período Republicano                   | 85  |
| 4.   | CAPÍTULO III – O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL – UMA ESCOLA NOVA | 94  |
| 4.1. | O início da República Velha                                     | 106 |
| 4.2. | Cidadania e educação  | 112 |
| 4.3. | Tentativas de implementação do discurso                         | 129 |
| 5.   | CONCLUSÃO   | 137 |
| 6.   | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS                                      | 143 |

## **1. INTRODUÇÃO**

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar os motivos da não implementação de uma rede nacional de educação no Brasil, nos períodos compreendidos entre o Império e o final da Primeira República.

Embora a historiografia brasileira já tenha registrado e tornada reconhecida a ausência da educação escolar destinada à maioria da população brasileira nos primeiros séculos da história deste país, não se encontram suficientemente esclarecidas as explicações para estas ausências. Assim, verificar como se exprimem as relações de poder na educação escolar; analisar a educação como ferramenta de controle social e político; examinar os movimentos históricos que transformaram a forma de pensar dos estratos mais pobres da sociedade, que começaram a identificar na escola o caminho para uma vida melhor, criando uma demanda capaz de modificar substancialmente os rumos da educação no Brasil, foram os objetivos deste estudo investigativo que resultou no entendimento da relação entre poderes político e econômico e a educação no período analisado.

Fica então evidenciado que a razão da delimitação temporal desta pesquisa no Império e na Primeira República, decorreu da constatação de um altíssimo percentual de analfabetismo da população durante estes períodos e da expressiva expansão do ensino público no período subsequente.

### **1.1. Método e Metodologia**

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem, para isso o pesquisador recorre ao estudo e à reflexão que faz sobre os problemas que estuda, a fim de se prover das ferramentas necessárias ao entendimento do problema. Para consecução da pesquisa, utiliza suas forças, reúne todo seu vigor intelectual, organiza leituras, calcula probabilidades e seleciona as melhores técnicas para esclarecer o seu objeto e encontrar explicações para sua pesquisa, através do método. Em sentido genérico, método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas

ciências, segundo (Lakatos, 2003), entende-se por método o conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Toda pesquisa se caracteriza, entre outras exigências, pela utilização de um método científico, sendo indispensável ao desenvolvimento das ciências.

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos válidos verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS, 2011, p. 83)

Partindo deste entendimento, foi adotado nesta pesquisa o Método Histórico que, conforme nos informa Lakatos (2011, p. 107), consiste na investigação de acontecimentos, instituições e processos do passado, a fim de verificar sua influência na sociedade do período em análise, uma vez que a sociedade alcançou sua forma atual através de modificações ocorridas ao longo do tempo, influenciado pelas conjunturas social, política e econômica de cada época. “O método histórico preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos” (*ibidem*). Assim investiga eventos do passado segundo paradigmas e categorias políticas, econômicas, culturais, psicológicas, sociais, entre outras, a fim de compreender os modos de vida do período em análise, que só poderiam ser explicados a partir da reconstrução da cultura e da observação das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, nos termos acima expostos, foi o levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica com o uso de fontes secundárias e primárias.

O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no endereço eletrônico: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/,](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) utilizando como palavras chaves da busca realizada, o termo Poder Político e Educação, em produções de pesquisas apresentadas nos programas de pós graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, das diversas áreas do conhecimento, desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior públicas e particulares, de todo o território nacional.

Nesta primeira busca realizada, foram detectados 1.144.926 resultados para Poder Político e Educação. Para aprimorar a pesquisa foram utilizados dois filtros de buscas, acionando somente o tipo Doutorado, quanto ao *stricto sensu*; e somente a área de conhecimento da educação. Este número diminuiu para 14.801 trabalhos,

grande parte deles (a maior parte aliás), anteriores à Plataforma Sucupira, outros não possuem divulgação autorizada, portanto inacessíveis para consulta. Dentre os remanescentes, foram encontrados alguns trabalhos com certa aproximação temática do poder político e educação, ou as relações dos poderes político e econômico com a educação. Contudo, nenhum que abordasse a razão pela qual não existiu a demanda por implementação de uma rede de ensino no Brasil, até o final da República Velha. Alguns trabalhos tratam do efeito, mas nenhum cuidou da causa da inexistência de uma rede de ensino. Por meio deste levantamento foram localizados oito trabalhos com uma maior semelhança temática que, após analisados, foram sintetizados no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1: Teses – Poder Político e Educação (1994 – 2017)**

| <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>                    | <b>Ano</b> | <b>IES</b>                                 | <b>Temática</b>  |
|--|------------------------------------|------------|--|--|
| <b>Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito.</b> | Magali de Castro                   | 1994       | Universidade de São Paulo - USP            | <p>Vivendo, na rotina diária, relações de um poder simbólico, tais atores são envolvidos, em determinados momentos críticos, em disputas por cargos de poder e lutas por imposição de ideias, pelas quais mobilizam os recursos de que dispõem e veem cair o véu do poder simbólico, que cede lugar ao embate, quase sempre desgastante. Estes momentos, apesar de muitas vezes representarem um alto custo para a Instituição e seus atores, são inerentes às relações de poder e fazem, inevitavelmente, avançar o universal, como afirma Bourdieu.</p> <p>O poder simbólico é vivenciado, no dia-a-dia das escolas, por atores que procuram transformar em capital simbólico as outras espécies de capital que possuem, no sentido de "ganhar" as pessoas, para poderem contar com elas: os administradores e especialistas, detentores de cargos de maior poder hierárquico e de maior capital cultural expresso em títulos escolares, transformam este capital em moedas de competência e habilidades que vão lhes permitir o exercício do poder simbólico na escola. Enquanto funcionários e colegas de serviço de seus subordinados, com quem dividem os bancos do ônibus ou com quem compartilham seu carro, utilizam, inconscientemente, suas qualidades pessoais e sua habilidade de relacionamento para ganhá-los como adeptos na luta velada pela imposição de ideias.</p> |
| <b>A Função Da Educação Escolar Na Concepção Neoliberal</b>  | Tatiane Cristina Fernandes Basconi | 2012       | Universidade Estadual de São Paulo - UNESP | <p>Na conjuntura da década de 1990 em que as estatísticas apontavam o Brasil como um dos sete piores países do mundo no atendimento educacional, particularmente na educação básica, o governo federal assumiu compromissos internacionais de melhoria da educação pública, ao assinar a "Declaração Mundial da Educação para Todos", em 1990, Jontiem – Tailândia. Com vistas a cumprir tal compromisso, o poder público elaborou diretrizes, planos e implantou políticas para a universalização do ensino fundamental. Contudo o papel da educação na concepção neoliberal têm contribuído para o processo de</p>   |

|  |                          |      |  |   |
|--|--------------------------|------|--|---|
|  |                          |      |  | desvalorização da educação pública e, conseqüentemente, para seu desprestígio social.   |
| <b>Poder Político e Controle Social: Uma análise dos Conselhos de Educação na Microrregião do Bico do Papagaio – Tocantins</b> | André do Nascimento Lima | 2016 | Universidade Federal do Tocantins - UFTO | Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao mundo jurídico pátrio em 1996, os Conselhos Municipais de Educação - CMEs foram incumbidos da função de fiscalização da aplicação dos recursos públicos destinados à educação (art. 73), paralelamente a outras instituições, como: os Tribunais de Contas, os Ministérios Públicos e os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACs). Logo, a referida fiscalização não ficaria restrita ao poder público, mas teria a presença significativa dos setores da sociedade civil organizada (SOUZA; VASCONCELOS, 2007). Faoro (2001, p. 35), o início da Administração Pública no Brasil ocorreu num cenário no qual “dominante o patrimonialismo, uma ordem burocrática, com o soberano sobreposto ao cidadão, na qualidade de chefe para o funcionário.” Logo, o estilo patrimonial de dominação carrega em si mesmo uma lógica de corrupção sustentada na forma como a política é exercida, sendo também apoiada pela tradição (FAORO, 2001; SCHWARTZMAN, 2006). Na análise de Faoro (2001) sobre o que denominou de formação do patronato político brasileiro, a partir do período colonial até a era do presidente Getúlio Vargas, ele aponta que durante esses séculos o capitalismo politicamente orientado resistiu a todas as transformações fundamentais, graças a um aparelhamento político muito controlador, tendo em vista os interesses do estamento, o que contribuiu para a consolidação do padrão conservador e autoritário que impede a democratização do Estado brasileiro. |
| <b>Discursos em Educação Popular Contemporânea: Encontros com Michel Foucault e Paulo Freire</b>                               | Volmir José Brutscher    | 2017 | Universidade Federal da Paraíba - UFPB   | Analisa o discurso da educação popular no Século XXI”, cujos resultados estão sistematizados no quarto capítulo, destacando-se: a) o entendimento de que a realidade de opressão segue persistindo, como desigualdade social e preconceito; b) a busca e a experimentação de uma educação capaz de fazer uma síntese entre a perspectiva da macro política, de não abandonar o compromisso com a causa dos oprimidos, nem a construção de um projeto sócio-político democrático e popular, e a perspectiva da micropolítica, de valorizar a diversidade subjetiva, cotidiana e cultural, a ponto de identificar e conjugar devidamente relações estratégicas e relações comunicativas na direção do novo, de outro mundo desejado; c) a procura e a afirmação de uma educação empenhada em transformar o discurso, de ideológico e focado na macroeconomia e na luta de classes, para a crítica local focada no cotidiano e na cultura, e as relações de poder; d) a vigência de uma educação que tem nos oprimidos diversos os seus principais sujeitos e que compreende que a opressão não é uma condição absoluta nem exclusiva de classe, mas que assume faces, níveis e características diversas, porém com uma identidade comum, que é de ser roubados e diminuídos em sua humanidade e (auto)estima/(auto)reconhecimento; e) a continuidade e a renovação de uma metodologia pedagógica que parte da análise dialética e/ou discursiva da realidade de vida dos educandos, promovendo a educação no processo organizativo dos sujeitos sociais populares.                |

|  |                                       |             |   |  |
|--|---------------------------------------|-------------|---|--|
| <p><b>Trajétoria da burocracia educacional: recrutamento e recursos de poder</b></p> | <p>Waldirene Sawozuk Bellardo</p>     | <p>2015</p> | <p><b>Universidade Federal do Paraná</b></p>                                      | <p>A pesquisa investigou, na esfera da política, quem são os burocratas que ocupam os cargos e funções de livre nomeação na administração pública municipal, em seus diferentes níveis hierárquicos de atuação. A metodologia incluiu dados diretos da administração municipal (Regimento Interno, legislações, organograma, documentos) concomitante à coleta de dados referentes à carreira dos profissionais investigados, especialmente no que tange à trajetória no magistério público municipal. Tomou a burocracia como fenômeno de poder e a estrutura organizacional da administração pública como espaço de distribuição de poder. A pesquisa permitiu a caracterização de quatro perfis singulares dos servidores que assumem as funções públicas na administração educacional municipal, a identificação dos recursos de poder por eles acessados, bem como as implicações que os mecanismos de livre nomeação podem exercer nas relações entre políticos e burocratas e nas gramáticas que circundam o aparelho de Estado.</p>  |
| <p><b>O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar</b></p>                  | <p>Rosana Cristina Carvalho Fraiz</p> | <p>2013</p> | <p><b>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)</b></p> | <p>Este trabalho traz uma reflexão sobre os desafios e potencialidades da gestão escolar na atualidade. O objetivo principal é identificar e compreender elementos do imaginário de poder e autoridade de gestores escolares concursados e eleitos e a influência desses imaginários na sua relação e vínculo com a equipe escolar, a comunidade e os órgãos administrativos do sistema de ensino. As relações de poder e autoridade no ambiente escolar são analisadas tendo como principais referenciais teóricos Pierre Bourdieu e Michel Foucault. A análise do imaginário de poder e autoridade sobre o gestor escolar foi estruturada em dois eixos: o imaginário do Estado e o imaginário do próprio gestor. Na análise do imaginário do próprio gestor, realizada por meio de entrevistas e grupos focais, o conhecimento técnico também foi apontado como fonte de autoridade e poder, além de outros, como o tempo de atuação, a experiência anterior, o exercício da liderança e a forma de acesso ao cargo. Os relatos demonstraram que o imaginário de autoridade construído pelos gestores e o desempenho de suas atividades são influenciados pela expectativa de autoridade da comunidade externa e interna que nem sempre revela o desejo de um líder democrático. A forma de acesso ao cargo influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, contudo o que o determina a sua constituição é a atuação desse profissional diante da complexidade das demandas que enfrenta.</p> |
| <p><b>Relações de poder e controle no currículo de Direito da FURG</b></p>           | <p>Renato Duro Dias</p>               | <p>2014</p> | <p><b>Universidade Federal de Pelotas</b></p>                                     | <p>Problematiza a organização e a estrutura educacional do conhecimento no Curso de Direito da FURG, mediante a análise das mensagens sociológicas dos textos e documentos curriculares, das práticas pedagógicas docentes e das orientações específicas de codificação dos alunos. A hipótese proposta para esta tese aponta um Currículo Oficial cujos eixos de formação humanista, profissionalizante, prático e vocacional, não se articulam, contexto provavelmente originado de um currículo compartimentado com forte hierarquia nas relações entre sujeitos, em discursos e espaços bem demarcados e, ainda, uma prática pedagógica docente especializada. Dessa forma, as relações de poder se alicerçam em correlações entre as categorias e os princípios de controle, nas interações desses mecanismos dentro das categorias. Em síntese, embora os</p>  |

|  |                           |      |                                      |   |
|--|---------------------------|------|--------------------------------------|---|
|  |                           |      |                                      | textos e documentos curriculares contenham uma determinada mensagem, nem sempre esta será a reproduzida nos diferentes contextos analisados. No mesmo viés, as práticas pedagógicas docentes e para os planos de atividades, embora ambos possam tentar reproduzir o que está expresso no Projeto Político Pedagógico, esta reprodução nunca será total.  |
| <b>No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública</b> | Remo Moreira Brito Bastos | 2017 | <b>Universidade Federal do Ceará</b> | Esta pesquisa consiste na captura da educação básica pública na maioria das sociedades contemporâneas pela macroestrutura global de poder político-econômico, composta pelos grandes oligopólios empresariais (finança incluída) transnacionais, com o suporte das organizações multilaterais do sistema institucional capitalista internacional (Banco Mundial, FMI e OCDE, principalmente), das poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais. Mesmo admitindo a autonomia relativa da qual dispõe o complexo educacional face ao sistema econômico ao qual se integra, entende-se que, em última instância, os constrangimentos estruturais impostos por aquele processo de acumulação determinam o caráter e a função que a educação desempenha no complexo social total no qual se insere. Examinou os elementos constitutivos da referida macroestrutura global no contexto da reprodução do capital em tempos de crise. Contextualizou e comprovou empírica e teoricamente como se manifestam os desdobramentos da imposição do modelo educacional prescrito pela mencionada macroestrutura de poder, examinando particularmente os casos estadunidense e brasileiro, e o terceiro tem como objetivo específico examinar dois sistemas educacionais nacionais que superaram o modelo corporativo global de educação, a saber, o finlandês e o cubano. Os resultados da pesquisa demonstraram o uso da educação básica pública pela macroestrutura oligopólica de poder econômico-político global, e sua exploração com vistas ao impulso do trilionário mercado mundial de educação privada. Constatou-se que a implantação desse modelo educacional imediatista, mercantil e adestrador fracassou, por onde foi adotado, em lograr os declarados objetivos de recuperar o nível de desempenho educacional e de eliminar a diferença de desempenhos entre os discentes. |

Fonte: Banco de teses da CAPES: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/!](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/)

A Pesquisa Bibliográfica foi realizada por meio de uma revisão inicial da literatura sobre a história do Brasil e a relação existente entre poder, política e educação, além de verificações em bases de dados bibliográficos: SciELO, HistedBR e Scopus. Nesses domínios foi possível localizar os principais núcleos de pesquisa em Educação no Brasil para, a partir daí, identificar as possibilidades de investigação sobre o assunto.

Foram priorizados os artigos classificados pela QUALIS (processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos), por possuírem corpo

editorial e revisão por pares, que compõe reconhecimento suficiente para ditar as grandes tendências teórico-conceituais sobre o tema.

Os documentos oficiais como as Constituições, as leis diversas, os Pareceres de Rui Barbosa, e os dados estatísticos dos censos realizados pela Diretoria Geral de Estatística, foram levantados nos respectivos sítios oficiais, disponíveis na rede nacional de computadores, a fim de depurar a relação entre o poder político e alfabetização, além da utilização da educação como ferramenta de exercício e manutenção do poder.

## 1.2. Pressupostos Teóricos

Segundo Rousseau (1999b), durante o processo de evolução da condição de homem natural para homem social, sentimentos naturais como piedade e amor deram lugar a sentimentos individualistas, egocêntricos e de interesses pessoais. O convívio social criou o início das diferenças entre os homens, pois alguns com certas habilidades distintas passaram a possuir estima pública, o que criou a figura do mais considerado, e a partir deste momento, afirma Rousseau (1999b, p. 91), nasceram a desigualdade, vaidade e desprezo, além do vício, vergonha e inveja, ou seja, desigualdade moral.

Cada um começou a olhar os outros e a desejar ser ele próprio olhado, passando assim a estima pública a ter um preço. Aquele que cantava ou dançava melhor, o mais belo, o mais forte, o mais astuto ou o mais eloquente, passou a ser o mais considerado, e foi esse o primeiro passo tanto para a desigualdade quanto para o vício; dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo, e, de outro, a vergonha e a inveja. A fermentação determinada por esses novos germes produziu, por fim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 1999b, p. 92).

O brilho das artes, das ciências e do conhecimento em geral, faz do homem um objeto de espetáculo, Paiva (2014, p. 394) explica que esse prestígio traz consigo reconhecimento, privilégio, glória pessoal, riquezas e conforto.

O grande problema da vida social é que no desenvolvimento do processo cultural e, precisamente representativo, o homem tomou gosto pelo prestígio da ribalta e desenvolveu um *phatos* extremamente desagregador e personalista para a vida em sociedade, que podemos chamar de síndrome da espetacularização. (PAIVA 2014, p. 394)

O conceito de natureza em Rousseau assevera que os homens evoluíram de forma desigual, e que a “perfectibilidade” do ser humano, caracterizada pela capacidade de se aperfeiçoar, criou diferenças e desigualdades, aliado ao fato do

homem ser gregário, o que tornou cogente a vida em comum e forçou a mudança do estado natural de liberdade para um estado convencional de liberdade, ou a liberdade convencional.

A afirmação de Rousseau (1999, p. 53) de que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros”, reforça a ideia que o homem deve ser educado para a convivência social, alterando o conceito de liberdade, entendida como a natureza individual do homem, para outro conceito de liberdade que, a partir de então dependerá de oportunidades para sua educação, seu desenvolvimento mental e intelectual, fazendo da liberdade uma conquista do homem “produto” social da educação. Constata-se, nos escritos do autor, que a socialização é finalidade central da educação.

Também em Anísio Teixeira, podemos encontrar este princípio educacional. Para este autor: “A educação será o processo pelo qual o indivíduo se formará para a sociedade plural e múltipla que irá pertencer”. (TEIXEIRA, 1989 p. 46)

Neste tipo de sociedade o conhecimento é o elemento que uma vez introduzido, modifica toda sua dinâmica. A educação torna-se condição de funcionamento da sociedade. Doravante o homem social seria “produzido” pela educação, passando a ser um produto desta “disciplina”, criado por ela a partir de uma técnica de domínio que o constitui como elemento de relação entre o saber e sua liberdade.

Foucault foi outro autor que abordou esta temática ao explicitar que: “O indivíduo é, sem dúvida, o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ de sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina.” (FOUCAULT, 2014, p. 189)

Ainda segundo Foucault (2014, p. 126), as instituições de ensino possuem mecanismos que efetivam a modelagem disciplinar do homem. Esses mecanismos permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças, e lhe impõem uma relação de docilidade e utilidade que são as chamadas disciplinas.

O corpo humano entra em numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma mecânica do poder, está nascendo; [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. (FOUCAULT, 2014, p. 135)

Assim a educação, para muito além do ensino torna-se condição *sine qua non* de existência das sociedades e é a maneira mais poderosa para inculcar e exercitar o poder. Sob o pretexto do aprimoramento e formação de pessoas úteis à sociedade,

cria e recria os sujeitos do capital humano, ideais à evolução da sociedade e ao desenvolvimento no sentido sociopolítico pretendido.

Sobre este aspecto Monteiro esclarece:

A educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, ao mesmo tempo como indivíduo e como membro de uma sociedade regido pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social; constitui uma das forças que a determinam. (MONTEIRO, 2006, p. 90)

Todas estas afirmações nos remetem à questão do desenvolvimento humano, da evolução social e da modelagem disciplinar do ser humano, assim entendida como o conceito que faz com que a educação seja voltada para a criação de um indivíduo que se enquadre nos moldes da conjuntura em que se insere, seja ele quem for, ou qual seja o período histórico. As disciplinas são técnicas que permitem o controle minucioso do corpo e suas ações, que asseguram a submissão do indivíduo lhe impondo uma relação de “docilidade-utilidade”, manipulando seus gestos e seu comportamento, moldando e adestrando.

Foucault (2014, p. 208) afirma que a disciplina é uma “anatomopolítica”, uma técnica de poder sobre o corpo para que não apenas faça o que se quer, mas que se comporte como se quer. As disciplinas aumentam as forças do corpo em termos econômicos e de utilidade, e diminuem suas forças em termos políticos de obediência, formando o indivíduo ideal ao sistema de produção.

A educação entendida como a disciplina de Foucault, é uma condição essencial para acesso e manutenção do poder, que deve ser analisado como algo que circula, que funciona em rede, e não está nas mãos de alguém, não é apropriado como riqueza ou bem, ele se torna uma “maquinaria” de que ninguém é dono.

Bobbio (2000, p. 216) concebe o poder no espaço das relações individuais como “a capacidade que um sujeito tem de influenciar, condicionar, determinar o comportamento de um outro sujeito”. No plano social, o poder se relaciona com a política, também em razão da convivência entre os homens e sua relação interpessoal, sem a qual, não há que se falar na existência do poder.

A conexão entre política e poder é destacada por autores como Dallari (1980; 2004), Bobbio (2000), Maluf (1995), Lukes (1996), Faoro (1997), Bastos (1998) e Arendt (2008). Levando em conta os referenciais contidos nos trabalhos desses autores, é possível identificar uma associação histórica entre os dois conceitos. Regimes políticos e formas de governo e outras situações no campo da política são relacionados a expressões que remetem à ideia de poder. [...] Eles estão presentes em conceitos clássicos do passado e ainda empregados no presente como em: “aristocracia”, “democracia”, “plutocracia”, “monarquia”, “oligarquia”, “diarquia”, e assim por diante em todas as palavras que foram forjadas

para designar formas de poder político: “fisiocracia”, “burocracia”, “partidocracia”, “poliarquia”, “hexarquia”. (BRZEZINSKI, 2015, p. 29)

O poder se manifesta na realidade social de diferentes formas, destacando-se as denominadas como poderes: econômico, ideológico, político e disciplinar. O poder econômico é caracterizado pelo domínio de bens materiais considerados socialmente indispensáveis, exercido por alguns indivíduos, que conseguem impor certos comportamentos aos que nada têm.

Em qualquer sociedade onde há proprietários e despossuídos, o poder dos primeiros deriva da possibilidade que a disposição exclusiva de um bem lhes dá de conseguir fazer com que os segundos trabalhem para os primeiros sob as condições pelos primeiros impostas (BOBBIO, 2000, p. 221).

O poder ideológico, ensina Brzezinski (2015, p. 30), nasce quando alguns indivíduos exercem posse exclusiva de saberes, com os quais conseguem dos demais, determinados comportamentos específicos. Por assim dizer, pertence aos que possuem informações, conhecimentos, códigos sociais de conduta e estratégias utilizadas para influenciar comportamentos, definindo objetivos ou até mesmo objetos que passam ser cobiçados pelos demais.

O poder político é exercido exclusivamente pelo Estado, tendo superioridade sobre as formas de poder econômico e ideológico, por deter o direito do uso da força física e da supressão das liberdades individuais para realização de suas finalidades.

Bobbio (2007, p. 86) apresenta outra importante questão na definição de poder político, que não apenas uma mera diferença dentre as demais formas de poder pela possibilidade do uso da força, mas também por sua justificação.

Com respeito ao poder político pôs-se tradicionalmente não só o problema de sua definição e dos caracteres que o diferenciam das outras formas de poder, mas também o problema da sua justificação. O problema da justificação do poder nasce da pergunta: Admitido que o poder político é o poder que dispõe do uso exclusivo da força num determinado grupo social, basta a força para fazê-lo aceito por aqueles sobre os quais se exerce, para induzir os destinatários a obedecê-lo? (BOBBIO, 2007, p. 86)

Foucault (2014, p. 136) afirma que a legitimação do poder se dá pela “anatomopolítica” através da disciplina imposta aos indivíduos. São técnicas minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância, “por que definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder”:

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções

sem grandeza, são eles, entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (FOUCAULT, 2014, p. 136).

Esta forma de poder torna-se possível através das divisões espaciais panópticas, que possibilitam a análise dos processos sociais, e o controle e inteligibilidade das técnicas de poder, através da disciplina, a autoridade que a liberdade individual de cada um tem sobre si mesmo, um poder que tem por objetivo a regulação da própria vida (poder disciplinar), até alcançar a regulação total da vida das populações (Biopolítica<sup>1</sup>). A anatomia política composta pela pluralidade de processos por vezes ínfimos, se impõe para responder às exigências da conjuntura (como inovação industrial, ou expansão territorial por exemplo), que possuem origens e localizações diversas, mas que se apresentam aos poucos como um método geral. Foucault comenta sobre a sociedade de normalização, que na sua forma moderna, o campo no qual se exerce o poder não é a lei, mas sim a norma, que produz condutas, gestos e o próprio indivíduo moderno.

O poder disciplinar, explica Foucault (2014, p. 216), com o objetivo de aumentar a eficiência útil do trabalho e da atividade humana, compreende: a arte da distribuição espacial; o controle não só sobre o resultado, mas sobre o desenvolvimento da ação; uma vigilância constante, uma perpétua pirâmide de olhares que garantam a disciplina; um registro contínuo de todas as informações acerca do indivíduo, de seus gestos e sua atividade chega ao cume da pirâmide disciplinar panóptica, constituindo a microfísica do poder. “O arranjo panóptico programa o funcionamento de base de uma sociedade toda atravessada e penetrada por mecanismos disciplinares” (FOUCAULT, 2014, p. 202).

O poder não se estabelece apenas como mecanismo de força de uma macroestrutura para uma microestrutura, não se estabelece de cima para baixo, e sim em micro relações de poder que permeiam toda a sociedade, na família, escola, igreja e em qualquer outro lugar, as pessoas são condicionadas ou adestradas através de um poder sutil, a disciplina.

No século XVIII ocorreu em função dos processos panópticos, a “formação do saber e majoração do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 216), a ampliação dos efeitos do poder pela acumulação de conhecimentos da maquinaria panóptica, que além de vigiar, verifica, anota e registra, é a invenção de uma máquina de acumulação de

---

<sup>1</sup> Se pudéssemos chamar de ‘bio-história’ as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder saber um agente de transformação da vida humana. (FOUCAULT, 1999, p. 134)

saber sobre o indivíduo, onde todos os seus movimentos e todas as suas preferências são anotadas.

A disciplina é tratada por Foucault (2014, p. 208) na sua perspectiva anatomopolítica, como um tipo de poder, ou uma maneira para exercê-lo, admite todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos, ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia, a nova forma de exercer o poder diametralmente inversa ao brutal espetáculo medieval dos suplícios, a vigilância panóptica, que cria indivíduos detalhadamente fabricados, segundo sua tática de forças e de corpos. “Não estamos nem nas arquibancadas nem nos palcos, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens” (FOUCALUT, 2014, p. 210), e o olhar vigilante de cada indivíduo seria mais uma peça do funcionamento global do poder, um sistema integrado à economia e aos fins do aparelho estatal em que é exercido.

Contudo, cumpre mencionar que o poder não é um atributo ou um privilégio que pertence a determinados indivíduos, grupos ou mesmo castas sociais, sendo mais adequado falar de relações de poder, do que em poder propriamente dito.

Na verdade os dois processos, acumulação de homens e acumulação de capital, não podem ser separados; não teria sido possível resolver o problema da acumulação de homens sem o crescimento de um aparelho de produção capaz ao mesmo tempo de mantê-los e de utilizá-los; inversamente, as técnicas que tornam útil a multiplicidade cumulativa de homens aceleram o movimento de acumulação de capital. Em um nível menos geral, as mutações tecnológicas do aparelho de produção, a divisão do trabalho, e a elaboração das maneiras de proceder disciplinares mantiveram um conjunto de relações muito próximas. Cada uma das duas tornou possível a outra, e necessária: cada uma das duas serviu de modelo para a outra. (FOUCAULT, 2014, p. 213)

Em termos de poder político, o Panóptico funciona como uma espécie de laboratório, cujos mecanismos de vigilância ganham eficácia na docilização, na capacidade de disciplinar comportamento das pessoas, além de promover acumulação de saber em todas as formas de poder. Em todas as suas aplicações, afirma Foucault (2014, p. 215) o Panóptico de Jeremy Bentham possibilita aprimorar o exercício do poder, reduzindo o número dos que o exercem e multiplicando aqueles sobre os quais o mesmo poder é exercido, através de uma técnica que possibilita agir até mesmo antes que os delitos sejam cometidos, ou que simplesmente a regra seja violada, evitando assim o uso da força pelo uso da disciplina. A ordem e a disciplina passaram a vigorar, e, concomitantemente, passaram a vigorar a autoridade e a submissão.

Os homens internalizam as disciplinas pela educação a eles conferida para se tornarem socialmente livres, contudo, este tipo de educação liberta?

Bourdieu (1966, p.41) afirma que esta educação produz, reproduz e legitima as desigualdades sociais, acentuando as diferenças entre os homens.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos como educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1966, p. 59)

Interpretações simplistas “reduzem o desenvolvimento da educação à necessidades socioeconômicas” (PETITAT, 1994, p. 30) e de mercado, sem contudo levar em consideração a distinção e legitimação cultural dos grupos dominantes que se utilizam do campo da educação para a reprodução e continuação do *status quo* existente, criando propositadamente uma educação excludente, acentuando diferenças ao invés de suprimi-las.

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os “pressupostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 1979, p. 04).

O homem passa a fazer parte desta máquina de produção (e reprodução), sendo peça substituível, começa a ocorrer rotatividade laboral, o que obriga a escola a preparar o trabalhador para exercer tarefas específicas. A repetitividade de ações, inibe a criatividade, assim, imbeciliza o aprendiz que não é ensinado a pensar, mas a cumprir tarefas repetitivas em tempo pré-determinado, e assim o indivíduo passa a ser peça alienada ao significado e objetivo de seu aprendizado. Ou seja, cada aluno é livre para pensar, desde que pense o que lhe foi ensinado a pensar e nada mais.

O trabalhador, que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde agora o controle de seu processo de trabalho, entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade (MARX, 1977, p. 108).

O desenvolvimento do presente estudo demonstrou que a educação é instância subordinada ao contexto político, social e econômico e , quase sempre,

utilizada como meio de manutenção da posição de determinado grupo ou classe dominante e assim desviada do seu papel social de redução de desigualdades e de criação de um sujeito crítico e emancipado. A educação é transformada em uma ferramenta de manutenção do “*status quo*”, destinada a criar pessoas docilizadas para obediência, sem uma consciência social autônoma e verdadeira.

Os autores aqui referenciados possibilitaram este entendimento, cuja síntese tornou-se o pressuposto que orientou o percurso teórico-metodológico desta pesquisa e permitiu chegar aos resultados que encontram-se explicitados em três capítulos .

No capítulo primeiro são analisados a chegada dos portugueses ao Brasil, a exploração inicial do projeto de colonização desencadeado por Portugal, o processo de povoamento e o cenário da educação naquele período.

No segundo capítulo são analisadas a instauração e a organização da República Brasileira, evidenciando o processo histórico, político econômico e cultural de sua constituição, ficando evidenciado a manutenção da educação à margem deste contexto.

No terceiro capítulo são analisados os processos econômicos, políticos e sociais que desencadearam um movimento em defesa da educação escolar pública, manifestado em vários setores da sociedade, bem como o início da instauração da rede pública de ensino no país.

Como conclusão da pesquisa é apresentada a tese de que a educação escolar pública somente se consubstancia na sociedade brasileira quando o contexto social, econômico e político a torna necessária, fazendo-a emergir como demanda social. O contexto histórico que deflagrou o processo de planejamento e a posterior institucionalização de uma rede nacional de ensino, amparada por um amontoado de leis e com o apoio das classes dirigentes e do Estado, foi latente no final da República Velha, e somente no final da terceira década do século XX este contexto possibilitou a emergência de uma rede pública de ensino sob a responsabilidade do Estado Brasileiro.

## **2. CAPÍTULO I – INSTAURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO BRASILEIRO**

A análise do contexto europeu foi essencial para apoiar a pesquisa dos temas tratados neste capítulo, como a instauração e a organização política do Império brasileiro, a Constituição de 1824 e seus antecedentes históricos e sociais, as mudanças no regime político e na organização do Governo Central. O significado do termo cidadão, e os direitos do cidadão na lei. E finalmente, a educação como estabelecida pela Constituição Imperial.

A colonização brasileira surgiu do desejo de expansão comercial de Portugal que tinha como finalidade a criação de uma economia complementar à Metrópole, fomentada pela ascensão do mercantilismo, e concretizada por meio das grandes navegações. Holanda (2000, p. 106) explica que a instalação do regime das Capitanias Hereditárias em 1532, foi a tentativa inicial de colonização, porém as preocupações advindas das constantes incursões de ingleses na Amazônia e franceses no Maranhão, levaram à criação de um Governo Geral em 1540, que marcou o desfecho da tentativa de exploração do Brasil por meio de parceria entre a Coroa Portuguesa e a iniciativa privada.

O Estado português na época da colonização, afirma Holanda (2000, p. 15), era um Estado Absolutista, portanto, todos os poderes se concentravam de acordo com a teoria cristã da origem divina, na pessoa do rei. O território, os súditos e seus bens, pertenciam ao rei como seu patrimônio. Não existia definição de esfera pública e esfera privada, pois todos os domínios eram considerados patrimônio do rei.

Apesar do período Imperial do Brasil iniciar-se oficialmente com a Proclamação de Independência no dia 07 de setembro de 1822, o contexto social, político e econômico do Brasil Colônia começou a ser alterado 14 anos antes, com a chegada da Família Real portuguesa, que no início do século XIX sofria a pressão de uma iminente invasão francesa por Napoleão Bonaparte (1769-1821), e se viu obrigada a firmar uma convenção secreta, um tratado de cooperação com a Inglaterra a fim de evitar a guerra, caso tivesse de se voltar contra ela. O documento foi assinado em Londres no dia 22 de outubro de 1807, afirma Castro (1858, p. 236), descrevendo as medidas que deveriam ser tomadas por Portugal, com a ajuda da Inglaterra. Além de ajuda econômica o documento previa a transferência da Monarquia Portuguesa para

sua Colônia, no caso de invasão francesa, que seria garantida por proteção naval inglesa. Em troca Portugal cedia a Ilha da Madeira para a instalação de base militar da Inglaterra, além de permitir aos seus navios mercantes o direito de utilizar todos os portos do Brasil. Este documento fez a Coroa Portuguesa tornar-se ainda mais dependente da Inglaterra, que por sua vez resistia ao expansionismo Francês na Europa.

No mesmo ano (1807), Portugal é invadido por tropas francesas, e a Família Real é obrigada a vir para o Brasil, provocando várias mudanças na Colônia, inclusive uma grande reorganização administrativa. O embarque da Família Real e de grande parte da aristocracia portuguesa se deu no dia 27 de novembro de 1807, explica Armitage (1981, p. 32), de forma inesperada como uma fuga, apenas um dia antes das tropas francesas lideradas pelo General Junot (1771-1813) invadirem Lisboa, mas ainda assim conseguiu abarcar ministros, conselheiros, juizes, funcionários do tesouro, oficiais do exército e da marinha (armada), além de membros do alto clero. Trouxeram também obras de arte, objetos dos museus, e a biblioteca real com mais de 60.000 livros, além de todo o dinheiro do tesouro português, joias da coroa e animais diversos. A esquadra portuguesa partiu no dia 29 de novembro de 1807, acompanhada por uma divisão da esquadra inglesa comandada pelo Almirante Sir Sidney Smith. Deixaram o rio Tejo em direção ao Brasil uma frota de 36 (trinta e seis) navios portugueses, as tropas francesas invadiram Lisboa no dia seguinte e ficaram “a ver navios”.

Além da confusão no embarque inesperado, a viagem foi muito difícil, Varnhagen (1981, p. 99) descreve uma tormenta que, logo no princípio da viagem dispersou quase toda a esquadra, além de outras intercorrências, uma vez que:

(...) os navios estavam superlotados de pessoas, o que resultou na falta de água e comida; a troca de roupas foi improvisada com cobertas e lençóis fornecidos pela esquadra inglesa, e para completar, um ataque de piolhos obrigou as mulheres a raspar o cabelo. Nada que suprimisse a importância deste evento para as modificações sociais, políticas e culturais que iria promover daí em diante na colônia. (FAUSTO, 2003, p. 121)

A chegada da corte na Bahia, em Janeiro de 1808, provocou a criação de um Estado Monárquico em um país escravocrata e monocultor. D. João VI (1767-1826) logo realizou algumas reformas, no plano econômico, com a abertura dos portos às nações amigas, no plano político, uma organização administrativa e jurídica, e no plano cultural com a criação do Jardim Botânico, museu, biblioteca e as escolas superiores:

De mistura com estas vantagens, alguns males sobrevieram: um enxame de aventureiros, necessitados e sem princípios, acompanhou a Família Real; foi necessário admiti-los nos diferentes ramos da administração. A rivalidade sempre prevaleceu entre os portugueses e brasileiros natos, e este procedimento da parte do Governo Português tendia a aumentá-la. Os novos hospedes pouco se interessavam pela prosperidade do País: consideravam temporária a sua ausência de Portugal, e propunham-se mais a enriquecer-se à custa do Estado, do que a administrar justiça ou a beneficiar o público. (ARMITAGE, 1981, p. 32)

A abertura dos portos às nações amigas promovido pelo Alvará de 28 de janeiro de 1808, representou uma alternativa contra o Bloqueio Continental imposto pela França, e foi a possibilidade encontrada pela monarquia para aquisição de bens necessários ao seu sustento, e para exportar a produção. Mas para muito além disso, representou a ruptura do Pacto Colonial<sup>2</sup>, que estabelecia restrição para Colônia somente comercializar produtos com Portugal. A partir de então, todas as nações amigas, representadas basicamente pela Inglaterra, poderiam desembarcar mercadorias nos portos brasileiros sem a necessidade de passar pelos intermediários portugueses. Medida igualmente conveniente aos colonos proprietários de terras, que poderiam também importar mercadorias, além de exportar sua produção, negociando diretamente com comerciantes de outros países, especialmente os ingleses. Esta deliberação representou ao mesmo tempo, o primeiro passo para a Proclamação da República e o fim da Monarquia, em razão da promoção e disseminação dos ideais Liberais, muito difundidos entre os ingleses.

No mês de dezembro de 1807, informa Hollanda, (1985, p. 72), vários interessados em realizar negócios com o Brasil planejavam suas viagens, e já em março do mesmo ano, o comércio intensificou-se, quando se estabeleceram várias casas de comércio (estabelecimentos comerciais), principalmente no Rio de Janeiro, que ofereciam serviços de transporte de mercadorias e vendas em comissão, entre outros serviços ligados a importação e exportação. Em junho do mesmo ano, foi criada a Associação dos Comerciantes que Traficam para o Brasil, fundada por 113 membros, compostos de pessoas interessadas no comércio com o Brasil e comerciantes aqui já estabelecidos, que tinha por finalidade defender os interesses dos associados perante a máquina burocrática portuguesa estabelecida na colônia.

---

<sup>2</sup> O pacto econômico colonial consistia num sistema de trocas baseado na detenção do monopólio do comércio da metrópole com a colônia, permitindo aos comerciantes metropolitanos maximizarem seus lucros por duas vias: pelo rebaixamento dos preços das mercadorias importadas da colônia e pela elevação dos preços dos produtos já exportados. (CUNHA, 1991, p. 60)

A Inglaterra foi a principal beneficiária da medida. O Rio de Janeiro se tornou o ponto de entrada dos produtos manufaturados ingleses, que tinham como destino não só o Brasil, como também, o Rio da Prata e a costa do oceano Pacífico. Já em agosto de 1808, existia na cidade um importante núcleo de 150 a 200 comerciantes e agentes comerciais ingleses. (FAUSTO, 2003, p. 122)

A abertura dos portos, explica Hollanda (1985, p. 76), favoreceu também os proprietários rurais produtores de bens destinados à exportação, principalmente o açúcar e o algodão, os quais se libertaram das imposições do monopólio comercial da Metrópole. Daí em diante, seria possível vender a quem quer que fosse, sem as restrições impostas pelo Pacto Colonial.

O fim do século XVIII, porém, viu ainda mais se agravar este estado de coisas. A proteção concedida pela Inglaterra a D. João VI por ocasião da invasão de Portugal por Junot, foi paga pela abertura dos portos e rios às nações estrangeiras, o que só a ela aproveitava, favor que vigorou até 1840, em virtude do qual as mercadorias inglesas pagaram apenas 15% de direitos de importação, quando as de qualquer outra nação pagava 24%. A consequência disso foi a ruína absoluta de nossa marinha mercante, que no fim do século XVIII era considerável, e a agravação das dificuldades da vida com que já lutavam os brasileiros. (FREIRE, 1894, p. 19)

Fausto (2003, p. 124) afirma que, o projeto britânico de domínio do mercado colonial brasileiro resultou em dois Tratados: o de Navegação e Comércio e o de Aliança e Amizade, assinados após longas negociações, em fevereiro de 1810. A Coroa portuguesa estava encurralada naquele momento histórico, uma vez que dependia do resultado da guerra da Inglaterra contra Napoleão para recuperar o território metropolitano, além de suas colônias estarem também protegidas pela esquadra britânica. O tratado de navegação e comércio previa que:

A tarifa a ser paga sobre as mercadorias inglesas exportadas para o Brasil foi fixada em apenas 15% de seu valor, pelo Tratado de 1810. Com isso, os produtos ingleses ficaram em vantagem até em relação aos produtos portugueses. Mesmo quando, logo depois, as duas tarifas foram igualadas, a vantagem inglesa continuou imensa. Sem proteção tarifária, as mercadorias de um país atrasado, como se tornara Portugal, no âmbito do capitalismo europeu, não tinha condições de competir em preço e variedade com os produtos ingleses. (FAUSTO, 2003, p. 124)

A política econômica de D. João VI, além de incentivar o comércio internacional e a iniciativa privada, promoveu a criação de manufaturas ao editar o Alvará Régio de 1º de abril de 1808, revogando o de 1785. Estes propósitos industrializantes de D. João VI (1767-1826) não se concretizaram efetivamente, salvo raras exceções. Foi criado em 1809 o Banco do Brasil, afirma Hollanda (1985, p. 366), com sede no Rio de Janeiro e sucursais na Bahia e São Paulo, um Banco de depósitos, descontos e emissões, indispensável para o comércio internacional.

Já pelo tratado de Aliança e Amizade, explica Varnhagen (1981, p. 115), Portugal se obrigava a limitar o tráfico de escravos aos territórios sob seu domínio e se comprometia a tomar medidas para coibir esta prática. Com a vitória da guerra contra Napoleão Bonaparte (1769-1821), foi reunido o Congresso de Viena em 1815, e o governo Português se comprometeu a encerrar de imediato o tráfico de escravos ao norte da linha do equador. Havia também uma cláusula que concedia a Inglaterra o direito de visita em alto-mar a navios suspeitos de carregar escravos, autorizando sua apreensão. Essa medida não suprimiu o tráfico, mas sim, começou a delinear uma disputa com o império Britânico que se tornaria grave no período Imperial do Brasil.

Durante o período colonial a finalidade precípua do Brasil era de favorecer a metrópole de todas as formas possíveis, a economia girava em torno de Portugal e seguia o modelo agroexportador, assentado na monocultura. O açúcar era um produto muito valioso, e havia naquela época uma grande demanda na Europa, e assim, iniciava-se o chamado ciclo do açúcar, com o plantio de cana em grande escala principalmente no Nordeste do país, cunhando desde então, uma sociedade sobrepujada por grandes produtores agrícolas denominados de senhores de terras (latifundiários):

Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o mercado europeu. [...] Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; investirá seus cabedais e recrutará indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituirá a colônia brasileira. [...] Este início, cujo caráter manter-se-á dominante através dos séculos da formação brasileira, gravar-se-á profunda e totalmente nas feições e na vida do país. (PRADO JR, 1988, p. 23)

Os estudos evidenciam que o modo com o qual Portugal colonizou o Brasil influenciou a forma como se estabeleceu a sociedade, a maneira de pensar, ser e agir dos brasileiros, tanto em assuntos econômicos, quanto em questões políticas, educacionais, e culturais. A organização social, política e econômica originou, desde o início da Colonização, uma elite agrária, com o poder concentrado na apropriação do solo para exploração:

O caráter mais profundo da colonização reside na forma pela qual se distribui a terra. A superfície do solo e seus recursos naturais constituíam, naturalmente, a única riqueza da colônia. Não éramos como as índias, um país de civilização avançada, cujo aproveitamento pelos colonizadores se pudesse fazer pelo comércio ou pelo saque – que na época se confundiam num só e mesmo conceito. Aqui uma só riqueza: os recursos naturais; daí uma só forma de exploração: a agricultura ou a pecuária, subordinadas ambas à posse fundiária. Assim um povo de comerciantes, que fazia um século se afastara do cultivo do solo para se dedicar de

preferência à especulação mercantil, era novamente arrastado para o amanhã da terra. (PRADO JR, 1988, p. 12).

Os chamados senhores de terras dominavam a sociedade colonial brasileira, diante de um Estado fraco e sem expressão política, social ou econômica, com isso o poder deixou de desempenhar sua função política, para servir a interesses exclusivamente particulares.

Como resultado dessa organização econômica o regime da propriedade territorial tornou-se o regime dominante. A classe que predominava economicamente era capitalista agrícola, feita o centro de todas as relações. A propriedade era imóvel e a renda só assumia um caráter, renda agrária. Desse predomínio nasceu a soberania política, contra a qual era inútil qualquer resistência das outras classes sociais, sem forças econômicas para deslocarem o centro de gravidade da soberania política em seu favor. (FREIRE, 1894, p. 20)

Eram eles da elite agrária quem governavam, legislavam, faziam justiça, promoviam guerras contra as tribos indígenas, agiam enfim como verdadeiros senhores feudais. Boris Fausto (2003, p. 75) afirma que, até meados do século XVII, a ação das autoridades na colônia, somente foi exercida com eficácia na sede do Governo Geral e das Capitanias à sua volta. Nas outras regiões, predominavam as ordens religiosas, especialmente os Jesuítas, considerada um Estado dentro do Estado, além dos grandes proprietários rurais e mercadores de escravos.

## **2.1. Mudanças culturais com a vinda da Família Real**

Como dito anteriormente, por sugestão, e com o consentimento britânico, a Coroa Portuguesa se estabelece em terras brasileiras, impactando irreversivelmente a sociedade e a cultura:

[...] a sociedade refinava-se, de outro lado, não apenas pelas novidades que lhe traziam os estrangeiros, mas igualmente pelos salões que se vinham abrindo, para as reuniões elegantes, promovidas pela nobreza chegada com a corte. As residências, em consequência, já apresentavam um bom tom, que diferia profundamente das pobres moradas do período anterior. (HOLLANDA, 2000, p. 09)

Com a chegada da família real mudaram-se os costumes das famílias, dando por exemplo, mais liberdade para as mulheres saírem à rua, frequentavam a partir de então lojas de moda, e os cabelereiros. Entre outros aspectos esboçou-se o início de uma vida cultural. O acesso aos livros e uma relativa circulação de ideias foram as marcas distintivas desta mudança:

A classe média da colônia, formada praticamente de pés-de-chumbo, principia agora a enriquecer-se de elementos porventura mais ativos, ou passa a acolher ofícios antes desconhecidos, numa espécie de cosmopolitanismo de que, mesmo em épocas tardias, não se conhecerão muitos exemplos. Assim é que vemos tanoeiro e caixeiro dinamarqueses; lavrador escocês; marceneiro, caixeiro, copeiro suecos; colchoeiro e padeiro norte-americanos; sapateiro irlandês; boticário italiano. Da indicação de ofício de certo holandês chamado Boa consta vagamente: “questões referentes a castigos de escravos”. E aparecem especializações profissionais por nacionalidades, de sorte que cozinheiros e livreiros são franceses; taverneiros, espanhóis; relojoeiros, suíços. (HOLLANDA, 1985, p. 12)

A presença da Corte, explica Cunha (2011, p. 16), implicava na alteração do cenário urbano da Colônia, mas a marca do absolutismo era percebida todas estas alterações. A exemplo da imprensa, com o surgimento do primeiro jornal brasileiro, a Gazeta do Rio de Janeiro, que tinha caráter oficial, e estava sujeito a uma comissão de censura, encarregada de examinar os papéis e livros que mandassem publicar, e fiscalizar, para que nada fosse impresso contra o governo e a religião. O único Jornal independente escrito em português nesta época era o Correio Brasiliense, de Hipólito José da Costa (1774-1823), que foi editado em Londres entre os anos de 1808 e 1822.

### 2.1.1. Os efeitos da vinda da Família Real na educação

Caio Prado Júnior (1999, p. 45) afirma que com a mudança da família real portuguesa para o Brasil e todas as circunstâncias que acompanharam tal acontecimento, especialmente a urgente demanda de pessoal qualificado para ocupar os quadros administrativos do Império, o Príncipe Regente D. João VI criou no Brasil algumas instituições que dessem sustentação a administração da coroa.

No período compreendido pelo fim do século XVIII, a demanda por intelectuais (bacharéis) para trabalhar nos cargos burocráticos e fazer funcionar a máquina administrativa do Brasil Colônia demonstrava a necessidade de criação e estruturação da educação superior para formação do quadro de dirigentes a serviço da família real. “Entre o ano de 1772 e o final do século, apenas a Universidade de Coimbra havia recebido 510 rapazes brasileiros” (SOUSA, 1988, p. 24). Diante disso, o Príncipe Regente D. João teve que criar, na nova sede do Império Português, as instituições responsáveis pela formação do quadro administrativo e político que dessem sustentação a esta condição.

Por este motivo, a coroa portuguesa priorizou o estabelecimento de cursos superiores no Brasil, uma educação que atendesse aos interesses da elite dirigente em detrimento do ensino público nos níveis primário e secundário. Assim foram criadas a Academia da Marinha em 1808; a Academia Real Militar em 1810, destinadas a preparar os oficiais e engenheiros encarregados da defesa militar; os Estudos Médicos em Salvador no ano de 1808 e no Rio de Janeiro em 1809 que deveriam formar os médicos para a corte, para o exército e para a marinha. Em 1812 a Escola de Química no Rio de Janeiro, e no mesmo ano Escola de Agricultura a Bahia, além de Farmácia em 1814 e a Escola de Belas Artes em 1816. (HOLANDA, 1985, p. 367-368)

Estas instituições tinham a função de preparar pessoal especializado para a guerra, na produção de mercadorias e na prestação de serviços às classes dominantes, atuando como profissionais liberais, tais como médicos, cirurgiões, arquitetos, filósofos, matemáticos dentre outros especializados na produção de bens simbólicos, próprio do consumo das classes dominantes, tais como pintores, desenhistas, escultores e gravadores formados pela Academia de Artes. Malgrado a criação de todas estas instituições, o Governo Português não instalou nenhuma Universidade no Brasil, por este motivo, ao final da ocupação de Napoleão em Portugal, os brasileiros retomaram a rota europeia em direção à Universidade de Coimbra, que foi por esta razão o “viveiro dos políticos do primeiro reinado e da Regência”. (CARVALHO, 1999, p. 12)

O aparelho escolar criado no período colonial do Brasil era basicamente voltado ao ensino superior, e tinha por objetivos a formação de quadros de alta qualificação para a produção de bens simbólicos, e para atender a burocracia do Estado, sua principal finalidade.

## **2.2. Breve contextualização da educação no período colonial**

Na conjuntura do período Colonial, a compreensão do conceito de educação escolar, perpassa preponderante pelo sistema de educação Jesuítico, que inicialmente, tinha a missão de catequisar e difundir o catolicismo em todos os lugares, e especialmente no recém descoberto novo mundo. Os Jesuítas tinham o apoio da coroa portuguesa, e assim, exerceram à sua maneira e com exclusividade o ensino no Brasil nos dois primeiros séculos de colonização, desde sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759. A educação praticada pelos Jesuítas contribuía com Coroa, prestando informações sobre a população indígena, e sua adaptação quanto a

exploração e retirada de recursos naturais. Por meio da proximidade dos Jesuítas com a população local e sob o disfarce de um plano educacional, conseguia-se a colaboração dos índios para o trabalho exploratório. O projeto mercantilista de colonização combinou com o projeto missionário da Igreja, assim o domínio espiritual auxiliou os propósitos do domínio material por parte da Coroa.

No Brasil Colônia a Igreja, através da Companhia de Jesus, ocupou papel principal na educação, oferecendo indistintamente o ensino a todas as classes sociais, porém de forma diferenciada, criando oportunidades de forma desigual. Uma pequena parcela de brancos frequentavam os colégios e, alguns, poderiam concluir seus estudos em Lisboa, na Universidade de Coimbra. Para outros, aos quais faziam parte a maioria da população, ela proporcionou o ensino rudimentar das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização.

Os Jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os Jesuítas dedicaram-se a formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (GADOTTI, 2002, p. 231)

Os filhos das elites tinham uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o exercício do poder, ou da vida eclesiástica, como parte do clero. Era ministrada nos colégios, seminários e na Universidade de Coimbra, fundamentada em gramática, filosofia, humanidades e artes. Os demais segmentos sociais populares, tinham acesso apenas a rudimentos escolares, isto é, saber ler, escrever e contar. Para estes, a educação era ministrada em missões, nos engenhos e nas igrejas.

No contexto que abrange todos os três primeiros séculos do período Colonial no Brasil, a educação não sofreu mudanças significativas, mantendo inalterada sua concepção eminentemente religiosa, que defendia o ensino de conformidade com as verdades consagradas pela escolástica.

O ensino tradicional praticado pelos Jesuítas era fundamentado em uma instrução educativa realizada por um professor que transmite o conhecimento que é considerado como verdade acabada, inalterada, utilizando uma didática rígida que desenvolve e planeja e estruturação destes saberes. De acordo com Libâneo (2012, p. 114), estas tendências que primam pela manutenção da ordem vigente e pelo acúmulo de conhecimento enciclopédico, de verdades acumuladas pela sociedade, por vezes sem significado social algum, tudo isso compõe o que se convencionou

denominar de pedagogia tradicional, que influenciou o desenvolvimento da educação e a formação da sociedade brasileira.

A educação no Brasil teve em suas bases originais um currículo humanista (na vertente religiosa) e o *modus parisiensis* de ensino. A concepção religiosa permeava todo o ensino, uma vez que neste contexto educar significava converter, “desbarbarizar” os gentios desenvolvendo neles bons costumes, além de difundir a fé e as virtudes do cristianismo.

A influência pedagógica do seu sistema de ensino, o *Ratio Atque Institutio Studiorum Societas Iesu*, permeou todo o trabalho Jesuítico em um contexto que emerge, a partir do século XVI, com a divisão da civilização cristã entre católicos e protestantes, o surgimento da Companhia de Jesus em 1540, entre as demais ações da Igreja Católica em execução da Contrarreforma, as disposições do Concílio de Trento (1545-1563), e os conteúdos teológico, morais, doutrinários e catequéticos que foram reforçados para os enfrentamentos dos novos desafios da Reforma Protestante, e voltada para responder os problemas da colonização e evangelização dos povos.

Em 1759, os Jesuítas são acusados de conspiração contra o reino português e são expulsos de todos os seus domínios, com o confisco os bens da ordem, inclusive no Brasil, colocando em colapso o frágil sistema de ensino da colônia. São aplicadas pelo Marquês de Pombal (1699-1782) as Reformas Pombalinas da Educação, que instituiu o sistema de Aulas Régias, criou o cargo de Diretor de Estudos e estabeleceu o ensino de gramática latina, grego e retórica.

O novo contexto estabelecido pelas reformas impostas pelo Marquês de Pombal se traduziram simplesmente na defesa do absolutismo, tendo o poder do Estado como o maior de seus objetivos. Tais reformas tratavam-se em resumo de manobras para o fortalecimento do Estado Absolutista em Portugal.

O poder político, do ponto de vista da educação, tinha no contexto do final do período Colonial, o objetivo de escolarizar para garantir uma formação humana, centrada na disciplina e na obediência, a fim de incorporar os valores culturais religiosos e políticos da igreja e da coroa portuguesa nos povos dominados, quer sejam índios ou escravos, mais do que fazê-los obedecer simplesmente, a finalidade da educação era fazê-los pensar como os portugueses, suprimindo sua cultura original.

### 2.3. O período Imperial no Brasil

Além da abertura dos Portos às Nações Amigas, que beneficiou principalmente mas não exclusivamente a “nação amiga” Inglaterra, por razões de ordem política internacional, D. João VI (1767-1826), declarou em 1815 que o Brasil era Reino Unido a Portugal, deixando a condição de colônia, e colocando-o em par de igualdade com Portugal e o reino de Algarves.

Fausto (2003, p. 188) explica que no ano de 1820 ocorreu a Revolução do Porto, também conhecida como Revolução Constitucionalista, que teve origem na crise econômica e social que se estabeleceu após a fuga da Família Real, deflagrando pouco depois, a criação das Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa, que exigiram de pronto o imediato retorno da Família Real para Portugal, pressionando pelo regresso de D. João VI (1767-1826).

O primeiro movimento insurrecional manifestou-se no Porto no dia 24 de agosto de 1820, sendo logo coadjuvado pelos militares. Lisboa também se declarou em 15 de setembro do ano seguinte, e finalmente teve lugar uma sessão geral das Cortes em Lisboa no mês de janeiro de 1821. O seu primeiro ato foi a publicação de um manifesto formal dirigido à Nação Portuguesa, fazendo ver o estado retrógrado de Portugal e todos os seus infortúnios, devidos à transladação da Família Real à Corte do Rio de Janeiro, e à abertura dos portos do Brasil aos navios das nações estrangeiras: esta última parte foi a que com ênfase se apontou como a causa da completa aniquilação, tanto das fábricas como do comércio de Portugal. (ARMITAGE, 1981, p. 36)

Apesar de toda coerção que vinha de Lisboa, somente 13 anos após da chegada da Família Real no Brasil, D. João VI (1767-1826) volta a Portugal, mas nomeia o filho D. Pedro I (1798-1834), Príncipe Regente.

Contudo, com o retorno de D. João VI, afirma Hollanda (1985, p. 116), as Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa iniciam um processo de rescisão gradual de todas as ordens e decisões de D. João VI (1767-1826) no Brasil, inclusive ele é forçado a assinar um documento revogando o título de Príncipe Regente concedido a D. Pedro I (1798-1834), passando ele a condição de Governador do Rio de Janeiro. Em seguida, uma ordem judicial determina o retorno de D. Pedro I (1798-1834) para Portugal. Entretanto, após receber um abaixo assinado de mais de 8.000 assinaturas de membros das elites coloniais brasileiras, resolveu desobedecer as ordens de Portugal, e declarar no dia 09 de janeiro de 1822, que ficaria no Brasil (dia do Fico). O General Português Jorge de Avilez (1785-1845), tentou iniciar um motim a fim de prender Pedro I e fazer cumprir as ordens das cortes, que foi debelado pela

Guarda Real de Polícia, em fevereiro de 1822. O Imperador manda o general voltar para Portugal e nomeia José Bonifácio de Andrada (1763-1838) Ministro do Reino e dos Negócios Estrangeiros.

Em seguida, as Cortes Gerais e Extraordinárias da Nação Portuguesa decretaram o retorno do Brasil ao estado de Colônia, informado disso, D. Pedro I (1798-1834) proclama a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro de 1822, que somente seria reconhecida pela Coroa Portuguesa, de acordo com Fausto (2003, p. 189), após a assinatura do tratado de Amizade e Aliança, no dia 29 de agosto de 1825, em que o Brasil se submeteu ao pagamento de £2.000.00 (duas mil libras esterlinas).

O estudo demonstrou que não houve com a Independência, um processo de ruptura imediata da dominação portuguesa no Brasil, assim com todo este processo de Independência, o Brasil mudou para continuar o igual.

A seguir, a análise das conjuntura política e social que antecedeu a outorga da primeira Constituição do Brasil, neste novo contexto criado com a separação de Portugal.

#### **2.4. Cronologia do processo de outorga da Constituição de 1824 – antecedentes históricos e políticos**

A Assembleia Constituinte foi estabelecida em 17 de abril de 1823, com a presença de 53 deputados que, depois de uma série de sessões preparatórias, explica Armitage (1985, p. 81), decidiram marcar o início dos trabalhos para o dia 03 de maio de 1823, quando, naquela época, acreditava-se ser o aniversário da descoberta do Brasil por Pedro Alvares Cabral (1467-1520). Neste dia enfim, com toda a pompa e circunstância distintiva do Império, foi aberta oficialmente a Assembleia Constituinte, com direito a salva de tiros, roupas de gala e representação teatral, tudo para animar os expectadores que aguardavam o discurso de abertura do Imperador.

O Imperador, de manto Imperial e com a coroa e cetro, que pôs dessa primeira vez de parte, pronunciou distintamente o discurso da abertura. Congratulava-se nele com os representantes do país, por os ver reunidos, esboçava os últimos acontecimentos ocorridos, e passava a dar conta dos assuntos com suma prolixidade e quase como se fosse um ministro apresentando o competente relatório. Hoje se encontraria esse discurso demasiado extenso e minucioso; mas, além de que os próprios ministros assistiam pela primeira vez a um parlamento, os mesmos pormenores

agradaram à maioria dos deputados, que, além de igualmente inexperientes, viram no mesmo discurso sinceras provas de interesse do chefe de Estado pela nação. (VARNHAGEN, 1981, p. 183)

Foi perceptível aos espectadores mais atentos do discurso que, o Imperador mencionou duas indicações a respeito das bases sobre as quais deveria ser feita a Constituição, para que “merecesse a sua Imperial aceitação”, e ser por ele defendida caso fosse “digna do Brasil e dele”:

Como Imperador Constitucional, e mui especialmente como Defensor Perpétuo deste Império, disse ao povo que no dia 1º de Dezembro do ano próximo passado, em que foi coroado e sagrado – que com a minha espada defenderia a Pátria a Nação e a Constituição, se fosse digna do Brasil, e de mim. Ratifico hoje mui solenemente perante vós esta promessa, e espero que me ajudeis a desempenhá-la, fazendo uma Constituição sábia, justa, adequada e executável, ditada pela razão e não pelo capricho, que tenha em vista somente a felicidade geral, que nunca pode ser grande, sem que esta Constituição tenha bases sólidas, bases que a sabedoria dos séculos tenha mostrado que são verdadeiras, para darem uma justa liberdade aos povos, e toda a força necessária ao poder executivo. Uma Constituição, em que os três Poderes sejam bem divididos, de forma que não possam arrogar direitos que lhes não compitam; mas que sejam de tal modo organizados e harmonizados, que se lhes torne impossível, ainda pelo decurso do tempo, fazerem-se inimigos, e cada vez mais concorram de mãos dadas para a felicidade geral do Estado. Afinal, uma Constituição que, pondo barreiras inacessíveis aos despotismos, quer real, quer aristocrático, afugente a anarquia, e plante a árvore daquela liberdade, a cuja sombra deve crescer a união, tranquilidade e independência deste Império, que será o assombro do mundo novo e velho. (ARMITAGE, 1981, p. 76)

As indicações das bases sobre as quais deveria ser elaborada a primeira *carta magna*, explica Varnhagen (1981, p. 183-184), foram inseridas no discurso, por sugestão de José Bonifácio de Andrada (1763-1838), o que criou uma celeuma entre os elementos componentes desta legislatura. Havia o temor de trabalhar em uma Constituição que não fosse aceita pelo Imperador.

A Constituinte era a pátria, a casa comum de tudo o que se forjara de melhor no país e não só nos idos de 21 e 22. Coroava, por outro lado, esse interregno de luta e confiança. Inaugurou-se, contudo, sob o signo da incerteza. Ser-lhe-ia permitido trabalhar? Seriam aqueles deputados dignos representantes do grande império, ou melhor, seriam capazes de estruturar o futuro império com o que os patriotas sonhavam? A maioria da nação não duvidava dos seus procuradores, mas uma boa parte receava pela sorte do Congresso. Falava-se em dissolução desde que a Constituinte começara a tornar-se realidade e continuou-se a falar – sem nenhum motivo justo – depois de instalada a assembleia. (HOLLANDA, 1985, p. 242)

A inexperiência dos Constituintes fez com que seus trabalhos transcorressem desordenadamente, Varnhagen (1981, p. 185) afirma que, a iniciar pela Presidência da Assembleia, que por vezes era exercida pelo Bispo, outras por José Bonifácio

(1763-1838), sendo também, esporadicamente presidida pelos demais membros da mesa, instabilidade que, segundo o autor, tumultuava as sessões. Quanto aos membros legislativos constituintes de 1823, interessa saber que, em sua maior parte adotavam uma postura liberal moderada, defendiam uma monarquia constitucional que oferecesse garantias dos direitos individuais e estabelecesse limites ao poder do Imperador.

A maioria formava-se quase exclusivamente de Magistrado, Juizes de Primeira Instância, Jurisconsultos, e altas dignidades da Igreja, sendo pela maior parte homens quinquagenários, de noções acanhadas, e inclinados a realeza. A minoria era composta do clero subalterno, e de proprietários de pequenas fortunas, ávidos de liberdade, mas liberdade vaga e indefinida, que cada um interpreta a seu modo, e guiavam-se por seus próprios sentimentos. Eram filantropos de coração, mas nem estes, nem seus oponentes estavam habilitados com aptidão prática para bem exercerem as suas atribuições. (ARMITAGE, 1981, p. 76)

A despeito disso, seguiam os constituintes em seus afazeres, sob o temor do veto imperial, caso não seguissem os critérios constitucionais de D. Pedro I (1798-1834). Isso fez com que a Assembleia, em um ato de legítima defesa, tentasse diminuir o poder do Imperador, excluindo-o da participação constituinte, suprimindo seu poder de sancionar ou vetar. A tensão era grande entre os legisladores constituintes e o Imperador, que figurava como coator, utilizando a arma do veto para pressionar a Assembleia, que reagiu.

Para sustentar propósito contrário, a Constituinte, que também era legislativa, jogou a malha longe e acabaria por aprovar um projeto apresentado a 12 de junho, pelo qual as leis de sua autoria dispensavam a sanção do Imperador. Embora os diplomas afinal promulgados fossem de natureza Constitucional, outros de caráter ordinário, foram discutidos. Em princípio, a decisão representava um desafio que só há de ser entendido em face da tensão do momento. (HOLLANDA, 1985, p. 244)

Estava em jogo o domínio do poder político no Brasil, os constituintes pretendiam diminuir os poderes do Imperador, que por sua vez, almejava sua manutenção, e se justificava, em razão, segundo ele, da necessidade do enfrentamento das forças democráticas desagregadoras, e para isso, seria necessário a criação de um Poder Executivo forte, que concentrasse poderes na sua pessoa.

Se acumulavam várias publicações em jornais da época, que pertenciam a constituintes denominados liberais, instigando a população brasileira contra portugueses e contra o Imperador que, atormentado com a situação, foi aconselhado a

(...) identificar incessantemente o congresso, onde se reconhece que reinava uma "grade e muito grande maioria (...) de homens moderados e

bons patriotas”, com a minoria de três ou quatro indivíduos. A contradição era muito forte; tentou-se transpô-la por meio de um dilema que se teria oferecido a D. Pedro; já que a Assembleia não eliminava aqueles 3 ou 4 facciosos, o Imperador é que deveria resolver: ou expulsá-los (o que seria o verdadeiro despotismo) ou dissolver a constituinte. O imperador resolveu proceder legalmente e dissolver a Assembleia. (HOLLANDA, 1985, p. 251)

A dissolução da Assembleia ficou marcada, explica Armitage (1981, p. 11), pelo episódio histórico denominado “noite da agonia”, ocasião na qual foi declarada pelos constituintes uma sessão permanente, o que os colocou em vigília dentro da Assembleia durante toda esta noite, cercados pelo Exército. Na manhã seguinte, com a presença do Imperador, e de todo aparato militar de artilharia, com mais de 7.000 soldados armados, foi, aos constituintes, lido o Decreto de Dissolução assinado por D. Pedro I (1798-1834), que dizia, entre outras coisas, que o exército se encontrava ali para sua proteção.

As horas que antecederam o fechamento da constituinte passaram para a História como “A noite da agonia”. No dia 11 de novembro os deputados declararam-se em sessão permanente numa derradeira tentativa de resistir às pressões de D. Pedro e da tropa que cercava o edifício. Todos passaram a noite em claro. Às 11 horas da manhã seguinte, o ministro do Império, Francisco Vilela Barbosa, coronel do Exército, entrou no recinto. Sua indumentária indicava o desfecho do grande drama: estava fardado e de espada na cintura. O deputado Baiano Francisco Gê de Montezuma perguntou quais eram as exigências do imperador. Restrição à liberdade de imprensa e expulsão dos Andrada da constituinte, respondeu Vilela. Os deputados recusaram. Duas horas depois chegou um oficial com a ordem do imperador. A Assembleia estava dissolvida por que “perjurara ao seu solene juramento de salvar o Brasil”, segundo justificativa de D. Pedro. (GOMES, 2016, p. 218)

No próprio Decreto de Dissolução, explica Hollanda (1985, p. 252-253), o imperador convocou uma nova assembleia constituinte, para “trabalhar sobre o projeto de constituição que eu lhe hei em breve apresentar, que será duplamente mais liberal” do que o da extinta Assembleia. Logo no dia seguinte, 13 de novembro de 1823, foi criado um Conselho de Estado, composto de seis Ministros de sua Majestade, e mais quatro membros, todos brasileiros natos. O Conselho de Estado, informa Varnhagen (1981, p. 229), logo iniciou os trabalhos sob a presidência pessoal de D. Pedro I (1798-1834), que lhe proveu dos fundamentos e bases por ele desejados para a elaboração da Constituição Imperial.

## 2.5. A Constituição Imperial 1824

Apesar de originada de um golpe, Holanda (1981, p. 253-254) afirma que, na primeira Constituição do Brasil, imposta pelo Imperador no dia 25 de março de 1824, não se perdeu o trabalho realizado pela Assembleia Constituinte, uma vez que, em princípio, foi utilizado o mesmo projeto elaborado pela Constituinte, contudo o projeto outorgado é mais liberal em determinados assuntos, e menos explícito sobre outros aspectos.

Existiam novidades como a liberdade de culto, mesmo mantendo a religião Católica como a oficial, autorizava quaisquer cultos em local reservado; a liberdade de imprensa e opinião; a oficialização do justo (devido) processo legal, com imposição de restrições quanto a prisão sem o devido inquérito policial, e condenação sem que seja concedido ao réu o amplo direito de defesa, entre outras inovações.

O espírito liberal ganhou mais do que perdeu com essa medida violenta da dissolução. O momento histórico era de liberdades e estava na moda a filantropia, no seu sentido literal de amor pela humanidade. Qualquer ato de autoridade – e este fora além da meta – tomava facilmente o aspecto de uma ameaça de tirania, sobretudo depois que em Portugal a reação absolutista triunfara e varrera o espantelho das Côrtes. Os erros da Constituinte – sua limitada experiência do sistema parlamentar, suas suscetibilidades políticas, seu rigorismo democrático, indo ocasionalmente até a fatuidade – desapareceram com o receio dos tempos e a simpatia que ela inspirara cresceu com a injustiça dos ataques de que a fizeram alvo os interesses cortesãos. (LIMA, 1962, p. 334)

Dentre todas as inovações, as atenções se convergiram para o Poder Moderador, Gomes (2010, p. 218) afirma que através dele, toda a organização política foi delegada privativamente ao Imperador, a fim de cuidar pela manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos demais poderes, constituía-se na prática como um quarto poder, que se sobrepunha aos três demais poderes, e arbitrava eventuais conflitos entre eles.

A Constituição outorgada possui como uma de suas características principais a organização dos poderes, que segundo Holanda (1981, p. 257) não obedeceu a tradicional separação tripartite de Montesquieu, com a implantação do inusitado Poder Moderador, o que demonstra a propensão de centralismo político e administrativo do Imperador. “Entre 1824 e 1889, D. Pedro I e D. Pedro II invocaram o Poder Moderador 12 vezes para dissolver a câmara – em média, uma a cada cinco anos” (GOMES, 2010, p. 220). Em mais uma prova da sua inclinação para a concentração do poder na sua pessoa, adotou também o regime de Estado Unitário, no qual não havia

autonomia política para as províncias, assim, na prática, não poderiam criar leis próprias, todas as leis seriam sancionadas pelo detentor do Poder Moderador. Estabeleceu-se também o regime do Padroado Régio, a união oficial do Estado com a Igreja Católica, com a garantia da liberdade de qualquer culto em locais reservados. Instituiu o voto censitário, utilizando o critério da renda como referência.

Os seus artigos estatuem que o Brasil é um Império livre e independente; o seu Governo, Monárquico, Hereditário, Constitucional e Representativo; a dinastia imperante a do Senhor D. Pedro; a Religião Católica Apostólica Romana continua a ser a Religião do Império, mas são permitidas todas as demais com seu culto particular; são Cidadãos brasileiros, os que tiverem nascido no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos; os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brasil na época em que se proclamou a Independência a ela aderiram; e os estrangeiros naturalizados; devendo uma lei designar as qualidades necessárias para se obter carta de naturalização. Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição são quatro: o Legislativo, o Moderador, O Executivo e o Judicial, todos considerados como delegações da nação. (ARMITAGE, 1981, p. 88)

De todas as características da Constituição Imperial, o voto censitário tem grande interesse ao desenvolvimento da presente pesquisa, por se relacionar com a definição de cidadão. Pois apesar da *carta magna* apresentar um modelo político que possui traços de universalização da cidadania, sua aplicação era restrita e excludente, uma vez que o artigo 92, (BRASIL, 1824, p. 15) determina que são excluídos de votar: os menores de vinte e cinco anos, exceto os casados, oficiais militares maiores de 21 anos; bacharéis formados e os Clérigos; os filhos dependentes dos pais, exceto os que servirem ofícios públicos; os criados de servir; religiosos enclausurados; e os que possuírem renda líquida anual menor de 100.000 réis:

Art. 92. São excluídos de votar nas Assembléas Parochiaes.

I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clérigos de Ordens Sacras.

II. Os filhos famílias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios públicos.

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Communidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda líquida annual cem mil réis por bens de raiz, indústria, commercio, ou Empregos. (BRASIL, 1824, p. 7)

Foi adotado o critério da classificação por exclusão na Constituição Imperial, para selecionar as vítimas da supressão dos direitos políticos, impedidos de desfrutar plenamente do direito a cidadania.

A herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes. (CARVALHO, 2002, p. 45)

Todo cidadão possuía seus direitos políticos garantidos dentro do critério constitucional censitário em que se enquadrasse, difícil era ser cidadão. Na realidade brasileira do período Imperial, ainda não se aceitavam a mulher, escravos, índios e pessoas de renda baixa como cidadãos plenos, com direito a votar e ser votado.

O desenvolvimento da ação política neste período se fazia pelo envolvimento de uns, e exclusão de outros. Os estudos demonstraram que falta de participação popular efetiva no processo de Independência, impediu desenvolvimento natural de uma experiência política que preparasse o povo para exercer seus direitos e deveres cívicos.

## **2.6. O lugar da educação na Constituição de 1824**

Também não realizou, de acordo com Niskier (1996, p. 101-102), a efetiva ação de estruturação de escolas primárias públicas e gratuitas, previstas na Constituição Imperial, que tratou no artigo 179, da gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Não foi estabelecida lei complementar que, instituísse na prática projetos de custeio para a criação de escolas, a fonte dos recursos, e sua gestão administrativa e pedagógica.

Artigo. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, na maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824, p. 13)

Além de sede Constitucional, a gratuidade do ensino primário reapareceu na forma da Lei de 10 de outubro de 1827, que estabeleceu, em seu primeiro artigo: “Art. 1º - Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827, p. 1)

A determinação Constitucional para a criação de escolas primárias e gratuitas foi replicada posteriormente na Lei complementar correspondente, mas não significou a efetivação deste direito na prática, devido a negligência do Império quanto a questões de educação popular. Uma vez que era uma Monarquia, com base econômica fundada na monocultura para exportação com utilização de mão de obra escrava, tornava-se necessário um empenho efetivo para a formação cultural da população, exceto, de uma pequena classe formada pelas oligarquias locais. Contemplava-se assim, o conjunto de instituições dirigidas a educação da elite política:

[...] duas escolas de medicina em Salvador e no Rio de Janeiro; duas escolas de Direito em São Paulo e Olinda; uma escola secundária, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Estas escolas embora fossem oficiais não eram gratuitas, as quatro primeiras cobravam taxas anuais e a última cobrava “honorário à título de ensino”. (FAUSTO 2003, p. 208)

O Decreto Regencial de 20 de Dezembro de 1837 promoveu a transformação do Seminário de São Joaquim, em Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, explica Murasse (2000, p. 12) que, com isso, teve o propósito de criar um modelo que fosse seguido pelas demais províncias, pois a partir da Reforma da Constituição de 1824, promovida no ano de 1834, estas deveriam providenciar a instrução local, o que na maior parte das províncias não chegou a ocorrer.

Isso não implica em que os demais membros da sociedade estavam impedidos do acesso à educação, para eles existiam outras instituições. Carvalho (1996, p. 65) explica que, as pessoas de menores recursos podiam completar a educação secundária nos seminários, ou nas poucas escolas públicas existentes. A partir daí, a escolha podia ser os seminários ou em escolas maiores, para uma carreira eclesiástica, a escola militar, para uma carreira do exército, a politécnica ou escola de Minas, para uma carreira técnica. Murasse (2000, p. 5) explica que, nenhuma destas escolas cobrava anuidade, a escola de Minas dava bolsas para alunos pobres e a escola militar pagava pequeno soldo aos alunos. O Imperador permitiu a qualquer pessoa a abertura de escolas de primeiras letras, que na maioria, funcionavam na própria casa do professor. Os filhos das famílias mais ricas recebiam em suas casas os preceptores para instrução das primeiras letras.

Entre as medidas administrativas tomadas por D. Pedro I (1798-1834), no ano de 1826, instituiu por Decreto, quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias); Liceus; Ginásios e Academias. Estas instituições escolares de primeiro

grau, as Pedagogias correspondiam, conforme Almeida (1989, p. 80), ao ensino elementar e primário, ensinando genericamente tudo o que é considerado indispensável ao homem, qualquer que seja sua profissão, quer seja comerciante, artista ou agricultor.

Nos Liceus direcionavam-se estudos aprofundados de literatura e das ciências e toda a espécie de erudição. Contudo, informa Rocha (2005, p. 32), é no nível superior que a Coroa vai centrar suas ações, ainda que até aqui, existam somente instituições com estrutura de faculdades e nenhuma universidade.

Durante o período Imperial o ensino técnico profissional e a formação de professores (escolas normais) foram relegados ao segundo plano uma vez que deles não se ascendia ao ensino superior.

O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que sejam aplicados, pois não existiam escolas e poucos eram os professores.” (NASCIMENTO, 2018, p. 23).

Excetuava-se desta regra o Rio de Janeiro, sede da Corte e do Parlamento, representando o centro da vida política no país, que, informa Almeida (1989, p. 47, apud CARTOLANO, p. 60), contava no ano de 1874, com 78 escolas públicas primárias, sendo 42 para meninos e 36 para meninas, frequentadas respectivamente por 3.200, e 2.808 alunos, um número razoável se tivermos em conta que todas as atenções nesta época eram voltadas para a formação no ensino superior.

A capital do Império tinha, neste mesmo ano um total de 110 escolas particulares, sendo 48 para meninos, e 62 para meninas; apenas 49 delas eram exclusivamente primárias, as demais (61) ensinavam também matérias do ensino secundário. Estes estabelecimentos privados recebiam 6.080 alunos, dos quais 3.719 meninos, e 2.361 meninas. (ALMEIDA, J. Ricardo p., 1989, p. 47, apud CARTOLANO, p. 60)

Apesar disso, em termos nacionais, a presença do Estado na educação durante todo o período imperial foi bastante incipiente, não havia um projeto de educação com o propósito de escolarização da população e isso se justifica dentro do contexto de uma sociedade escravocrata, autoritária e formada para atender a uma minoria de latifundiários privilegiados, encarregada do controle social desta e das próximas gerações.

Tornava-se evidente a contradição da lei que determinava a educação primária gratuita para todos, que na prática não se concretizava.

## 2.7. Abolição e a nova organização social e política

O funcionamento da economia no Brasil até o final do século XIX, informa Prado Júnior, (1999, p. 116), era alicerçado em um sistema de produção fundado na dependência do trabalho escravo, assim, o crescimento da produção representava naturalmente, a expansão da necessidade de mais escravos, e o conseqüente aumento do tráfico negreiro. Afirma Boris Fausto (2003, p. 190) que, o desembarque dos navios negreiros já não mais comovia uma população, que, por três séculos, teria se habituado a presenciar, com indiferença, tal espetáculo de horrores.

De todos os problemas brasileiros na Independência, a escravidão foi o mais camuflado e mal resolvido. Serviu também para expor uma estranha contradição no pensamento dos homens mais revolucionários da época. Os documentos, manifestos e discursos falam em liberdade, direitos para todos, participação popular nas decisões, mas seus atores conviviam naturalmente com a escravidão, como se a defesa dessas ideias não dissesse respeito aos negros. (GOMES, 2010, p. 253-254)

Após a Independência havia um consenso geral no Brasil, não apenas entre grandes senhores de terras, mas também na população livre, que o fim do tráfico causaria uma crise na sociedade brasileira. Entretanto a Inglaterra pressionava cada vez mais em sentido contrário. Assim no ano de 1827, explica Gomes (2010, p. 257), a Inglaterra, barganhando pelo reconhecimento da Independência, conseguiu que o Brasil firmasse um tratado pelo qual, três anos após sua assinatura, seria declarado ilegal e descontinuado o tráfico de escravos para o Brasil. A Inglaterra se reservou ainda o direito da inspecionar, em alto mar, navios suspeitos de comércio ilegal. O acordo foi firmado em março de 1827, devendo ter entrado em vigor efetivamente a partir de março de 1830, o que não ocorreu na prática. As oligarquias, que representavam os interesses dos agricultores (latifundiários), foram mais poderosas do que o respeito a acordos internacionais, e o tráfico de escravos continuou fluindo sem interrupção mesmo assim. A Inglaterra reclamou contra o desleixo das autoridades brasileiras, alegando inclusive cumplicidade, e revidou com a adoção do *Bill Aberdeen*<sup>3</sup>, que, concedeu aos navios de guerra Ingleses a faculdade de perseguirem e capturarem as embarcações que transportassem escravos, inclusive em águas territoriais brasileiras.

---

<sup>3</sup> Parlamento Inglês cria o "*Bill Aberdeen*", em uma referência a Lorde Aberdeen, o Ministro de Relações Exteriores do governo britânico, este ato autorizava a marinha inglesa a tratar os navios negreiros como navios piratas, com direito à sua apreensão e julgamento do envolvidos pelos tribunais ingleses.

A fim de reforçar a ilegalidade do tráfico, foi promulgada uma Lei no dia 7 de novembro de 1831, tentando aplicar o tratado de 1827, prevendo aplicação de severas penas aos traficantes de escravos, e declarar livres todos os cativos que adentrassem o país após esta data. Mas esta lei foi considerada coisa “para inglês ver”, sem que tivesse sido efetivamente aplicada. Nesta época os grupos dominantes eram dependentes do trabalho escravo, uma vez que não haviam alternativas viáveis para o funcionamento da grande propriedade rural monocultora.

Toda pessoa com algum recurso possuía um ou mais escravos. O Estado, os funcionários públicos, as ordens religiosas, os padres, todos eram proprietários de escravos. Era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos. A escravidão penetrava em todas as classes, em todos os lugares, em todos os desvãos da sociedade: a sociedade colonial era escravista de alto a baixo. (CARVALHO, 2002, p. 20)

Mesmo a despeito da inércia brasileira, informa Prado Júnior (1988, p. 72) que, a Inglaterra cumpria integralmente o acordo, apreendendo navios que transportavam escravos. Contudo esta prerrogativa inglesa terminaria no ano de 1846, e o Brasil não se dispunha a prorrogar o tratado. Diante disso, com fundamento na aplicação da “*Bill Aberdeen*”, a marinha inglesa não só apreendeu navios negreiros ou suspeitos de traficar escravos, mas também penetrou em águas territoriais brasileiras, ameaçando de bloquear os principais portos. A ofensiva naval britânica provocou incidentes ao longo da costa, o mais sério consistiu na troca de tiros entre um navio da esquadra inglesa e o Forte de Paranaguá, no Paraná.

As possibilidades de resistência do governo imperial diante dessa grande pressão eram muito reduzidas, tanto mais, que o Brasil se via ameaçado ao sul por uma invasão argentina e necessitava (como sempre) de proteção oferecida pela Inglaterra.

A pressão inglesa foi essencial para dar início a execução de medidas efetivas por parte do governo brasileiro a fim de combater de vez tráfico. Estas medidas tornaram a utilização do trabalho escravo cada vez mais questionável, perdendo gradativamente a legitimidade do ponto de vista político e sociológico.

Era evidente em meados do século XIX que a escravidão estava com os dias contados, tanto que foi aprovada duas semanas após a extinção do tráfico pela Lei Eusébio de Queirós, a aprovação da Lei de Terras, que estabelecia diversos critérios para a aquisição de terras em território brasileiro, tratando especialmente de criar barreiras para que os escravos não pudessem se converter em proprietários de terras.

Portanto durante o Império, o início da transição e organização do modo de produção e do trabalho do Brasil foi deflagrada pela Lei Euzébio de Queirós de 1850, que proibiu o comércio de escravos africanos para o Brasil. Inspirada na Lei *Aberdeen* de 1845 na Inglaterra, também conhecida como “*Slave Trade Suppression Act*” (Ordem de supressão ao comércio escravo).

A supressão do comércio de escravos como atividade mercantil foi o ponto de partida para a futura reestruturação social e política no Brasil: “Nenhum outro acontecimento da nossa história teve talvez repercussão mais profunda. Por suas consequências (efeitos) mediatas ou imediatas, ele se faz sentir até os últimos dias do império”. (PRADO JÚNIOR, 1999, p. 90) Isso fez com que um significativo capital investido no tráfico negreiro fosse deslocado para outros setores da economia.

A Lei Euzébio de Queirós de 1850, se destaca como iniciativa precursora do fim a escravidão no Brasil. Nas décadas seguintes ocorreu uma alteração no contexto, com o aumento do fluxo de imigrantes provenientes de diferentes continentes. Coincidentemente, diante desta nova realidade, a elite da sociedade brasileira começou a se preocupar em promover uma formação à classe trabalhadora livre, pois até então todos os trabalhos manuais e serviços braçais eram atividades realizadas com exclusividade por escravos.

Neste contexto foi criado em 1856 e inaugurado em 1858, o Liceu de artes e ofícios do Rio de Janeiro, mantida pela instituição propagadora de Belas Artes. Foi o primeiro estabelecimento a oferecer o ensino profissional no período noturno que recebia até mesmo os imigrantes. Prado Júnior (1999, p. 91) afirma que, o Imperador Dom Pedro II definia em poucas palavras o papel daquela instituição de ensino: “O Liceu não é só educador; é também moralizador”.

## **2.8. O ideal Liberal no Brasil Imperial**

Durante o período de transição do final do Império para o início da República, ocorreu uma mudança no contexto, quando se incorporou o ideário Liberal Econômico no planejamento e estruturação da educação, contudo de forma distorcida, de modo a beneficiar sempre as oligarquias locais. Esta afirmação é embasada na análise da legislação vigente à época e de vários discursos políticos proferidos nas assembleias

provinciais, aos quais estabeleciam limites ou até mesmo impedindo o acesso à escola aos escravos e pessoas originárias de classes populares.

No Rio Grande do Sul (1875), no Colégio de Artes Mecânicas para Ofícios, a lei mandava recusar matrículas das crianças pretas e aos escravos pretos ainda que libertos e livres. Em 1852, Gonçalves Dias no seu Relatório de Inspeção dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes aos aldeados instrução.” O senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “Certas matérias talvez, não sejam conveniente para o pobre; o menino pobre deve ter noções mais simples” a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “A grande massa deve ter apenas instrução elementar. (MACHADO, 1987, p. 47, apud LIMA, 1974)

A forma de ensino era ainda precária e não apresentava plano de educação formalmente estruturado que lhe sustentasse a organização. Voltado claramente para o atendimento exclusivo das classes dominantes, o ensino no Brasil no final do Período Colonial trazia ainda resquícios da época de sua implantação, sem compromisso algum com a instrução das classes populares.

Na então província de São Paulo, as alterações implementadas para satisfazer a intenção educacional de oferecer educação para todos, sucumbiu perante o desinteresse da coroa na instrução popular. No fim do período Colonial, o analfabetismo apresentava em média um índice de 98,21%. Machado (1987, p. 47) afirma que: “para uma população de quase 14 milhões a matrícula geral nas escolas primárias era pouco mais de 250 mil.”

A instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema de tentativas e erros, em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias quais os predomínios deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora as primeiras escolas normais que se criaram no país. (AZEVEDO, 1976, p. 94)

A centralização econômica implantada na administração, em que todas as autorizações eram realizadas pelo Imperador, corroborada pelo uso impróprio de recursos provinciais já naquela época, impactou na implantação de um sistema educacional eficaz. Muitas vezes, iniciativas particulares financiavam a educação que se dava em casebres adaptados em escolas, sem o espaço físico adequado, e muito menos material apropriado para a instrução. A educação era dependente de doações e contribuições particulares que eram escassas assim como o interesse dos senhores de terras na instrução popular.

No ano de 1846 em São Paulo surge em caráter experimental a primeira escola normal, que funcionou até o seu fechamento por falta de recursos no ano de 1867, com um só professor, como afirma Moacyr.

A Escola Normal do governo funcionará sob direção de um só professor, vencendo a gratificação de 600\$. O curso terá a duração de 3 anos e se comporá das seguintes matérias: gramática portuguesa, estudos práticos de estilo de declamação (1ª cadeira); aritmética e geometria (2ª cadeira); história sagrada (3ª cadeira); pedagogia e metodologia compreendendo exercícios de instrução (4ª cadeira); francês e noções de física e química (5ª cadeira). O governo fará desde já a nomeação interina dos professores e dentro de breve prazo, que algum caso excederá de um ano da data da abertura da escola, sujeitará todos as cadeiras a concurso. (MOACYR, 1936,p. 388)

O ensino primário e secundário foi autorizado a ser realizado pela iniciativa privada na mesma lei que instituiu a Escola Normal, Lei 54 de abril de 1868.

Artigo 15. – O ensino primário ou superior poderá ser livremente exercido por particulares, salvas as restrições seguintes:

§ 1º - Obrigação de fornecer os dados estatísticos necessários.

§ 2º - Obrigação de cessar o exercício do magistério uma vez convencido o professor de actos immoraes e de máus costumes. (BRASIL, 1868, p. 3)

Hilsdorf (2003, p. 14) afirma que, mesmo com o estabelecimento do ensino particular estas continuaram a “apresentar as mesmas deficiências do ensino público: ensino irregular, não seriado, sem duração fixa e limitado nos objetivos e restrito nos conteúdos”.

Malgrado o crescimento do número de escolas particulares, a desorganização do ensino continuava em razão da omissão dos poderes central e provincial, pela liberdade que foi dada às escolas em questões como frequências e avaliações, além da inexistência de um planejamento do ensino, fizeram com que o sistema escolar entrasse em desordem funcional.

No final do século XIX período último do Império no Brasil, o favoritismo político conhecido também por nepotismo ou apadrinhamento, garantia que os correligionários, amigos e familiares do Imperador e de seus Ministros sustentassem do Poder Político e Econômico e para o atendimento de interesses pessoais.

D. Pedro II nomeava e demitia seus ministros, esses, por sua vez, nomeavam os seus assessores mais diretos, assim como os presidentes de cada província, considerado cargo de confiança. Estes eram escolhidos com a incumbência de garantir a vitória eleitoral dos candidatos apoiados pelo governo e contavam com grande poder de barganha. (GOMES, 2018, p. 78)

Com a finalidade de solucionar o problema da desorganização no sistema de ensino foram realizadas algumas reformas entre 1870 e 1880, o que indicaria certa

preocupação do Império com a instrução primária, ou pelo menos com a difusão deste discurso político, mas que na realidade, não produziram efeitos práticos.

Destes planos de modificação e estruturação de uma educação popular no Período Imperial do Brasil, destaca-se no ano de 1882, o ousado Projeto Rodolfo Dantas. O projeto foi discutido por uma comissão especial nomeada pela Câmara dos Deputados, presidida por Rui Barbosa. Ousava, uma vez que declarava a inércia do Poder Imperial quanto a instrução popular.

[...] O Estado não tem o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência ao popular, assim, como não é lícito ao governo cruzar os braços ante o retardamento e a distribuição defeituosa da instrução popular nas províncias. (LARROYO, 1970, p. 90)

No ano de 1885, explica Hilsdorf (2003, p. 18), foi aprovado o Plano Geral de Reforma no qual se deu atenção especial às questões de fiscalização do ensino, divisão das Províncias em Distritos Escolares, criação de Conselhos de Direção e Instrução. Na verdade nenhum destes planos foi colocado em prática em razão da rápida mudança para o regime político Republicano.

Os intelectuais Republicanos antevendo a possibilidade de Proclamação da República e munidos do ideal da expansão do liberalismo econômico, atribuíam a educação a função de redimir o homem de sua ignorância, apresentando-o ao conhecimento e sabedoria. Nos discursos entusiasmados proferia-se que, através de um projeto pedagógico seria desenvolvido em cada um dos indivíduos a consciência de pertencimento à nação, estabelecendo desse modo um caráter nacional ao povo brasileiro.

Rui Barbosa (1849-1923) em seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, expõe seus ideais Liberais, onde a prosperidade da nação deveria se aliar ao trabalho, e este por sua vez à instrução popular, que era então considerada tarefa urgente do poder público.

### **2.8.1. O Liberalismo extemporâneo no Brasil**

Na Europa, durante as últimas décadas do século XVIII, ocorreram mudanças no contexto social, que provocaram transformações do campo das ideias que levaram a crise do Antigo Regime. Estas novas ideias vinham sendo concebidas desde o início do século, e ficaram conhecidas pela expressão “pensamento ilustrado”. Petitat (1999, p. 17) informa que, estes pensadores (ilustrados), homens como Montesquieu (1689-

1755), Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Rousseau (1712-1778), apesar de divergirem entre si em várias questões, tinham todos um ponto comum entre eles, o princípio da razão. Segundo eles, pela razão se realizam os conhecimentos necessários ao homem e por meio dela podemos chegar às leis que regem a sociedade. A missão dos governantes consiste em promover a realização do bem-estar dos povos, pelo respeito às leis da natureza e aos direitos naturais os quais todos os homens são detentores.

As concepções ilustradas originaram um contexto sociopolítico onde se desenvolveu o pensamento liberal e suas diversas vertentes. Uma base comum a diversas correntes do liberalismo é a noção de que a história humana tende ao progresso, ao aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, a partir de critérios propostos pela razão. A felicidade, um conceito novo no século XVIII, constitui o objetivo supremo de cada indivíduo e a maior felicidade do maior número de pessoas é o verdadeiro desígnio da sociedade. Este ideal, segundo Freire (1894, p. 18), deve ser alcançado através da liberdade individual, criando-se condições para o amplo desenvolvimento das aptidões do indivíduo, e para sua participação na vida política. Uma mudança diametral em relação ao Absolutismo vigente na Europa deste período.

No campo da economia o liberalismo defende que o Estado não deve interferir na iniciativa individual, limitando-se a garantir a segurança e a educação dos cidadãos. A concorrência e as aptidões pessoais se encarregariam de harmonizar naturalmente a vida em sociedade.

No campo político o liberalismo defende o direito de representação dos indivíduos, sustentando que neles e não no poder dos reis, se encontra a soberania frente ao absolutismo. Esta é entendida como o direito de organizar a ação a partir de uma lei básica, a Constituição. O alcance do conceito de política como representação, traçou uma nova linha divisória entre o liberalismo, democracia e as monarquias no decorrer do século XIX.

No campo ideológico, o liberalismo deu sustentação aos movimentos de queda do Antigo Regime, caracterizado pelo patrimonialismo e o absolutismo, dos quais decorriam privilégios.

Importante destacar que a obra propulsora maior do liberalismo econômico, *Uma investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* ou simplesmente, *A riqueza das nações* escrita por Adam Smith (1723-1790) em 1776, criticava o sistema absolutista e colonial, acusado de distorcer os fatores de produção

e o desenvolvimento do comércio como promotor de riqueza. A escravidão parecia a Adam Smith (1723-1790) uma instituição anacrônica, incapaz de competir com a mão de obra assalariada.

## **2.9. Considerações sobre o Império**

A conquista da autonomia política e econômica do Brasil, se dá com a Independência em 1822, em um contexto em que Portugal manteve aqui o domínio político, e a exploração econômica por mais de trezentos anos, nutrindo uma relação parasitária em relação a produção brasileira, que onerava com impostos os produtos aqui manufaturados, onerando também a aquisição de mercadorias estrangeiras, indispensáveis para a complementação das necessidades do consumo interno no Brasil.

Com a Independência, instala-se a Assembleia Nacional Constituinte, com o intuito de elaborar uma legislação particular para a educação, objetivando a organização da instrução. A Constituição Imperial de 1824 determinou gratuidade para a instrução primária, e no artigo 179, inciso XXXII: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, p. 13), contudo, sem mencionar ainda a obrigatoriedade e nem universalização do ensino. Durante todo o período imperial, sobretudo na década de 1870, a universalização do ensino primário foi muito discutida, contudo não chegou a ser adotada efetivamente durante o Império.

A questão da laicidade do ensino sequer foi aventada durante este período. Foi aprovada no dia 15 de outubro de 1827, pela Assembleia Legislativa a primeira lei sobre instrução pública nacional, determinando que “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Contudo, a propagação do ensino fica apenas no discurso político, pois apesar da determinação legal para o estabelecimento e a difusão do ensino fundamental no Brasil, a opção pela descentralização tornava precário e ineficiente o ensino, a gestão e a fiscalização destas escolas em todos os municípios.

Com exceção da criação, em 1837, do Colégio Pedro II, a presença do Estado na educação foi quase insignificante, não havia um projeto de educação com o propósito de escolarização da população, pois em uma sociedade escravagista e

autoritária, a educação era utilizada para atender uma minoria da população, encarregada do controle das novas gerações.

A educação sob o prisma de uma análise econômica, foi considerada inicialmente um fator secundário, no período que seguiu o modelo agroexportador, e foi gradualmente valorizada na mudança do modelo de substituição das importações, ao modelo da internacionalização do mercado interno, que necessitava para o seu funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo, baseado na tecnologia própria das modernas sociedades. Neste contexto da década de 1870, o Brasil viveu alguns reflexos dessas transformações do capitalismo mundial, como o maior exportador de café.

Durante o Império a função da educação muda em relação ao período Colonial, pelo fato de não ser tão necessária para a inculcação e dominação do povo, não era mais preciso promover a aculturação, a mudança na forma de ser e agir e a imposição da cultura europeia. A preocupação neste contexto era a formação de pessoas para ocuparem quadros administrativos no Império, estes, terminavam seus estudos na Universidade de Coimbra.

Seguindo este caminho no final do período Imperial, com o surgimento do partido Republicano (1870), floresceu no Brasil a ideia de que a instrução popular seria estratégia importante para o progresso, um modo de transformar os súditos em cidadãos e dar sentido ao ideário de nação. Assim a nacionalidade foi acompanhada por um projeto pedagógico que pretendeu dar um “caráter nacional” ao povo brasileiro.

## **2.10. Os Pareceres de Rui Barbosa**

Originaram-se da apreciação do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912), que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Rui Barbosa percebeu algumas lacunas no Decreto e incorporou informações que considerava essenciais. Após a análise minuciosa do documento, encaminhou um substitutivo, dividindo seus pareceres em quatro tomos, que totalizaram 1.352 páginas.

Em razão do Ato Adicional de 1834, o ensino primário e secundário ficou a cargo das províncias e o superior a cargo do governo Imperial. Em sua proposta, Rui Barbosa recomendava a estruturação de um sistema nacional de educação, em uma transformação total, que abrangeiria desde o ensino primário até o superior. Em seus pareceres, Rui concluiu que no Brasil tudo ainda estava por se fazer a respeito do ensino público, apresentou uma pesquisa estatística realizada em países como Alemanha, França, Estados Unidos da América, Áustria, Holanda, Itália, Espanha entre outros, em comparação com outras pesquisas estatísticas da realidade brasileira, o que evidenciou um grande atraso em relação a todos os países analisados nos pareceres. Citou estes países como modelos em questões de escolarização popular, tanto pela qualidade, quanto pela abrangência do ensino. Enfatizou a necessidade urgente de uma completa reestruturação que envolvesse tanto os métodos de ensino, quanto a criação de novas escolas. Tudo para diminuir os altos índices de analfabetismo, que assolavam as primeiras estatísticas sobre o ensino no Brasil, mas que eram intencionalmente mascaradas, estabelecendo um desacordo proposital ao analisar os dados do avanço escolar, sem considerar o crescimento populacional.

Comentando ainda sobre a forma de divulgação das estatísticas sobre o ensino, que dissimulavam a situação real do país, que acentuavam o atraso ao comemorar avanços fantasiosos.

Se pois, a velocidade do movimento popular na direção da escola (e não dizemos velocidade senão no sentido matemático, no sentido mecânico, em que a velocidade inicial de um móvel que partiu do estado de repouso, é igual a zero) acelera-se 39 milésimos em cada ano nos primeiros treze, nos últimos oito anos atrasa-se 71 milésimos em cada um. Logo, a continuarmos a recuar, a não haver uma força propulsora que neutralize esse movimento retrógrado, em que, longe de subir, gravitamos pesadamente, e nos arremesse em sentido oposto, passar-se-ia então, no primeiro centro da civilização brasileira, o fenômeno singularmente vergonhoso de voltarmos, dentro em dez anos, à mesma proporção da matrícula escolar para a população geral que em 1857. Sinceramente, não parece à comissão que esta perspectiva seja para inspirar idílios. (BARBOSA, 1947, p. 25)

Critica ainda, quanto a frequência escolar, o método de realização do levantamento censitário realizado pelo Departamento Geral de Estatística, que considerava apenas a dimensão inscrição escolar, sem considerar a frequência efetiva a sala de aula.

Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nestes assuntos, referindo-nos sempre à matrícula ou inscrição escolar, e abstendo-nos sistematicamente de falar em frequência, confundindo vocábulos diferenciados por significações absolutamente distintas; abuso

indesculpável e da mais séria gravidade, nestas questões, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acerca de noções fundamentais. Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam, é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente medeia uma distância imensa. [...] A matrícula é o acidental, o efêmero, o instantâneo, a expressão de uma formalidade ilusória; a frequência é a duração, a continuidade, a perseverança, a expressão significativa de uma realidade séria e difícil. (BARBOSA, 1947a, p. 31)

Em termos gerais os pareceres de Rui Barbosa apresentavam de forma enfática a importância de tornar obrigatória a frequência escolar, que, segundo ele, deveria fazer jus a um aparato legal específico para o reforço de sua efetivação.

Para que a gratuidade do ensino elementar, impugnada ainda hoje, noutros países, entre alguns espíritos de primeira ordem na ciência e na vocação liberal, mas definitivamente resolvida entre nós pelo artigo 179, § 32, da carta de 1824, corresponda aos seus fins, e respeite na sua plenitude os direitos que a determinam, cumpre associá-la inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória. Assim com a obrigação escola pressupõe, em boa doutrina, que aliás a prática nem sempre tem observado, a gratuidade da escola, assim a escola gratuita sem frequência imperativa representa uma instituição mutilada. (BARBOSA, 1947a, p. 180)

Tratou ainda da laicidade do ensino, enfatizando as vantagens da separação entre o Estado e a Igreja, e especificamente, as virtudes da escola leiga. Barbosa afirmou que a aplicação do ensino laico em conjunto com novas metodologias de ensino, seria a forma ideal de combater o estado inerte e antiquado do ensino, que ainda utilizavam a memorização como maior recurso.

Insinuar, pelos métodos objetivos, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhes na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a tabuada (BARBOSA, 1947b, p. 59)

Utilizando por base a ciência, a proposta de Rui Barbosa entabulava uma educação integral da criança nas perspectivas intelectual, física e moral. Apresentava um programa enciclopédico e justificava-o em virtude da urgência na ampliação da cultura escolar do povo, a fim de inserir socialmente os trabalhadores, priorizando as necessidades do desenvolvimento econômico e social, contudo, proporcionava de fato o acesso apenas aos conteúdos que interessavam a ampliação dos poderes político e econômico das elites dominantes.

De tal modo conclui-se que, no Império, a necessidade por educação escolar não era percebida por grande parte do povo, portanto nele, não se manifestou o desejo pela instrução, por que nesta conjuntura, não era uma questão cogente para a manutenção do *status quo*, da ordem pública, da política nem da economia, portanto

desnecessária para a manutenção do poder político e econômico do Império. Os poderes instituídos não dependiam de um sistema de ensino para a sua sustentação. A ideologia estava posta em razão da imobilidade social que existia, além das relações de poder viciadas pelas oligarquias locais.

A pesquisa demonstrou que a educação não era uma questão social, não era demanda nem dos poderes político e econômico, tampouco dos segmentos mais pobres da sociedade. A educação não surge pois o contexto histórico do Império não exigia que a instrução popular se colocasse como apelo político, social ou cultural, para sustentar qualquer segmento social. A instrução popular era insipiente por falta de demanda e interesse geral pelo ensino.

Mas não admira que as gerações nascentes esquivem o contato da escola, num país onde se deixa à ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler. (BARBOSA, 1947a, p. 70)

As vezes até por mera questão de manutenção da aparência, alguns se matriculavam na escola, mas logo desistiam, como explica Rui Barbosa, no Tomo I de seu Parecer:

Metade dos inscritos faz-se inscrever, por salvar a aparência; passa três ou quatro semanas nos bancos da escola, e desaparece nos primeiros dias da primavera, para volver, um ano depois, tão ignorante quanto dantes. Que prova a inscrição? Prova assiduidade? Sabemos o contrário. Quase metade dos inscritos passa um mês ou dois na escola, e desaparece. (BARBOSA, 1947a, p. 33)

A renúncia popular pela educação fica evidente pois, era escassa, com métodos desinteressantes que não atraíam a atenção nem o empenho da população essencialmente rural então existente. O (des)preparo dos professores foi também alvitado por Rui Barbosa em seus pareceres, como causa do afastamento existente entre o povo e a instrução, criticando especialmente a atuação e o método adotado nas Escolas Normais para a formação docente.

Dos métodos, ou antes da ausência absoluta de método e racionalidade no ensino, diremos oportunamente. Mas desde já fique consignado que, salvas as diferenças pessoais de inteligência e instrução de alguns professores, em quem, seja como for, o talento e o estudo não podem suprir a míngua de preparação pedagógica, impossível nos estabelecimentos que entre nós assoalham o título de escolas normais, e que no geral não são senão normas pretenciosas da antiga rotina, o que se asila sob o teto desses edifícios opulentos é, nem mais nem menos, a velha tradição dos obsoletos processos de cultura humana, cujos resultados em toda parte sempre foram a caqueixa geral das inteligências e do entibiamento das qualidades morais entre as gerações nascentes. (BARBOSA, 1947a, p. 79)

A pesquisa demonstrou que, de fato, o que havia no período Imperial em relação ao instrução popular era um discurso frágil, ligeiro, superficial, demagógico, que foi disseminado em razão de influência externa, do conhecimento da história de países europeus e dos Estados Unidos, por intelectuais brasileiros como Rui Barbosa, Benjamin Constant (1836-1891), entre outros que, já demonstravam a importância da educação para impulsionar o crescimento, desenvolvimento e modernização do país.

No debate nacional do período imperial, as discussões eram concentradas na política e na economia, preocupava-se com o fim anunciado da escravidão, mas o tema da educação sequer aparecia nestas contendas. Somente no final do Império e que surgiram as primeiras manifestações públicas, assim como o Manifesto Republicano de 1870, contudo, não como um movimento específico em prol da expansão da educação, mas ainda, em tímidas manifestações pontuais, pois não havia procura por educação.

### **3. CAPÍTULO II – A INSTAURAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA REPÚBLICA BRASILEIRA – PROCESSO HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÔMICO E CULTURAL**

A Proclamação da República brasileira se deu, entre outros fatores, por alterações ocorridas nas conjunturas social e política advindas do fim da escravidão, e das consequentes alterações que decorreram a partir de então, deflagradas pela mudança drástica no modo de produção agroexportador de café, que tinha por base a mão de obra escrava. Além disso, havia também uma grande insatisfação do exército com a Coroa, sob alegação de falta de prestígio, baixos soldos e descumprimento do plano de carreira e promoções do exército. A Proclamação foi então, um movimento que não incluiu o povo, e sim as elites, compostas pela oligarquia dos cafeicultores e militares. O povo, segundo declarou à época o Ministro paraibano Aristides Lobo (1838-1896), jornalista e chefe republicano, em artigo para o jornal Diário Popular, de São Paulo: “assistiu aquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava”. (LOBO apud, GOMES 2018, p. 305)

A pesquisa do período compreendido entre os anos de 1822 e 1889, durante todo o Regime Imperial, até a proclamação da República, nos permite compreender que esta se consolidou política, social e economicamente, incorporando em grande parte a ideologia dos mesmos setores que prevaleciam durante o período Imperial, ao ponto de ter recebido a Primeira República, outras designações mais sugestivas, como: “República oligárquica; República dos coronéis, e República do café com leite” (FAUSTO 2003, p. 261), bastante adequadas para designar, respectivamente, as características mais marcantes na política, na sociedade e na economia do período compreendido entre os anos de 1889 e 1930. Novamente o Brasil muda, para continuar o mesmo, vez que, na recém proclamada República, o monopólio do poder político se manteve encravado no mesmo lugar onde se encontrava concentrado o monopólio do poder econômico, nos grandes proprietários de terras.

A denominação de República oligárquica, frequentemente atribuída aos primeiros 40 anos da República, denuncia um sistema baseado na dominação de uma minoria e na exclusão de uma maioria do processo de participação política. Coronelismo, oligarquia e política dos governadores fazem parte do vocabulário político necessário ao entendimento do período republicano em análise. (FERREIRA, 2017, p. 91)

O nome República dos coronéis, informa Carvalho (2002, p. 41), exprime a conjuntura do período de existência e funcionamento da Guarda Nacional. Criada ainda no Período Regencial do Império, pela Lei de 18 de agosto de 1831 (BRASIL, 1831), era composta normalmente, de proprietários rurais que detinham a base do poder político e econômico local.

A Primeira República ficou conhecida como “república dos coronéis”. Coronel era o posto mais alto na hierarquia da Guarda Nacional. O Coronel da Guarda era sempre a pessoa mais poderosa do município. [...] O coronelismo era a aliança desses chefes com os presidentes dos estados e desses com o presidente da República. (CARVALHO, 2002, p. 41)

Funcionava como uma força paramilitar, onde a patente de Coronel era a mais alta, e a quem cabia a tarefa de fazer o recrutamento e seleção de seu efetivo, e convocá-lo, quando necessário, além de fornecer todos os provimentos indispensáveis ao seu sustento.

O fenômeno coronelista não é novo. Nova será sua coloração estadualista e sua emancipação no agrarismo republicano, mais liberto das peias e das dependências econômicas do patrimonialismo central do Império. O coronel recebe seu nome da Guarda Nacional, cujo chefe, do regimento municipal, investia-se daquele posto, devendo a nomeação recair sobre pessoa socialmente qualificada, em regra detentora da riqueza, à medida que se acentua o teor de classe da sociedade. Ao lado do coronel legalmente sagrado prosperou o “coronel tradicional”, também chefe político e também senhor dos meios capazes de sustentar o estilo de vida de sua posição. O conceito entrou na linguagem corrente por via do estilo social, inclusive na vida urbana, com predominância sobre sua função burocrática e política. “Homens ricos, ostentando vaidosamente os seus bens de fortuna, gastando os rendimentos em diversões lícitas e ilícitas – foram tais ‘coronéis’ os que deram ensejo ao significado especial que tão elevado posto militar assumiu, designando demopsicologicamente ‘o indivíduo que paga as despesas’. E, assim, penetrou o vocábulo ‘coronelismo’ na evolução político-social do nosso país, particularmente na atividade partidária dos municípios brasileiros. (FAORO, 2012, p. 542)

O coronelismo gerou o clientelismo dos quais decorriam relações de compadrio, que resultavam em patrimonialismo, mandonismo, clientelismo, mais desigualdade social e inoperância do Estado na prestação de serviços públicos assistenciais.

Na sociedade rural, dominavam os grandes proprietários, que antes de 1888 eram também, na grande maioria, proprietários de escravos. Eram eles, frequentemente em aliança com comerciantes urbanos, que sustentavam a política do coronelismo. Havia, naturalmente, variações no poder dos coronéis, em sua capacidade de controlar a terra e a mão-de-obra. O controle era mais forte no Nordeste, sobretudo nas regiões de produção de açúcar. Aí se podiam encontrar as oligarquias mais sólidas, formadas por um pequeno grupo de famílias. No interior do Nordeste, zona de criação de gado, também havia grandes proprietários. No estado da Bahia, eles eram poderosos a ponto de fugirem ao controle do governo

do estado. Em certo momento, o governo federal foi obrigado a intervir no estado como mediador entre os coronéis e o governo estadual. Os coronéis baianos formavam pequenos estados dentro do estado. (CARVALHO, 2002, p. 55)

Existiam características políticas muito semelhantes ao Império, pois a República conservou as condições dos chefes políticos locais manterem o seu poder. Para tal, os coronéis controlavam o sistema eleitoral da Primeira República em suas respectivas regiões, através de táticas variadas que incluíam, desde a “compra” do voto através de presentes, como um par de botina, ou uma nova enxada, chegando inclusive ao ponto de coagir os eleitores através de ameaças, o chamado voto de cabresto, que obrigava o eleitor a votar no candidato indicado pelo coronel. Pouco importava o exercício da cidadania, e sim o domínio político local. A derrota nas eleições significava, para o coronel, desprestígio e a perda do controle da distribuição de cargos públicos.

Desde a Colônia os grandes proprietários de terras vem dominando de fato, e tornando-se os homens bons (ricos), que compõem as câmaras municipais. Os Barões e Coronéis representam simples continuidade do sistema anterior, havendo, no entanto, maior amplitude de representação legal. É que a partir da Independência e, principalmente, do Federalismo da Primeira República, acentuaram-se os predomínios locais, uma vez que são os representantes das oligarquias latifundiárias que dominam o legislativo e o executivo. (CARONE, 1971, p. 86)

A República que havia sido proclamada alterava apenas o regime político, enquanto a ordem econômico-social era mantida. A autonomia dos recém criados Estados, independentes para administrar os seus próprios negócios, logo se transforma em um dos fatores determinantes do aumento das desigualdades regionais, tanto à nível das riquezas acumuladas, quanto as decorrentes de relações entre os diferentes seguimentos da sociedade. Assim a igualdade e liberdade garantidas por lei ao cidadão, em verdade impulsionaram as desigualdades socioeconômicas.

Estes legados, produtos das estruturas políticas e sociais desenvolvidas durante o período colonial (1500-1822) e mantidas durante o regime monárquico (1822-1889), foram conservados pela elite oligárquica republicana que apoiou a proclamação da República, pois se beneficiava dessas estruturas coloniais. Apesar deste contexto social e politicamente patrimonialista, patriarcal e oligárquico, foram várias as lideranças, partidos e alguns setores da própria elite oligárquica, que planejavam a criação de um país mais moderno, industrializado e democrático, livre desta herança colonial que representava uma força retardadora da nossa economia.

Por um simples Decreto proibia-se a criação e o comércio destas e daquelas raças de animais, a cultura de tais ou quais plantas ou especiarias, abolia-se a profissão de ourives em toda a extensão do Brasil, fechavam-se as respectivas oficinas e mais tarde inutilizavam-se todas as fábricas de tecidos de algodão, linho, seda, lã, ouro e prata que já sustentava a indústria nascente no país. Basta citarmos as instruções dadas para a execução do alvará de 5 de janeiro de 1875, que extinguiu todas as fabricas existentes no Brasil, para vermos o obstáculo que o governo levantou à organização industrial, constituindo-se o poder público como um fator de inércia em que se desenvolveu nossa vida econômica no período de três séculos. (FREIRE, 1894, p. 23)

Desde a década de 1870, o ideário republicano crescia entre as oligarquias das províncias mais ricas como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, assim como entre os militares, que, mesmo sendo reconhecidos como os vencedores da Guerra do Paraguai, se sentiam desprestigiados perante o Imperador. Para as oligarquias, a monarquia dificultava o acesso a decisões políticas do governo central, que era dominado por partidos monarquistas tradicionais (Liberal e Conservador) e por instituições fechadas, como o Senado Vitalício e o Conselho de Estado. Havia também a questão do Poder Moderador, centrado na pessoa do Imperador, com poderes gerais, inclusive para dissolver o Parlamento e o Ministério.

O movimento Republicano decorreu, em parte, da insatisfação do exército, de crises na Monarquia e no sistema de produção escravista. Especialmente após a transformação das elites econômicas (oligarquias) em republicanas, sobretudo a oligarquia composta de cafeicultores paulistas exportadores de café, que começaram a apoiar definitivamente o movimento republicano contra a Monarquia, após a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil em 1888.

As origens do sentimento republicano entre nós não estão nas cogitações especulativas e idealistas de sua preferência, em relação a monarquia. Não. Ele nasceu do embate dos interesses sociais, da situação precária e indefesa em que sempre se achou o povo, em face de seus governantes e de suas instituições, que não sabiam ou queriam constituir-se como seus mais sinceros advogados e defensores. Deles não lhes vinha a menor soma de proteção e de deliberações patrióticas para contribuir como um fator de prosperidade da comunhão. (FREIRE, 1894, p. 12)

Quando derrubada pelo Golpe Militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892), a Monarquia já havia perdido o seu apoio fundamental em meio das elites civis e militares. O conformismo de Dom Pedro II que, sem contrapor ao golpe, nem ao menos esboçar qualquer reação, ruma, em serenidade para seu exílio em Paris, retrata a deterioração do regime Monárquico.

Fausto (2003, p. 271) demonstra a existência de três correntes políticas reconhecidamente republicanas em processo de organização e estruturação a nível

regional no Brasil, antes do Golpe Militar que expurgou de vez a Monarquia do domínio do poder político e econômico no Brasil. Em primeiro lugar, insta registrar a corrente Liberal, cuja base social era formada pelas oligarquias organizadas em torno dos partidos regionais, como o Partido Republicano Paulista (PRP), fundado em 1873, e o Partido Republicano Mineiro (PRM), fundado em 1888, entre alguns outros. Possuíam um projeto político que defendia uma República Liberal, de natureza Federalista, baseada em leis que consagrassem a liberdade individual do homem, e o distanciamento do Estado das questões econômicas e sociais, entretanto, com restrições quanto a extensão da cidadania eleitoral e política. Na prática, significava reforçar uma série de restrições constitucionais à participação eleitoral da população mais pobre e das mulheres, mesmo sob a afirmação de que “todos são iguais perante a lei”. A base do poder político era ainda a propriedade rural e a economia era agroexportadora, tendo como principal mercadoria o café, mais importante produto produzido no Brasil nesta época.

Havia também a corrente Positivista, que foi particularmente difundida entre os militares do Exército, com núcleos entre as elites civis e a classe média de alguns Estados, como o Rio Grande do Sul. Diferentemente dos Liberais, tinham uma conotação política mais social, seu projeto era de construir um governo centralizado, com a cidadania tutelada pelo poder central, e que, malgrado, estimulasse a modernização econômica, a alfabetização das classes populares e determinadas reformas sociais.

O Positivismo, que, explica Mota (2018, p. 496) era a cultura difundida entre os jovens militares que, na Escola Militar do Rio de Janeiro, eram lecionados por um adepto do Positivismo de Comte (1798-1857), Benjamin Constant, apoiado nas matemáticas e em uma concepção elementar de moralidade, além do forte controle disciplinar; e, no campo das ideias, dogmatismo. Acreditavam que uma República ditatorial seria a forma adequada para a moralização do Estado, que deveria promover o patriotismo e o nacionalismo, sendo essencialmente, o mediador de conflitos entre as classes sociais, alternando entre proteção social aos trabalhadores e a repressão aos subversivos.

Como uma propaganda de emancipação intelectual, o positivismo não podia operar no espírito popular o efeito de outro sistema em vista da intransigência, da intolerância, do espírito de disciplina, do espírito de seita que impõe aos seus adeptos. Se com ele alargava-se a cultura, ao mesmo tempo se faziam sentir os defeitos intrínsecos da doutrina e que abrem uma direção incompatível com os princípios da democracia. (FREIRE, 1894, p. 23)

Apesar de, no discurso, apresentarem certa atenção para algumas importantes questões sociais, os positivistas tinham uma visão autoritária e intolerante de política, inclusive esperavam construir uma “ditadura republicana” liderada idealmente pelo conhecimento técnico e científico, apresentavam a ideia de regeneração política promovida pela ciência.

E a terceira corrente que se refere aos radicais republicanos, conhecidos por “Jacobinos”, explica Freire (1894, p. 22), em referência à corrente protagonista da fase mais radical da Revolução Francesa. Misturavam elementos de um republicanismo radical, com a defesa de direitos sociais garantidos por um Estado forte e centralizado. Defendiam reformas sociais que promovessem a distribuição de renda, e a inclusão de trabalhadores na vida política nacional. Era composto por funcionários públicos e trabalhadores, especialmente no Rio de Janeiro, capital da República e núcleo das inquietações sociais no final do século XIX.

No início da República estas principais correntes republicanas experimentaram alianças e dissidências entre si. Fausto (2003, p. 248) afirma que, por vezes, positivistas e jacobinos se uniam para criticar as oligarquias liberais, contrárias as reformas sociais profundas; por vezes os positivistas e liberais se aliavam para controlar aqueles que defendiam uma participação popular mais ampla na vida política. Floriano Peixoto, por exemplo, exerceu a presidência de 1891 a 1894, era um militar, e apesar de ser um dos políticos com maior prestígio entre os positivistas e os jacobinos, sua aproximação com os liberais paulistas no decorrer do seu governo, abriu caminho para que sua sucessão garantisse a hegemonia deste grupo conservador no governo da República.

### **3.1. A conjuntura que inspirou a Constituição Republicana de 1891**

Com a queda da Monarquia após a Proclamação da República, necessário se fazia substituir a Constituição Imperial de 1824, para a realização das profundas mudanças administrativas, jurídicas, sociais e políticas propostas, com a alteração de todas as instituições herdadas do Império. Fausto (2003, p. 254) afirma que, discussões acirradas entre os positivistas e os liberais, que defendiam um governo com mais autonomia para os Estados, ocorriam dentro do Ministério Republicano do Governo Provisório. Campos Sales, ligado aos cafeicultores paulistas, era um

federalista e defendia maior poder administrativo e político aos estados. Rui Barbosa, Ministro da Fazenda, liberal convertido à causa republicana, também tinha simpatia pelo federalismo. Benjamin Constant, Ministro da Guerra, era o líder dos positivistas que defendiam um governo forte e interventor na sociedade. Aristides Lobo, Ministro do Interior, pregava uma república popular e democrática.

Porto Júnior (2019, p. 26), explica que durante o Governo Provisório republicano, questões econômicas ficaram à cargo do então Ministro da Fazenda Rui Barbosa, que tentou estimular o capitalismo brasileiro pelo Decreto publicado no dia 17 de janeiro de 1890. O letrado Ministro, percebendo a falta de dinheiro disponível no país para movimentar o mercado interno, por certo devido a peculiaridades da economia escravista que existiu até 1888, permitiu, por Decreto, que os bancos emitissem papel-moeda sem os fundos de reserva correspondentes. Até então, explica Gomes (2018, p. 334), as emissões estavam atreladas as reservas de ouro existentes do país. As novas emissões apoiavam-se em bônus emitidos pelo governo, que deveriam garantir o valor das impressões bancárias de papel moeda. Estimulou também a criação de sociedades anônimas, facilitando-lhes o acesso ao crédito, o que gerou a criação de empresas criadas artificialmente com a finalidade de lançar suas ações à venda na bolsa de valores, mas que não possuíam produtividade real, ou até mesmo, constam registros da criação de empresas (fantasmas) que nunca existiram efetivamente.

Apesar de tudo isso, informa Holanda (1985, p. 54), houve uma euforia inicial na compra dessas ações, uma agitação comparada àquela dos apostadores de corridas de cavalo no Jockey Clube, nos momentos que antecedem a corrida, na hora do encilhamento. Daí o nome popular de “Política do Encilhamento”.

A consequência da emissão de dinheiro sem lastro produtivo real, produziu uma inflação sem precedentes até então no Brasil.

O resultado, do Encilhamento, foi a expansão do crédito em larga escala e o aumento da especulação e da inflação. Na bolsa, a negociação desenfreada com títulos de empresas fantasmas (socorridas pelo Estado quando quebravam) operando a juros altíssimos, e a falta de lastro nas operações, minadas pela corrupção (as famosas “concessões”), provocou grave crise econômica com fechamento de empresas, desemprego, falências. E, naturalmente, com o enriquecimento de um pequeno círculo de capitalistas. (MOTA, 2018, p. 537-538)

As empresas recém criadas faliram em pouco tempo. As finanças públicas se arruinaram pelos compromissos assumidos pelos estados na garantia dos bônus e na ampliação do crédito.

Estimulada pela fabricação desenfreada de dinheiro, a inflação atingiu níveis altíssimos. O total de moeda em circulação no país, que em novembro de 1889 somava 191 mil contos de réis, passou a crescer mês a mês. Em novembro de 1891, ao fim do governo marechal Deodoro, chegava a 511 mil contos de réis. Ou seja, no prazo de dois anos, o governo republicano emitira 320 mil contos de réis, montante 167% acima da base monetária herdada da monarquia. Como resultado, os aluguéis triplicaram, o padrão de vida declinou. (GOMES, 2013, p. 335)

Neste contexto econômico e social, foram convocadas em junho e realizadas em setembro de 1890, as eleições para o Congresso que se tornaria a Assembleia Constituinte, responsável pela elaboração da primeira Constituição republicana.

Propositalmente no primeiro aniversário da República, tomou posse e iniciou os trabalhos, que transcorreram repletos de embates e discussões, até fevereiro de 1891.

Sua composição refletia, de certa forma, os grupos e ideias correntes em torno da organização do Estado e da governança republicana. Havia históricos, assim denominados por defenderem a República desde o tempo do Manifesto de 1870; os adesistas, que passaram a ser desdenhados como republicanos de “undécima hora” ou de “16 de novembro”; e, não menos expressivos de uma transição, havia muitos monarquistas que retornavam ao Poder Legislativo com poderes especiais de constituintes republicanos. Alguns números são significativos dos segmentos sociais mais atuantes: 128 eram bacharéis, muitos dos quais filhos e representantes da classe senhorial e proprietária de terras; 55 eram militares, oriundos dos centros urbanos e dos setores médios da população; 38 eram monarquistas convictos que haviam exercido cargos na Monarquia decaída. (FERRERA e DELGADO, 2017, p. 54-55)

Todos estes grupos reunidos, após vários embates e discussões, elaborou em poucos meses a primeira Constituição Republicana no ano de 1891.

Nela, informa Fausto (2003, p. 259), foi definido a tripartição dos Poderes, e o sistema de governo presidencialista, tendo o Presidente da República como o chefe do Poder Executivo. O Poder Legislativo constituído de Câmara e Senado, composto por membros eleitos para mandatos temporários.

Altera-se o contexto político administrativo no Brasil, com a supressão das estruturas Monárquicas do Senado Vitalício, Poder Moderador e Conselho de Estado. As províncias foram transformadas em Estados, com maior liberdade administrativa.

No recém criado regime Republicano, a renda gerada pelas exportações, ficava para os governos estaduais. E a renda gerada pelas importações, para o governo federal. Esta forma de divisão das rendas foi favorável aos estados agroexportadores como São Paulo, grande exportador de café, sendo a precursora principal do início das diferenças entre os Estados da Federação, em todas as dimensões, notadamente no que se refere a organização social, política e econômica.

Quanto ao novo sistema eleitoral trazido pela primeira “*lex fundanentalis*” republicana, seu princípio funcional manteve a tendência Monárquica de limitar o acesso ao sistema decisório nacional. Foi definido que o voto seria direto, mas continuaria a descoberto, ou seja, aberto, não secreto. Mulheres, religiosos, soldados, mendigos e analfabetos não podiam votar, nem tão pouco serem votados. Somadas, todas estas exclusões asseguravam que apenas 5% da população tivesse direito a voto. A alfabetização era condição para exercer os direitos políticos, pois, de acordo com o artigo 70, parágrafo primeiro, item 2º da Carta Magna de 1891, o analfabeto não podia exercer sua vontade política.

Art. 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. (BRASIL, 1891)

Uma mudança importante trazida pela Constituição de 1891, foi a separação entre o Estado e a Igreja Católica, o que não significou que ela deixou de ter influência na política, na sociedade e até na economia brasileira. Na prática, o princípio da separação da Igreja e do Estado na nova carta magna, era traduzido, segundo Freire (1894, p. 222) na liberdade de cultos e a perfeita igualdade de todos eles perante a sociedade; abolição do caráter oficial da Igreja e do Estado, e sua separação; emancipação do poder civil pela supressão de privilégios e encargos, outorgados a seus representantes e secretários; ensino secular separado do ensino religioso, cabendo aquele às escolas e este aos pais no seio da família, e aos ministros de cada religião na respectiva igreja; instituição do casamento civil, sem prejuízo da realização voluntária das cerimônias religiosas, conforme o rito particular dos cônjuges; instituição do registro civil de nascimento e óbitos; secularização dos cemitérios e sua administração pelas municipalidades.

A Federalização, informa Fausto (2003, p. 261), foi outra mudança promovida pela primeira Constituição Republicana, alterou o nome de Províncias para Estados, que passaram a ter mais autonomia, podendo realizar financiamentos com bancos estrangeiros, constituir uma força militar própria, além de efetuar cobrança particular de impostos.

O Presidencialismo surge também com a Constituição de 1891, sistema de governo em que o Presidente é escolhido como o representante maior do Poder Executivo, eleito através de eleições diretas, para um mandato de quatro anos. Ocorre, como já mencionado anteriormente, a abolição das instituições Imperiais: Poder Moderador; Senado Vitalício, e Conselho de Estado. E, o voto exclusivamente masculino, com diversas restrições, sobretudo ao analfabeto.

A Assembleia Constituinte após a conclusão de seus trabalhos, foi transformada em Congresso Nacional, dividido em Câmara e Senado, que elegeu em fevereiro de 1891, como Presidente Constitucional, Deodoro da Fonseca (1827-1892). Contudo, explica Hollanda (1885, p. 56), a inflação descontrolada provocada pela política do Encilhamento, produziu uma grave crise econômica, além da ligação de Deodoro com os Monarquistas, minaram a sua liderança, tanto nas classes populares, quanto nas elites republicanas e no próprio exército, que não garantia mais apoio a ele. Os principais comandos militares apoiavam o vice presidente, Marechal Floriano Peixoto (1839-1895). Isolado, Deodoro da Fonseca renuncia no dia 23 de novembro de 1891, quando assume o vice.

Com várias discussões acerca da Constitucionalidade de seu mandato, Floriano se manteve com pulso de ferro na Presidência, contudo, esteve longe de realizar o seu ideal positivista de uma ditadura republicana antioligárquica, difusora de mudanças e modernização econômica e social, uma vez que, sua base de apoio era a mesma oligarquia cafeicultora paulista. Fausto (2003, p. 271) informa que, no final do governo, o Marechal Floriano Peixoto não teve condições de designar seu sucessor e prevaleceu o nome de Prudente de Moraes (1841-1902), líder republicano paulista que também representava os valores da oligarquia cafeeira, eleito em 1º de março de 1894. Contudo o governo de Prudente de Moraes enfrentou uma conspiração jacobina, apoiada pelo seu próprio vice, Manoel Vitorino (1853-1902) e alguns militares. No ano de 1897, explica Mota (2015, p. 548), Prudente de Moraes sofreu um atentado cometido por um soldado, do qual escapou ileso, quando então foi decretado Estado de Sítio, consolidando o poder das elites civis, que interviam na escola militar, fechando o clube militar, reduto dos positivistas.

Na Primeira República não existia um partido político de abrangência nacional. Os partidos tinham abrangência Estadual, e se articulavam com a realização do “jogo político” conseguindo assim reger a política à nível nacional, à exemplo do PRP – Partido Republicano Paulista, e PRM - Partido Republicano Mineiro. O voto era aberto,

não secreto, ademais existia o voto de cabresto, em razão do coronelismo, o que gerava clientelismo, mandonismo e patrimonialismo.

Mota (2015, p. 549) afirma que, foi estabelecida por Campos Sales (1841-1913), em 1894, o segundo presidente civil, uma composição que ficou conhecida por Política dos Governadores, uma negociata estabelecida na base do troca-troca e favorecimentos políticos, que consistia, segundo Ferreira e Delgado (2017, p. 39), basicamente em: diminuir as disputas políticas em cada Estado, prestigiando os grupos mais fortes; chegar a um consenso entre a União e os Estados; amenizar as hostilidades entre os Poderes Legislativo e Executivo. Na base deste sistema estava o coronel, dono da vontade dos eleitores membros de seu curral eleitoral, que distribuía como se fossem favores e benesses suas, o que era de direito do cidadão. Assim o Governo Federal sustentaria os grupos de coronéis dominantes em cada Estado, e em troca, apoiariam a política do presidente da República.

O campineiro Campos Sales, conservador, anti-industrialista e último dos republicanos históricos, representava plenamente os interesses agrários dos exportadores de café. Com ele, o ideal federalista sofreu derrota, não só ao ter indicados (e, não, eleitos) os presidentes para os governos dos estados – candidatos por ele escolhidos dentro do círculo das famílias dominantes -, mas também ao ter o controle do Congresso (mantido por escolha de deputados e senadores apoiados por sua maioria governista), e ao garantir a todo o esquema, servindo-se dos “currais eleitorais”. O “coronelismo” define a república. (MOTA, 2015, p. 549-550)

A disputa entre republicanos liberais e positivistas foi o contexto em que se desenvolveu o ideário liberal da nova Constituição da República, satisfazendo interesses políticos dos grupos liderados pela oligarquia paulista. A solução encontrada, a Política dos Governadores, privilegiou um tipo de atuação política em que, grupos negociavam apoio político para a manutenção de seu poder. Um nascedouro do patrimonialismo, clientelismo, favoritismo, coronelismo e outros desmandos que provocaram (e ainda provocam) atraso do desenvolvimento econômico e social do Brasil no limiar do século XX.

### **3.2. Mudanças no Regime Político e na Organização do Governo Central - formas de organização do governo Legislativo, Executivo e Judiciário**

Com a Proclamação da República e a promulgação da primeira Constituição, o Brasil se transformava em uma Federação, composta de vinte estados autônomos e um distrito federal. Foi mantida a cidade do Rio de Janeiro como a capital provisória da República, até que se construísse a nova capital no planalto central do país.

Art. 3º - Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela se estabelecer-se a futura Capital federal. (BRASIL, 1891, p. 1)

A União era composta, assim como hoje, da tripartição dos poderes, teoricamente independentes entre si: Executivo, Legislativo e Judiciário. O Poder Executivo era exercido pelo presidente da República, eleito em intervalos de quatro anos, sem direito a reeleição. Somente homens, maiores de 35 anos de idade poderiam se candidatar à Presidência. O vice-presidente era eleito em chapa distinta, e exercia, além do seu mandato, a presidência do Senado Federal.

O Poder Legislativo, bicameral, composto de Senado Federal e Câmara dos Deputados, eleitos proporcionalmente à quantidade de habitantes, resguardado o número mínimo de quatro deputados por estado. O trabalho da Câmara era propor leis de sua iniciativa, e o Senado, funcionava como uma instância revisora destes projetos de lei.

O Poder Judiciário, estruturado em duas instâncias, a Justiça Federal, exercida pelo Supremo Tribunal Federal, e as justiças estaduais, as quais cabiam julgar as causas comuns, não reservadas à jurisdição federal.

Além de definir a estrutura do Estado e suas instituições, a Constituição assegurava a todos os residentes no país, brasileiros ou estrangeiros, os direitos relativos à liberdade, à segurança individual e à propriedade. Igualmente garantidos estavam os direitos de associação, de representação dos poderes públicos, de locomoção, de inviolabilidade do domicílio, de liberdade de imprensa e de tribuna, independentemente de censura prévia, e liberdade religiosa. (GOMES, 2018, p. 329)

A organização dos estados respeitava a mesma tripartição dos poderes da União: Executivo, Legislativo e Judiciário. Governadores e Deputados eram eleitos pelo voto direto, e teriam alçada para decidir sobre vários temas como orçamento regional, estabelecimento e cobrança de impostos, criação de polícias locais.

No início do período republicano, as eleições seguiam os mesmos percalços do período Imperial, fraudes e a violenta ação de jagunços que definiam quem poderia ou não votar.

Após uma eleição, o candidato só assumia o cargo para o qual havia sido eleito se recebesse o diploma do governo, estadual ou federal. Quando o candidato eleito pertencia a oposição, as oligarquias recorriam à prática da degola; isto é, não eram diplomados pelas oligarquias no governo. Em 1900, por proposta de Campos Sales, a Câmara dos Deputados criou a Comissão de Verificação de Poderes, para não aceitar os dissidentes eleitos. (MOTA, 2015, p. 569)

As oligarquias locais controlavam o acesso ao exercício poder político através da diplomação e da degola, que ocorriam sempre após as eleições, não importando a quantidade de votos do candidato para sua efetivação no cargo, e sim, sua conformidade com os interesses dominantes.

Na presidência Rodrigues Alves, entre outros casos, o Senado reconheceu o Barão de Ladário que obteve 270 votos enquanto o eleito e não empossado, Antônio Bittencourt, obtivera 7.334! A isso chamava-se ser *degolado*. E quem defendeu o reconhecimento do menos votado foi ninguém menos que... Ruy Barbosa. (BASBAUM, 1976, p. 192)

A República procrastinou antigas demandas sociais que se arrastavam desde o Império. A exemplo dos pobres, que permaneceram excluídos da cidadania política, quer seja pela exigência censitária, quer seja pela alfabetização, bem como permaneciam excluídos do processo eleitoral as mulheres, os menores de idade, os praças de pré, e os membros de ordens religiosas. Quanto aos analfabetos, a discriminação era ainda mais perversa, pois a Primeira Constituição da República desobrigou o governo federal de oferecer instrução primária, mas por outro lado, exigia, para o pleno exercício da cidadania política, uma habilidade que somente o direito social a educação poderia fornecer, a alfabetização, e concomitantemente, suprimiu-se este direito. Uma clara demonstração de utilização da educação, como ferramenta política, regulando seu acesso como meio de esbulhar a participação popular da discussão e do exercício do poder político.

Traço dominante da cultura política da época, o Coronelismo se manifestava em todas as instâncias da vida social e política, alcançando o período da Primeira República. A mudança do regime político não causou modificações substanciais na sociedade brasileira, Mota (2015, p. 510) afirma que a população permanecia, em sua maior parte, na zona rural, onde continuava submissa à autoridade de algum grande proprietário de terras, pelos laços do compadrio. A alteração social perceptível neste momento histórico, ficou por conta da imigração de estrangeiros europeus e asiáticos

em sua maioria, estimulada pelos governos estaduais, que pretendiam resolver o problema da falta de mão de obra, com a substituição do escravo pelo imigrante.

Assim, embora a Constituição de 1891 amplie juridicamente a participação política pelo voto e pelo direito de associação e reunião, a realidade que se impõe é uma verdadeira negação da ideia de participação política. A violência contida em um enorme aparato repressivo manifesta-se pela desqualificação e preconceito contra negros e imigrantes; pelo viés de uma “certa ciência” que relaciona tipos sociais a criminosos em potencial; pelo aparato de violência e repressão a quaisquer tipos de manifestações sociais; por uma visão atávica de que a questão social é caso de polícia; pelo falseamento das eleições; pela criminalização da capoeira, entre outras manifestações pontuais e representativas de um olhar preconceituoso sobre a população do país. (FERREIRA, 2017, p. 102)

Verifica-se que a Constituição republicana ao instituir o regime representativo democrático, abriu hipoteticamente a possibilidade jurídica de ampla participação social no processo político, ao mesmo tempo que cerceou, na prática, o seu funcionamento natural. Esta coexistência entre, uma Constituição de cunho liberal com práticas políticas oligárquicas, resultou a expressão liberalismo oligárquico, para caracterizar o período da Primeira República. A denominação do novo sistema político do Brasil de República do café com leite exprime a ideia da existência de uma aliança entre os Estados de São Paulo, o maior produtor de café do período, e de Minas Gerais, o maior produtor de leite do período. Contudo, a realidade da política nacional era de fato bem mais complexa do que um mero acordo de cavalheiros entre dirigentes de dois Estados. Fausto (2003, p. 267) afirma que, existia uma dependência para o funcionamento do coronelismo a nível nacional, uma rede de relações que ia desde o coronel até o Presidente da República, envolvendo os mais diversos compromissos recíprocos, patrimonialismo, a utilização das estruturas da máquina dos Governos Federal e Estadual, no âmbito dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, mas também Bahia e Rio Grande do Sul, cada qual com as suas peculiaridades no exercício do poder político.

As oligarquias regionais, embora compartilhassem os valores liberais, explica Carone (1971, p. 83), competiam umas com as outras, quer seja pelo poder regional, ou pela condução da política nacional. Os Estados mais ricos como São Paulo e Minas Gerais acabaram por se impor no domínio do Governo Federal, buscavam alianças táticas com as elites de outros estados importantes como Bahia, Rio Grande do Sul, Paraíba e Pernambuco.

A despeito da influência militar, Fausto (2003, p. 273) afirma que o Estado de São Paulo se antecipou nos primeiros anos da República e com o apoio político dos

mineiros, alcançaram seus objetivos na Constituinte de 1891, preparando o caminho para as presidências civis. Entre os anos de 1894 e 1902, foram eleitos três presidentes paulistas consecutivamente, a saber: Prudente de Moraes(1841-1902), Campos Sales (1841-1913) e Rodrigues Alves (1848-191). A superioridade da organização política de São Paulo se deve a união das suas elites em torno do Partido Republicano Paulista. Diferentemente, no Estado de Minas Gerais, as divergências entre os grupos foi acirrada até que ocorreu uma segunda fundação do Partido Republicano Mineiro, no ano de 1897. Este acordo entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais perdurou de 1898, com a eleição de Campos Sales, até 1909. Neste ano, abriu-se a dissidência entre dos dois Estados, o que facilitou a volta provisória dos militares e o reaparecimento do Rio Grande do Sul no contexto político nacional.

### **3.3. Educação na República Velha**

O contexto social, econômico e político do início da República Velha não importou em mudanças expressivas na educação. Foi um período no qual surgiu uma vasta legislação educacional no Brasil, que não se consolidou, em verdade, na esperada universalização do ensino. Estas várias reformas, a Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadavia Correia (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), discorreram sobre o ensino superior, e regulamentaram o ensino primário e secundário.

A primeira Constituição da República, de 1891, que representa no presente estudo, o referencial da conjuntura política da República Velha, manteve o mesmo sistema descentralizado das escolas de primeiras letras, que atribuía às províncias do período Imperial, agora Estados, a responsabilidade pela educação primária, o que tornava precário em ambos períodos, este nível de ensino, devido a falta de recursos, em diversas regiões do país.

Com a instalação da República, novas medidas educacionais foram adotadas. A Constituição de 1891 consagrou e ampliou o princípio Federativo do Ato Adicional de 1834, mantendo sob a responsabilidade dos Estados a organização e as diretrizes do ensino fundamental e do ensino profissional – normal e técnico – reservando ao governo central a responsabilidade com o ensino superior com o ensino secundário acadêmico propedêutico ao curso universitário. Nessas condições, enquanto os Estados economicamente mais avançados, como São

Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais, registravam algum progresso, nas demais regiões do país a instrução popular permanecia quase inalterada, e que no conjunto garantia um cenário educacional brasileiro, caracterizado por escolas de ensino fundamental regionalizadas e autônomas. (TIBALLI, 1998, p. 84)

Praticamente ficou mantido o que estabelecia a Constituição Imperial de 1824. A política econômica de um país agroexportador como o Brasil à época da República Velha, dispensava a universalização da alfabetização e o desenvolvimento científico. A demanda de mão de obra, dada à manutenção do modelo econômico agrário exportador, não criava a necessidade de organização de um sistema escolar. A necessidade de formação dos quadros burocráticos do Estado Imperial, se repetiu nos quadros da República recém nascida, de forma ampliada e mais diversificada, o que aumentou a demanda da oferta de ensino secundário e superior. Então, afirma Gonçalves (2013, p. 12) que, a responsabilidade do ensino secundário no Distrito Federal (Rio de Janeiro) com o Colégio Pedro II era da União, assim como era no período Imperial, de responsabilidade da Coroa. E os estados deveriam promover o ensino secundário, criando ao menos um ginásio-modelo nos moldes do Pedro II em suas capitais, os quais se submeteriam às mesmas diretrizes curriculares. A função da educação era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política e da administração pública, percebe-se uma despreocupação com a organização de um sistema nacional de ensino. Boris Fausto (2003, p. 267), afirma que nos Estados, as reformas de Sampaio Dória em 1920 em São Paulo; de Lourenço Filho em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco, e a de Lourenço Filho, ocorrida no ano de 1930 em São Paulo, demonstravam iniciativas isoladas na tentativa de minimizar os problemas da educação a nível estadual.

A pesquisa sobre a História da Educação durante a Primeira República demonstra o empenho dos políticos republicanos em criar uma ideologia que permitisse com que cada um se veja como cidadão responsável pela nova era Republicana. Presente em seu discurso o imperativo da formação de um novo tipo de homem, que deixava de ser súdito e passava a ser cidadão. Neste contexto a educação era continuamente invocada como a solução para preparar a população para esta nova realidade. Sérgio Buarque de Holanda (2000), realiza forte crítica sobre esta retórica da responsabilidade atribuída a educação para a construção de um projeto de modernidade nacional.

Não tem contra entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo o progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para o outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, “em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo!” [...] A muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória nem sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vamos encontrar na América do Norte. [...] Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez benefício sem par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma posta nas mãos de um cego. (HOLANDA, 2000, p. 159-160)

A educação do povo representava grande parte do discurso político predominante do início da República, afirmava-se que a ignorância reinante era a causa de todas as crises; a educação do povo como a base da organização social, era portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução seria a chave para a solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos.

A percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções, resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade. As relações básicas da sociedade brasileira deslocam-se para um plano derivado. Por exemplo, o fenômeno oligárquico era conhecido dos educadores, bem como as dificuldades da situação econômico-financeira e os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta. No entanto, estes eram problemas derivados da incultura reinante no país: as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças a ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura “prática” ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das elites bem como o necessário processo de sua circulação. (FAUSTO, 1997, p. 263)

Havia a necessidade de formar um novo homem, por meio de uma nova proposta pedagógica, ministrando novos conteúdos, diferente da “velha forma de ensinar”, sustentada no ensino com forte carga humanista, remanescente ainda das bases do *Ratio Studiorum* jesuítico. Buscava-se uma nova filosofia da educação, voltada à formação científica, contrapondo a filosofia católica que predominou desde a época do descobrimento. Concebiam uma escola livre, laica, substituindo o currículo

acadêmico por outro enciclopédico, com a inclusão de disciplinas como Matemática, Biologia, Física, Astronomia, Química, Moral e Sociologia, com forte inspiração positivista e a finalidade de romper com a tradição pedagógica católica-humanista.

Mesmo com todo o discurso de mudança, uma retórica política que precede a Proclamação da República, e, além das diversas tentativas de reformas da educação elaboradas por grandes intelectuais, escola na República é caracterizada por forte influência herdada da Companhia de Jesus, e avançou em busca da universalização da educação com os princípios positivistas crescentes, neste novo contexto social e político.

### **3.4. A Ideologia Positivista, o Anarquismo e a educação**

Objetivando a melhoria da educação e com a finalidade de promover seu desenvolvimento e progresso, os liberais republicanos encontraram na ideologia Positivista a base teórica do seu novo projeto de organização curricular e administrativa. A criação de grupos escolares e algumas outras providências tomadas na tentativa de expandir a educação nacional, foram seu legado. Ribeiro (1993, p. 18) afirma que, o positivismo de orientação científicista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e fundamentava as reformas de Benjamin Constant (1890) e Rivadávia Correia (1911).

A doutrina Positivista influenciou diretamente as reformas ocorridas no ensino, no final do Império e início da República e deixou marcas na constituição e organização das instituições políticas, entre elas uma cultura autoritária, a consagração da propriedade privada como um dos alicerces da sociedade, política pacifista, exaltação de datas comemorativas, e a disciplina de educação moral e cívica.

Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos – patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade. (SOUZA, 2004, p. 127)

O positivismo defendia a liberdade de ideias, considerada então uma conquista da humanidade, além da liberdade ao trabalho, a circulação de capital entre os países,

e a liberdade religiosa. Acreditavam que com o conhecimento sobre mundo ao seu redor, poderiam de fato reconstruir, reformar, reparar, mudar os princípios que norteavam a sociedade, a fim de fundar uma nova ordem Republicana. Augusto Comte afirma que: “Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas.” (COMTE, 2007, p. 39)

Os positivistas, como entusiastas pela educação, depositaram nela todas as suas expectativas para o progresso da República, dentro de uma conjuntura de crises econômicas, sociais e políticas deixadas pelo Império e replicadas pelos dirigentes da República Velha.

Comte defendia a ideia de ordem industrial e o progresso nela embutido. Seu lema é “a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim”. O positivismo tende poderosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação. Os ideais de ordem e progresso na educação aparecem sob forma de disciplina e educação, respectivamente, como processo evolutivo. Por progresso entende-se que o aluno, como membro da sociedade, deve passar por fases evolutivas: o pensamento teológico, o metafísico e, por fim, o positivo. A superação da metafísica levaria o homem a fugir de especulações. A presença de planejamento visando ao alcance de objetivos também ilustra os ideais de ordem e progresso. (SKANDAR, 2002, p. 4)

Aprimorar as instituições políticas era uma das metas dos positivistas, porque, segundo Comte (2007, p. 45), a educação teria o papel de auxiliar na mudança de hábitos e disseminação de um novo padrão moral, visando a construção de uma unidade nacional em torno do projeto republicano. Neste projeto incluía-se o ideal da estruturação de uma educação pública com clara intenção de inculcação político ideológica, como já ocorria nas escolas militares do Rio de Janeiro.

Com a finalidade de romper a hegemonia pedagógica católica vigente desde a chegada dos Jesuítas, a escola positivista e seu método pedagógico, teriam um papel fundamental na estruturação de uma nova organização social, política e educacional, a partir de uma ampla reforma das instituições escolares.

A educação foi escolhida pelos positivistas como instrumento para enfrentar as forças conservadoras, romper com os entraves para o desenvolvimento de um projeto de modernização brasileira, fundado nos ideais das liberdades econômica, social e política, como eixo de organização de um poder nacional, que exalte os ideais de progresso e liberdade. Surge então uma mudança na conjuntura, que provocou uma

redefinição do conceito de cidadania, assim como Koselleck (1923-2006) observou no final do século XIX na Europa, uma mudança política na sociedade civil<sup>4</sup>.

O interesse ideológico em torno de melhorias no ensino, presente no discurso político do final do Império, estiolou depois da instalação do regime republicano. Passada a fase da luta em prol de um novo Estado, afirma (FAUSTO, 1997, p. 262), os ânimos foram resfriados; houve, na verdade, uma atenuação das tentativas de analisar, programar e implementar mudanças na educação. A questão principal do início da República não era o estabelecimento de uma rede nacional de ensino e sim a harmonização de todas as posições do jogo político e social de consolidar uma composição de liderança para impulsionar o novo regime no quadro mais amplo da sociedade brasileira. Com exceção de alguns planos coerentes, com premissas pedagógicas bem fundamentadas, como a Reforma Benjamin Constant de 1890<sup>5</sup>, de nível federal, abrangendo a escola secundária; e outra no nível Estadual, no âmbito da escola primária e normal, que ocorreu no Estado de São Paulo, sob a Coordenação de Caetano de Campos (1844-1891) em 1891, abalizada em princípios de natureza democrático-liberal, não apresentaram as mesmas características positivistas contidas na Reforma Benjamin Constant.

O ideário positivista foi impulsionado pela reforma de 1890, formulada por Benjamin Constant (1836-1891). Simpatizante de Auguste Comte (1798-1857), afirma Paiva (2016, p. 9) que, Constant foi nomeado para o cargo de Diretor do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Suas propostas constavam de alterações no ensino primário e secundário do Distrito Federal (Rio de Janeiro), priorizando disciplinas científicas como Matemática e Física, em detrimento das disciplinas de humanas que eram priorizadas nas escolas de primeiras letras do Império. A oposição por parte da Igreja Católica impediu que o projeto de Benjamin Constant se desenvolvesse completamente, contudo serviu de inspiração para outras propostas

---

<sup>4</sup> O autor Reinhart Koselleck refere-se à transformação da natureza da cidadania, ocorrendo uma separação entre Estado e sociedade civil, distanciando-se o conceito de sua formulação original. Nesse novo sentido, a cidadania já não é compreendida como algo que “implica necessariamente uma forma de poder (de exercício de poder). [...] O conceito aplica-se ao entendimento de uma rede de cidadãos (Burger) que satisfazem livremente suas necessidades [...]. A sociedade civil estaria portanto organizada a partir de condições contratuais entre iguais, sendo as desigualdades presentes em seu seio de natureza econômica, e não política” (Koselleck, 1999, p. 140).

<sup>5</sup> A Reforma Benjamin Constant, 1890, apesar de se circunscrever ao Rio de Janeiro, sede da República, seguiu a mesma tradição dos decretos de ensino durante o período Imperial, que se restringiam apenas ao município da corte, contudo, pretendeu uma unificação curricular nacional do ensino elementar de 1º grau, como uma exegese da reforma pode revelar, bem como a colaboração técnica da União com os estados, via *Pedagogicum*. Porém tal reforma teve vida curta, pois a Constituinte que se avizinhou (1891) acabou com a pretensão unificante. (ROCHA, 2010, p. 127)

de reformas, especialmente a Reforma Paulista, implementada de 1892 a 1896, e tinha como fundamentos principais a criação de Grupos Escolares. Este padrão, segundo Saviani (2007, p. 89), foi replicado na maioria dos Estados, no mesmo espaço das antigas escolas de primeiras letras. Fazia-se necessária a formação de novos professores, e a criação das Escolas Normais seria o caminho projetado pela Reforma Paulista, contudo não se realizou, exceto pela inauguração de uma delas na cidade de São Paulo. Por esta razão, foram criadas as Escolas Complementares, uma solução paliativa para suprir a demanda de professores. Houve também mudanças nas diretrizes e normas da administração escolar, o que criou novas relações de poder dentro da escola, uma vez que a partir de 1894, surge o cargo de Diretor Escolar, que era reservado exclusivamente aos homens. As vagas de professores da educação primária eram predominantemente ocupadas por mulheres, uma vez que, era um tipo de trabalho feminino aceito pela sociedade.

A primeira Constituição da República de 1891, sofreu forte influência do pensamento positivista e cientificista, ligado à defesa da ordem social. Além disso, em razão da carência quase absoluta de recursos para educação, surgem dois grandes movimentos ideológicos que influenciaram o debate pedagógico no país: o Entusiasmo pela Educação, e o Otimismo Pedagógico.

O Entusiasmo pela Educação começou logo após a proclamação da República, Paiva (2016, p. 14) explica que, preconizava a necessidade de mudanças quantitativas na educação. Assegurava que o Brasil se tornaria mais desenvolvido se tivesse mais escolas e mais gente estudando, ampliando o acesso. Pretendia o fim do analfabetismo, que seria a ferramenta para elevar o Brasil à categoria de nação civilizada. Já o Otimismo Pedagógico, afirma o autor, propunha mudanças qualitativas na escola, uma reorganização interna com novo currículo, metodologia e demais elementos pedagógicos.

Nos anos de 1920, o Brasil passa por grandes transformações, especialmente no processo de integração cultural com os demais países, que passaram aqui a exercer grande influência, principalmente após o fim da primeira guerra mundial, a súbita ascensão do nazismo após a crise de 1929, o surgimento do Fascismo na Itália e o Salazarismo em Portugal, além da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, a criação do Partido Comunista do Brasil, e a realização da semana de arte moderna.

Toda esta efervescência de novidades e transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, criou um ambiente favorável a aceitação de novas ideias. Assim

alguns conceitos Norte Americanos, além de vários outros como os Soviéticos por exemplo, passaram a circular e a influenciar a sociedade e a cultura brasileira. Um dos exemplos desta influência na área da educação, foi o Movimento da Escola Nova, um ideário pedagógico novo, que tinha como principal representante o Psicólogo e Educador John Dewey (1859-1952). Apresentou como novidade uma proposta metodológica ativa, de aprender fazendo (*learn by doing*), e não apenas assistir passivamente a apresentação docente, e a posterior repetição infinita de conceitos (decoreba), ou melhor, a “*prelectio*” e a “*compositio*” jesuítica.

Sob inspiração do modelo pedagógico de Dewey, e sobretudo na expectativa de mudanças substanciais no ensino no Brasil, o Movimento Escolanovista influenciou o debate político nacional, provocando a realização das conferências brasileiras de educação, que envolveram especialistas de todo o país, e que geraram propostas de mudança na escola.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso. (TEIXEIRA, 1989, p. 445)

Surgem nesta época novas propostas pedagógicas além da Pedagogia Tradicional vigente, são elas: a Pedagogia Nova de John Dewey, e a Pedagogia Libertária, com influência Anarquista de Celestin Freinet (1896-1966).

A Pedagogia Tradicional, ensina Saviani (2007, p. 18), era ligada aos ideais das oligarquias e da Igreja Católica, centrada no professor, conteudista e conservador, remanescendo ao aluno, um simples e pouco ineficiente papel passivo no processo educativo. Um dos seus referenciais foi herdado do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que afirmou que as crianças deveriam ser “governadas” para aprenderem, ou seja, controlar e dominar os alunos, muito influenciada pelo Positivismo e Cientificismo.

Já a Escola Nova, segundo Teixeira (2005, p. 71), preconizava a ideia de aprender fazendo John Dewey (1859-1952) prescrevia o ensino pela apresentação da

teoria, seguida de atividade prática. Incluía a educação física e a motricidade nas atividades escolares, e o desenvolvimento de experiências como parte de seu método.

A Pedagogia Libertária, explica Hilsdorf (2003, p.43) que, tem como principal influência, o autor Freinet (1896-1966), que percebeu que a escola em sua natureza era por si só reprodutora e defendia a necessidade de se construir a auto gestão do aluno. Uma escola deveria criar no aluno uma autonomia quanto ao seu aprendizado, professor e aluno não estariam mais em diferentes hierarquias, mas sim em um mesmo nível dialógico. A educação poderia se dar na escola ou fora dela em atividades em grupo pela formação informal.

### **3.5. A estrutura do ensino no início da República**

A República surge no Brasil conduzida pelas mesmas elites agrárias que comandavam durante o período Imperial. Neste período existiam poucas escolas, restritas em grande parte às capitais, regiões centrais e áreas mais populosas das grandes cidades. As pesquisas evidenciaram que as características econômicas e demográficas de cada região era o fator que mais influenciava a taxa de alfabetização, assim a proximidade dos centros urbanos era a única forma de conseguir acesso a escola.

Com a promulgação da Constituição de 1891, a educação primária permaneceu a cargo dos Estados e não do Governo Federal, assim como era no período Imperial, quando as Províncias eram responsáveis pelas escolas de primeiras letras, descentralização que impedia um plano nacional unificado de educação.

Minimamente a educação passou a ser planejada, ou ao menos, o discurso político sobre educação começou a ser disseminado, como se fosse oferecido acesso suficiente e qualidade satisfatória.

Boris Fausto (1997, p. 271), explica que as três maiores reformas que influenciaram a educação durante a República Velha foram: Reforma Benjamin Constant, pregou a separação entre o Estado e a Igreja, promovendo o ensino laico nas escolas; a Reforma Epitácio Pessoa, defendia cultura intelectual para o ingresso em cursos do ensino superior; a Reforma Rivadávia Corrêa, pregava um ensino de caráter prático, preparatório para a vida. As três reformas educacionais tiveram relação com as três correntes pedagógicas da época respectivamente: a Pedagogia

Tradicional, a Pedagogia Nova, e a Pedagogia Libertária, cada uma representava os anseios e interesses de classes distintas da mesma sociedade.

A Pedagogia Tradicional teve origem da educação Jesuítica, e era defendida pelas elites conservadoras do país.

Os princípios pedagógicos que orientavam aquelas escolas eram, predominantemente acadêmicos, livrescos e com preferência pelos estudos literários e retóricos, coadunavam com as expectativas escolares daqueles que recebiam esses ensinamentos, pois numa sociedade em que prevaleciam a monocultura, o comércio elementar e a ausência quase completa de indústria, a formação técnica profissional não era uma necessidade. Essa educação acadêmica e desinteressada contribuiu sobremaneira para o desprezo pela ciência e pela atividade manual, e a ele se associou a tradição e a mentalidade da vida social da metrópole, para qual a ociosidade era distintivo de classe e o trabalho sinônimo de servidão. (TIBALLI, 1998, p. 83)

A característica principal desta corrente, explica Saviani (2007, p. 19), era a preparação intelectual e moral dos alunos. Focada basicamente na transmissão de conhecimento, onde o professor é o foco de todas as atenções, toda a preparação e toda visão de educação é voltada a ele. O aluno apenas é o receptor passivo, que assiste o que o professor ministra. Não se preocupa com a assimilação do conhecimento, ou com sua relação com a vida prática do aluno e sim com um grande volume de transmissão de conteúdo, independente se o aluno aprendeu ou não.

A Pedagogia Nova propõe um novo método criado a partir de experiências do início do século XX ocorridas nos Estados Unidos e na Europa, Teixeira (2005, p. 71) afirma que, ela dá ênfase no processo de ensino e aprendizagem e coloca o aluno no centro deste processo. O importante neste método era a experiência, a descoberta. O professor passa a ser um facilitador da aprendizagem.

A Pedagogia Libertária, explica Hilsdorf (2003, p. 43), apresenta a educação como um meio de transformar a realidade social e econômica, rumo a uma sociedade igualitária. Esta ideia chegou ao país com os imigrantes europeus e proliferou-se pelo proletariado urbano do início do século XX. O foco era analisar e refletir sobre os problemas sociais da conjuntura em que se encontram, demonstrar a importância destes problemas, e de que forma a escola pode contribuir para mudar este contexto. O conhecimento é construído a partir dos problemas sociais existentes, refletindo sobre suas causas, consequências e buscando soluções para estes problemas.

Com o desenvolvimento do denominado entusiasmo pela educação, iniciam movimentos de pressão no sentido de ampliar as responsabilidades do Estado em matéria educacional, luta-se abertamente contra o descaso dos poderes públicos nesta área. Fruto de uma imagem idealizada da sociedade brasileira, formulada a

partir dos exemplos das mais modernas civilizações do mundo, afirma Fausto (1997, p. 272) que, o entusiasmo pela educação é uma resposta à decepção com o Estado Republicano na área da democratização do acesso a educação. Uma posição mais ativa em razão do que determina a Constituição de 1891, em suas disposições sobre a educação.

A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 prescreve apenas o seguinte quanto às obrigações do Estado em matéria educacional e quanto à distribuição de competências entre o Estado Federal e os Estados membros: Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional: [...] 30) Legislar sobre a organização do ensino superior e dos demais serviços que na capital forem reservados para o governo da União. [...] Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] 2º) Animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais; 3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) Promover a instrução secundária no Distrito Federal. O Art. 72, §6º, determina que “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, enquanto o § 24 do mesmo artigo garante o “livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial”. Já no artigo 65 indica que: É facultado aos Estados: [...] 2º. Em geral, todo e qualquer poder ou direito, que lhes não for negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição. (FAUSTO, 1997, p. 265)

Como se verifica, os dispositivos Constitucionais definem a competência concorrente do poder central e dos poderes estaduais em matéria de educação, malgrado, continue a vigorar de fato, a interpretação que vinha sendo utilizada desde o Império, instituída pelo Ato Adicional de 1834, segundo o qual competia à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico-profissional competiam aos Estados (competência privada). Essa é uma das razões do chamado dualismo do sistema escolar brasileiro, traduzido, muitas vezes, na contraposição entre as escolas de elite, secundária e superior e as escolas do povo, primária e técnico profissional.

Nessa análise da estruturação e expansão do ensino público brasileiro, evidencia-se dois fatores que influenciaram decisivamente na definição do tipo de escolarização que, vinda dos estratos sociais emergentes e concentrados nos centros urbanos no início do século, se fez orientada pelo princípio vigente nas sociedades escravocratas, segundo o qual o título acadêmico era garantia de trabalho intelectual, posição de comando e distintivo de classe, em oposição ao trabalho prático, executado sempre pelas classes subalternas. O segundo foi o caráter do aumento das escolas públicas de ensino fundamental, que se deu sobretudo em decorrência da demanda social por escolarização exigida pelo avanço tecnológico da sociedade. Esse fato determinou a expansão do ensino público sem a devida alteração de sua estrutura tradicional, mantendo-se a organização acadêmica e livresca de antes, que tornava a escola brasileira obsoleta do ponto de vista pedagógico e inadequada para a escolarização dos estratos da população que a ela chegavam. (TIBALLI, 1998, p. 89)

O papel do Estado pode ser também analisado e avaliado pela indicação dos serviços administrativos relacionados com a educação. Tais serviços representam uma importante referência quando se considera a prestação de serviços educacionais como uma das prioridades do estado e um dos meios pelos quais se manifesta a sua atuação.

No campo da administração Federal, explica Gomes (2018, p. 92-93), que o regime republicano toma uma decisão importante, apesar de se juntar num mesmo órgão serviços públicos tão distantes, cria em abril de 1890, a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Este exótico Ministério, como foi qualificado, tem como primeiro ministro Benjamin Constant. Sua duração foi muito curta, pois, por uma lei de outubro de 1891, que reorganizava os serviços da administração Federal, a instrução pública passou para a responsabilidade de uma das diretorias do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, situação que perdurou até o final da Primeira República. Na prática, segundo o autor, manteve-se a situação existente durante o Império, até a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930. O que se fez até lá, foi a criação de alguns órgãos subordinados aos ministérios existentes, como por exemplo: “Conselho Superior de Ensino, criado em 1911, na Reforma Rivadávia Correa, substituído pelo Conselho Nacional de Ensino em 1925, durante a Reforma João Luis Alves – Rocha Vaz, momento em que foi também criado o Departamento Nacional do Ensino” (SILVA, 1975, p. 93). Todos esses órgãos pertenciam ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Quanto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, deve ser mencionado o Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, criado em 1926. De modo geral, tais órgãos eram de natureza consultiva, administrativa. Quanto ao Serviço de Inspeção do Ensino Profissional Técnico, às atribuições consultivas e administrativas, foram acrescentadas às tarefas técnico pedagógicas, como organização de programas, regimentos, projetos de serviços de aprendizagem escolar.

Os estudos demonstram que, a partir da década de 1920 desenvolveu-se no Brasil um grande interesse pela educação. Percebe-se um nível de racionalização da administração escolar, apesar de existirem questões sobre a distribuição de competências entre os governos Federal e Estaduais, além da recorrente questão da centralização. Tudo isso revela um problema de natureza mais geral, a falta de uma política nacional de educação que estabelecesse uma rede integrada, provocava o

fracionamento e o conseqüente enfraquecimento dos projetos, disposições, intenções e todas as ações a favor da educação, o que e provocava dualismos em cada um destes sistemas escolares.

Em cumprimento das determinações constitucionais de 1891, os estados procuravam sozinhos cumprir seus deveres na área da educação primária e da escola normal. Até então, afirma Boris Fausto (1997, p. 269) em linhas gerais, a escola primária fornece um curso de quatro anos de duração, nas zonas urbanas e de três, na zona rural, com um currículo formado por leitura, escrita, língua pátria, aritmética, geografia e história do Brasil, noções de ciências físicas e naturais, instrução moral, trabalhos manuais e ginástica (diferencia-se da escola primária do Império especialmente por não conter disciplinas como a História Sagrada ou a Doutrina Cristã). A ela se segue a escola complementar, com dois anos de duração e com um currículo basicamente formado pelas matérias da escola primária, com um acréscimo de uma ou duas línguas estrangeiras, geralmente francês e latim (alemão em escolas do sul do país). Quando existia, a escola complementar era via de acesso à escola normal, destinada a formação de professores primários, era portanto uma escola profissional paralela à escola secundária da qual iria sofrer muitas influências, especialmente as que causam a sua descaracterização de instituição especificamente profissional, uma vez que, nos trinta primeiros anos da República, a escola normal estava basicamente voltada para uma formação geral, o que lhe aproxima da escola secundária, e se distancia dos seus objetivos reais.

No Brasil, a partir da disseminação da escrita ocorrida início do século XIX e com o predomínio da cultura escrita sobre a oral, Tiballi (1998, p. 88) afirma que, a alfabetização passou a ser uma questão de dignidade e a reivindicação da classe média emergente parece ter sido a influência mais determinante da expansão do sistema público de ensino.

Apesar da dificuldade de se avaliar essa hipótese, é certo que, nesse país, a demanda antecipou a oferta por duas razões básicas: a herança cultural e a estratificação social. A demanda não viria da zona rural cuja economia de base agropastoril, de método rudimentar e em regime de subemprego não sentia nem expressava qualquer defasagem de escolarização. Não viria também da elite oligárquica, já atendida em suas necessidades imediatas pelas escolas a ela destinadas e com possibilidades financeiras para custear os estudos mais avançados de seus descendentes em qualquer outro país. A reivindicação por escolas públicas viria da classe intermediária, que se iniciara com a mineração e se tornara um estrato social significativo com o avanço da industrialização. (TIBALLI, 1998, p. 88-89)

A democratização da educação e o conceito de educação para todos, constantes da Constituição Imperial de 1824, e ainda não realizada na República Velha, ganhou força na década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória. Palma Filho, (2005, p. 52-53) afirma que, neste período, vários intelectuais já defendiam a escola pública, laica e igualitária, estes foram denominados Pioneiros da Escola Nova, dentre eles se destacam Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho(1897-1970).

Simultaneamente uma corrente anarquista conquista espaço e influencia a educação, com a criação de algumas escolas operárias em quase todos os Estados, influenciadas pela Pedagogia Libertária do espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), estas escolas tinham o currículo fundado na ciência, e não no dogmatismo. Como exemplo a Escola Regional de Meriti, projeto da professora Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), grande educadora voltada ativamente para renovação da educação e do ensino no Brasil, que concretizou no ano de 1921, a criação da Escola Regional de Meriti, onde se desenvolveram pioneiramente exemplos de integração com a comunidade, como, a constituição do primeiro Círculo de Mães, buscando com isso conferir sentido ao seu projeto educacional renovador.

Não foi para construir um exemplo de perfeição ou mesmo de apurada qualidade, mas foi para construirmos um exemplo de possibilidade de realização, que mais valesse porque nos cercamos, justamente, das menos vantajosas das condições locais. (MENDONÇA, 1968, p. 21)

Armanda (1968, p. 41) explica que idealizou uma escola primária regional, que sentisse as necessidades de progresso de sua região e tomasse para si as iniciativas em benefício da comunidade a que pertencem os seus alunos.

A integração escola comunidade obedecia assim à compreensão de que a educação primária de todas as crianças e do povo é denominada pelo interesse da vida local (MENDONÇA, 1968, p.14)

Segundo a definição do signatário do Movimento Escola Nova, Edgard Sussenkind de Mendonça (Apud MIGNOT, 2002, p. 40), a concepção de escola regional “traduzia a compreensão de que não existiria nacionalidade sem as características de cada região”. Para Edgard, o ensino regional, intimamente ligado ao conceito de regionalismo, deveria criar um sistema próprio de ensino, com metodologia e práticas específicas ao seu público, visava assim constituir uma experiência de escola moderna, laica, com foco nos princípios de educação popular e regionalismo, e com métodos ativos.

Escola Proletária, depois Escola Regional de Meriti, segundo Armanda (1968, p. 39) foi orientada por métodos modernos e voltada para a população carente. Não

havia notas, prêmios ou castigos, e sua orientação geral se resumia em quatro cartazes afixados, com os dizeres: “Saúde”, “Alegria”, “Trabalho” e “Solidariedade”. As famílias recebiam mensalmente boletins onde estavam relatadas as atividades dos alunos, exames de saúde, e os atos de bondade.

**Figura 1: Escola Regional de Meriti 1928**



Figura 1: Escola Regional de Meriti 1928 - ÁLVARO ALBERTO, Armanda. A Escola Regional de Meriti (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPR, 1968, p. 14.

Foi inovadora, afirma Mignot (1993, p. 6), ao introduzir a merenda escolar no país, além de oferecer assistência médica e remédios. Contando com a colaboração de seu marido Edgard, Armanda Álvaro Alberto permaneceu à frente da escola até 1964, quando transferiu sua direção para a fundação religiosa norte-americana Instituto Nacional do Povo. Mais tarde, a instituição passou a chamar-se Escola Dr. Álvaro Alberto.

A divulgação e o reconhecimento do trabalho educativo e social da escola fortaleceram o movimento social e político da nova elite intelectual perante a sociedade civil e política da então Capital Federal, construindo a imagem de progresso social e cultural. Assim se demonstrou um novo modelo de ação civilizadora, ideal contido nos projetos desta elite intelectual, que surge com uma nova concepção de vida social, intelectual e política para o Brasil e sob os auspícios da defesa de uma escola única, pública, laica e gratuita começava muito lentamente a ser erguida pelos chamados Pioneiros da Escola Nova, mudanças que visavam a democratização do ensino.

O desenvolvimento da indústria, a imigração europeia e a urbanização são as marcas características da Primeira República. No contexto da política mundial a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, enchem as pessoas de ideias e reivindicações que repercutiram tanto na política, na sociedade e na economia, quanto na educação.

Nagle (2001, p. 189), avaliou várias correntes ideológicas, movimentos políticos e sociais do início do período republicano, tais como o socialismo, positivismo, anarquismo, nacionalismo, modernismo, tenentismo, catolicismo, e os primórdios do integralismo. Estes, cada um à sua maneira, concebiam sua própria visão de mundo, de forma que seus planejamentos diferiam social, econômica e politicamente, contudo convergiam todos em um mesmo ponto, a educação, que segundo o autor, em cada uma das suas concepções, seria a mola propulsora de realização de todos os seus projetos.

Existe uma relação constante entre as propostas de modificações na estrutura e funções dos sistemas econômico, político e social, e as funções do sistema escolar.

Os liberais Republicanos influenciados pela ideologia positivista, cunhada por Augusto Comte, propunham uma reforma conservadora no sistema de ensino no Brasil, excessivamente autoritária e ao mesmo tempo inovadora, com fins da promoção do desenvolvimento social e o progresso industrial. Objetivava a produção de uma nova cultura escolar com a implantação de grupos escolares.

Os denominados Positivistas Ilustrados tiveram grande influência nas discussões sobre a problemática educacional, suas perspectivas pregavam o desenvolvimento por meio da educação. Influenciados pelo programa positivista Belga inspirado em Comte, concebia a educação como meio de esclarecimento e desenvolvimento. No Brasil, explica Nagle (2001, p. 194) que, Luiz Pereira Barreto (1840-1923), um dos maiores positivistas ilustrados, após concluir seu Doutorado em Ciências Naturais pela Universidade de Bruxelas, retorna para difundir estes ideais, defendendo uma remodelação no sistema de educação. O Positivismo significava pra ele uma filosofia da ação, pelo qual preparou um diagnóstico crítico da defasagem em que se encontrava o Brasil, e propôs um projeto para um país que iniciava um espírito científico e industrial, mas que vivia um estado de confusão moral e mental, na qual o catolicismo embaçava as consciências. Neste sentido, afirma o autor, a primeira providência a se tomar seria vencer o método Escolástico dos Jesuítas, que embora estivesse em declínio, se constituía ainda de uma forte influência em todo o país.

Outra questão defendida por Barreto era o laicismo, que apontava o atraso na educação dos Jesuítas, que, segundo ele se preocupava a ensinar apenas a ler, escrever e contar. Propunha uma educação voltada aos trabalhadores do campo, o ensino agrícola elementar.

### **3.6. Considerações sobre a educação na Primeira República**

A promulgação da Constituição Republicana de 1891 promoveu poucas inovações no campo da educação, como a proposta de Benjamin Constant (1836-1891), que dava permissão para o funcionamento de classes mistas, com homens e mulheres. Contudo prevaleceu o funcionamento descentralizado, no qual os Estados administravam e organizavam os sistemas de educação, assim como já dispunha a Constituição Imperial de 1824, só que desta vez sob o discurso de respeito ao espírito democrático do ensino, que haveria de ser público, gratuito, misto e leigo.

A primeira Constituição Republicana foi influenciada pelas ideias positivistas (superficiais e de efeitos pouco duradouros, sem dúvida) esposadas pelos líderes militares da República. Essa influência foi maior conforme as instituições em jogo, separou-se o Estado da Igreja. E várias medidas liberais foram propostas pela primeira reforma, inspirada por Benjamin Constant, Ministro da Instrução, dos Correios e Telégrafos (até 1892 quando os negócios da instrução passaram para a pasta do interior e da justiça), que se propunha organizar completamente todo o sistema escolar. [...] (WEREBE, 1994, p. 39-40)

Apesar da República ter sido proclamada em 1889 sob inspiração liberal, com um regime de governo Democrático garantido Constitucionalmente em 1891, com a promulgação da primeira constituição republicana, seu controle foi apropriado pelas forças economicamente dominantes, então representadas pelas oligarquias dos cafeicultores dos estados mais ricos como o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A tão sonhada República Democrática nasce e se desenvolve como um sistema político defeituoso, onde o poder foi ocupado por grupos de ricos cafeicultores, que influenciavam o poder de todas as formas, controlando eleições, políticos e juízes que marginalizavam o verdadeiro processo democrático e fortaleciam as oligarquias. Este sistema político estagnado e excludente foi responsável pela inquietação social que culminou com a revolução de 1930.

Do ponto de vista educacional, o período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, foi marcado por certa preocupação com a educação, com

a proposição de diversos projetos de estruturação e reformas frustradas, uma vez que não produziram os efeitos esperados, de maneira que ainda no início do século XX as concepções pedagógicas eram orientadas pelos princípios da Companhia de Jesus, que continuavam a manter as suas escolas, sendo responsável nesta época, pela educação da classe dominante. Já a população continuava marginalizada uma vez que o ensino primário apenas constou do discurso do poder público no início da República.

### **3.7. O contexto educacional do período Republicano**

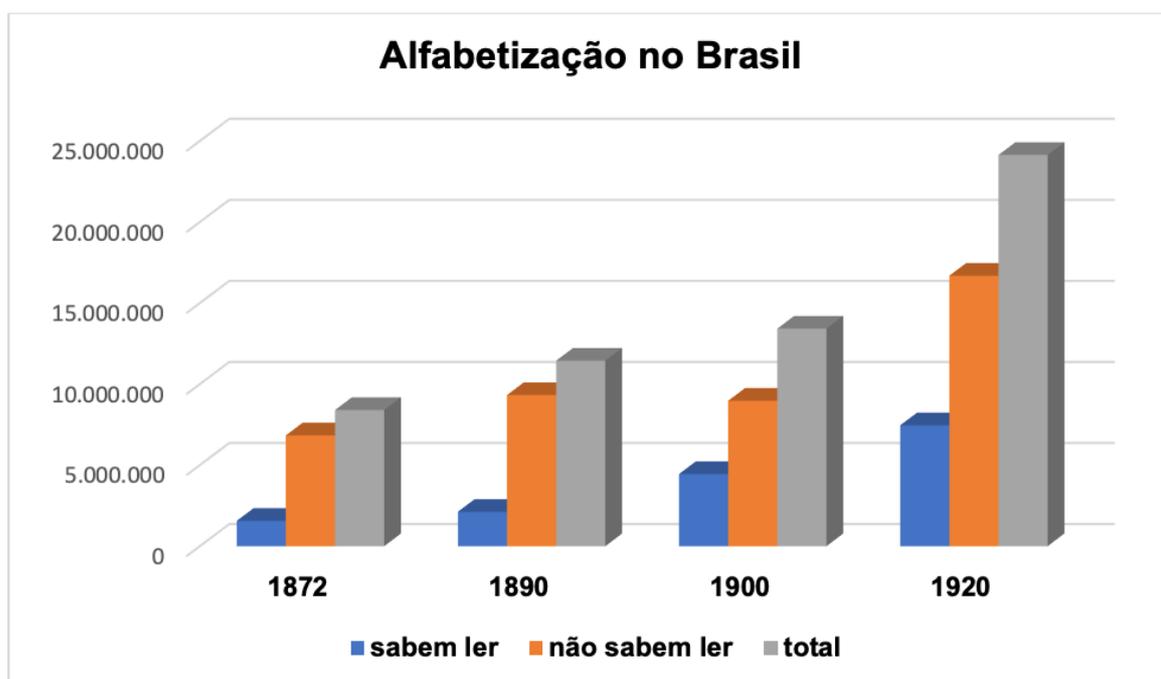
Ao final do século XIX no início da República Velha, a proposta educacional vigente era da transmissão de uma cultura intelectual e artística, que preparava poucas pessoas que seriam especialistas no saber, e nas profissões de base técnica científica, formando intelectuais especializados de forma distinta da cultura geral do povo, ou sacerdotes. Esta escola, dita tradicional, somente teria eficiência para um tipo muito especial de alunos, que se dedicavam a uma vida de estudos literários e científicos. Uma escola de base intelectualista e livresca se fazia inútil para a maioria dos estudantes de então.

Assim, a Primeira República é considerada a continuidade dos sistemas econômico, social e até o político, que não realizou mudanças efetivas na educação, principalmente até os anos de 1920, persistindo a descentralização do ensino, que se mantinha desde o Império. O mesmo sistema de ensino cunhado pela Constituição Imperial de 1824, foi mantido pela primeira Constituição da República de 1891, refletindo fielmente o espaço de experiência da ação educativa escolar do Império na Primeira República.

Serão apresentadas abaixo, representações gráficas das pesquisas realizadas nos arquivos da Diretoria Geral de Estatística, antecessora no Instituto Brasileiro de Estatística, comparando os dados sobre a alfabetização, matrícula escolar entre outros, extraídos dos censos dos anos de 1872, 1890, 1900 e 1920.

Os gráficos abaixo demonstram que a evolução da educação, não compreendida como escolarização, mas sim, por razões do método de levantamento e apuração de dados estatísticos, realizado pelo viés da alfabetização.

**Gráfico 1: Alfabetização no Brasil – 1872, 1890, 1900 e 1920**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamentos de 1872, 1890, 1900 e 1920. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

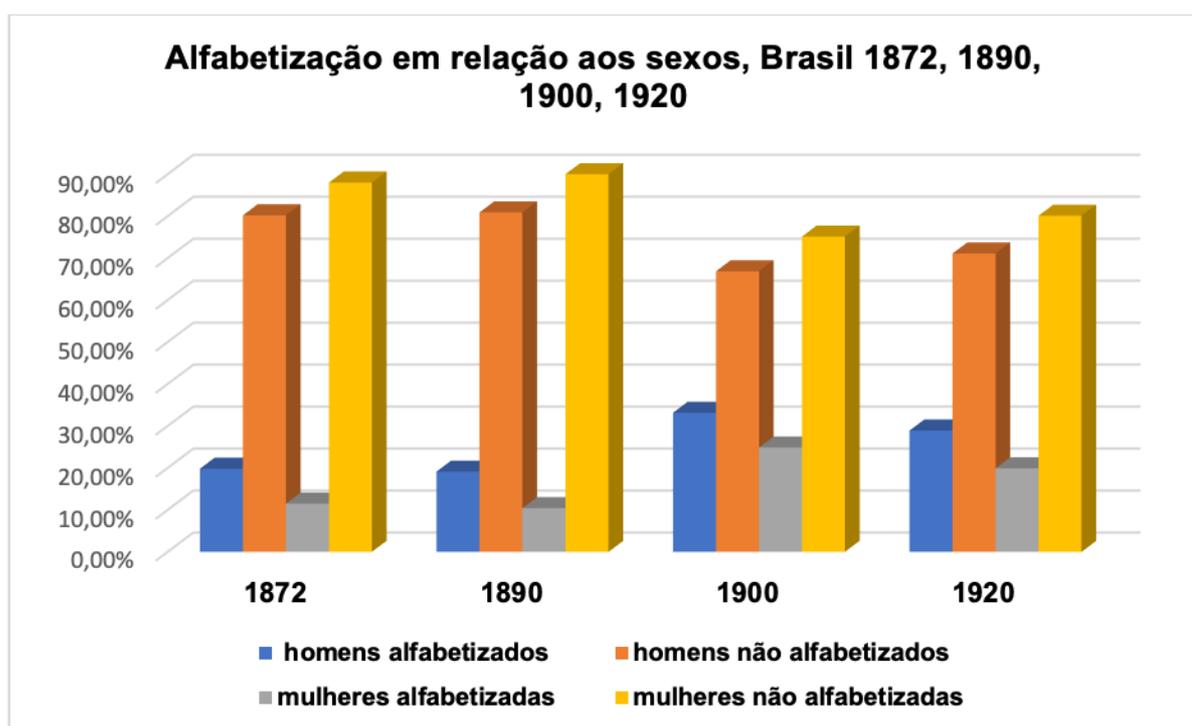
O gráfico acima apresenta o número de analfabetismo, considerando as estatísticas levantadas pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), onde verifica-se que, proporcionalmente, o número dos iletrados apresentou uma insignificante diminuição entre os dois primeiros períodos analisados, posto que, no ano de 1872, o percentual era de 81,38%, e se manteve no período seguinte, 1890, em 81,48% do total da população. Ao realizar a análise dos dados originários do recenseamento de 1900 (BRASIL, 1900, p. 8), percebe-se uma considerável discrepância em relação aos demais períodos analisados, deve-se levar em conta as considerações realizadas pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), sobre este recenseamento.

Excluídos do confronto dos algarismos do recenseamento de 1900, na sua maior parte deficientes e não raro calculados por falta de informações colhidas no mesmo inquérito, verifica-se que o número proporcional de analfabetos por 1.000 habitantes baixou de 842, em 1872, a 755 em 1920. A elevação do coeficiente de iletrados, segundo o censo de 1890 (852 analfabetos por 1.000 habitantes) não parece razoável, embora se possa justificar pela influência provável da idade, com fator demográfico, na constituição da população recenseada naquela época. (BRASIL, 1920, p. 8)

Nesta pesquisa, a análise dos dados do censo de 1900, apresentou uma dissonância considerável em relação aos demais, exibindo números que vão de encontro aos indicados nas demais pesquisas, visto que o analfabetismo, neste período de 28 anos, teria diminuído 14,62%, caindo para 66,86%; com o percentual de pessoas alfabetizadas alcançando improváveis 33,14% para a época. Uma

enorme diferença ao comparar com o próximo recenseamento de 1920, quando o analfabetismo teria aumentado 2,26% em relação ao censo anterior, subindo para o percentual de 69,12%; da mesma forma, proporcionalmente, também se apresenta o decréscimo na taxa de pessoas alfabetizadas para 30,88%. Estes indicadores da Diretoria Geral de Estatística (DGE) demonstram elevação nos níveis de analfabetismo ao completar os trinta primeiros anos da República. Entende-se que, “os coeficientes registrados no ano de 1900, são exagerados e só explicáveis pela deficiência das informações e consequente inexatidão dos resultados apurados.” (BRASIL, 1920, p. 12)

**Gráfico 2: Alfabetização em relação aos sexos – Brasil 1872, 1890, 1900 e 1920.**



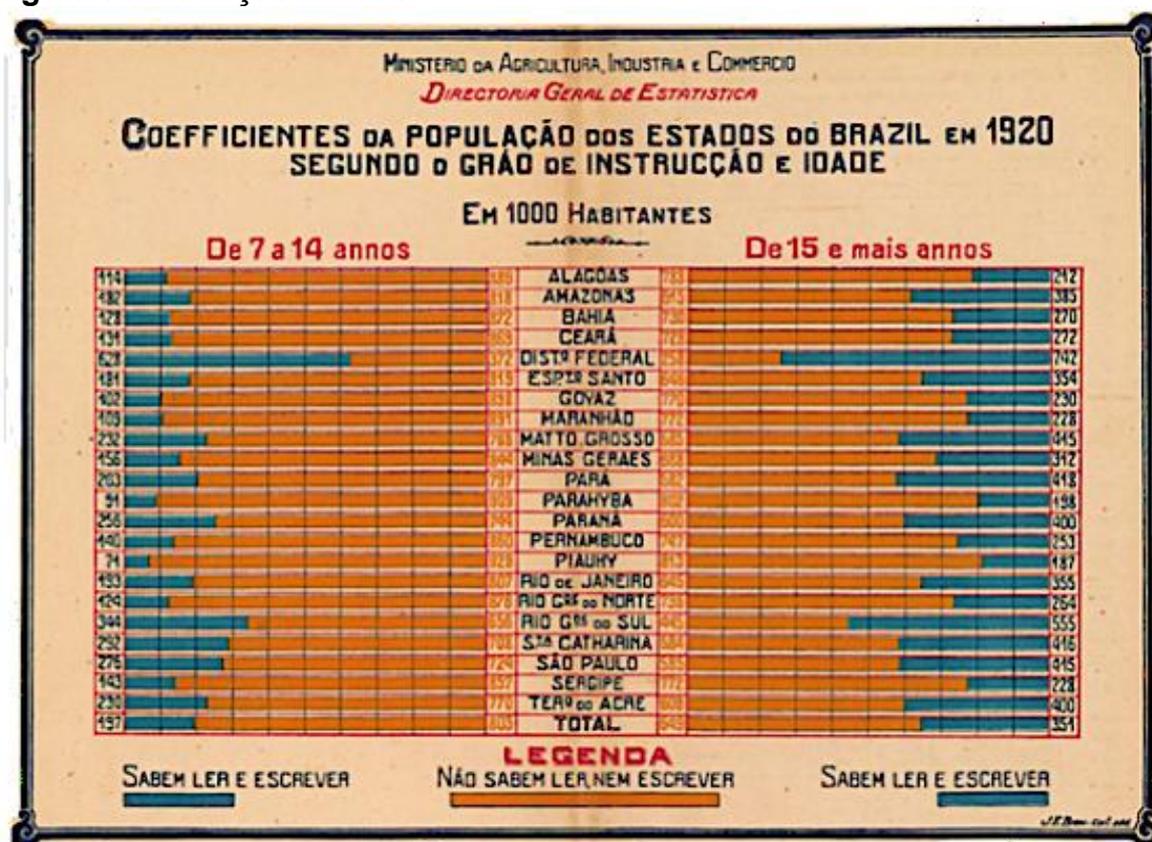
Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamentos de 1872, 1890, 1900 e 1920. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A análise dos dados acima apresentados demonstra que, exceto pelo ano de 1900, cujos dados parecem estar superestimados com relação a alfabetização da população, as demais pesquisas correspondem umas às outras, demonstrando um aumento gradual no índice de alfabetização, mesmo ao considerar também o dado inexistente quanto ao sexo, nesta análise do letramento no Brasil.

Em seguida, importante se faz a apresentação os dados fornecidos pelo Recenseamento de 1920, com a comparação entre o alfabetismo e o analfabetismo utilizando como critério classificatório, dois conjuntos de idades, 7 aos 14; e, dos 15 em diante, divididos por cada um dos Estados da República.

O gráfico apresentado abaixo é original, elaborado pela Diretoria Geral de Estatística, afim de ilustrar os dados da população classificada por faixa etária, grau de instrução e estado da federação, coletados no censo de 1920.

**Gráfico 3: Gráfico do coeficiente populacional do Brasil em 1920, segundo o grau de instrução e idade.**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamentos de 1872, 1890, 1900 e 1920. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

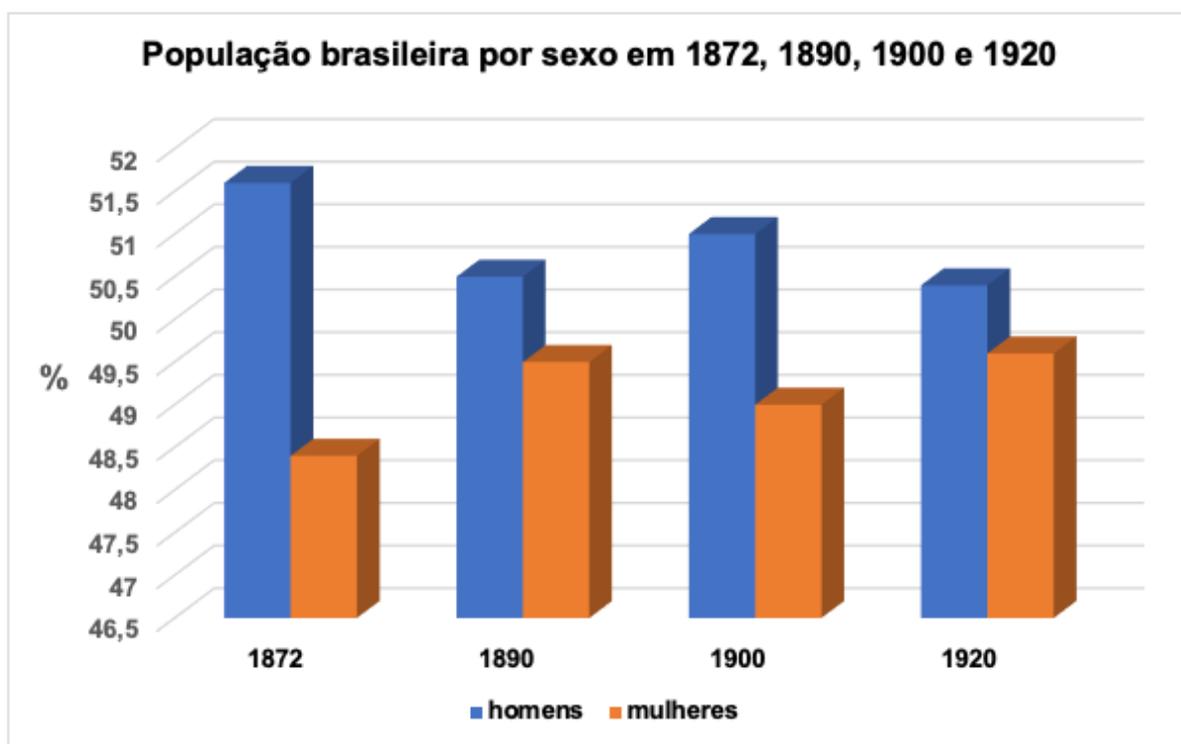
A capital Federal era indiscutivelmente, o local de maior índice de alfabetização no ano de 1920, nas duas faixas etárias analisadas os percentuais alcançaram as marcas de 62% das pessoas entre 7 e 14 anos, e 75% das pessoas maiores de 15 anos de idade.

No grupo de 7 a 14 anos, são muito variáveis, em cada um dos Estados analisados, as taxas de alfabetização. Informa o Recenseamento de 1920 (BRASIL, 1920, p. 2-3), que havia no Brasil, 20,2% de homens, e 19,3% de mulheres que sabiam ler, verificando-se nos Estados, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), e no então

Território do Acre, coeficientes percentuais oscilando as taxas de alfabetismo, entre o mínimo de 8% no caso do Piauí, e o máximo de 85% na capital da República.

Percentualmente, a população brasileira, era assim dividida em relação ao sexo.

**Gráfico 4: População brasileira por sexo em 1872, 1890, 1900 e 1920.**



Fonte: Diretoria Geral de Estatística, 1872/1920, Recenseamento do Brasil 1872/1920, IBGE.

Quanto a pesquisa sobre os alfabetizados e os analfabetos, a análise do recenseamento de 1920, em comparação com os censos anteriores, somente pode ser realizada, em relação ao critério que compreende a população classificada por sexo, por não haverem nos inquéritos de 1872 e 1890, discriminados em diferentes grupos de idades como procedeu o recenseamento de 1920.

Percebe-se em todos os períodos analisados, que os percentuais de pessoas alfabetizadas do sexo masculino são levemente mais elevados do que a do sexo feminino, mas dificilmente chegando a uma diferença maior de 10%.

Considerados estes percentuais em absoluto, pode-se imaginar que a educação evoluía no Brasil, e em pouco tempo se aproximaria das nações onde a escola é uma necessidade sentida pelo povo, e uma demanda generalizada de todos os setores da sociedade. Contudo, ao considerar paralelamente o desenvolvimento do crescimento populacional com evolução da alfabetização, constata-se que poucas

foram as conquistas em termos de educação, e que ainda, no final da República Velha, a escolarização continuava sem avanço expressivo de alcance nacional.

Neste contexto que reflete a indiferença de toda a sociedade com a educação, impede o surgimento de iniciativas para o estabelecimento de uma rede pública nacional de educação. Reafirmando as considerações realizadas no capítulo anterior sobre a inexistência de demanda para a educação no período imperial do Brasil, a presente pesquisa demonstrou que esta situação permanece ainda inalterada após a Proclamação da República e durante todo o período até o final da República Velha.

É certo que com a Proclamação em 1889, ocorreram várias mudanças significativas na organização política da sociedade, com o início vagaroso do movimento do êxodo rural, e o surgimento de um debate político travado entre forças antagônicas representadas por um setor da sociedade extremamente conservador, oligárquico, rural, tradicional, provinciano, que defendia a monocultura e a manutenção da escravidão; e outro setor, um pouco mais avançado, ligado à incipiente indústria em instalação no Brasil, mas que já defendia uma ideia de modernização, urbanização, com uma certa racionalidade científica e cultural, que começou a instaurar um debate sobre as questões educacionais, quando criou-se um ambiente propício para um debate em torno da educação.

Todavia, isso é apenas uma perspectiva do futuro, cujos resultados demandavam ações que surtiriam efeitos somente a longo prazo. Mas, diversamente de um panorama de desenvolvimento normal da educação, a realidade presente até o final da República Velha era a Lei Saraiva, que impunha restrição do voto ao analfabeto; além do Ato Adicional de 1834, até então vigente, que promovia a descentralização do ensino. Estas decisões tomadas no cenário político tornavam ineficazes as tentativas de estruturação de uma rede de ensino, somado ainda ao visível desinteresse de grande parte da população pela instrução livresca, enciclopédica e inútil para sua maior parte, que julgava ser desnecessária a escolarização então existente, para dinâmica de seus meios de subsistência.

A pesquisa demonstrou que a criação da Lei Saraiva, Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, foi um exemplo da interferência do poder político das oligarquias, que necessitavam urgentemente de desonerar os seus currais eleitorais, representados pela população existente na sua área de abrangência, cuja manutenção se fazia a cada dia mais onerosa, uma vez que, segundo Faoro (2012, p. 158) as relações dos coronéis com seu séquito era de “compadrio” e o fruto destas

relações se multiplicou com o tempo, criando uma massa de pessoas das quais o coronel deveria, de alguma forma manter seu cabresto, o que se tornava cada vez mais difícil. De tal modo que, conseguir alguma ocupação, conceder uma gleba para cultivar em “parceria”, agendar atendimento médico, distribuir roupas e calçados, entre outras “benesses” concedidas pelo coronel, começaram a se ampliar cada vez mais, se tornando muito dispendiosas.

A reforma constitucional realizada pelo Ato Adicional de 1834, a promulgação da Lei Saraiva em 1881, influenciaram sobremaneira o processo de desenvolvimento normal da educação, que, como demonstrou a pesquisa, era utilizada como ferramenta política durante todo o período da Primeira República, sendo propositalmente afastada da população como forma de facilitar a manutenção do poder político pelas oligarquias locais.

Portanto, a conjuntura social, política e econômica do início do século XX, independia da estruturação uma rede nacional de educação, as pessoas que poderiam frequentar escolas não o faziam ou abandonavam logo após a matrícula, por desinteresse voluntário por esta escola de base intelectualista e livresca, que se fazia inútil para a maioria da população; o desenvolvimento da economia agrária, monocultora voltada para a exportação de bens primários, dispensava a escolarização para o seu desenvolvimento; e o poder político, por sua vez, utilizava da educação como ferramenta de manutenção da sua autoridade. Logo, não se organizou uma rede nacional de educação pois não havia demanda, nem reivindicação, nem iniciativas de nenhuma parte da sociedade. O que somente começou a mudar no final da República Velha, com as novas classes médias urbanas que surgiram nesta época, que passaram a lutar por educação, forçando o Estado a discutir sua atuação nesta área, como será apresentado no capítulo seguinte.

#### 4. CAPÍTULO III – O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL – UMA ESCOLA NOVA

Neste capítulo serão abordadas as razões políticas, sociais e econômicas pelas quais não houve o estabelecimento de uma rede nacional de ensino no Brasil até o final da República Velha. Serão realizadas análises estatísticas comparativas dos dados dos recenseamentos realizados nos períodos Imperial e da República Velha sobre alfabetização e matrícula escolar, além da entendimento do fenômeno da falta de demanda por educação, como fator principal da inexistência da rede.

Desde o início do século XVII, Comênio (1592-1670) defendeu em seu apótema pedagógico, o imperativo do direito à educação para todos e em plena igualdade. Ele foi o precursor da retórica acerca do direito a educação, um postulado que demandou longo período para ser efetivado em níveis satisfatórios, não absolutos, e evoluiu para a chamada universalização da educação.

Queremos dar a todos aqueles que nasceram homens uma instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas. Importa, portanto, conduzi-los todos, em conjunto, até onde é possível conduzi-los todos em conjunto, a fim de que todos se animem, se encorajem e se estimulem mutuamente. (COMÊNIO, 2001, p. 480)

Apesar do surgimento deste discurso no século XVII, a efetiva execução da educação como direito universal, na amplitude de demanda social que lhe atribuímos hoje, é uma novidade recente, mesmo em outros países por todo o mundo.

No final do século XVIII, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, respeitado documento elaborado pela Assembleia Nacional francesa no ano da Revolução de 1789, não mencionava qualquer referência a escolas ou a educação.

O privilégio da educação foi restrito, nos dois períodos históricos analisados, a apenas pequena parte da sociedade, normalmente, a que detinha o domínio dos poderes político e econômico. Até mesmo obras clássicas da educação, como o Emílio, de Jean Jaques Rousseau, reforçam esta afirmação. Rousseau (1979, p. 26), estabeleceu neste seu histórico manual pedagógico, um determinado “critério” para a escolha do aluno, desclassificando abertamente pessoas pobres, sob alegação de falta de necessidade prática de sua instrução, pois, segundo ele, o que os pobres realmente precisariam de aprender, aprenderiam sozinhos, ensinados pela natureza, no decorrer da vida.

O pobre não precisa de educação; é obrigatória de sua condição, não poderia ter outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para a

sociedade. Ademais, a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos portanto um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho. (ROUSSEAU, 1979, p. 26)

A pesquisa revelou que, durante todo o período Imperial até o final da República Velha, a educação escolar não serviu para transformar a sociedade, e sim, em constante tentativa de perpetuação da sua integralidade.

Para apoiar as afirmações e algumas conclusões da presente investigação, serão analisados os Recenseamentos dos anos de 1872 e 1920, realizados pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), que foi criada ainda no período Imperial, pelo Decreto 4.676, de 14 de janeiro de 1871, cuja função era a coordenar da atividade censitária, organizando anualmente quadros e mapas estatísticos dos nascimentos, casamentos e óbitos, além da elaboração de pesquisas estatísticas para o Império.

Art. 1º É criada, nesta Corte, uma Diretoria geral de Estatística, á qual incumbe:

§ 1º Dirigir os trabalhos do censo em todo o Império, e proceder ao recenseamento da população do município neutro, segundo as disposições deste Regulamento do que se expedir para se proceder ao censo geral, e das ordens e instruções que receber do Ministro do Império.

§ 2º Organizar anualmente quadros ou mapas estatísticos dos nascimentos, casamentos e óbitos.

§ 3º Coordenar e apurar todos os dados estatístico: recolhidos pelas diversas Repartições Publicas do Império.

§ 4º Formular os planos estatísticos que forem necessários para a exata apreciação de toda a ordem de factos do domínio da estatística, quer em relação todo o Império, quer a cada província, quando a isso for chamada.

(BRASIL, 1871, p. 1)

Pelos dados do primeiro Recenseamento do Brasil de 1872, levantados pela DGE - Diretoria Geral de Estatística (BRASIL, 1872, p. 65-66), durante o período Imperial, foram apuradas, para o complemento desta pesquisa, diversas informações estatísticas sobre a população, e seu grau de instrução, dentre elas, serão expostas inicialmente, as relativas a quantidade de escravos existentes no Brasil em 1872 e sua condição de alfabetização.

Convém lembrar entretanto, que abordar o tema da escravidão implica na aproximação de uma história cruel de violência, exclusão, desigualdade, discriminação e a supressão forçada da cidadania de um povo, o que instigou, durante séculos, toda a sociedade brasileira ao estabelecimento de um preconceito que,

infelizmente arraigado no povo, reflete ainda hoje efeitos perversos em seus descendentes, em pleno século XXI.

A escravidão por si só, determina a condição de exclusão social dos indivíduos que viviam nesta situação, não se cogitava garantir e eles quaisquer direitos, havendo até proibição legal da sua educação formal, imposta pelo Decreto imperial nº 1.331-A de 1851. Na vigência da carta magna de 1824, a competência para legislar sobre ensino fundamental era dos estados, que, por sua vez, também proibiam a escolarização de crianças escravas.

Apesar da restrição da alfabetização de escravos existiam algumas circunstâncias que teriam oportunizado a eles o acesso a alguma forma de instrução. Bastos (2016, p. 747-748) informa que, uma possibilidade se abria no cotidiano de alguns escravos, cuja função era acompanhar os filhos de seus senhores para escola. Estes, teriam a chance de aprenderem ouvindo as lições destinadas as crianças, situação ilustrada na obra: “Competição de crianças em idade escolar, antes do dia de Saint Alexis” de Jean-Baptiste Debret (1768-1848):

**Figura 02: Competição de crianças em idade escolar, antes do dia de Saint Alexis**



Figura 02: “Competição de crianças em idade escolar, antes do dia de Saint Alexis” de Jean-Baptiste Debret. Disponível em: [historianviews.com/?p=160](http://historianviews.com/?p=160).

Mesmo com a restrição, existiam práticas de instrução que se desenvolviam durante o império, que possibilitaram raras oportunidades aos negros. Segundo Rocha (2007, p. 86) alguns filhos de escravos eram ensinados por seus senhores, a fim de obterem melhores preços na hora da venda, entre outras iniciativas, como no

exemplo do Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, que, além de ensinar aos seus próprios escravos algum ofício, ensinava-os também a ler e a escrever.

O Mosteiro de São Bento/RJ não esperara para dar escolas a escravos seus, mesmo contrariando o Decreto imperial nº 1.331-A de 1851, que excluía os escravos mesmo da instrução primária, bem como o Aviso nº 144 de 1864. Assim encontramos escravos no Mosteiro aprendendo a ler já desde a segunda metade do século XVIII e quiçá antes (ROCHA, 2007, p. 86)

No século XIX não havia no Brasil impedimento legal que proibisse os negros libertos de frequentarem as escolas, assim com havia para os escravos. O Decreto imperial nº 1.331-A de 1851, vedava a matrícula de escravos e sua frequência ao ambiente escolar. “Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar escolas: [...] § 3º Os escravos.” (BRASIL, 1854, p. 8) Este Decreto imperial não atingia os negros libertos, contudo, eles permaneciam excluídos, por questões de preconceito, do processo de escolarização. Preconceito que se revela nos relatórios de professores das escolas primárias do Império, rejeitando seus hábitos e comportamentos, como descreve professor Antônio José Rhormens, ao Inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho, responsável pela escola do 8º Distrito da cidade de São Paulo.

Dá-se um fato que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus. Ali de encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos negrinhos que por ali andam, filhos de africanos livres que matriculam-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nela os vícios de que se acham contaminados; ensinando aos outros a pratica de atos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ali por essas espeluncas onde vivem. (RHORMENS 1877, apud BRASIL, 2005, p. 84)

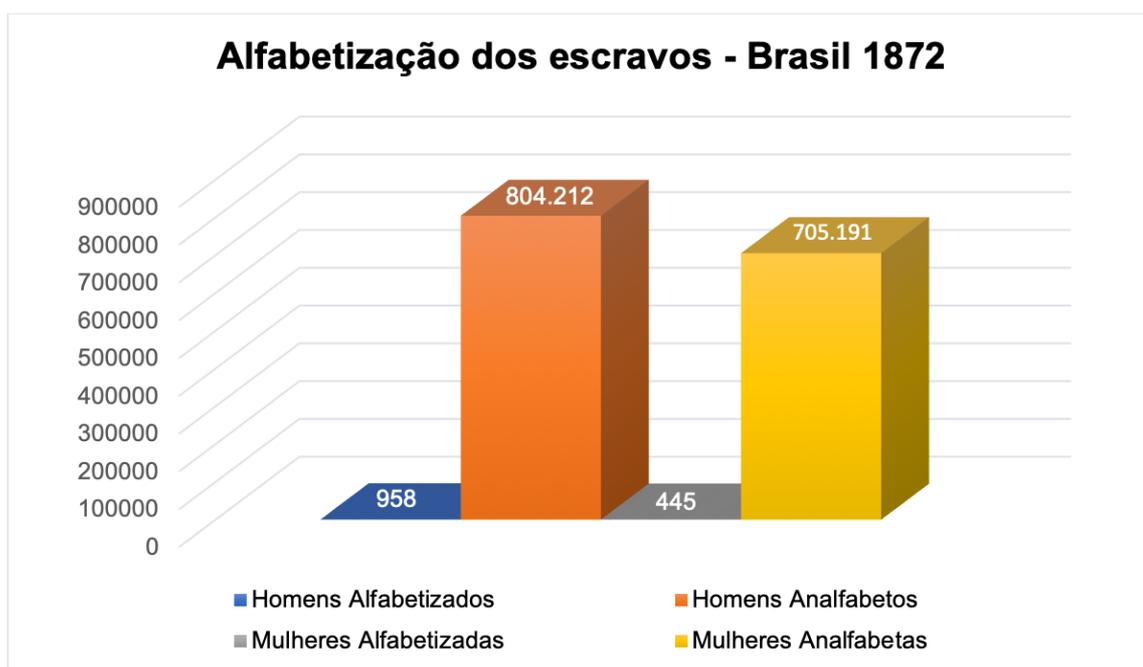
Maria Lucia Hilsdorf, ao relatar o ocorrido com um professor da escola pública da freguesia de Santa Efigênia, em São Paulo, que demonstra sua preocupação com a legalidade da instrução dos negros libertos, e afirma:

O professor João reclamava, denunciava, informava, opinava, sugeria, perguntava. Às vezes se comportava nos limites da burocracia, quando pedia que o governo lhe dissesse o que fazer, por estar sendo procurado para ensinar cativos libertos. Aflito, queria saber o que dizia a lei: se podia aceita-los ou não. (HILSDORF, 2003, apud BARROS, 2005, p. 87)

O impedimento da escolarização dos escravos comprova a instituição legal de um critério de seletividade entre raças, fomentando o estabelecimento de preconceito que permeou toda sociedade. Mesmo diante das limitações apresentadas acima para a alfabetização dos escravos e apesar da escola ora impedir ora dificultar o acesso dos negros à instrução, de forma que, os membros das oligarquias locais pudessem utilizar-se da educação como meio de diferenciação e, portanto, da manutenção da

estruturas sociais, o que refletiu na (des)instrução de toda a população negra, constatada pelo Diretoria Geral de Estatística (DGE) no Recenseamento de 1872 (BRASIL, 1872, p. 3), divulgando que: dos 1.510.806 escravos, apenas 1.403 eram alfabetizados, representando o reduzido percentual de 0,09%; destes, 958 homens, e 445 mulheres, percentual tão reduzido que se tornou praticamente imperceptível na representação gráfica apresentada abaixo:

**Gráfico 05: Alfabetização Brasil em 1872: população escrava.**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

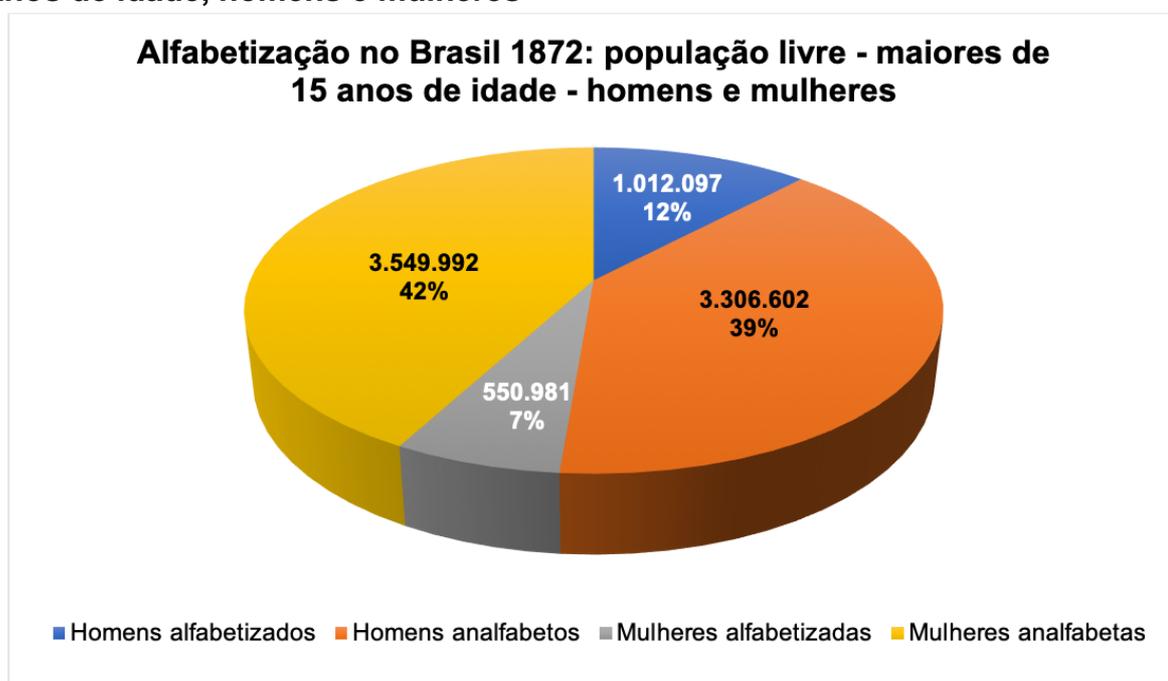
Considerando o gráfico acima, que expõe a prevalência do analfabetismo na população escrava, com os dados levantados na pesquisa sobre a população adulta livre, cujos percentuais eram de: 15,30% dos homens, e 7,76% das mulheres considerados alfabetizados, revela um índice ainda bastante alto de analfabetismo, mesmo para aqueles aos quais não haviam restrições de acesso a instrução, como a população livre. A pesquisa demonstrou um desinteresse de grande parte da população livre em se submeter ao processo de escolarização vigente. Justifica-se pelo fato de que a educação disponível era intelectualista, livresca e enciclopédica, logo inútil para maior parte das pessoas durante o Império. Lopes (1999) comenta sobre o (não) desenvolvimento da educação no final do século XIX, e afirma que:

Num país agroexportador, como o Brasil à época, não havia a necessidade concreta de universalizar a alfabetização e tampouco de incrementar um desenvolvimento técnico e científico, mas havia a necessidade de formação dos quadros burocráticos, ampliados e

diversificados, tanto no setor público quanto no privado, necessidade que se intensificou com o advento da República. [...] A escola primária, no entanto, manteve-se, durante as duas primeiras décadas da República, nos mesmos moldes da velha “escola de primeiras letras”. Só a partir da década de vinte é que algumas reformas estaduais foram implementadas e alteraram um pouco essa situação. (LOPES, 1999, p. 2)

As demandas de mão de obra no período imperial, em que a base da economia era a agroexportadora, fundada na monocultura e sustentada por grandes propriedades rurais, não exigiam especificidades intelectivas, e assim, apesar do discurso político em favor do desenvolvimento da educação com acesso a todos, o ensino ficava em um plano de relevância secundário, com poucas realizações efetivas.

**Gráfico 06: Alfabetização Brasil em 1872: população livre, maior de 15 anos de idade, homens e mulheres**



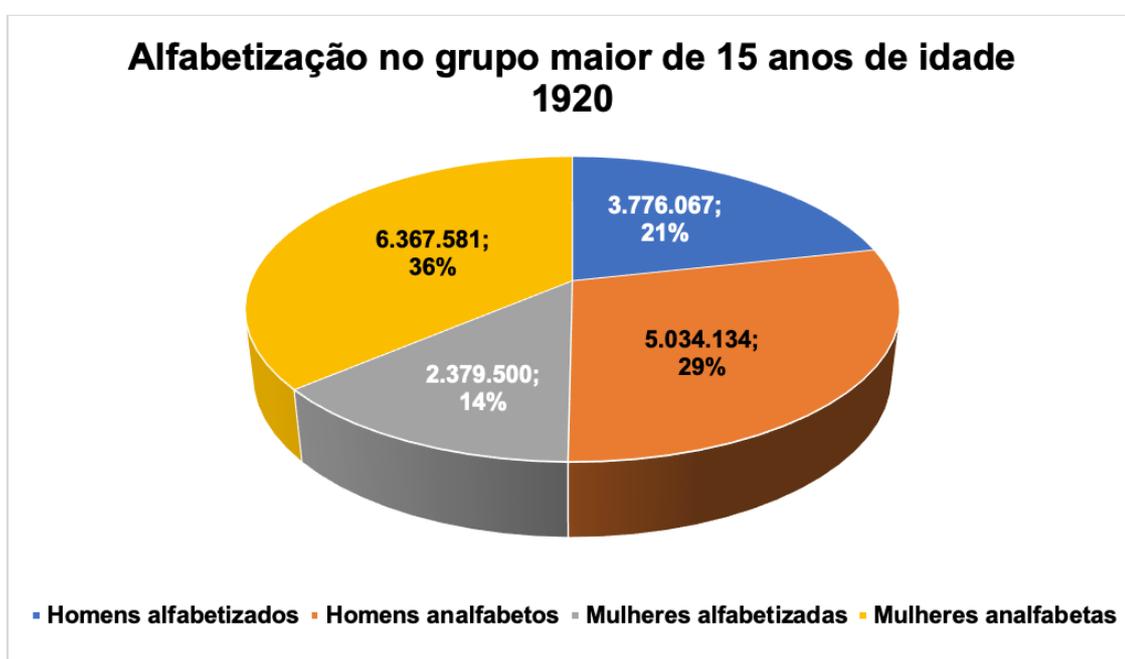
Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

O gráfico acima demonstra, na prática, o descaso da administração imperial com a alfabetização do povo, que, em teoria e por imposição Constitucional, deveria oferecer instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, o que efetivamente não ocorreu. Tal afirmação pode ser confirmada com simples apreciação dos dados publicados pela Diretoria Geral de Estatística em 1872, que demonstram um reduzido percentual de 19% da população que sabia ler e escrever, isso somando a totalidade das mulheres e homens livres. Deixado a cargo das províncias, o ensino primário foi pouco difundido durante o Império, em razão de não ser exigido como requisito para

o aluno ascender ao ensino secundário; e também, pela escassez dos recursos provinciais para a educação, mas especialmente, pela falta de demanda.

Dentro do mesmo período, na comparação das diferentes faixas etárias, a presente pesquisa constatou, um acréscimo de 2,61% no índice de alfabetização das meninas menores de 15 anos de idade, em relação as mulheres adultas. Percentual ainda reduzido, mas demonstra uma tendência de crescimento do índice de alfabetização do sexo feminino, que será confirmada nas análises gráficas do recenseamento de 1920, apresentadas em outra representação gráfica adiante.

**Gráfico 07: Alfabetização Brasil em 1920: maiores de 15 anos de idade.**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A comparação entre o percentual da população adulta alfabetizada nos anos de 1872 e 1920, demonstra que houve um crescimento na alfabetização de 9% entre os homens, e de 7% entre as mulheres, evidenciando um grande descompasso na evolução da alfabetização da população como um todo, em razão do alto crescimento demográfico, que apresentou, no mesmo período, um acréscimo de 104% na quantidade de homens, e 113% na quantidade de mulheres.

A pesquisa comparativa realizada, demonstrou um lento desenvolvimento na expansão do ensino elementar no país, reforçando a ideia de que a retórica da educação para todos, presente no discurso político desde a Constituição de 1824, e um dos maiores estandartes no discurso político da Constituinte de 1891, ainda estava bem distante de se realizar efetivamente em 1920, pois, em verdade, muito pouco foi

concretizado em relação a ampliação ou melhoramento do ensino elementar nos primeiros anos da República.

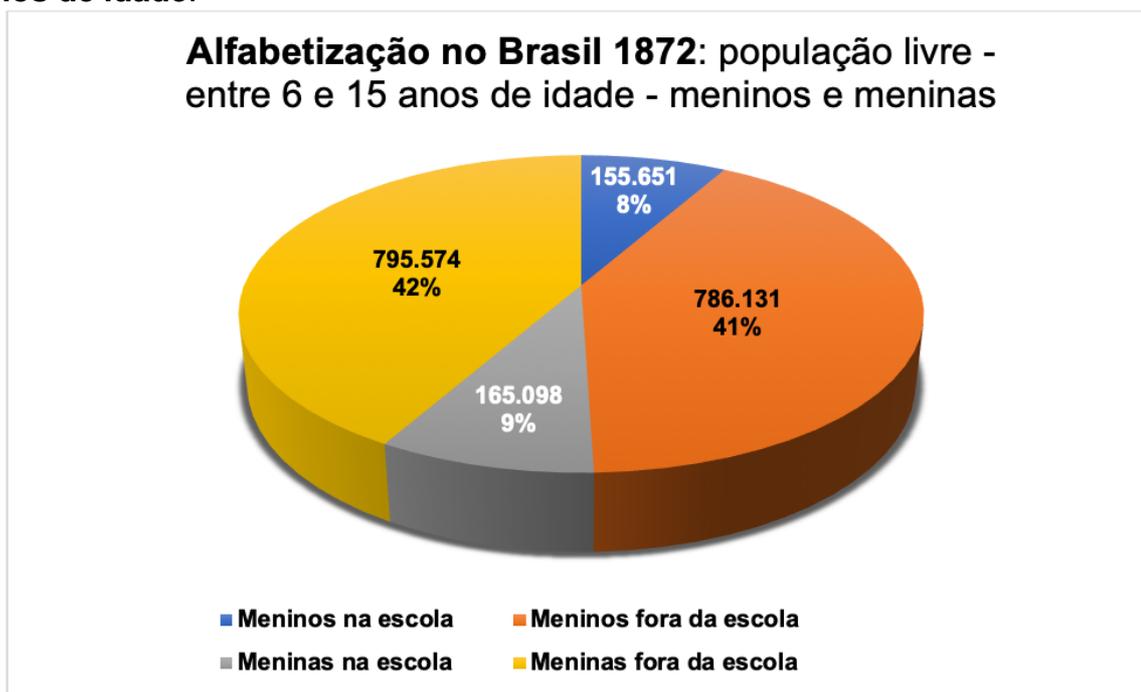
Assim a presente pesquisa demonstra que o crescimento do índice de alfabetização da população não acompanhou o crescimento demográfico no período entre 1872 e 1920, ficando provado que a despeito de toda retórica e do eloquente discurso político dos republicanos a favor da escolarização e alfabetização, após a Proclamação, essa ideia esvaeceu em meio de várias crises e confusões da Primeira República.

Considerados esses algarismos em absoluto, é fácil acreditar que tenhamos andado muito, e que nos vamos aproximando aceleradamente das nações onde a escola é uma necessidade sentida e um alimento generalizado entre todas as classes. Mas, se levarmos em conta o desenvolvimento paralelo da população, verificaremos que bem pouca é a distância vencida, e que, relativamente, não estamos muito menos mal do que vinte e três anos atrás. (BARBOSA, 1947 p. 12)

Complementando a pesquisa da população no Brasil, sob o ponto de vista da educação, apresenta-se abaixo, para efeitos de comparação, os dados divulgados nos recenseamentos de 1872 e 1920, realizados pela Diretoria Geral de Estatística, quanto alfabetização dos menores de 15 anos de idade, utilizando para isso a denominação empregada pelo DGE, frequência escolar.

Há dois movimentos colaterais, duas trajetórias paralelas, a da frequência escolar e a da população, que é preciso observar ambas ao mesmo tempo, estudando-as reciprocamente, para vingar a uma conclusão séria e justa. Se a proporção entre as duas no ponto de partida revela um estado de ignorância nacional, não é razão para julgarmo-nos felizes a certeza de que a frequência depois dobra, triplica ou decupla; porque, se a população mais ou menos *pari passu* dobrou, triplicou ou decuplou, não são melhores as condições do país. Numa nação onde a massa é analfabeta, o movimento escolar não pode tranquilizar os espíritos progressistas, se a sua atividade não se traduzir numa proporção bastante acelerada para levar ao desenvolvimento incessante e crescente da população uma vantagem firme, larga e crescente, que cubra, por meio de reduções consideráveis e cada vez mais amplas, o *déficit* primitivo. Óbvias são, e triviais parece que deviam ser, estas verdades; mas o certo é que só o seu esquecimento explica essa fraseologia oficial, com que mais de uma vez se tem celebrado a prosperidade do ensino entre nós, onde a sua difusão é menos que modesta, e decrescente a sua solidez. (BARBOSA, 1947, p. 18)

**Gráfico 08: Alfabetização Brasil em 1872: população livre, menor de 15 anos de idade.**



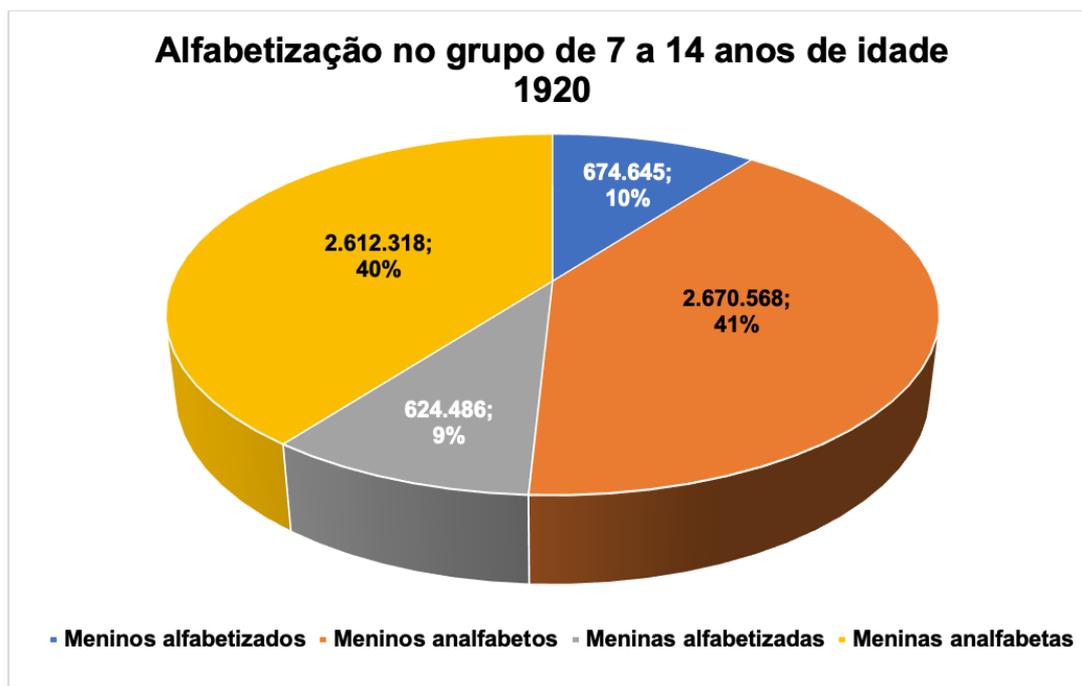
Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A pesquisa sobre a instrução durante a infância no final do século XIX, revelou a existência das “ocupações infantis”, que hoje, seriam traduzidas como o trabalho infantil, entendido, na época, como ocupações possíveis de realização pelas crianças. Nos seus comentários sobre o Recenseamento de 1872, Paiva (2012, p. 61) afirma que, são apresentadas formas de como essas ocupações infantis eram utilizadas e mascaradas pelos proprietários de fazendas, em razão da vantagem obtida com a mão de obra não remunerada, uma vez que grande parte destes proprietários agiam como tutores legais desses menores, criando assim um tipo diferenciado de cativo, que ele não precisaria de comprar, e sim, apadrinhar.

Para uma melhor compreensão do censo 1872 e da configuração populacional geral do período imperial, esses dados sobre o trabalho infantil são de extrema importância, principalmente no que concerne à relação escola-trabalho, que muitas vezes funciona como uma exclusão de uma em relação ao outro. Além disso, esses dados nos mostram a necessidade de crianças oriundas de famílias pobres ingressarem no mercado de trabalho precocemente, decorrente constantemente da falta de estrutura financeiro-familiar que garantisse aos menores uma possibilidade de maior escolarização. (PAIVA, 2012, p. 61)

A comprovação da existência das chamadas ocupações infantis, demonstra que a utilização do trabalho infantil, apresenta-se como uma antiga questão que acompanha o desenvolvimento do homem a longo tempo.

**Gráfico 09: Alfabetização Brasil em 1920: maiores de 7 e menores de 15 anos**

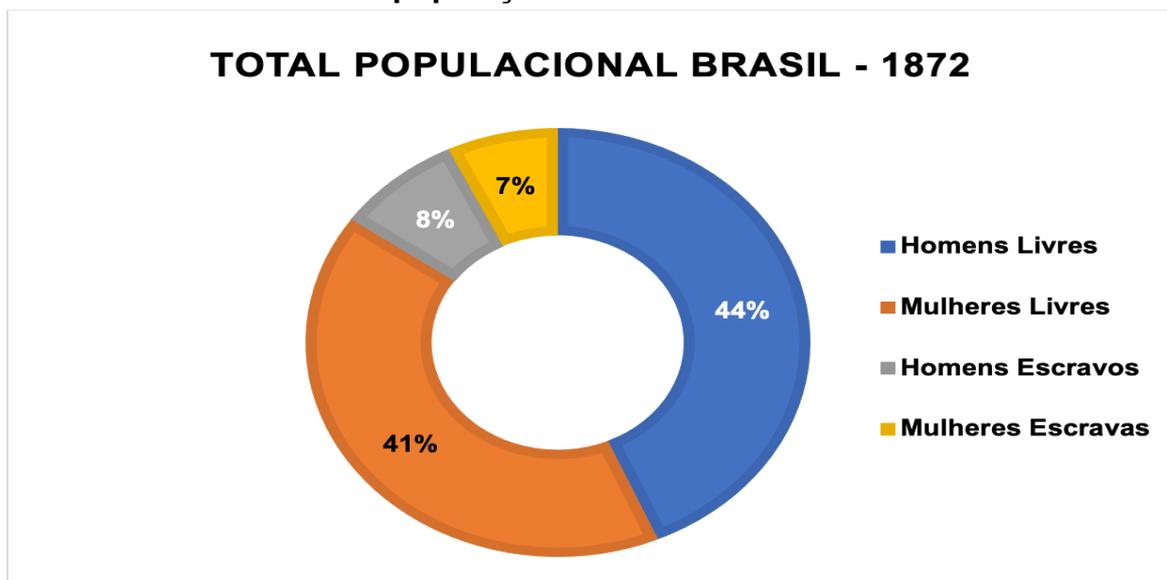


Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1920. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

O gráfico acima revela que apesar de um crescimento populacional superior a 100%, nos 48 anos que dividem os Recenseamentos de 1872 e 1920, os números referentes a frequência escolar dos menores de 15 anos de idade, em muito pouco se modificou. Um pequeno acréscimo de 2% na frequência dos meninos, que subiu de 8% para 10%; e, a manutenção da taxa de 9% das meninas que frequentam escolas; malgrado o analfabetismo das meninas ter diminuído em 2% durante o período.

Para o complemento da pesquisa e comparação dos dados sobre a realização do acesso a educação neste período, faz-se importante o levantamento dos dados populacionais por faixa etária. A Diretoria Geral de Estatística (BRASIL, 1872, p. 67) demonstrou no seu levantamento que 24,6% da população era composta de crianças menores de 10 anos de idade; 21,1% eram adolescentes e jovens nas faixas etárias de 11 a 20 anos; 32,9% eram adultos, na faixa etária de 21 a 40 anos; 8,4% estavam entre 41 e 50 anos de idade; 12,8% tinham entre 51 e 70 anos; e finalmente, 3,4% da população tinha mais de 71 anos de idade. O gráfico apresentado a seguir, demonstra resumidamente as informações sobre a população do Brasil em 1872, por sexo e condição de liberdade.

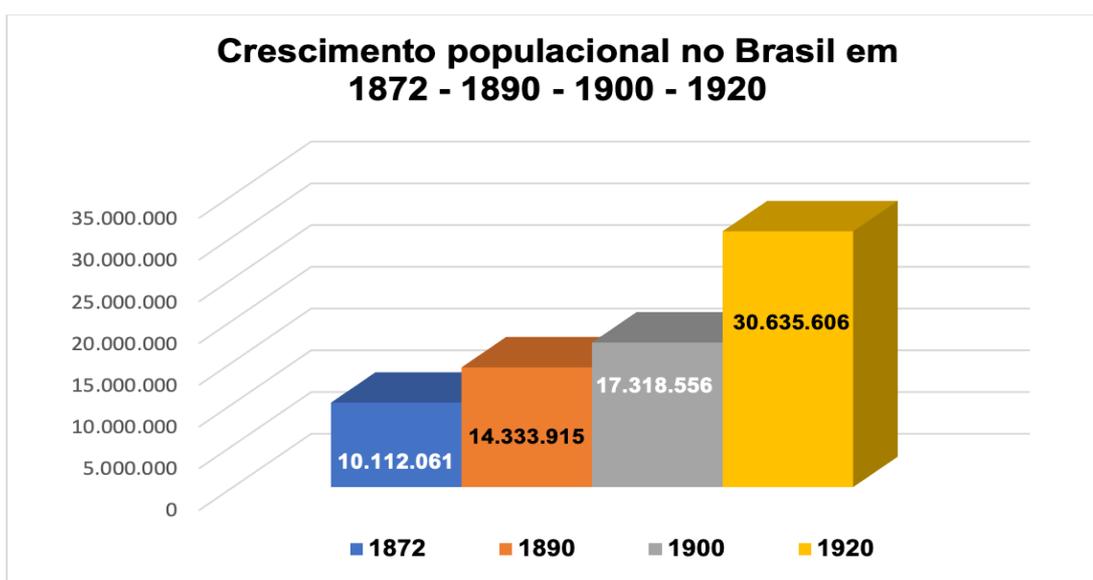
**Gráfico 10: Total da população no Brasil em 1872**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

O gráfico abaixo demonstra as informações apuradas pelos levantamentos censitários de 1872, 1890, 1900, e 1920, onde percebe-se que do ano de 1872, ao ano de 1920, a população total do brasileiro triplicou, passando de 10.112.061 para 30.635.606 habitantes em 48 anos, um acréscimo de 20.523.545 pessoas. Tendo aumentado respectivamente de 1872 para 1890, o percentual de 41,75%; de 1890 para 1900 o percentual de 20,82%, e de 1900 até 1920, um crescimento de 76,89%. A representação gráfica a seguir demonstra mais claramente a evolução demográfica no Brasil.

**Gráfico 11: Crescimento populacional no Brasil: 1872 – 1890 – 1900 - 1920**



Fonte de dados: Diretoria Geral de Estatística (DGE) – Recenseamento 1872. Base de dados digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A falta de um sistema nacional de educação, acentuava a diferença entre os favorecidos com a escola, e os desfavorecidos. A almejada função social da educação na República democrática, até então, sem um projeto para direcionar os trabalhos, consistia tão somente em permitir o acesso aos desfavorecidos, a uma educação pela qual pudessem participar minimamente da sociedade, a fim de exercerem sua condição de cidadania, ou ao menos imaginar serem detentores desta posição na esfera democrática republicana.

Na história da política do ensino, a gratuidade da escola pública primária constituiu extraordinário passo adiante. Sempre, porém, com o caráter de favor, em vez de direito. Mendigava o povo o pão do espírito, ou a mão generosa, quase sempre imperfeitamente, ia a um e a outro indivíduo, levar-lhes a oferta ocasional, incerta, da escola. (HOLLANDA, p. 26. 1980)

O descumprimento pelo Estado Republicano dos preceitos constitucionais previstos em 1891 sobre a educação, representou uma mera repetição do desdém que se deu aos preceitos educacionais contidos na antiga da carta magna Imperial de 1824. Estas constituições não resolveram o problema da gratuidade, e muito menos da universalização do ensino. Genericamente, as Declarações de Direitos constantes em ambas, são bastante eficazes em sua parte negativa, como por exemplo: não ser preso sem o devido processo legal; ou a disposição sobre a privacidade – a casa é asilo inviolável, ninguém nela podendo penetrar. Ocorre que, a parte positiva da Declaração de Direitos, representada, por exemplo, pela garantia do ensino primário gratuito, e disponível a todos, a segurança pública, entre outros direitos garantidos pelo Estado, permanecem como simples retórica política de um projeto ideal de sociedade, sem sequer existir a possibilidade real de sua aplicação.

A pesquisa demonstra que no início da Primeira República, o federalismo reforçou a manutenção das oligarquias dos coronéis, cada qual operando em seu pedaço da federação, estabelecendo, por vezes com o uso da força, o seu perímetro de abrangência, onde preponderavam os interesses privados sobre os públicos, o que afastou os temas referentes a cidadania do discurso político da época.

Mesmo com um discurso liberal, a mudança do regime político imperial para o republicano não estendeu a cidadania a todos os brasileiros, remanescendo a maior parte da população, desclassificada para o exercício pleno da cidadania sem a capacidade de votar e ser votado.

No que se refere aos direitos de cidadania, a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891, p. 81), atém-se, basicamente, em seu artigo 72, aos direitos individuais, tais como os relativos a liberdade de culto e de expressão do pensamento, ensino leigo,

Estado laico, liberdade de ir e vir, dentre vários outros. Já os direitos políticos, a Constituição garante a livre associação e reunião, e o direito ao voto. Retirou-se a exigência censitária criada pela Constituição Imperial, não sendo, na República, exigida a propriedade para ser eleitor, contudo, manteve a exigência da alfabetização, além da exclusão do sexo feminino, que segundo informa a Diretoria Geral de Estatística (BRASIL, 1900, p. 17), no ano de 1900, representava 49,02% da população.

#### **4.1. O início da República Velha**

A Proclamação da República em 1889, decorreu de uma sucessão de fatores que enfraqueceram o Império, contudo, dois eventos históricos tiveram uma importância especial, o Manifesto Republicano de 1870, e, a Abolição da Escravatura em 1888. O primeiro operou lentamente, implantando o ideário republicano e levantando questionamentos sobre a legitimidade do Império; e, o segundo, abalou completamente as bases econômica e social da Monarquia Imperial brasileira, alterando definitivamente o regime político, o modo de produção, e a sociedade no final do século XIX.

Estes dois acontecimentos estão na base das questões econômicas, políticas e sociais que, juntos, constituíram o contexto da queda do Império e da Proclamação da República, influenciando sobretudo o Governo Provisório, e os constituintes da assembleia que foi reunida para a promulgação da primeira carta magna republicana.

[...] a administração do Governo Provisório, como a Constituição de 91, foram obras de mera improvisação, em que um pequeno grupo de idealistas, meio diletantes, meio declamadores, se viu de repente, pelo acidente absolutamente inesperado da queda do Império, carregado com a responsabilidade formidável de dar um governo e uma Constituição ao Brasil. (VIANNA, 1939, p. 57)

O federalismo por ela implantado, conferiu aos estados um amplo poder político e administrativo, que era também repartido entre os municípios, divisão de poderes diametralmente oposta a centralização dos poderes na pessoa do Imperador, estabelecida no regime anterior.

A Constituição Republicana de 1891, afirma Ferreira (2017, p. 92), foi inspirada na Constituição dos Estados Unidos da América, de tradição liberal, de organização federativa, eivada de individualismo político e econômico.

Mais que o individualismo, é o federalismo a grande inovação Constitucional de 1891. Isso porque a inspiração liberal do individualismo político e econômico, ascendente nas primeiras décadas do século XIX e no auge ao findar do século, já deixara sua marca na Constituição de 1824. Nesse aspecto, a Constituição dos Estados Unidos funcionará menos como uma inovação e mais como reforço para justificar e consolidar o individualismo que se reafirma na primeira Constituição da República. (FERREIRA, 2017, p. 92)

A centralização conferida aos direitos individuais na Constituição de 1891, que, em regra, se sobrepunham à importância dada a coisa pública (*rés pública*), eixo central do funcionamento da República, funcionou na prática, como barreira para o desenvolvimento do processo de construção da cidadania brasileira.

Era como uma pirâmide em cujo ápice se encontrava o Presidente da República, vindo logo abaixo o Partido Republicano Paulista e os Partidos Republicanos Estaduais; e na base do arcabouço, o *coronel* e sua família, amigos, parentes e dependentes, constituindo as famosas oligarquias estaduais, pequenos Estados dentro do Estado, que centralizavam em suas mãos, nos sertões, os três poderes fundamentais da República: legislavam, julgavam e executavam. (BASBAUM, 1976, p. 190)

O federalismo, ao conferir um amplo poder aos estados, e consecutivamente aos municípios, possibilitou a continuidade da politicalha<sup>6</sup> das oligarquias já existentes quando se proclamou a República dos Coronéis. Cada um deles, em sua respectiva área de atuação, influenciava toda a política, impondo seus interesses pessoais sobre os da recém criada República, fazendo com que houvesse um grande prejuízo na formação dos cidadãos, que eram mantidos, na prática, na mesma condição de súditos, impedindo o desenvolvimento natural da participação política.

Os escassos benefícios sociais como assistência médica, transporte, e segurança eram concedidos como favores dos coronéis aos seus sectários, que em retribuição, se submetiam às suas determinações. Esta relação de submissão afastou a compreensão do povo em geral, do que seria realmente a democracia, com efetiva participação de pessoas que exerçam conscientemente a sua condição de cidadão, cumprindo os seus deveres mas principalmente, exercendo e exigindo os seus direitos.

No fundo, o novo sistema era muito semelhante ao dos velhos tempos da Monarquia. Em vez de um imperador vitalício, governava um presidente da República eleito ou reeleito a cada quatro anos, mas a diferença era apenas nominal e de aparência. Os agentes mudavam de nome, mas os papéis permaneciam os mesmos. No lugar da antiga aristocracia escravagista do açúcar e do café, figuravam os grandes fazendeiros do oeste paulista e de Minas Gerais. Onde antes havia barões e viscondes, entravam os caciques políticos locais, muitos deles, curiosamente,

---

<sup>6</sup> Pode-se definir a “politicalha”: a forma por que se manifesta o espírito de *clan* dos domínios da nossa vida pública e administrativa. (VIANNA, 1939, p. 67)

antigos coronéis da Guarda Nacional, dando origem à expressão “coronelismo”. (GOMES, 2013, p. 379-380)

Como reflexo deste exercício viciado do poder político no Brasil, o tema da cidadania, constante na Constituição de 1891, se deteve no artigo 72, essencialmente aos direitos individuais, relativos as liberdades de culto e de expressão do pensamento, segurança individual, de igualdade perante a lei, e o direito de propriedade, esse, garantido em toda a sua plenitude.

Numa sociedade em que só os proprietários tinham a cidadania ativa, era óbvio que o direito de propriedade fosse levado a direito fundamental; do mesmo modo, também, foi algo óbvio que, na sociedade dos países da primeira revolução industrial, quando entraram em cena os movimentos operários, o direito ao trabalho tivesse sido elevado a direito fundamental. (BOBBIO, 2004, p. 37)

A Constituição de 1891, estabeleceu, quanto aos direitos políticos, a liberdade de associação e de reunião, e o direito ao voto. Para tal, retirou o voto censitário, contido na Constituição de 1824, mas manteve a exclusão dos analfabetos, e das mulheres.

E o voto das mulheres? Em 1891, em nenhum país da Europa as mulheres tinham direitos políticos. O primeiro seria a Noruega, somente em 1913. Portanto, não causa admiração que a maioria dos constituintes foram opositores radicais do projeto que igualava os direitos políticos dos homens aos das mulheres. (VILLA, 2011, p. 34)

Considerando que o voto é o mais importante dos direitos políticos, a mudança de regime não significou seu desenvolvimento, embora tivesse aprimorado a participação política, com os novos direitos de associação e de reunião. Na realidade, o que se impôs, foi uma barreira para o exercício e participação política, assim, a República Velha manteve o movimento restritivo de participação popular na política iniciado pelo Império.

A participação política dependia, no Império, do regime censitário e do regime capacitário. Em 1872, votantes e eleitores, excluída a exigência de alfabetização só imposta pela Lei Saraiva (1881), atingiram 1 milhão e 100 mil, 11% da população. Na primeira eleição direta (1881), compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 150.000, menos de 1,5% da população, e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes. O regime republicano extingue o sistema censitário, mas mantém o capacitário, com a exclusão, agora definitiva, dos analfabetos (Decreto 200-A, de 8 de fevereiro de 1890). Em 1898, a primeira eleição presidencial com o comparecimento de todos os Estados, os eleitores sobem a 462.000, num incremento de 300% sobre 1886. Ainda assim a proporção será de 2,7% sobre a população. Daí por diante só a eleição de 1930, a única que leva mais de 1 milhão de eleitores às urnas, atingirá o percentual de 5,7%. Entre 1898 e 1926 os números oscilam entre 3,4% e 2,3%, num ciclo mais descendente que estável. A tendência impressiona se se tem em conta que a população alfabetizada se projetou de 14,8% em 1890 para 24,5% em 1920. (FAORO, 2012, p. 540-541)

O exercício pleno da cidadania com o direito ao voto era restrito a menos de 4% da população durante a República Velha. Observando as informações contidas nos documentos publicados pela Diretoria Geral de Estatística (DGE) no início do século XX, observa-se que, enquanto aumentava a população, diminuía a participação social na política.

Excluídos os escravos, os analfabetos, os menores de vinte e cinco anos, os filhos-famílias, os religiosos, e os indivíduos desprovidos de renda anual de 100\$ por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego, poucos são os chamados ao voto e poucos os elegíveis. Numa população de 10 milhões de habitantes, em 1872, cálculo otimista avalia entre 300.000 e 400.000 as pessoas aptas aos comícios eleitorais, certo que, em 1886, a eleição para a terceira legislatura da eleição direta acusou a presença de apenas 117.671 eleitores numa população próxima aos 14 milhões de habitantes. (FAORO, 2012, p. 289)

A explicação da pouca participação popular nas eleições é justificada por Carvalho (2002): “Além de ser inútil, votar era muito perigoso. Desde o Império, as eleições na capital eram marcadas pela presença dos capoeiras, contratados pelos candidatos para garantir os resultados” (CARVALHO, 2002, p. 87).

Se a exclusão legal do processo eleitoral é fácil de entender, a auto exclusão exige maior esforço de interpretação. Aparentemente, grande parte dos adultos escolhia não ser cidadão ativo, para usar a expressão jurídica da constituição imperial. Uma das razões para este comportamento era sem dúvida a fraude eleitoral, que a República nada fez par eliminar. (CARVALHO, 2002, p. 86)

O que seria uma República democrática, se tornou uma República oligárquica, onde somente uma ínfima parte da população participava através do voto, da vida política do país. As expectativas com a mudança do regime político ficaram frustradas, pois em realidade, não alterou em nada a vida de grande parte da população. Manteve-se a opressão como parte da articulação política, com o uso de capangas e capoeiras, que garantiam com ameaças e também com o uso da força, a eleição do grupo político do coronel local.

Conhecidos assassinos desfilavam em carros pelas ruas ao lado dos candidatos. Em *Numa e a ninfa*, referindo-se certamente a fato verídico, [Lima Barreto] menciona determinado coronel da Guarda Nacional que incluía entre os preparativos para as eleições, a contratação de um médico para atendimento de possíveis feridos, que seriam, sem dúvida, vítimas de seus próprios capangas. As eleições eram decididas por bandos que atuavam em determinados pontos da cidade e alugavam seus serviços aos políticos. [...] além de ser mínima a participação eleitoral, o processo era totalmente deturpado. Ironicamente, eram em geral elementos provenientes da população pobre que se prestavam a tarefa de ganhar as eleições a qualquer custo. [...] O exercício da cidadania política tornava-se assim caricatura. O cidadão republicano era o marginal mancomunado com os políticos; os verdadeiros cidadãos mantinham-se afastados da participação do governo da cidade e do país. Os representantes do povo não representavam ninguém, os representados

não existiam, o ato de votar era uma operação de capangagem. (CARVALHO, 2002, p. 87-89)

O domínio incontestado das Oligarquias locais durante o período da Primeira República, sempre de acordo com a concepção individualista imposta pela doutrina liberal e a lógica do mercado, mantiveram cerceadas do exercício da cidadania, as esferas populares que, sequer tinham a compreensão do conceito de nacionalidade. Foram transformados em cidadãos brasileiros por força da Constituição, contudo, haviam vivido mais de três séculos sob o julgo da colonização, com ampla maioria de analfabetos que viviam eminentemente na zona rural, sem nenhuma prática ou referência ao exercício da cidadania.

As condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos “currais eleitorais”, garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando. (RIBEIRO, 2001, p. 79)

Carvalho (2012, p. 43) afirma que não houve experiência política que preparasse o cidadão para exercer sua participação na política e na sociedade. Até mesmo os eventos histórico políticos mais importantes, como a Declaração de Independência, e a Proclamação da República, ocorreram independentemente de significativa participação popular. Mesmo os que, na capital, assistiram à proclamação, afirma Bello (1969, p. 31), estavam surpresos, ou até mesmo indiferentes, nenhuma forte emoção pelo desaparecimento do Império, tampouco entusiasmo pelo novo regime.

Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadão civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político. (CARVALHO, 2012, p. 57)

Na tentativa de legitimação do regime republicano junto ao povo, Carvalho (2012, p. 82), afirma que foram utilizados alguns símbolos cívicos já conhecidos, como a bandeira e o hino nacional, a fim de criar uma identidade patriótica. O hino, foi mantido e a bandeira nacional adaptada da bandeira do Império, mantendo as suas cores básicas, verde e amarelo. A pesquisa demonstra que durante a primeira República não havia um sentimento nacional concretizado, a maior parte do povo não participava da vida política, da qual, afastado propositalmente, apenas observava

curiosamente, não de forma bestializada, mas, bilontra<sup>7</sup>, como afirma José Murilo de Carvalho:

O povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. Num sentido talvez ainda mais profundo que o dos anarquistas, a política era tribofe. Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra. (CARVALHO, 2002, p. 160)

Toda esta apatia e indiferença do povo em relação a política reflete sua alienação, promovida intencionalmente para a dominação das classes dirigentes a partir do período colonial. Desde a colonização, que utilizou um modelo econômico embasado no trabalho escravo, até a República dos coronéis, que utilizou os seus vínculos de compadrio<sup>8</sup> como o modo de exercício de seu poder, foi criado no Brasil uma cultura de autoritarismo e submissão, e, neste contexto, nasciam indivíduos propensos ao conformismo e a servidão, pois, sem consciência política alguma, não havia como se desenvolver a cidadania. O Estado brasileiro foi historicamente formado e dirigido por elites econômicas, que utilizaram diversos mecanismos de dominação para exploração, sem reais interesses com a melhoria de vida da população, dirigindo suas ações sempre para a satisfação de necessidades pessoais, promovendo a privatização da coisa pública em seu proveito.

Malgrado, o exercício pleno da cidadania não pressupõe simplesmente que o indivíduo tenha consciência e conhecimento dos direitos garantidos pelo Estado, mas que principalmente, possua mecanismos eficazes para exigí-los.

Com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004, p. 17)

A garantia dos direitos individuais é uma questão política, relacionada ao compromisso dos governantes em efetivá-los, e, ao poder da população em conscientemente reivindicá-los, exercendo portanto sua cidadania. Bobbio (2004, p. 39), afirma que somente a união de forças políticas poderia superar a defasagem

---

<sup>7</sup> Bilontra é o espertalhão, o velhaco, o gozador; é o tribofeiro. (CARVALHO, 2002, p. 158)

<sup>8</sup> Coronel é, acima de tudo, um compadre, de compadrio o padrão dos vínculos com o séquito. (FAORO, 2012, p. 553)

existente entre a amplitude do debate teórico sobre os direitos do homem e o limites dentro dos quais se processa a efetiva proteção dos mesmos pelos Estados.

#### **4.2. Cidadania e educação**

A educação, demonstram as pesquisas, nunca constituiu uma real prioridade do Estado brasileiro. Desde o período colonial, o governo não se interessou efetivamente na instrução da população, muito menos dos escravos, restringindo propositalmente o exercício da cidadania.

Com a Independência, e a outorga da *lex fundamentalis* de 1824, o Império do Brasil como governo Constitucional, reconheceu alguns dos direitos civis presentes na Declaração (francesa) dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, como o direito à igualdade, liberdade de pensamento, e propriedade. Os fundamentos destes direitos permaneceram na constituição de 1891.

Para que um governo mereça o nome de constitucional não basta que ele seja instituído pelo consentimento nacional; é de mister além disso que a natureza e extensão dos poderes políticos, e suas atribuições sejam expressamente fixadas, e limitadas por disposições que estabeleçam o fundamento, a norma invariável, a regra fixa e suprema, assim do governo, como dos direitos e obrigações dos cidadãos. A Constituição é a lei fundamental, que divide, organiza e estabelece os limites e modo por que os poderes políticos devem funcionar, e as garantias dos cidadãos. (GOMES, 2010, p. 24)

Ainda que a Constituição Imperial (BRASIL, 1824, p. 15) tenha reconhecido o direito a educação primária gratuita a todos os cidadãos no inciso XXXII do artigo 179, apenas pelo fato de manter a escravidão, não representou avanço expressivo na consecução dos direitos civis, contudo, não obstante isso, apresentou alguns avanços com relação aos direitos políticos, estabelecendo (BRASIL, 1824, p. 7), no artigo 92, o voto censitário obrigatório para os maiores de 25 anos de idade, e que recebessem mais de 100 mil réis por ano, estabelecendo exceções para os homens casados com mais de 25 anos de idade, oficiais militares, bacharéis, clérigos, entre outros. Posteriormente, o Decreto nº 3.029 de 09 de janeiro de 1881, conhecida como Lei Saraiva (BRASIL, 1881, p. 1), estabeleceu algumas mudanças que restringiram ainda mais o direito ao voto, aumentando o valor da renda anual de 100 mil réis para 200 mil réis, excluindo as mulheres, e os analfabetos, o que representou um retrocesso no processo de cidadania. O processo de exclusão se fez evidente quando, em seguida, a Constituição de 1891 suprimiu a obrigatoriedade do Estado de promover a

educação primária. “Houve mesmo um retrocesso na legislação: a Constituição republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824.” (CARVALHO, 2012, p. 62) Assim o ideário republicano demonstra verdadeiramente seu antagonismo com um sistema genuinamente representativo, onde a ignorância do povo, conservada propositadamente por uma ordem social que, mantida no poder à revelia da vontade popular, realizava uma verdadeira privatização da coisa pública.

Surge então a questão da alfabetização no Brasil, que, a partir da Lei Saraiva, tornou-se condição essencial para o exercício pleno da cidadania, e para a atuação política, no mesmo momento em que o Estado se eximiu da obrigação de oferecer instrução primária. O que reforça a antinomia mencionada anteriormente, na qual, a despeito do expressivo crescimento populacional, a participação cívica era propositalmente comprimida. O próprio Ruy Barbosa (1849-1923), defensor vigoroso da instrução e da exclusão dos analfabetos do pleito eleitoral, em um de seus discursos que antecederam a aprovação da Lei Saraiva, afirma Holanda (2005, p. 257), discorre acerca de sua estranheza sobre a escolha de José Bonifácio de Andrada (1763-1838), para fazer a defesa do voto dos analfabetos, dizendo:

O mais famoso contraste desta sessão legislativa consistirá em ter sito o orador mais simpático, a cabeça mais sedutora deste Parlamento, quem acolhesse à sombra do seu talento e da sua popularidade a menos simpática, a menos inteligente, a menos liberal das defesas, a defesa da soberania da ignorância, mãe da miséria, mãe da subserviência, mãe da imoralidade, mãe de todas as ruínas sociais. [...] O verdadeiro discernimento político, o conhecimento dos negócios só se apreendem com a leitura, e isto é impossível aos analfabetos. (BARBOSA, 1881, apud HOLANDA, 2005, p. 257-258)

As exclusões promovidas pela Lei Saraiva, especialmente o afastamento do analfabeto dos pleitos, impactaram de forma a reduzir drástica e propositalmente a quantidade de eleitores. Holanda (2005, p. 118), explica que o levantamento promovido pelo Departamento Geral de Estatísticas (DGE), indicou em 1872, 1.114.066 eleitores. Após o advento da Lei Saraiva, este número foi reduzido para 145.000 eleitores, ou seja, indica uma exclusão de aproximadamente 86% em comparação com o período anterior a sua promulgação, o que corresponde a apenas 1,5% do total populacional neste período. Excluiu também o primeiro turno das eleições, e, a partir de então, todos passaram a ser eleitores, sendo suprimida a figura do votante. Contudo, Carvalho (2012, p. 36) afirma que a proposta de eleição direta, sem o primeiro turno, além das demais restrições, como voto feminino, tinha por intenção o aumento das ressalvas à faculdade do voto, diminuindo propositalmente a

quantidade de eleitores, que, em grande parte, entupia os currais eleitorais, onerando sobremaneira seu custeio. A razão era simplesmente financeira, uma vez que, estabelecido o sistema do coronelismo, a manutenção dos currais eleitorais, com o tempo, ficou cada vez mais onerosa financeiramente, com a necessidade de sustentação de uma horda de eleitores, fazia-se também necessário conseguir ocupações para todos, o que se tornava cada vez mais difícil e dispendioso, razão pela qual estes proprietários rurais, lutaram pela aprovação da Lei Saraiva, criando cada vez mais obstáculos ao direito de votar, restringindo propositalmente a quantidade de eleitores, para assim, diminuir também os custos das eleições, cada vez mais altos. “O interesse desses proprietários era baratear as eleições sem pôr em risco a vitória. O meio para isso era reduzir o número de votantes e a competitividade das eleições. A eleição ideal para eles era a de ‘bico de pena’: barata, garantida, limpa.” (CARVALHO, 2012, p. 37)

A Lei Saraiva foi precedida do Projeto Sinimbu, de autoria de João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu (1810-1906), o Visconde de Sinimbu, que deflagrou a chamada “questão eleitoral”, ao criar diversas restrições para o exercício do voto.

Os analfabetos foram excluídos do direito de voto, a renda mínima passou para 200 mil réis e tornaram-se rígidos os critérios de avaliar a renda. Os mais de um milhão de votantes de 1872 foram reduzidos a pouco mais de 100 mil após a reforma, uma cassação de direitos parecida com a que houve na França após a restauração. (CARVALHO, 1996, p. 343)

Surge algo novo no contexto brasileiro do final do século XIX, a alfabetização é apresentada como condicionante ao voto, e ganha um significado político ao garantir a materialização da cidadania.

Quanto ao voto censitário, o principal argumento da exclusão, afirma Ruy Barbosa (1934, p. 257) que, segundo cálculos oficiais do governo, quem apresentasse renda anual menor que 200 mil réis, não teria condições de proporcionar seu próprio sustento, faltando-lhe as condições mínimas de independência, razão pela qual foram considerados como incapacitados à prática cívica e a discussão política.

Apesar da Constituição Imperial (BRASIL, 1824, p. 15) reconhecer alguns direitos do cidadão em seu artigo 179, como no inciso XXXII, o direito a educação primária gratuita a todos os cidadãos; e no inciso XXXI, o direito aos socorros públicos, a pesquisa demonstra que eles não foram completamente assegurados pelo Estado.

Ressalvemos logo que a educação como direito de todos, num plano de igualdade e disseminação, não é um preceito para uma completa vigência e antes um termo ideal de aspiração da coletividade brasileira. Não nos é possível instituir este direito com toda a sua plena efetividade de imediato cumprimento e reivindicação, como um direito que qualquer um pode

exigir, a qualquer momento e em qualquer circunstância, logo provido dos meios eficientes com que acionar o Estado, no caso de abstenção ou recusa, a fim de que o direito lhe seja assegurado, ou pelo menos a fim de que sejam dados elementos, compensações ou indenizações com que o próprio reivindicante possa exercer por vias privadas aquela regalia. (PACHECO, 1934, p. 275)

Destacam-se ainda, na Constituição de 1824, alguns outros direitos civis e políticos instituídos pelo mesmo artigo 179, tais como (BRASIL, 1824, p. 15): exigência de uma lei anterior para estabelecer ao cidadão, a obrigação de fazer, ou deixar de fazer alguma coisa; as liberdades de expressão e do pensamento; a liberdade de crença religiosa; a garantia da inviolabilidade do domicílio; o direito de propriedade; o direito de invento, entre outros. Contudo, apesar de estabelecidos alguns direitos, esta mesma Constituição estabeleceu critérios de classificação para a sociedade, instituindo no artigo 92 (BRASIL, 1824, p. 7), tipos distintos de cidadãos: os que votam e os que não votam; os com renda, e os sem renda; os proprietários, e os não proprietários; os livres, e os escravos; os alfabetizados, e os analfabetos.

Outro ponto a se destacar no estudo da formação da cidadania brasileira, é que, a primeira Constituição, apesar da liberdade de crença religiosa garantida no artigo 5º, a cidadania plena, com o exercício da atividade política, somente poderia ser alcançada caso o indivíduo, pretendo cidadão, fosse da religião católica. O artigo 95, III, (BRASIL, 1824, p. 7), declarava inábeis para serem deputados, “os que não professarem a religião do Estado”. O que demonstra o vigor dos princípios estabelecidos nos pactos seculares entre a corte portuguesa e a Igreja Católica, desde o padroado estabelecido no século XVI.

Procedendo destes princípios o nosso artigo constitucional começou por declarar que a religião católica apostólica romana é, e continuará a ser a religião do Estado, pois que felizmente ela é a religião, senão de todos, pelo menos da quase totalidade dos brasileiros. Assim o seu culto não só interno, como externo, constitui um dos direitos fundamentais dos brasileiros; é a religião nacional, especialmente protegida; os que não a professam não podem ser deputados da nação; Constituição, art. 95, § 3º; o imperador antes de aclamado jura mantê-la, art. 103. (BUENO, 1857, p. 24)

Inovou a Constituição Imperial ao criar o Poder Moderador, escapando da tradicional tripartição proposta por Montesquieu (1689-1755). Exercido pelo Imperador, possuía vastas atribuições as quais, entre elas: exercer o controle dos demais poderes, executivo, legislativo e judiciário.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos. (BRASIL, 1824, p. 8)

A redação do artigo 98 da Constituição Imperial demonstrou as características do quarto poder, afirmou que nele residia a chave para a organização política do Império, e demonstrou o autoritarismo explícito do Imperador, que, imbuído de seu papel de compatibilização de todas as discussões sobre os interesses nacionais, dando sempre a última palavra sobre todos os assuntos e interferindo em todos os poderes, seguiu de encontro às aspirações democráticas do final do século XVIII, que asseguravam os direitos do cidadão.

A Constituição da República (BRASIL, 1891, p. 1) não reproduziu este modelo em razão das novas aspirações liberais, de caráter democrático, estabelecendo, em seu Título I, quanto a Organização Federal, a tripartição clássica de poderes, independentes entre si. Além da separação da Igreja e do Estado. A cidadania foi tratada no Título IV, especificando quem desfrutava do direito a cidadania brasileira, e incluía uma grande naturalização legal. Com ela, todos os estrangeiros que estivessem no Brasil no dia 15 de novembro de 1889, e não declarassem, dentro de seis meses após a promulgação da Constituição, o desejo de conservar sua nacionalidade de origem, tornavam-se brasileiros por força de lei, aos quais garantia (em tese) um extenso rol de direitos assegurados cidadãos, bem parecidos com os direitos assegurados no artigo 179 da Constituição Imperial, exceto quanto ao ensino primário gratuito a todos, retirado na carta magna republicana.

Esta cidadania restritiva constante da Constituição da República pode ser qualificada como uma mera liberalidade eleitoral, vez que não havia o exercício ativo da cidadania. Baleeiro (2012, p. 42) afirma que a população era, em sua grande maioria, composta pelo proletariado agrícola que sofria uma manipulação direta exercida pelos coronéis e seus cabos eleitorais. Este proletariado rural, não tinha consciência cívica ou política, que somente começou-se a formar lentamente após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

A cidadania, embora configure para o indivíduo uma condição jurídica, é, antes de tudo, uma questão política, pois determina o fato do indivíduo pertencer a uma *polis*, no caso em análise, o Estado, e a maneira pela qual ele se relaciona ativamente com esse Estado, não só votando, como também participando efetivamente das discussões sobre os rumos mais importantes da sociedade. Trata-se do estabelecimento de uma cidadania de fato, e não somente da tentativa de criá-la artificialmente através da imposição legal, ou de seu uso na retórica do discurso político. “Enquanto isso, alguns republicanos românticos giravam em torno de palavras

e frases, sonhavam com uma República democrática teórica que lhes parecia ser o governo ideal de um povo livre e feliz”. (BASBAUM, 1976, p. 39)

Quanto a educação, a Primeira Constituição Federal, no artigo 72, § 6º, estabeleceu que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, p. 17).

E para afiançar esta liberdade com relação a todas as religiões, a todos os cultos, para garantir, entre todos os cultos, entre todas as religiões, essa neutralidade, firmou-se a regra de que nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nenhum culto ou igreja terá relações de dependência com o Governo, nenhum culto ou igreja terá com o Governo relações de aliança, e o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos será leigo, isto é, se praticará sem o concurso de nenhum culto ou igreja. (BARBOSA, 1934, p. 261)

Para muito além disso, a secularização da administração da República, em movimento oposto ao Império, representou a equiparação de todas as religiões e cultos perante a lei, franqueando a todos os brasileiros, o direito a professar qualquer religião, na mais plena liberdade. Mas também representou o afastamento das questões de Estado da subvenção de qualquer igreja ou culto, ou qualquer relação de aliança em nível Federal, Estadual ou Municipal.

Quanto a competência e responsabilidade sobre a educação superior, secundária e primária, restou ainda o que foi estabelecido pelo Decreto nº 7, de 19 de novembro de 1889, que no artigo 2º, § 2º determina aos Estados a “Providenciar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus” (BRASIL, 1889, p. 1). A gratuidade, como vimos, figurou na Constituição de 1824, já a de 1891 foi omissa ao respeito do assunto, deixando os Estados a responsabilidade, como encarregados do ensino primário. Foi instituída legalmente a dualidade de sistemas, competências e responsabilidades em relação a educação. De um lado o aparelho federal, cuja função era a formação das elites, através de um curso secundário direcionado ao superior; e de outro lado, os aparelhos estaduais de educação, que, embora possuíssem autonomia para criar escolas de todos os graus, limitava-se a manter precariamente um ensino primário e profissional. Esta dualidade foi estabelecida pela Lei 16 de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional de 1834, e mantida pela Constituição de 1891, qual seja, a transferência da competência sobre a instrução primária aos Estados, ficando de competência da União, não privativamente, a faculdade de criar instituições de ensino secundário e superior nas Províncias, e cuidar da instrução do Município da Capital Federal.

O artigo 34, item 30 da Constituição da República estabeleceu a competência privativa do Congresso Federal, e não do Poder Executivo para: “ 30. legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (BRASIL, 1891, p. 8). Já no artigo 35, nos itens 3º e 4º, estabeleceu como incumbência não privativa do Congresso para: “3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados. 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.” (BRASIL, 1891, p. 8)

O Governo Federal, durante a primeira República limitou-se a manter o ensino superior e a prover a instrução secundária no Distrito Federal, isto é, a manter o Colégio Pedro II, não criando nenhum estabelecimento de ensino primário ou secundário nos Estados.

Com exceção da responsabilidade dos governos Estaduais em oferecer o ensino primário a todos, estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, e, da laicidade do ensino público, nada mais foi alterado em relação ao direito a educação da Constituição Imperial para a Republicana.

Durante 30 anos, haviam deblaterado contra o Império e os seus homens, numa campanha, em grande parte, pessoal; mas, durante esse longo lapso de tempo, de germinação e triunfo da ideia republicana, não pensaram sequer em elaborar um plano detalhado e preciso de constituição e governo. Podiam ter-nos dado um belo edifício, sólido e perfeito, construído com a mais pura alvenaria nacional – e deram-nos um formidável barracão federativo, feito de improviso e a martelo, com sarrafos de filosofia positiva e vigamentos de pinho americano. (VIANNA, 1939, p. 58)

Mesmo com a República, a democracia e a federação, surgia uma decepção popular com o novo regime, e esta se acentuou com o passar do tempo. Apesar de mais moderna que a Constituição Imperial, afirma Basbaum (1976, p. 185), passados os primeiros anos de expectativa positiva com as mudanças instituídas pela Constituição Republicana, seus defeitos foram aos poucos aflorando, e, por não se adaptar a realidade nacional, somente era cumprida quando atendia aos interesses imediatos do Governo. Faltava, segundo Oliveira Vianna (1939, p. 87), apoio popular que desse sustentação ao ideário do novo regime, que se identificasse com a realização do grande ideal Republicano, Federativo e Democrático, e que por ele demandasse aplicação e execução, só assim, afirma o autor, seria oferecido suporte de realidade, e lhe asseguraria a execução dos altos princípios idealistas contidos no texto constitucional, deturpados pela ação das oligarquias.

Tanto mais quanto essa aristocracia, deslocada da sua grande indústria da terra, passou a encontrar no Estado uma nova base econômica, que lhe substituiu a antiga base econômica destruída. Essa nova base de vida foi a indústria do emprego público, que o novo regime fundou e que se tornou para a grande aristocracia nacional mais vantajosa e lucrativa do que a velha indústria da exploração da terra, então profundamente desorganizada. (VIANNA, 1939, p. 88-89)

Em pouco tempo, grande parte da população se deu conta de que a República não podia nem pretendia satisfazer as expectativas de mudanças criadas pela propaganda dos republicanos no final do regime Monárquico. Ao contrário, se ocupou de articular com as oligarquias, estabelecer novos acordos para a divisão dos poderes político e econômico, na estruturação dos fundamentos ideológicos da recém criada República.

A esperança da sociedade por mudanças e sua frustração com o regime republicano, que não estendeu a cidadania a grande maioria da população, criou uma expectativa de transformações que inspiraram, nas primeiras duas décadas do século XX, um período de grandes transformações e profundas mudanças. Ferreira e Delgado (2017, p. 389) afirma que o ano de 1922 reuniu uma sucessão de eventos que transformaram de forma definitiva o panorama político, cultural do Brasil. A Semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, o movimento tenentista, a comemoração do centenário da Independência, e a sucessão presidencial de 1922, foram indicadores das expressivas mudanças que questionavam os padrões culturais e políticos estabelecidos pela Primeira República.

O fermento oposicionista manifestou-se também no campo cultural e intelectual. No ano de 1922, foi organizada em São Paulo a Semana da Arte Moderna. Um grupo de escritores, artistas plásticos e músicos de grande talento, patrocinados por ricos mecenas da elite paulista, escandalizaram a bem comportada sociedade local em espetáculos e exposições de arte inspirados no modernismo e no futurismo europeus. O movimento aprofundou suas ideias e pesquisas e colocou em questão a natureza da sociedade brasileira, suas raízes e sua relação com o mundo europeu. (CARVALHO, 2012, p. 92)

A República não conseguiu o mesmo nível de desenvolvimento e de envolvimento popular na vida social e política, de países como Estados Unidos, França ou Alemanha. O afastamento intencional de maior parte da população brasileira da participação na vida pública, fez surgir valores sociais e políticos estéreis, em um insípido ambiente institucional dominado por oligarquias.

Na semana de Arte Moderna de 1922, afirma Carlos Guilherme Mota (2015, p. 576), foram amplamente discutidas questões como a do nacionalismo cultural e da identidade do Brasil, através de discursos, manifestos e opiniões de intelectuais que

aspiravam pela modernização do país. Representou uma importante mudança na vida histórico-cultural, e de onde derivaram diversas publicações que se ocuparam de demonstrar o atraso social e político do Brasil, e procurando revelar os caminhos para a modernidade.

O ano de 1922, que foi de tão grande significação para a História do Brasil, do ponto de vista econômico e político, é também significativo do ponto de vista cultural, porque é ainda neste mesmo ano eu acontece a Semana de Arte Moderna, em São Paulo. É ainda de importação francesa. Caminhando em carro de bois, levou quarenta nos para chegar ao Brasil. Mas já encontrava um ambiente propício. (BASBAUM, 1976, p. 201-202)

O importante ano de 1922 viu ainda, no mês de março a fundação do Partido Comunista do Brasil. Suas lutas iriam modificar os rumos das políticas das classes dominantes. Basbaum (1976, p. 206) afirma que as organizações operárias no Brasil não nasceram com o advento da República, mas muito antes dela, a partir da segunda metade do século XIX, à medida em que se formava o proletariado, paralelamente surgiam organizações proletárias, que possuíam um adstrito caráter beneficente, de ajuda mútua, e não de luta por direitos.

A Revolução Soviética não teve impacto imediato, de vez que o movimento operário mais radical seguia orientação anarquista. Mas em 1922 formou-se o Partido Comunista do Brasil, dentro do figurino da Terceira Internacional. O Partido disputou com os anarquistas e os amarelos a organização do operariado. Com o Partido Comunista, um ator novo entrou na cena política, onde teria papel relevante por muito tempo. (CARVALHO, 2012, p. 90)

Estes primeiros movimentos de luta e organização popular, afirma Ferreira (2017, p. 172), constituem traço marcante da Primeira República, quando foram criadas diversas associações originadas de movimentos operários. Com isso, afirma o autor, de 1917 a 1919, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, foram criadas mais organizações operárias do que em qualquer outro período de tempo equivalente.

Com estes primeiros ensaios de luta e organização civil, foi desenvolvida paralelamente, uma imprensa própria. Basbaum (1976, p. 207), afirma que muitos dos jornais da época, eram redigidos em língua estrangeira como italiano ou espanhol, demonstrando a importância dos imigrantes nas organizações operárias, às quais traziam longa experiência originada na Europa. Para muito além da simples impressão de jornais, elevaram o significado da palavra operário, que deixava de ser ultrajante e pejorativa.

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A maior influência veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey que apresentava a novidade da Escola Nova, que foi acolhida no Brasil por adeptos como Anísio Teixeira

(1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), entre outros. Tratava-se de um ensino mais prático “*learn by doing*”, uma adaptação ao processo de industrialização. “O ensino deveria ser mais técnico e menos acadêmico, mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial igualitária.” (CARVALHO, 2012, p. 92.)

A ideia básica da teoria de John Dewey (1859-1952) sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Para ele, o pensamento não existe isolado da ação, e a mudança proposta no aprendizado reside justamente na modificação do antigo método de apresentar aos alunos princípios meramente reflexivos, para envolvê-los em um plano de ação, que lhe proporcione experiências práticas reais. A educação deve servir para resolver situações da vida, e a ação educativa tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais, transformando o indivíduo de um ser individual para um ser social.

O quadro em que se desenvolveu a Escola Nova foi marcado pelas circunstâncias do avanço da sociedade capitalista, o que pode explicar as diversas faces desse movimento pedagógico. Nenhum outro sistema de produção e circulação de mercadorias confere tanta ênfase à necessidade e urgência de as pessoas aceitarem alterações na ordem existente. O progresso tecnológico e as imposições da lucratividade determinam que todos estejam disponíveis para adequar-se às novidades, o que certamente responde pela difusão do tema da transformação constante, levando-o a ocupar posição de centralidade no discurso pedagógico, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos de John Dewey. (CUNHA 2011, p. 36)

A série de propostas pedagógicas novas empreendidas nos anos 1920, afirma Ribeiro (2001, p.100), como a de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), e de Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) foram inspiradas nas reformas realizadas na Europa, na última década do século XIX. Estas reformas defendiam entre outras coisas, o estabelecimento de uma escola primária integral, um ensino de nível médio que facilitasse o desenvolvimento do espírito científico, a organização e envolvimento dos vários tipos de cursos e integrando o primário ao secundário e ao superior, ideias que, na verdade nunca alteraram a realidade do funcionamento das instituições de ensino da República Velha.

O início do século XX foi marcado por circunstâncias que acompanharam o avanço da sociedade do capital, o que pode explicar a razão pela qual foram disseminados também os princípios da Escola Nova, e a sua proposta pedagógica,

conhecida como ensino ativo. A educação escolar, segundo Dewey (1930, p. 166), integra-se a este projeto de reconstrução social por várias razões, entre elas, a responsabilidade que atribui aos educadores de utilizar a ciência para modificar atitudes, hábitos e pensamentos pouco adequados ao projeto de construção da sociedade democrática.

A teoria geral de educação, que vimos expondo, deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressistas ou democráticas, que visem, não à simples preservação dos costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõe-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos para agir como diretores conscientes dessa organização. (TEIXEIRA, 2010, p. 54)

O desenvolvimento constante de novas tecnologias e as imposições de rentabilidade do sistema econômico liberal originam a necessidade de que todos estivessem disponíveis para adequar-se às novidades, o que certamente, responde pela importância do tema da transformação constante, que ocupa posição central no discurso pedagógico, tanto no Brasil de Anísio Teixeira, quanto nos Estados Unidos de John Dewey (1859-1952).

Contudo, a forma eclética em que foi interpretado e desenvolvido o pensamento pedagógico da Escola Nova no Brasil, merece, segundo Tiballi (1998, p. 45) algumas observações:

A educação, vista desde a Revolução francesa como instrumento de ascensão social e de equalização de oportunidades, é recolocada como tema central no final do século XIX, e diferentes proposições para a formulação de uma nova escola surgem em vários países. Tratava-se, nesse segundo momento, de romper com um modo tradicional de vida intelectual e moral, de atender às novas tarefas técnicas exigidas pela atividade produtiva e de contribuir para estreitar as relações entre a ciência e a vida. No final do século XIX, os princípios liberais, nascidos na esteira da Revolução Francesa, foram retomados mediante a nova fase do domínio burguês que exigia a revisão das teses do liberalismo clássico. Tais teses tornaram-se inadequadas para enfrentar a emergência da classe operária, fortalecer o consenso social e assegurar o processo de acumulação capitalista. Surge, então, um novo liberalismo que, deixando de conceber a liberdade como mera proteção dos direitos naturais, passa a concebê-los como satisfação de necessidades fundamentais como: saúde, alimentação, moradia, transporte, instrução. (TIBALLI, 1998, p. 45)

Nos Estados Unidos este movimento de transformação da educação consubstanciou-se no pragmatismo da Escola Nova, cujo principal mentor foi John Dewey (1859-1952), método que se propagou em vários países, influenciando sobremaneira vários intelectuais do Movimento da Escola Nova, especialmente, Anísio Teixeira. A teoria do conhecimento de Dewey, afirma Teixeira (2010, p. 14),

iniciou os questionamentos sobre os dualismos que opõem mente e mundo, pensamento e ação, teoria e prática que haviam caracterizado até então a Filosofia ocidental, e que, segundo ele, permearam toda a prática educacional até então.

Para ele, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos. A teoria do conhecimento destacava a necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformada em conhecimento. (TEIXEIRA, 2010, p. 14)

O pensamento, para Dewey, é o instrumento destinado a resolver os problemas da experiência, e o conhecimento, é a acumulação de habilidades para a solução destes problemas. Estas teorias não produziram impacto efetivo na pedagogia e, nem tampouco nas escolas brasileiras, afirma Teixeira (2010, p. 16), onde de se ignorava peremptoriamente o método ativo. Na linha tradicionalista da educação, afirma o autor, os componentes curriculares previamente selecionados e aprovados por um colegiado de professores, determinava os objetivos e o método do ensino. Nesta escola a expectativa é que os alunos se comportem dócil e disciplinadamente, assistindo passivamente à exposição do professor. Diferentemente dos teóricos que defendem a educação centrada na criança. Para estes, a expressão dos impulsos naturais da criança é o ponto de partida, o centro e o fim do processo de ensino e aprendizagem.

O que a teoria da educação centrada na criança propõe, representa na prática, a construção de um ambiente de aprendizagem inspirado no estudo cuidadoso da singularidade de cada uma delas, para aferir o nível de suas experiências já vividas, a fim de favorecer uma participação ativa e um desenvolvimento efetivo.

I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience. (DEWEY, 1976, p. 20)<sup>9</sup>

A ideia central que é a marca característica da experiência educativa, afirma John Dewey (1976, p. 27), consiste no desenvolvimento dos princípios da continuidade e interação em conexão com os conhecimentos já vividos pela pessoa, de forma que sua nova experiência seja sempre integrada e unificada às anteriores. Para isso, é necessário a organização prévia do ambiente de forma a envolver o aluno

---

<sup>9</sup> Entendo que a filosofia mais recente se encontra unida fundamentalmente na ideia de que existe uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência e a educação. Sendo isso verdade, o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de ter uma opinião correta sobre a experiência. (DEWEY, 1976, p. 21)

em atividades específicas, que tenham um propósito, e se revistam de interesse para ele. Afirma Dewey (1976, p. 27)<sup>10</sup> que, é missão do educador organizar experiências que sejam interessantes ao aluno, para que ele aceite de imediato as atividades, aderindo com satisfação e voluntariamente aos experimentos propostos.

Inspiração do Movimento Escola Nova, os teóricos da educação progressiva certificam a existência de uma relação íntima entre democracia e educação, uma vez que a sociedade democrática pressupõe para o seu funcionamento, o desenvolvimento de competências essenciais a consecução de uma cidadania genuína. A realização das condições apropriadas de escolarização para a formação de cidadãos ativos é a base da formação da democracia.

Neste contexto de redefinição do Estado, provocado pela revolução de 1930, foi publicado no Brasil em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil, encabeçados por um grupo de 26 educadores liderados por Fernando de Azevedo o redator do manifesto, que foi acompanhado por:

Afrânio Peixoto; Antônio Sampaio Dória; Anísio Spinola Teixeira; Manoel Bergström Lourenço Filho; Edgard Roquete-Pinto; José Getúlio da Frota Pessoa; Júlio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mário Casassanta; Carlos Delgado de Carvalho; Antônio Ferreira de Almeida Júnior; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes. (AZEVEDO, 1932, p. 17)

O Manifesto revela um importante momento da História política, social, cultural e educacional, cujas principais ideias eram (AZEVEDO, 1932, p. 01-17): A educação era vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração voluntária de todos os grupos sociais; a educação deveria ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades; a educação deveria ser “uma só”, com a instituição de várias graduações articuladas entre si para atender às diversas fases do crescimento humano, contudo, unidade não quer dizer uniformidade, antes pressupõe multiplicidade, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deveria adaptar-se às características regionais; a educação deveria ser funcional e ativa e os currículos precisariam adaptar-se aos

---

<sup>10</sup> It is his business to arrange for the kind of experiences which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences. (DEWEY, 1976, p. 27)

interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação; todos os professores, mesmo os do ensino primário, deveriam, conforme o Manifesto, possuir formação universitária.

Os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público e gratuito, sem distinção de sexo. Propunham o corte de subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões. [...] Os pioneiros defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões e interesses transitórios. Sustentando o princípio da unidade do ensino, distinguiram entre a unidade e o centrismo “estéril e odioso”, gerador da uniformidade. Lembravam que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum. (FAUSTO, 2003, p. 339-340)

A corrente pedagógica da Escola Nova, afirma Anísio Teixeira (2006, p. 439), vem contrapor o ensino chamado tradicional, que ele denomina de formas arcaicas de ensino, que se dá através da mera exposição oral e a reprodução verbal de conceitos e nomenclaturas, e que dominam grande parte dos níveis de ensino no Brasil, desde os tempos do *Ratio Studiorum* e sua *prelectio* e *compositio*.

Arcaicas nos seus métodos e seletivas nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. TEIXEIRA (2006, p. 439)

Para muito além do método, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil (AZEVEDO, 1932, p. 14) afirma que a educação deveria proporcionar a formação comum a todos os homens, onde a escola representaria uma oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos devidamente desenvolvidos, determinassem. Ressaltou que a escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social.

A escola pública, gratuita, laica e aberta a todos os brasileiros, foi defendida pelo Manifesto, que entendia que a democratização do país se daria mais rapidamente através da escolarização da população, uma vez que seria a oportunidade de desenvolver os talentos e habilidades desses indivíduos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, expressou o ponto de vista de intelectuais da educação, que verificaram no Brasil a inexistência de uma rede nacional de educação. Dermeval Saviani explica que a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de exercer grande influência sobre a estruturação da educação no Brasil.

Como documento de política educacional, o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como no dos estados federados. (SAVIANI, 2007, p.185)

Todos estes exemplos históricos nos remetem a questão da formação do homem para a vida em sociedade, e mais especificamente em ambiente democrático, assim entendido como o conceito que faz com que a educação esteja voltada para a criação de um indivíduo que se enquadre nos moldes da conjuntura em que se insere, seja ele quem e/ou qual for o período da história do Brasil.

Além da questão da formação cívica, outro aspecto que se destacou neste estudo, compõe a ideia central deste documento de política educacional intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, mais do que a defesa da própria Escola Nova, desempenha a defesa da escola pública e gratuita, incluindo desde o ensino infantil até a formação dos grandes intelectuais do ensino universitário.

A educação nova prepara, na criança, não somente o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com os seus próximos, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas também o ser humano consciente da sua dignidade de homem (MONTEIRO, 2006, p.149).

A retrospectiva histórica dos estudos realizados demonstrou nos diferentes períodos, a relação da educação com a economia, a estrutura, e o funcionamento da sociedade brasileira. Considerada um fator secundário durante o período em que seguiu o modelo agroexportador, Freitag (1986, p. 125) afirma que a educação foi crescentemente valorizada na mudança do modelo de substituição das importações ao modelo da internacionalização do mercado interno, que necessita para o seu funcionamento de um núcleo econômico altamente produtivo, baseado na tecnologia das modernas sociedades.

Freitag (1986, p. 127) explica que, no período colonial do Brasil a educação tinha mera função de reprodução da ideologia política e religiosa, assegurando com isso o domínio dos portugueses sobre os índios e negros escravos. No fim deste período e durante todo o império, em que internamente já se começava a delinear claramente a estrutura de classes, o reflexo do Poder Político na educação consistia em reproduzir ideologia, e assim reproduzir também a própria estrutura de classes.

A partir da proclamação da República, a educação vai se tornando cada vez mais importante em sua função adicional de reprodução das estruturas de poder. Com o advento do Estado Novo a educação já começa a assumir, Freitag (1986, p. 130), todas as funções que lhes são atribuídas nas sociedades modernas: além da

reprodução da ideologia e da estrutura de classes com seu esquema de dominação e de exploração, a educação passa a assumir ainda a função de reprodução da força de trabalho.

Há assim, no desenvolvimento histórico da realidade brasileira, um deslocamento sistemático do fator educacional da periferia do sistema para o seu centro, assumindo durante o Império e a Primeira República, força estratégica para atuação, exercício e manutenção do Poder Político no país.

A tomada de consciência da importância da educação como mecanismo de manipulação para a implantação, conservação, dinamização e exercício do Poder Político, corresponde à valorização teórica que experimentou para explicação dos dinamismos da reprodução das sociedades modernas. São intenções não declaradas, implícitas, subjacentes a ideia de que a educação opere como reprodutora das relações de dominação e de classe.

A escola assume as características de um aparelho ideológico do Estado. Apresentada à sociedade como lugar da elaboração e transmissão da cultura, a escola cumpre as suas funções sob aparência de um meio neutro, desprovido de ideologia. “A escola tem lugar fundamental como aparelho a serviço da inculcação ideológica, preparando os membros das diversas classes sociais para uma sujeição à ação repressiva e ideológica dos outros aparelhos de Estado”. (Warde, 1977, p. 55)

Na escola que se caracteriza, predominantemente pela inculcação da ideologia dominante aos membros da própria classe dominante e das camadas médias, a separação entre os conhecimentos e os valores que lá se transmitem e o processo produtivo está plenamente configurada. A divisão entre o trabalho intelectual e o manual apresenta-se de forma típica nas relações entre a escola e as classes sociais. Por outro lado, entre a ideologia que lá se transmite e os que estão sujeitos a ela, não há contradições: elaborada pela classe dominante, a ideologia se transmite aos seus filhos e aos filhos daqueles que participam da sua reprodução.

O fim da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos e, assim, como membros reais do grupo social, dar às coisas e aos atos o mesmo sentido que os outros. O controle social se opera por um processo de compreensão comum dos objetos, acontecimentos e atos, de modo que se habituem os educandos para uma participação efetiva nas atividades associadas. (Teixeira, 2010, p. 49)

A necessidade de educar os filhos das classes trabalhadoras impôs a escola a exigência de incorporar os dois termos da divisão do trabalho: o intelectual e o manual. Este processo de divisão do ensino cria uma diferenciação e particularização, esta

dualidade advém de um sistema racionalmente instituído, a escola profissional para as classes menos favorecidas, e o ensino dito clássico, para as classes elites dominantes. Foram estabelecidos no Brasil, explica Libâneo (2012, p. 63), dois sistemas escolares paralelos, isolados nos seus diferentes objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, estes sistemas tornaram-se instrumentos de estratificação social.

A função da educação é portando dual: formação de pessoas para o trabalho que possam usar habilmente seus conhecimentos para produzir, na sociedade liberal regida pelas normas de mercado; e também de outro lado, desenvolver valores, o pensamento crítico, e a cidadania consciente. Assim a educação deve contribuir para: a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente [...]; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO et al., 2012, p. 63).

A Política é uma constante no pensamento educacional e se insere em sua conceituação, assim toda a educação é inevitavelmente ideológica e política, não há neutralidade na educação, pois existe, segundo Paulo Freire (2006, p.14), um “condicionamento ideológico na educação”. A começar pela escolha dos conteúdos, o perfil dos alunos almejado pela escola é determinado por um documento acadêmico denominado Projeto Político Pedagógico, todo ele permeado por uma visão de mundo, uma concepção. Não há como ensinar “tudo” e, portanto, uma escolha privilegia um determinado conjunto de saberes que necessariamente expressa um conjunto de crenças e valores que são necessários e úteis para vida em sociedade, exercitando e expressando sua cidadania, atuando assim social e politicamente. Esta questão da função da educação foi posta pelos signatários do Manifesto pela Educação Nova de 1932, com o entendimento de que varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo em cada época, os interesses dos grupos dominantes, mas em resumo pode-se inferir em uma função básica de criar sujeitos com qualidades socialmente úteis.

A questão primordial das finalidades da educação, gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (AZEVEDO, 1976, p. 4)

Os valores levados ao Manifesto de 1932 por Fernando de Azevedo (1894-1974), foram em grande parte importados das teorias da Escola Nova, com os seus princípios de participação social, cidadania, escola pública, gratuita e obrigatória, com o ensino centrado no indivíduo e não no professor, a práxis como método pedagógico, pensamento e ação em constante atuação; e, contrários ao ensino meramente verbal, reflexivo, repetitivo, livresco, e desarticulado. A decoreba, por assim dizer, o antigo método jesuítico da *prelectio* e da *compositio*.

É por esse aspecto que o conceito de educação, que estamos tentando analisar, não se confunde com os conceitos tradicionais, de que a educação é um desdobramento de forças latentes internas, sejam elas físicas, naturais ou culturais e históricas. Em todos esses conceitos, a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre a finalidade e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra a educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino. (TEIXEIRA, 2010, p. 38)

Para a Escola Nova a atividade educativa não se processa no espaço vazio, necessita, para sua efetividade, de um objeto e condições existentes na escola para que seja criada uma simulação real do meio ambiente em que o indivíduo vive suas experiências. A interação entre o indivíduo e o meio ambiente por meio da experiência, resulta no processo de aquisição do conhecimento, que, para a continuidade da sua evolução depende, segundo Teixeira (2010, p. 42), da constante reorganização e reconstrução da experiência.

A ideia de renovação da educação no Brasil nos anos de 1930, não foi totalmente inspirada nas teorias pedagógicas de John Dewey, o escolanovismo brasileiro era “ecclético”, composto também, explica Cunha (2001, p. 97-98) por uma ala declaradamente defensora do taylorismo e do funcionalismo, inspirada no liberalismo econômico clássico, enfatizava a eficiência dos procedimentos escolares, a adequação do indivíduo a ordem social, e ao ritmo da indústria em ascensão, que tinha por palavras de ordem: rendimento, maximização de resultados, minimização de esforços, racionalização de procedimentos, e tinham a sociedade do capital como o ponto superior do desenvolvimento humano.

#### **4.3. Tentativas de implementação do discurso**

A presente pesquisa sobre o poder político e a educação no período da Primeira República, demonstrou que em verdade, não houveram alterações significativas no

quadro geral das políticas educacionais, porque não existiu neste período um projeto político educacional de escolarização de toda a população brasileira. Várias reformas foram empreendidas à época, mas não representaram mudanças efetivas, nem tampouco causaram efeitos perceptíveis na melhora ou ampliação do ensino no país como um todo, mas apenas, a singela mudança na designação das instâncias políticas responsáveis pelo ensino primário, secundário e superior.

Estas várias reformas educacionais projetadas durante a República Velha, materializadas na forma de leis totalmente descoladas da realidade nacional, inspiradas em reformas implementadas com sucesso em países da Europa, e nos Estados Unidos da América, foram sugeridas ao Distrito Federal, como a Reforma Benjamin Constant (1890); o Código Epitácio Pessoa (1901) que reformou o ensino superior e o secundário; a Reforma Rivadavia (1911) que reformou o ensino superior em todo o Brasil, e o primário no Distrito Federal; Reforma Carlos Maximiliano (1915) que reformava a educação primária e secundária no Distrito Federal e o Superior em todo o Brasil; e, a reforma Luiz Alves (1925) que também reformava a educação primária e secundária no Distrito Federal e o Superior em todo o Brasil. Além de iniciativas isoladas nos estados, como: a Sampaio Dória (1920) em São Paulo; Lourenço Filho (1923) no Ceará; Anísio Teixeira (1925) na Bahia; Francisco Campos (1927) em Minas Gerais; Fernando de Azevedo (1929) no Distrito Federal; Carneiro Leão (1929) em Pernambuco; e a de Lourenço Filho (1930) em São Paulo. Todas elas influenciadas por mudanças nas definições filosóficas e ideológicas, mas nada que modificasse substancialmente a situação real de descaso com a educação, uma vez que todas estas reformas foram insuficientes para resolver as questões educacionais de acesso, estrutura física e currículo. Todas estas reformas estavam totalmente desvinculadas do contexto histórico nacional, razão pela qual não surtiram os efeitos desejados. Representaram apenas uma forma de concretização de um discurso político inflamado e utópico, sem condições reais de aplicabilidade.

As “políticas educacionais” então (in)existentes decorriam de acordos e disputas políticas entre a Igreja, o Estado e a sociedade civil, mas nunca de propósitos educacionais fundados puramente em teorias científicas do conhecimento. As iniciativas locais de incremento da educação não configuravam uma política nacional de educação. A escola ideal para o povo, aquela presente nos inflamados discursos políticos, fundada nos princípios de igualdade, obrigatoriedade, gratuidade e disponibilidade não foi alcançada.

Não havia uma demanda realmente reprimida, assim sem reivindicações, também não havia projeto do Estado para a instauração de uma rede nacional de educação, que somente começou a ser delineada após a publicação do Manifesto de 1932. Até então, apenas as questões sobre a função política e econômica da escola eram discutidas, em temáticas que debatiam sobre a formação de um cidadão útil para a sociedade e apto a viver em ambiente democrático. Além da discussão sobre organização escolar e os conteúdos a serem utilizados para a escolarização popular, assim entendido como aprimoramento do trabalhador, que essencialmente, promoveram a transmissão da ideologia da sociedade burguesa.

O Federalismo adotado pela Constituição de 1891, que repetiu o mesmo sistema imposto pela Constituição de 1824, atribuía às Províncias a responsabilidade do ensino das primeiras letras. Na República a autonomia concedida aos estados pelo federalismo dispersou as poucas iniciativas de alfabetização, isoladas em pontuais e distintas ações em cada unidade da Federação.

A falta da institucionalização no Brasil de um efetivo sistema nacional de ensino organizado em uma rede de órgãos e instituições escolares, subordinados ao mesmo ordenamento jurídico composto de normas específicas, combinadas e complementares voltadas para a educação, com finalidades comuns e mesma fundamentação curricular, criou atraso e desigualdade no processo de alfabetização do povo brasileiro. Cury (2008, p. 1.204) discorrendo sobre o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação, afirma que:

Esses quatro elementos devem coexistir como conjunto, como conjunto organizado, como conjunto organizado sob um ordenamento, como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor), como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um direito. Essa coexistência, pois, supõe unidade e diversidade, essa coexistência supõe a unidade e diversidade sem antinomias. (CURY, 2008, p. 1.204)

Contudo, em meio a todo esse desinteresse para com a educação, despontou a década de 1920, que se caracterizou por diversos acontecimentos que impactaram a sociedade, a política e a economia, entre os quais, o declínio das oligarquias, a crise do modelo agroexportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional desenvolvimentista<sup>11</sup>. Assim, fortaleceu-se a classe burguesa, de tal modo que sua

---

<sup>11</sup> A história nos mostra o processo de desenvolvimento pelo qual a economia brasileira, no período pós Segunda Guerra Mundial, buscou incrementar políticas de desenvolvimento que visassem garantir-lhe meios de integração à nova ordem econômica mundial que começava a se desenhar. Porém, é importante ressaltar que essa tendência já se desenhava no período anterior. Segundo a obra O colapso do populismo no Brasil, de Octavio Ianni (1988), até 1930 a vida econômica do Brasil

ideologia e pensamentos passaram a ser considerados e suas reivindicações expressavam tendências de mudanças. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação, influenciando toda a organização escolar do período.

Na década de 1920, a sociedade brasileira viveu um período de grande efervescência e profundas transformações. Mergulhado numa crise cujos sintomas se manifestaram nos mais variados planos, o país experimentou uma fase de transição cujas rupturas mais drásticas se concretizariam a partir do movimento de 1930. [...] processava-se a ampliação dos setores urbanos com o crescimento das camadas médias, da classe trabalhadora e a diversificação de interesses no interior das próprias elites econômicas. Em seu conjunto essas transformações funcionariam como elementos de estímulo a alterações no quadro político vigente, colocando em questionamento as bases do sistema oligárquico da Primeira República. (FERREIRA E DELGADO, 2017, p. 389-390)

Neste contexto que reflete a indiferença do poder público para com a educação escolar, despontou um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova, que defendia o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar de modo geral. O Movimento Escola Nova, foi uma resposta da sociedade civil ao seu descontentamento com a educação tradicional, em razão de mudanças na conjuntura social e política em que se desenvolveram todas as circunstâncias que engendraram o avanço da sociedade liberal, industrial e mercantilista (capitalista), o que explica as diversas faces desse novo movimento pedagógico. Nenhum outro sistema de produção e circulação de mercadorias confere tanta ênfase à necessidade de aceitação e adaptação às alterações na ordem existente. O progresso tecnológico e as alterações no mercado determinam que todos estejam disponíveis para se ajustar às mudanças e transformações constantes, tema de posição central no discurso pedagógico de John Dewey.

O tema da transformação das coisas aparece na obra de Dewey, especialmente em: *Reconstrução em Filosofia*, publicada em 1920, com bases científicas e filosóficas, considerando que

o mundo em que até os homens mais inteligentes dos tempos idos julgavam viver, era um mundo fixo, um domínio onde qualquer mudança

---

estava organizada segundo o modelo “exportador”, com predomínio da cafeicultura. Com a crise do modelo oligárquico agrário-exportador e o advento da chamada “Era Vargas”, um novo modelo se configura, sem romper, no entanto, as relações de dependência com o capital estrangeiro. Trata-se do modelo de substituições de importações iniciado nos anos 30, que sem dúvida, está associado às grandes transformações políticas e institucionais desencadeadas pela Revolução de 1930 e pelo Estado Novo, instituído em 1937. (GOMES, 2016, p. 1)

somente se processava dentro de limites imutáveis de inação e permanência, um mundo onde a fixidez e a imobilidade [...] era superior, mais importante em qualidade e autoridade, do que o movimento e a mudança (DEWEY, 1959, p. 82)

Para ele, o pensamento não existe isolado da ação. A educação deve servir para resolver situações da vida e a ação educativa tem como elemento fundamental o aperfeiçoamento das relações sociais.

Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas não 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 e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se. (TEIXEIRA, 1989, p. 435)

Neste novo contexto, a educação era considerada a responsável pela formação do cidadão para a democracia e o trabalho, modernização e desenvolvimento, visando a formação comum do homem e sua posterior especialização, em detrimento da especialização de apenas alguns indivíduos.

O objetivo da escola pública era de atingir a consciência do indivíduo a fim de naturalizar questões dos ideais Republicanos como vontade geral, coisa pública e ordem social. A partir de então caberia à escola formar crianças e jovens, futuros cidadãos e trabalhadores, disciplinando e preparando para desempenhar seu papel social, além de ocupar cargos de trabalho surgidos a partir das novas relações de produção que se concretizariam.

Os Pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados-Nação e sua modernização social. No Brasil, concomitantemente, não foi diferente, a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência. (PEREIRA, 2008, p. 7)

A expectativa era conduzir o povo à civilização, utilizando-se da escola e do professor, para aos poucos, fazer assimilar os princípios de uma nova sociedade. Existiria portanto, no processo educativo, um tipo de simbiose em que tanto o indivíduo quanto a sociedade se beneficiariam.

Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades mínimas), tomadas como eixo do desenvolvimento humano. (LIBÂNEO, 2012, p. 17)

É essa sujeição, a opressão que impõe a condição de (des)classificação profissional, que constitui a forma em que a escola justifica a divisão do trabalho, levando os indivíduos a aceitarem com docilidade, sua condição de explorados, instrumental indispensável para a exploração da classe dominada.

Os nossos deveres para com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida. Somente depois de darmos estas oportunidades educativas básicas que a todos devem ser obrigatoriamente dadas poderemos passar à educação da classe média e da superior, pedindo-lhes, então, que socorram o Estado, assumindo parte do custo dessa educação em retribuição à manutenção do status social que lhes é, e muito justamente, tão precioso. Como a educação da classe média e superior é também essencial ao Estado, deve este custear parcela substancial dessa educação mas sem que isto importe em sacrificar a educação popular, pois esta, mais do que aquela, assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos ingressando. (TEIXEIRA, 1957, p. 10)

Essa opressão não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem violência desta ação pedagógica. A escola tem pois como funções básicas a reprodução e a justificação das relações de produção no final da República Velha.

A melhor expectativa de mudança na educação do Brasil, no final do período da República Velha, foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha a aplicação no Brasil destes novos métodos de ensino, e dos novos tipos de escola que surgiam na Europa e nos Estados Unidos da América, o que estimulou o espírito criador de alguns educadores brasileiros, até então presos a uma tradição educacional defasada, ainda de influência Jesuítica.

Os autores que na França, na Itália, na Alemanha, na Inglaterra, na Bélgica, na Suíça e na América do Norte formulavam em seus tratados os princípios da Escola Nova, passaram a ser lidos, comentados e traduzidos no Rio, em São Paulo, em Belo Horizonte, em Recife, em Salvador.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, figuram, como pontos principais, a gratuidade do ensino, a proteção do princípio de laicidade, a estruturação da educação popular, a remodelação do ensino secundário e do ensino profissional, a criação de universidades e de institutos para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica.

No Movimento da Escola Nova, admitido um núcleo de princípios comuns, poderíamos, distinguir uma vertente europeia e uma vertente americana, decorrentes das diferenças culturais e das tradições de pensamento. Nestas duas vertentes apontaríamos três orientações: uma de cunho acentuadamente psicologista, com ênfase nos métodos de apreensão da

aprendizagem; a segunda de caráter mais social, concebe na filosofia pedagógica de Dewey; finalmente, a terceira corrente, adotando a renovação metodológica da escola e a orientação sócio cultural, reitera o sentido essencialmente humanístico da educação, embora na perspectiva de um humanismo moderno. No Brasil dos anos 1920 e subsequentes, estas três orientações tiveram seus representantes mais expressivos, respectivamente em: Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. (CARNEIRO, 1995, p. 117-118)

Carneiro (1995, p. 118) explica que, o censo de 1920 revelou baixíssimo índice de escolarização primária, e uma elevada taxa de 60,1% de analfabetismo. Ainda mais elevada do que a taxa indicada pelo censo de 1900. E apesar de todo discurso e propostas de reformas, até então a República não fizera nada de efetivo para diminuir o analfabetismo que, pelo contrário, se alastrava, conforme demonstram a pesquisa estatística, e as esperanças de avanços na educação brasileira neste contexto, eram todas depositadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

O ideário da Escola Nova ampliou as expectativas de melhorias efetivas na educação nacional, ocupando a linha de frente na luta pela renovação e expansão da escola brasileira nos anos 1930.

Tudo isso gestou uma conjuntura histórica favorável a várias iniciativas do Estado e da sociedade civil para realizar uma transformação radical, num contexto que inevitavelmente decorreu em um movimento político, educacional e cultural em defesa da escola pública a exemplo da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e da disseminação do ideário da Escola Nova donde emanou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma reconstrução educacional no Brasil.

De tal modo, conclui-se que nos períodos analisados da história do Brasil, não houve o estabelecimento de uma rede pública de ensino, por mais que houvessem algumas iniciativas pontuais, tanto no discurso quanto na prática, não se estruturou uma rede de ensino público no Brasil, por não haver demanda por educação, por não ser ela uma questão econômica ou social.

A educação surge quando passa a ser uma questão social e uma questão política de sustentação de grupos, ou de brechas de mobilidade social dos grupos que eram excluídos e não participavam dos processos políticos e sociais.

Este, o final da República Velha, é o contexto onde pode se perceber o movimento histórico em que uma parte da sociedade se mobilizou de modo a desencadear as primeiras iniciativas para o estabelecimento de uma rede nacional de educação, que reforço, não decorreu simplesmente do processo de industrialização,

não foi este o responsável (único) pela instauração de uma rede de educação no Brasil, talvez seja ele o elemento mais incipiente de todo este processo, que foi sim, deflagrado por um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais que não existiram durante o período Imperial e nem no decorrer da República Velha.

É usual na historiografia brasileira considerar a década de 1930 como o marco cronológico do avanço do processo de industrialização no país e da entrada do Estado na definição de políticas sociais, entre elas a criação do sistema público de ensino. Contudo, foi na década de 1950 que esse processo intensificou-se, exigindo um aprofundamento da ação do Estado nas políticas públicas, para a reordenação da sociedade, sendo a educação fator preponderante naquele processo. (TIBALLI, 1998, p. 15)

Nesta nova conjuntura do final da Primeira Republica, com a demanda pela educação surgindo da sociedade civil através do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e com a preocupação demonstrada pelo poder público com o assunto da educação evidenciada pela criação do Ministério da Educação, foram criadas condições para a estruturação, estabelecimento e planejamento de uma rede nacional de educação.

Diante do exposto conclui-se que a falta de um sistema nacional de educação foi o responsável pela baixa escolarização e alfabetização da população nos períodos analisados, somados ao desinteresse da população em geral pelo estudo, explicado em razão do sistema econômico e laboral que, até então, não exigia qualificações profissionais que perpassavam necessariamente pelo ambiente escolar para o êxito na sua realização.

## 5. CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa visou analisar a história da educação no Brasil durante todo o período compreendido pelo Império e Primeira República, afim de esclarecer a relação entre as conjunturas social, política e econômica e a ausência do projeto político de uma rede educacional de âmbito nacional, que somente começou a ser delineada no final da República Velha.

Pretendeu-se também com o presente estudo, apresentar como o controle do acesso à educação foi sempre, em todos os períodos analisados, utilizado como ferramenta de manipulação da massa populacional e para manutenção do poder.

Demonstrar que, apesar dos discursos inflamados e de toda a retórica política em torno da educação, as reformas educacionais e toda a estrutura jurídica estabelecida à época, sofreram forte influência das classes dirigentes, e na verdade, foram concebidas com a finalidade de manutenção do poder político e econômico das oligarquias locais, como, por exemplo, a descentralização político administrativa promovida pela Constituição Imperial e mantida na Constituição da República Velha; além da Lei Saraiva promulgada na Primeira República, que afastava intencionalmente os analfabetos de todo o pleito eleitoral, o que diminuiu substancialmente os currais eleitorais, diminuindo também os custos dos coronéis para a manutenção de seu eleitorado. De tal modo que, todas as ações e reformas que se pretendeu implementar neste período, pouco efeito prático surtiram na sociedade. Tais constatações foram apoiadas pelas informações dos censos, coletados pela Diretoria Geral de Estatística, e apresentados em formato gráfico no desenvolvimento desta tese, que demonstram o baixíssimo índice de alfabetização da população nos períodos analisados.

Com esta pesquisa foi possível demonstrar, ainda, que apesar de algumas ações isoladas e pontuais, e de um discurso político enfático e por vezes até inflamado, a questão da educação ainda não estava posta, não como uma necessidade social, ninguém se preocupava ainda com o processo de escolarização da grande massa populacional, que julgavam ser inútil para os seu padrões de vida, portanto desnecessária. Evidenciar que até o final da República Velha não havia nenhum movimento a favor da educação exclusivamente, não havia mobilização social, e o empenho político também era corrompido e se mantinha à disposição da

proteção das oligarquias, e a manutenção da ordem social, política e econômica vigente.

Questiona a inclinação existente em grande parte da bibliografia histórica nacional, em apontar unicamente para o fenômeno da industrialização como marco inicial do surgimento da demanda e da ação social pelo estabelecimento de uma rede nacional de educação, e pela criação da escola pública. A presente pesquisa se ocupou em analisar o percurso histórico pelo qual a sociedade brasileira atravessou, para compreender o surgimento do processo reivindicatório que deflagrou o movimento popular da sociedade, pelo qual se estabeleceu aqui, a necessidade de implementação de uma rede nacional de ensino, estruturada nacionalmente.

Com a declaração de independência do Brasil e a outorga da Constituição Imperial de 1824, promessas vãs sobre educação começaram a ser feitas, sem a mínima possibilidade real de serem cumpridas. A reforma Constitucional ocorrida uma década depois, denominada Ato Institucional de 1834 dificultou, ou até mesmo impossibilitou o cumprimento da promessa de educação para todos, ao descentralizar a responsabilidade, que foi então atribuída às províncias, que detinha o controle do ensino primário e do médio, além da atribuição de criar legislação própria sobre educação.

A educação no século XIX no Brasil foi restrita às elites oligárquicas que se utilizavam de um diminuto sistema privado de ensino primário e de um ensino secundário que era desenvolvido com o objetivo voltado ao ingresso no ensino superior, nas faculdades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife ou em Lisboa. O que caracteriza claramente a perspectiva anatomopolítica de Foucault (2014), quando a educação foi utilizada como ferramenta para o exercício e a manutenção do poder das oligarquias locais, a fim de exercer a sua influência política, econômica em toda a sociedade. A educação se torna um instrumento político com técnicas, procedimentos e níveis de aplicação estabelecidos para manutenção do poder, e assim conceituada como uma anatomia do poder. Reiterando o que foi dito anteriormente, esta relação entre o poder e o saber é denominada por Foucault (2014) de anatomopolítica. Uma técnica que distribui em nível infinitesimal as relações de poder e assim constrói um tipo de sociedade disciplinar, voltada a consecução de seus próprios processos econômicos, políticos, sociais, tendo a educação, a finalidade de formar os indivíduos nesta maquinaria que os desarticula e os recompõe, formatando e cunhando a pessoa, o corpo docilizado que vai compor a maquinaria do capital, tornando-se uma

peça útil ao sistema econômico, social e político vigente. É importante salientar para esta ligação entre os conceitos foucaultianos da arqueologia do saber e da genealogia do poder, uma vez que o saber e o poder são faces do mesmo processo histórico de dominação e sujeição de uma classe em detrimento da outra, uma mecânica do poder que lhe impõe uma relação de submissão e utilidade, a anatomopolítica. Esta, conforma o trabalhador de modo a incutir nele um elo coercitivo pelo qual o aumento de sua capacidade produtiva corresponde, simultânea e proporcionalmente, a diminuição da sua capacidade de ação contra o sistema de produção instituído, o que Marx (1983, p. 456) chamou de “obliteração intelectual”.

Grande parte da bibliografia analisada, atribui a responsabilidade pela desorganização e falta de interesse com o processo de escolarização do povo, ao nosso modelo agrário exportador, a partir de uma classificação já pré-estabelecida, de que este modelo econômico implementado em uma sociedade eminentemente agrária, de meios de produção rudimentares, tornaria inútil e desnecessária qualquer ideia de escolarização popular. Somente a elite oligárquica “necessitava” de ser instruída até atingir o nível superior.

A década de 1920 caracterizou-se pelo enfraquecimento das elites oligárquicas, com a crise do modelo econômico agroexportador e a ascensão do modelo econômico nacional desenvolvimentista, que impulsionava o ainda insipiente processo de industrialização. A queda da oligarquia com a ascensão da burguesia industrial representou um marco na mudança onde a educação passaria a ser uma demanda social, além da realização da Semana de Arte Moderna, o Tenentismo, a criação do Partido Comunista e as novas formas de pensamento filosóficos. Tudo isso gestou uma conjuntura histórica favorável a várias iniciativas do Estado e da sociedade civil para realizar uma transformação radical, num contexto que inevitavelmente decorreu em um movimento político, educacional e cultural em defesa da escola pública, a exemplo da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e da disseminação do ideário da Escola Nova, de onde emanou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma reconstrução educacional no Brasil.

De tal modo, conclui-se que nos períodos analisados da história do Brasil, não houve o estabelecimento de uma rede pública de ensino, por mais que houvessem algumas iniciativas pontuais, tanto no discurso quanto na prática, não se estruturou

uma rede de ensino público no Brasil, por não haver demanda por educação, por não ser ela uma questão econômica ou social.

A educação surge quando passa a ser uma questão social e uma questão política de sustentação de grupos, ou de brechas de mobilidade social dos grupos que eram excluídos e não participavam dos processos políticos e sociais.

Diante do exposto conclui-se que não existia necessidade de alfabetização da população nos períodos analisados, em razão do sistema econômico e laboral que, até então, não exigia qualificações profissionais que perpassavam necessariamente pelo ambiente escolar para o êxito na sua realização.

Não havia uma demanda realmente reprimida, a educação ainda não era, durante o Império e até o final da Primeira República, uma questão a ser resolvida, assim sem reivindicações, sem que a grande massa popular não sentisse a sua necessidade, também não havia projeto do Estado para a instauração de uma rede nacional de educação, que somente começou a ser delineada após a publicação do Manifesto de 1932. Até então, apenas as questões sobre a função política e econômica da escola eram discutidas em temáticas que debatiam sobre a formação de um cidadão útil para a sociedade e apto a viver em ambiente democrático. Além da discussão sobre organização escolar e os conteúdos a serem utilizados para a escolarização popular, assim entendido como aprimoramento do trabalhador, que essencialmente, promoveram a transmissão da ideologia da sociedade burguesa.

A pesquisa demonstrou que por parte do povo a educação era simplesmente ignorada, não havia demanda por educação durante o Império e a Primeira República, por não conhecer ou por não reconhecer na educação, uma necessidade para sua vida.

O argumento apresentado para a realização da presente pesquisa é que: não havia projeto de implantação de uma rede nacional de educação pois, a massa populacional ignorava as razões e a necessidade da educação. As exigências econômicas, representadas pela economia agrária e uma incipiente indústria em formação; e, as culturais, com a tradição rural e provinciana; além da concepção apolítica de vida assumida forçosamente pela maior parte da população, com a concentração dos poderes político e econômico repousando sobre as oligarquias locais, não criaram uma demanda popular por educação. Também, a demanda de escolarização não partiu do processo de industrialização como está registrado na historiografia da educação brasileira. A demanda pela educação popular surgiu na

sociedade civil, do processo de urbanização, do êxodo rural, da necessidade de prestação de serviços especializados nos centros urbanos, da classe intermediária composta por operários, militares, intelectuais, além do direito ao voto privativo ao alfabetizado, o que fez com que a escolarização se convertesse em uma questão de dignidade. Este processo reivindicatório só foi atendido inicialmente a partir da terceira década do século XX, após o golpe de Estado e a instauração do governo populista de Getúlio Vargas (1882-1954).

Neste contexto histórico nasce o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, um movimento pedagógico promovido por educadores, que reivindicaram o analfabetismo como questão de prioridade nacional a ser resolvida, defendendo especialmente o ensino laico, universal, gratuito e obrigatório. Além do estabelecimento de um sistema nacional de ensino único e integrado, de responsabilidade do Estado.

A análise das informações documentais e bibliográficas revelou que essa situação perdurou até o aparecimento da demanda social, econômica e política por educação, que deflagrou o processo de planejamento e a posterior institucionalização de uma rede nacional de ensino, amparada por um amontoado de leis e com o apoio das classes dirigentes e do Estado, demanda esta que somente se tornaria latente no final da República Velha e se consolidou nos períodos subsequentes.

Assim, o período histórico compreendido como o final da República Velha, é a conjuntura em que se inicia o movimento histórico de mobilização social de modo a deflagrar as iniciativas primeiras para a criação de uma rede nacional de educação, que repito, não decorreu simplesmente do processo de industrialização, não foi este responsável (único) pela instauração de uma rede de educação no Brasil, talvez seja ele o elemento mais incipiente de todo este processo, que foi sim, deflagrado por um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais que não existiram durante o período Imperial, e nem no decorrer da República Velha. Neste contexto do final da Primeira República com a demanda pela educação surgindo da sociedade civil através do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, e com a preocupação demonstrada pelo poder público com o assunto da educação evidenciada pela criação do Ministério da Educação, foram criadas condições para a estruturação, estabelecimento e planejamento de uma rede nacional de educação.

No início de século XX a intensificação do conflito entre as antigas oligarquias agrárias e a nascente burguesia industrial, resultou em uma mudança histórica após

o enfraquecimento do setor agrário exportador, que somente teve início a partir da Era Vargas.

Entende-se que a implementação de um sistema nacional de educação cumpre papel Constitucional ao educar o cidadão para uma sociedade democrática, plural e livre. O papel da escola, deveria ser por excelência a escola da comunidade, para melhor servir os múltiplos e complexos interesses de cada uma delas, com organizações locais e o máximo de autonomia e independência, para torná-las representativas do meio local. Na grande sociedade democrática, a escola deve ensinar ao cidadão a pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa. Assim a função da educação é senão a criação de sujeitos da história, adaptados a suas respectivas conjunturas sociopolítica e cultural, para satisfação (social) do bem comum.

Por fim, a educação destaca-se pela busca da Justiça Social, proporcionada através do progresso sociocultural e econômico daqueles que cultivam no saber, uma esperança de tempos melhores.

## 6. REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, São Paulo, 28 de setembro de 1876. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/18760928-500-nac-0001-999-1-not>. Acessos em 23 de outubro de 2018.

\_\_\_\_\_, São Paulo, 30 de dezembro de 1876. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/18761230-576-nac-0001-999-1-not>. Acessos em 23 de outubro de 2018.

ALBERTO, A. Escola; CONSULT. MAGALHÃES, B.; Grande encic. Delta; LUSTOSA, J. Cidade; PORTO, E. Insurreição; SILVA, H. 1937. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/armanda-alvaro-alberto>. Acessos em 27 de setembro de 2017.

ALMEIDA, José Pires. História da Instrução Pública no Brasil (1500 – 1889). São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP MEC, 1989.

ÁLVARO ALBERTO, Armanda. A Escola Regional de Meriti (documentário): 1921-1964. Rio de Janeiro: MEC, INEP, CBPR, 1968.

ARMITAGE, John. História do Brasil: desde o período da chegada da família de Bragança, em 1808, até a abdicação de D. Pedro I, em 1831, compilada à vista dos documentos públicos e outras fontes originais, formando uma continuação da história do Brasil, de Southey / por João Armitage. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

AZEVEDO, F. de. A Transmissão da Cultura. 5ª edição Brasília, DF: Editora UNB, 1976.

BALEEIRO, Aliomar. Constituições Brasileiras. Senado Federal. Vol. II. 1891. 3ª ed. Brasília, 2012.

BARBANTI, Maria Lucia H. Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo: Um estudo de suas origens. USP.1977, (Tese de Mestrado), Barreto. Princípio Editora. São Paulo, 1997.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/371>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. II, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/371>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lições de coisas. v. XIII, t. I, 1886. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169134>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lições de coisas. v. XIII, t. I, 1886. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169134>. Acesso em 27 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. II, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. III, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947c. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/373>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. IV, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947d. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa). Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/374>. Acesso em 30 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Comentários Constituição Federal Brasileira. V volume. Saraiva & Cia. São Paulo, 1934.

BASBAUM, Leôncio. História sincera da República. Alfa Ômega, v.6, São Paulo, 1976.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016. Disponível em: [http://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4\\_bastos](http://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos). Acesso em 11 de setembro de 2019.

BELLO, José Maria. A história da República. Companhia Editora Nacional. São Paulo. 1969

BENTHAM, Jeremy. O panóptico. Título original: Panopticon. Traduções de Guaciara Lopes Louro, M. D. Magno, Tomaz Tadeu. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOBBIO, Norberto. A era dos Direitos. Nova ed., Elsevier, Rio de Janeiro. 2004.

\_\_\_\_\_. Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria geral da política. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 14a Ed., Paz e Terra S/A. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução Daniela Beccaccia Versiani. 17a tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier. 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Texto original: "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et l'aculture". Tradução. Aparecida Joly Gouveia. São Paulo. Cortez, 2006.

BRASIL. Constituição Federal de 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em 11 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 11 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm). Acesso em 11 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 113-D, de 2 de janeiro de 1890. Restaura e reorganiza a Diretoria-Geral de Estatística, criada pelo art. 2º da lei n. 1.829, de 9 de setembro de 1870, e manda proceder ao segundo recenseamento da população dos Estados Unidos do Brasil. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, primeiro fascículo, p. 2-3, 1890.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 331, de 12 de abril de 1890. Dá novo Regulamento à Diretoria-Geral de Estatística. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, quarto fascículo, p. 600-604, 1890.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 4.676, de 14 de janeiro de 1871. Cria na Corte do Império uma Diretoria-Geral de Estatística, em virtude da autorização concedida pelo art. 2º da lei n. 1.829 de 9 de setembro de 1870, e manda executar o respectivo Regulamento. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 34, parte 2, p. 35-47, 1871.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 797, de 18 de junho de 1851. Manda executar o Regulamento para a organização do censo geral do Império. Disponível em: <<https://goo.gl/FJ96tZ>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 798, de 18 de junho de 1851. Manda executar o Regulamento do registro dos nascimentos e óbitos. Disponível em: <<https://goo.gl/bn7LNC>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.341, de 17 de dezembro de 1881. Anexa à Secretaria de Estado dos Negócios do Império os serviços da extinta Diretoria-Geral de Estatística. Coleção

das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, tomo 44, parte 2, p. 1245-1247, 1882.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 9.886, de 7 de março de 1888. Manda observar o novo regulamento para a execução do art. 2º da Lei n. 1829 de 9 de setembro de 1870 na parte que estabelece o registro civil dos nascimentos, casamentos e óbitos, do acordo com a autorização do art. 2º do Decreto n. 3316 de 11 de junho do 1887. Disponível em: <<https://goo.gl/t8qWvD>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 907, de 29 de janeiro de 1852. Suspende a execução dos Regulamentos para a organização do censo geral do Império, e para o Registro dos nascimentos e óbitos. Disponível em: <<https://goo.gl/9WtB5e>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Directoria Geral de Estatística, 1872 / 1930, Recenseamento do Brazil 1872/1920; IBGE, Censo demográfico 1940/2010. Até 1991, dados extraídos de: [Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007](#) no [Anuário Estatístico do Brasil 1994. Rio de Janeiro : IBGE, vol. 54, 1994.](#)

\_\_\_\_\_. Lei n. 1.829, de 9 de setembro de 1870. Sanciona o decreto da Assembleia Geral que manda proceder ao recenseamento da população do Império. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 89-90, 1870.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. História da Educação do Negro e outras histórias. Coleção Educação para todos. Brasília. 2005. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf). Acesso em 08 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Império. Relatório do ano de 1869 apresentado à Assembleia Geral legislativa na 2ª sessão da 14ª legislatura. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1870.

\_\_\_\_\_. Recenseamento do Brazil em 1872. Diretoria Geral de Estatística. Rio de Janeiro, 1874. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento\\_do\\_Brazil\\_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf). Acesso em 07 de setembro de 2019.

BRZEZINSKI, Iria. SANTOS, Cristiano Alexandre dos. Sentido e significados da política: ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872+1840): uma abordagem convergente. BOLETIM do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas. Belém, v. 4, n. 3, p. 361-385, set. – dez. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/xTvYXC>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. Editora Unesp. São Paulo, 1999.

CARONE, Edgard. Coronelismo: Definição Histórica e Bibliográfica. Revista de Administração de Empresas. São Paulo , v. 11, n. 3, p. 85-92, Setembro de 1971. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901971000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901971000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamin Constant e a instrução publica no inicio da republica. 1994. 1v. (varias paginações). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253259>>. Acesso em: 19 julho de 2018.

CARVALHO, José Murilo de. Introdução. In: VASCONCELOS, B. P de. Bernardo Pereira de Vasconcelos. Organização e introdução: José Murilo de Carvalho. Ed. 34, p. 9-34 São Paulo: 1999.

\_\_\_\_\_. A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sobras: a política imperial. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ; Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 15ª ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi. Companhia das Letras. São Paulo. 2002.

\_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2004. 236 p. Disponível em: [http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania\\_brasil.pdf](http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/cidadania_brasil.pdf). Acesso em 21 de agosto de 2019.

CARVALHO, Marta M. Chagas. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. Caderno de Pesquisas da Faculdade de Educação da USP, p. 29-35, São Paulo, 1989.

CASTANHO, Sérgio. Educação e Trabalho no Brasil Colônia. Unicamp. Campinas. 2016. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Sergio\\_Castanho\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sergio_Castanho_artigo.pdf). Acessos em 12 de abril de 2019.

CASTRO, José Ferreira Borges. Collecção dos tratados, convenções, contratos e actos públicos celebrados entre a coroa de Portugal e as mais potencias desde 1640 até o presente, compilados, coordenados e anotados. Tomo IV. Lisboa. Imprensa Nacional, 1858, p. 236-256. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=Y9VVAAAAYAAJ&hl=en&pg=GBS.PA236>. Acesso em 10 de agosto de 2019.

CLARK, Jorge Uilson. A Imigração Norte Americana Para a Região de Campinas: Análise da Educação Liberal no Contexto Histórico e Educacional Brasileiro. UNICAMP, Campinas, 1998.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado. Título original: Lê Societé sontre l'Etat. Tradução: Theo Santiago. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1978.

COMENIUS, Iohannis Amos. Didactica Magna (1621-1657). Fundação Calouste Gulbenkian. 2001.

COMTE, Auguste. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Coleção: Os pensadores. Abril Cultural, São Paulo: 2007.

COSTA, Francisco. A legião de Euclides da Cunha. Revista USP, São Paulo, n.54, p.52-65, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Educação, Estado e democracia no Brasil. Cortez – Coleção Biblioteca de Educação. Série 1. Escola; v.17. Brasília, 1991.

CUNHA, M.V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>, acesso em 19 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. John Dewey: Uma Filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e Federativa. Campinas, Educação e Sociedade, vol. 29, n.105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo, 1959a

\_\_\_\_\_. Reconstrução em filosofia. 2a. ed. Nacional. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: 1959b

\_\_\_\_\_. Liberalismo, liberdade e cultura. São Paulo: Nacional. Tradução de Anísio Teixeira. 1970.

\_\_\_\_\_. Experience and education. 19 ed. Collier Books. Nova York, 1976. Disponível em: [https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt). Acesso em 15 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Democracy and education. The Macmillan Company. New York, 1930. Disponível em: [https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ExperienceAndEducation-JohnDewey/dewey-edu-experience_djvu.txt). Acesso em 15 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Experiência e Educação. Tradução: Anísio Teixeira. 2. ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06>, acesso em 19 de abril de 2015.

DOMINGUES, Beatriz Helena. As missões jesuíticas entre os Guaranis no contexto da Ilustração. História, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 44-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v25n1/a03v25n1>. Acesso em 30 de março de 2019.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Melhoramentos, 8ª ed. São Paulo, 1982.  
ENQUITA, Mariano Fernandes. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ESTEVE, J. M. (2004). A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. Moderna, São Paulo, SP: 2004.

FAORO, Raymundo. Os donos do Poder.: formação do patronato político brasileiro. 5. Ed. Globo. São Paulo, 2012.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 10. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

\_\_\_\_\_. O Brasil Republicano, volume 2: sociedade e instituições (1889-1930) 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente, da Proclamação da República à Revolução de 1930. Jose Olympio. 9 ed. Rio de Janeiro, 2017.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a Vontade de Saber. 13 ed. Graal. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod\\_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf). Acesso em 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Microfísica do Poder. 11a ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, Freud e Marx. Tradução Jorge Lima. Paris, 1975.

\_\_\_\_\_. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCA S.J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a10.pdf>. Acesso em 28 de março de 2018.

FREIRE, Felisbello Firmo de Oliveira. História constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil. Tipografia Aldina, Rio de Janeiro, 1894. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?term=rep%25C3%25BAblica%2520velha&searchpage=1&filtro=todos&from=continue-lendo&page=37&section=0#/legacy/39146>. Acesso em 20 de maio de 2019.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. Ed. Moraes Ltda. São Paulo, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y metodo I. 7 ed. Salamanca, Sígueme. 1997.

GADAMER, Hans-Georg. "Histórica y lenguaje: una respuesta", in Reinhart Koselleck e Hans-Georg Gadamer, História y hermenéutica, Barcelona, Paidós. 1997<sup>a</sup>

GADOTTI, Moacir. Historia das ideias pedagógicas. 8 ed., Ática, São Paulo: 2003.

GOMES, Laurentino. 1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram a D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. Planeta do Brasil. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. 1889: como um Imperador cansado, uma Marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. 1 ed. Globo, São Paulo, 2013.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Nacional Desenvolvimentismo. Histedbr, 2016. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_nacional\\_desenvolvementismo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacional_desenvolvementismo.htm). Acesso em 04 de outubro de 2019.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Constituição Histórica da Educação no Brasil. Livro eletrônico. Séria Fundamentos da educação no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2013. Disponível em: <https://bv4.digitalpages.com.br/?term=hist%25C3%25B3ria%2520educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520BRasil&searchpage=1&filtro=todos&from=busca&page=182&section=0#/legacy/6170>. Acesso em 05 de abril de 2019.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

HABERMAS. Jürgen. Cultura e crítica: ensaios dispersos. Frankfurt am Main: Surhkamp, 1973.

HAIDDAR, M.L.M. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. São Paulo: USP, 1972.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1980.

\_\_\_\_\_. (Dir.). História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, 1985. t. 2: O Brasil Monárquico, v. 1 e 4.

\_\_\_\_\_. História geral da civilização brasileira. Tomo II – O Brasil Monárquico. 1º Vol. O Progresso de Emancipação. Difel S.A, São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. História geral da civilização brasileira. Tomo II: O Brasil Monárquico. v. 7. Ed. Bertrand. Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/HistoriaDaCivilizacaoBrasileiraVolume3/page/n5>. Acesso em 23 de setembro de 2019.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira. Adaptação para edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 3ª ed. – Martins Fontes, 1994. São Paulo.

KOSELLECK, Reinhart & GADAMER, Hans-Georg. História y hermenéutica. Barcelona, Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. Crítica e crise. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 1999.

\_\_\_\_\_. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC–Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. O futuro passado. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LAKATOS, E.M., MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARROYO, F. História Geral da Educação. Rio de Janeiro: Editora Mestre Jou, 1970.

LAZARINI, Ademir Quintílio; MURASSE, Celina Midori; SILVA, Sílvia Mara da. A contribuição de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) para a história da educação brasileira. Revista Histedbr Online, Campinas-SP, v. 10, 2003.

LE GOFF, Jacques. História e memória da educação. Campinas. Editora Unicamp, 2003.

LEMME, Paschoal, 1904-1997 Memórias de um educador / Paschoal Lemme. – 2. ed. 5 v – Brasília: Inep, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

LIMA, Manuel de Oliveira. O Movimento da Independência – O Império Brasileiro (1821 – 1889). Ed. Melhoramentos, 4 ed. São Paulo, 1962.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SAN-FELICE, José Luís. A Escola Pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Silvana Fernandes. Educação escolar na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto. UNESP, São José do Rio Preto. 1999. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_100.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html)

MACHADO, L. Zannoto. Estado, Escola e Ideologia. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

MARQUES, José Antônio Pimenta. Direito público brasileiro e análise da Constituição do Império. Tipografia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e C. Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/185600>. Acesso em 28 de setembro de 2019.

MARTINHO, Marcio Constantino. Luiz Alves de Mattos. Primórdios da educação no Brasil – o período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478200000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000200009). Acesso em 22 de outubro de 2016.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. 1875. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cv000035.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

\_\_\_\_\_. O Capital: Crítica da Economia Política. Vol I, T 1, Abril Cultural, Coleção os Economistas, São Paulo: 1983.

MASSARINI, Luisa. A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20. UFRJ, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: [http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/Massarani\\_tese.PDF](http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/Massarani_tese.PDF). Acesso em 30 de setembro de 2017.

MATTOS, Luiz Alves de. Primórdios da educação no Brasil: o período heroico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MENDONÇA, Adriana Sussekind. A Vida Cultural no Rio de Janeiro durante a Segunda Guerra Mundial Através do Diário do Jurista Carlos Sussekind de Mendonça. Rio de Janeiro, 2013.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. Educ. rev., Curitiba, n. 48, p. 235-249, Junho de 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602013000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200014&lng=en&nrm=iso). Acessos em 09 de dezembro de 2018.

MICHAELIS Dicionário on line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.74, n. 178, p.619-638, Brasília, 1993.

MOACYR, PRIMITIVO, A Instrução e o Império: subsidio para a História da Educação. Disponível em:

MONASTA, Atilio. Antônio Gramsci. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

MONTEIRO, A. Reis. História da educação: do antigo direito de educação ao novo direito à educação. São Paulo. Cortez, 2006.

MORAES, Alexandre José de Mello. História do Brasil – Reino e Brasil Império. Itatiaia, Belo Horizonte, 1982.

MORAES, José Damiro. Armanda Álvaro Alberto: Pensamento e Ação nos anos 1930. Unicamp. São Paulo, 2012. Disponível em:

<http://floboneto.pro.br/pdf/docnormativos/02%20decis%C3%B5es%20djo%C3%A3ovi.pdf>. Acessos em 11 de janeiro de 2019.

MOTA, Carlos Guilherme. LOPEZ, Adriana. História do Brasil: uma interpretação. 34. 4ed. São Paulo. 2015.

MURASSE, Celina M. A educação no processo de organização e consolidação do império no Brasil: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795 – 1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcelos. HistedBR, 2000. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/referencias\\_bibliograficas/Celina%20Midori%20Murasse%20-%20ref\\_bibl.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/referencias_bibliograficas/Celina%20Midori%20Murasse%20-%20ref_bibl.htm). Acesso em 20 de novembro de 2018.

MURASSE, Celina Midori. A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888). 184f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+72/3eb1ea7e-17d8-4651-a9c2-380b3ba43a3f?version=1.0>. Acessos em 21 de março de 2018.

NABUCO, Joaquim. Um estadista do Império. 5. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira Republica. São Paulo: EPU, 1976, p. 106.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil Colonial e Imperial. Histed BR Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_075.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html).

Acesso em 14 de janeiro de 2018.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o "*Ratio Studiorum*". Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.14, p. 154-157, Agosto de 2000.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478200000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 Mar. 2018.

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOLASCO, Patricia Carmello. A educação jesuítica no Brasil colonial e a pedagogia de Anchieta: catequese e dominação. 2008. 125p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251990>. Acesso em 30 de março de 2019.

OLIVEIRA LIMA, Manuel. O Movimento da Independência – O Império Brasileiro (1821 – 1889). Ed. Melhoramentos, 4. ed. São Paulo. 1972.

PACHECO, Cláudio. Tratado das Constituições Brasileiras. Ed. Livraria Acadêmica. São Paulo. 1934.

PAIVA, Clotilde A. Publicação crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop-72-brasil/>. Acesso em 14 setembro de 2019.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. Pro-Posições, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 7-18, março 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644495/11914>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do homem no Emílio de Rousseau. Rev. Educação e Pesquisa. [online]. 2007, vol. 33, n. 2, p. 323-333. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a10v33n2.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político- pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau. Tese de doutoramento. USP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-141045/pt-br.php>.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005.

PEREIRA, Lílian Alves. Origem da Escola Pública Brasileira: a formação do novo homem. Disponível no site do Histedbr, no seguinte endereço eletrônico: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf). Acesso em 17 de novembro de 2017.

PETITAT, André. Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. História da Educação. Ática. São Paulo, 2002.

PLATÃO. A República. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3776> Acesso em 14 de março de 2019.

PRADO JR., Caio. História econômica do Brasil. 36 ed. Revista Brasileira de Educação Pedagógica. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RIBEIRO MARÇAL, Paulo Rennes. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Autores Associados, 17 ed. Campinas, 2001.

ROCHA, Maria Aparecia dos Santos. A educação pública antes da independência. Cadernos de Formação – História da Educação – 3. Ed. São Paulo: UNESP – PróReitoria de Graduação/Sant Clara Editora. 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? Revista Brasileira de Educação, v. 15, n.43, Rio de Janeiro, abril de 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100009&lng=en&nrm=iso)> Acessos em 12 de maio de 2019.

ROCHA, Solange Pereira da. Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual. Recife/PE: UFPe/PPGHistória, 2007. Tese de Doutorado em História.  
<http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Biblioteca%20Digital/Teses/SOLANGE%20PEREIRA%20DA%20ROCHA.pdf> Acessado em 20 de junho de 2015.

ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A MATRIZ PEDAGÓGICA JESUÍTA E A SISTEMÁTICA ESCOLAR MODERNA. História da Educação. Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 21-37, Dezembro de 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592017000300021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000300021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de março de 2019.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação jesuítica no Brasil colônia. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 379-389, jul. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534/8093>> . Acesso em: 28 de março 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Nova Cultural, 1999a.

\_\_\_\_\_. Do contrato social. São Paulo: Nova Cultural, 1999b.

\_\_\_\_\_. Emile e Sophie ou os solitários. Edição bilíngue (francês e português). Trad. Dorothée de Bruchard. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.

\_\_\_\_\_. Emílio ou da educação. São Paulo: DIFEL, 1973.

SALINAS FORTES, Rousseau: o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. Revista Brasileira de História 2008, 28ed (janeiro-junho). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26305509> ISSN 0102-0188. Acesso em 24 de março de 2019.

SAVIANI, Dermeval. História da História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. História da História da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

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

SCHMITZ, Egídio. Os Jesuítas e a Educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo, RS.: Ed. UNISINOS, 1994.

SKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 89-94, jul. 2002. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855>. Acesso em: 12 de março de 2019.

SKINNER, Quentin. Significado e interpretação na História das Ideias. Tradução de Marcus Vinícius Barbosa. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 358 - 399. jan./abr. 2017. Tradução de: Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: SKINNER, Quentin. Visions of Politics. vol. I, cap. 4, p. 57-89. Cambridge University Press, Londres: 2001.

SOUZA, Natália Peixoto Bravo de. O papel dos euclidianos cariocas na monumentalização de Euclides da Cunha. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, 2011.

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

STORCK, João Batista. Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: Os Jesuítas e a Educação Humanista No Início da Idade Moderna. História da Educação. Santa

Maria, v. 20, n. 48, p. 139-158, abril de. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-34592016000100139&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100139&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 de março de 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Progressivista (uma introdução a Filosofia da Educação). São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2005.

\_\_\_\_\_. A crise educacional brasileira. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p. 2043. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/crise.html>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. A educação que nos convém. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.1633.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.28, n.67, jul./set. p.329. Brasília, 1957.

\_\_\_\_\_. Educação problema da formação nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.29, n.70, abr/jun. p.2132. Rio de Janeiro, 1958.

\_\_\_\_\_. Educação é um direito. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação não é privilegio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 70, n. 166, p. 435/462, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Educação não é privilégio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.70, n.166, p.435-462. Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação Progressivista (uma introdução a Filosofia da Educação). Companhia Editora Nacional, São Paulo. 2005.

TIBALLI, E.F.A. Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

VARNHAGEM, Francisco Adolfo de – Visconde de Porto Seguro. História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal. 10ed. Editora da Universidade, vol. I, tomos I e II, de São Paulo, 1891.

\_\_\_\_\_. História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal. 10ed. Editora da Universidade, vol. II, tomos III e IV, de São Paulo, 1891.

\_\_\_\_\_. História geral do Brasil: antes de sua separação e independência de Portugal. 10ed. Editora da Universidade, vol. III, tomos V e VI, de São Paulo, 1891.

VENÂNCIO FILHO, F. A. A Contribuição Norte-Americana à Educação Brasileira. VIANNA, Oliveira. O idealismo da Constituição. 2ª ed. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1939. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/225/1/141%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em 7 de setembro de 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, Setembro de 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 01 de outubro de 2017.

VILLA, Marco Antônio. A História das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio. Texto Editores. São Paulo, 2011.

VILLALOBOS, João Eduardo. O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro. Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 33, n. 76, p. 34-49, out-dez. 1959. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/591>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. Cortez e Moraes, São Paulo, 1977.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Editora Universidade de Brasília: Brasília: 1999.

WEREBE, Maria J.G. 30 Anos Depois; Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. Ática, São Paulo, 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/895/900>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

XAVIER, Libânia. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate. p. 21-38. Editora FGV, Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000203&pid=S1981-8122201000020001600048&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000203&pid=S1981-8122201000020001600048&lng=pt). Acesso em 14 de setembro de 2019.