

*Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**

*Alessandra Frota Martinez de Schueler***

*Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi****

O presente artigo desenvolve uma reflexão sobre a educação escolar, enfocando os debates, projetos e iniciativas voltadas para a disseminação da escola primária, no período da Primeira República (1889 a 1930), e problematizando a produção historiográfica sobre a educação republicana. Pretende-se contribuir para a abertura de um novo espectro de perguntas e problemas aos pesquisadores que se preocupam com a constituição da cultura escolar moderna e com os processos de socialização, transmissão, circulação, criação, apropriação e re (invenção) culturais a partir da escola.

Palavras-chave: História da Educação Escolar – Memória – Primeira República

School education in the First Republic: memory, history and research perspectives

The present article reflects upon formal education, focusing on the debates, projects and initiatives surrounding the dissemination of primary schools during the First Republic period (1889-1930) and discussing historiographic production regarding the republican education system. It is our intent to contribute to opening up a series of

* Artigo recebido em setembro de 2008 e aprovado para publicação em outubro de 2008.

** Professora Adjunta de História da Educação (PROPED/Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: alefrotaschueler@gmail.com.

*** Professora Adjunta de História da Educação (PROPED/Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: anamagaldi@superig.com.br.

new problems for researchers concerned with the formation of modern school culture, as well as the processes of cultural socialization, circulation, appropriation and (re) invention rooted in the primary school.

Keywords: History of School Education – Memory – First Republic

L'éducation scolaire à la Première République: mémoire, histoire et perspectives de recherche

Le présent article éveille une réflexion sur l'éducation scolaire, mettant l'accent sur les débats, projets et initiatives dans le but de répandre l'école primaire dans le période de la Première République et mettant en question la production historiographique sur l'éducation republicaine. On veut contribuer à l'ouverture de nouvelles possibilités de questions et problèmes pour les chercheurs qui s'inquiètent de la formation de la culture scolaire moderne et des processus de socialisation, transmission, circulation, création, appropriation et ré(invention) culturelles à partir de l'école.

Mots-clés: Histoire de l'Éducation Scolaire – Mémoire – Première République

O presente artigo tem como objetivo central desenvolver uma reflexão sobre a educação escolar na Primeira República, enfocando debates, projetos e iniciativas voltadas para a disseminação da escolarização elementar, mais particularmente para a institucionalização da escola primária, no período da Primeira República (1889 a 1930). Nos limites do espaço disponível, propomos aqui um duplo movimento de análise.

No primeiro movimento, tencionamos problematizar o modo pelo qual a historiografia da educação vem produzindo representações e diagnósticos sobre a educação escolar republicana – diagnósticos e representações que têm contribuído para a sacralização de determinadas chaves de leitura e hipóteses explicativas, nas quais têm sido permanentemente (re)alimentadas as tensões e disputas pela afirmação e legitimação de uma dada memória e de uma história da educação republicana. Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como *marco zero*, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta *luta de representações*,¹ algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/

¹ Roger Chartier, *A história cultural: entre práticas e representações*, Lisboa, Difel; Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a idéia de uma *República que não foi*, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um *governo para e por todos*; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada.

No embate entre memórias da educação republicana, buscamos apreender a historicidade e os lugares de produção e enunciação destas representações em disputa, de modo a perceber o quanto estas visões permanecem impregnadas pelas próprias concepções produzidas pelos atores e sujeitos que vivenciaram as tensões e as lutas do processo histórico de constituição de uma (*nova*) ordem republicana. Próprias do jogo de construção/reconstrução de memória, lembranças e esquecimentos, luzes e sombras, estas representações em disputa permanecem circunscritas ao âmbito das clássicas análises diagnósticas e prognósticas. Devem, portanto, ser desconstruídas e problematizadas pelo pesquisador da educação na sua *operação historiográfica*, no diálogo e confronto permanente entre a empiria e os instrumentos/categorias teóricas de compreensão de uma dada realidade histórica.

Num segundo movimento de reflexão, a pretensão é de levantar algumas questões sobre a temática educacional na Primeira República, tendo como base a historiografia da educação brasileira recente, que vem sendo alimentada por uma crescente aproximação com os vários campos da pesquisa em história, especialmente o da história cultural. Estas análises vêm lançando seu olhar para os debates, projetos, iniciativas e ações efetivadas por vários sujeitos históricos – as ações implementadas pelo Estado, mas também por indivíduos e grupos variados da sociedade – no campo educacional. Preocupados em compreender a *República que foi*, os historiadores da educação vêm reconstruindo o processo tenso de disputas, internas e externas, decorrentes da crescente especialização e legitimação do campo educacional. Nesta perspectiva, flagram o processo de constituição da escola primária moderna (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) como modelo ideal e hegemônico, como *lugar social* de educação da *infância*. Em alguns desses estudos, *outras Repúblicas* são apresentadas como possíveis. A partir da apresentação de algumas dessas tendências que têm se mostrado férteis na historiografia da educação brasileira, a pretensão é de contribuir para a abertura de um novo espectro de perguntas e problemas aos historiadores e pesquisadores que se preocupam com a constituição da cultura escolar moderna e com os processos de socialização,

transmissão, circulação, criação, apropriação e re (invenção) culturais a partir da escola primária, no período da Primeira República.

1. Memórias e histórias da escola primária republicana

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império.² Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofó”. Mofadas e superadas estariam idéias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do *velho* mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a *pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso* – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e *lugares de memória* para a educação republicana.³ Pretendia-se (re)inventar a *nação*, inaugurar uma nova era, novos tempos.⁴

A historiografia da educação há muito vem abordando o processo de silenciamento do passado colonial e imperial, a desqualificação e o apagamento produzido pela memória da educação republicana em relação às práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas que lhe antecederam. Mais do que isso, os especialistas vêm chamando a atenção para a necessidade de serem repensados marcos cronológicos convencionais e romper com delimitações

² Ilmar Mattos, *O Tempo Saquarema*. A formação do Estado Imperial, São Paulo, Hucitec, 1990; Alessandra Martinez, *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado em História, 1997, 300p.; Luciano Faria Filho, Eliane Lopes, Cynthia Veiga (orgs.), *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000; José Gondra, Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, Cortez, 2008, v.1.

³ Pierre Nora, “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, *Projeto História*, São Paulo, PUC/SP, n. 10, dez. 1993, p. 7-28.

⁴ Marcos Cezar Freitas, “Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos”, in: Maria Stepanhou; Maria Helena Câmara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III, séc. XX, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 165-181.

rígidas, que dividiram a história nacional – e educacional – em colônia, império e república.⁵

Jorge Nagle, na tese *Educação e Sociedade na Primeira República*, defendida em 1966 e publicada em 1974, já questionava a pertinência de uma classificação que tendia a enfatizar mais supostas rupturas, ao invés de problematizar a complexidade dos processos históricos de mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências e os jogos de disputas e tensões, imbricações e apropriações mútuas entre representações do *novο* e do *velho*, do *moderno* e do *antigo*, da *inovação* e da *tradição*.⁶ Tensionando os marcos de 1889 e 1930, período tradicionalmente denominado Primeira República (quando não chamado de República *Velha*), Nagle argumentava: “essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro”.⁷ Com o argumento, o autor buscava dirigir o foco para uma “profunda e vigorosa discussão havida no final do Império a propósito dos assuntos educacionais”,⁸ período ao qual ele se referia, em sua tese, como de intenso “*fervor ideológico*” e de discussões pela democracia, pela federação e pela educação, então construídas como categorias – e caminhos – inseparáveis de redenção da nação, no momento de crise e decadência da direção conservadora e do regime monárquicos.

A despeito de discussões recentes em torno da obra do autor,⁹ merece destaque sua proposição, enfatizando o abandono de marcos políticos clássicos para a compreensão da história da escola republicana e indicando a necessidade de compreender o processo histórico de constituição da escola ao longo do

⁵ Sobre a questão, consultar: Diana Vidal, Maria Cecília Cortez (orgs.), *A memória e a sombra. A Escola Brasileira entre o Império e a República*, Belo Horizonte, Autentica, 1999 e Libânia Xavier, *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, Bragança Paulista, USF, 2002.

⁶ Jorge Nagle, *Educação e sociedade na Primeira República*, São Paulo, EPU, 1974.

⁷ Idem, p. 283.

⁸ Ibidem.

⁹ As hipóteses do autor a respeito da existência de três momentos da história educacional no período – o momento do “*fervor ideológico*”, no final do Império; do “*entusiasmo pela educação*”, do início da República até os anos de 1915; e do “*otimismo pedagógico*”, com o chamado escolanovismo e as reformas de 1920 e 1930 – vêm sendo revistas. Tem sido problematizada a definição das tendências assinaladas, a partir de balizas temporais muito marcadas, que não encontrariam correspondência na realidade empírica. Também dignos de nota são os estudos de Marta Carvalho, questionando a interpretação de “despolitização do campo educacional” que, segundo Nagle, seria operada pelos escolanovistas, no quadro compreendido como “otimismo pedagógico”. Consultar Marta Carvalho, *A escola e a república e outros ensaios*, Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

século XIX, articulada ao processo de formação/consolidação do Estado imperial, bem como de sua crise, nas décadas finais dos oitocentos. Seguindo essa direção, podemos afirmar que a escola primária brasileira não foi uma invenção republicana, tampouco uma novidade *fin-de-siècle*. Paradoxalmente, tal representação, ainda hoje, pode ser lida em textos e manuais de história educacional.¹⁰

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primária, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania¹¹ – disputas que se refletiram na restrição do direito de voto aos analfabetos, transformada em lei pela reforma eleitoral de 1881, que aboliu o voto censitário, mas impôs o critério da alfabetização para o pleno exercício dos direitos políticos, pela primeira vez, no Brasil. Essa norma foi ratificada nos dispositivos da primeira constituição republicana.¹²

A simplificação das reformas educacionais ocorridas em vários pontos do Império era uma estratégia que referendava o esquecimento a respeito do *legado educacional do século XIX*: a difusão de novos métodos de ensino simultâneo,¹³ intuitivo (as *lições de coisas*)¹⁴ e de alfabetização (os métodos analíticos, que buscavam conciliar o ensino da leitura e da escrita);¹⁵ a propagação das bibliotecas escolares e a criação do Museu Pedagógico (1883); a expansão da iniciativa privada, dos

¹⁰ Por exemplo: Otaíza Romaneli, *História da educação no Brasil*, Petrópolis, Vozes, 1983.

¹¹ Hebe Mattos, *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000; Keila Grinberg, “O Fiador dos Brasileiros”: Cidadania, Escravidão e Direito Civil no Tempo de Antonio Pereira Rebouças, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

¹² José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil*. O longo caminho, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

¹³ O ensino simultâneo representa a modalidade de organização do trabalho escolar – presente até os nossos dias, mostrando-se majoritária na cultura escolar contemporânea – em que um único professor trabalha simultaneamente com todos os alunos da classe, com base em atividades a serem desempenhadas por todos ao mesmo tempo. Esse método irá requerer cada vez mais a homogeneidade das turmas, o que será obtido a partir da implementação progressiva da seriação como um elemento-chave da forma escolar moderna, sendo observado de forma mais sistemática no período republicano.

¹⁴ Este método valorizava de forma destacada o papel dos sentidos da criança em seu processo de aprendizagem, incorporando, por isso, as chamadas *lições de coisas*, por meio das quais os alunos eram estimulados a observar os fenômenos estudados, ou a representação destes por meio de imagens, entre outros recursos. Entre os materiais utilizados com esse viés, situam-se mapas, globos terrestres, coleções diversas, como de insetos, de minerais etc.

¹⁵ Vera Valdemarin, *Estudando as lições de coisas*, Campinas, Autores Associados, 2004.

colégios, escolas, cursos de preparatórios¹⁶ e de jardins-de-infância; o progressivo incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular e o processo tenso de criação das Escolas Normais, como modelo de formação escolarizada de professores, coexistente e concorrente com os mecanismos tradicionais de formação pela prática;¹⁷ a realização das Conferências Pedagógicas de Professores da Corte, nos anos de 1870 e 1880, e a crescente participação do magistério na imprensa pedagógica e nos movimentos associativos;¹⁸ a transformação da cultura material da escola primária (mobiliários, livros, textos, mapas e globos, lousas e ardósias individuais, caixas econômicas escolares etc.);¹⁹ a efervescência do mercado editorial de livros didáticos;²⁰ a constituição de novos espaços e temporalidades escolares, a partir da construção de prédios específicos para o ensino primário e a afirmação de uma arquitetura escolar moderna, com os “palácios escolares” da Corte imperial, edificados nos anos de 1870 e 1880. Estas escolas (oito, no total) foram simbolicamente denominadas “Escolas do Imperador”, apesar do financiamento e da construção dos prédios terem resultado de iniciativas variadas, oriundas de diferentes setores do Estado (doações da Coroa, recursos do Ministério do Império e da Câmara Municipal do Rio de Janeiro) e da sociedade imperial (doações de particulares, como associações leigas e religiosas e a Associação Comercial do Rio de Janeiro).²¹ Embora tenham resultado na reunião das escolas isoladas e tenham

¹⁶ Aline Limeira, *O Comércio da Instrução: um exame das propagandas no Almanak Laemmert (1844/1859)*, Monografia de Graduação, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UERJ, 2007, 115p., 2007.

¹⁷ Jane Almeida, *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, São Paulo, UNESP, 1998.

¹⁸ Alessandra Schueler, *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*, Doutorado em Educação, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2002, 300p.; Heloísa Villela, “O mestre-escola e a professora”, in: Luciano Faria Filho, Eliane Lopes, Cynthia Veiga (orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

¹⁹ Rosa Fátima de Souza, *Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq nº. 15/2007.

²⁰ Circe Bittencourt, “Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004, p. 475-491, 2004; Alexandra Lima, *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil*, Rio de Janeiro (1870-1924), Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2008, 159p., 2008.

²¹ A Prefeitura do Rio de Janeiro organizou em 2005 uma publicação informativa (*Escolas do Imperador*, Rio de Janeiro, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, 2005) sobre as Escolas do Imperador, cujos prédios ainda existentes foram tombados pelo serviço de patrimônio histórico municipal. Nessa publicação são referidas 8 escolas construídas entre os anos de 1870 e 1880. Cabe ressaltar que a história dessas escolas, incluindo as práticas pedagógicas e o impacto dos prédios na transformação dos tempos, espaços e da cultura escolar carioca oitocentista, ainda está por ser escrita.

contribuído para a introdução gradual do ensino simultâneo e seriado e dos novos mecanismos de divisão e controle do trabalho docente (direção, inspeção escolar, hierarquia burocrática etc.) na cidade do Rio de Janeiro, as “Escolas do Imperador” não foram ainda analisadas sob a perspectiva da modernização da cultura escolar no final do século XIX, sendo desconsideradas, ou minimizadas como expressões da modernidade pedagógica, pela historiografia dedicada ao estudo dos grupos escolares.²²

Os pesquisadores da área de história da educação têm demonstrado que, a partir de 1835, ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais fizeram publicar um significativo número de leis, que visavam regulamentar a instrução primária e secundária nas diferentes regiões.²³ Em parte, este movimento legislativo foi resultado da redefinição das normas de competência constitucional, impostas pelo Ato Adicional de 1834. Este ato atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, restando ao governo central, através da pasta do Ministério do Império, a gestão de ambos os graus na Corte, e do ensino superior em todo o país.²⁴ Por outro lado, além da construção do “Império das leis”, foi notável o desenvolvimento dos serviços de instrução, de rede de escolas muito diversas (públicas, particulares, domésticas), conforme a realidade de cada uma das Províncias, embora os estudos apontem que a aplicação de recursos orçamentários esteve muito aquém das necessidades.²⁵

O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou ainda, em razão do desinteresse das elites

²² Para Câmara e Barros, por exemplo, as Escolas do Imperador representaram a tradição, a face colonial e imperial, expressa na sua arquitetura e nos seus espaços físicos e simbólicos, articulados à ação da monarquia. Esta interpretação, no entanto, não leva em conta a ruptura representada por este modelo de escola, na medida em que a maioria das escolas primárias estatais da cidade funcionava nas casas de escola domésticas e nos prédios alugados, mistos de residência familiar do professor e escola, característica presente até o avançar dos anos de 1920 e 1930. Consultar: Sônia Câmara e Raphael Barros, “Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX”, in: Diana Vidal (org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância (1889-1971)*, Campinas, Mercado de Letras, 2006, p. 277-298.

²³ Para um balanço a respeito dos estudos sobre a escolarização de crianças, mulheres, jovens e adultos, negros e índios no século XIX, consultar José Gondra e Alessandra Schueler, *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, Cortez, 2008, v.1.

²⁴ Lei nº 16, de 12 de outubro de 1834.

²⁵ Luciano Faria Filho e Diana Vidal, *As lentes da história. Estudos de história e historiografia da educação no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 2005.

políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária.²⁶ Tal argumentação tem sido enfatizada, alimentando a disputa memorialística sobre a educação escolar brasileira. Em uma vertente da historiografia, de matriz republicana, está presente a culpabilização da descentralização em 1834 pelo fracasso da política de instrução imperial.²⁷

Como argumentou Ângela de Castro Gomes, a grande dificuldade colocada para os historiadores quanto à realização de um balanço preciso sobre a situação educacional, no Império ou na República, reside justamente na elevada desigualdade e na diversidade historicamente construídas no ensino brasileiro. Cada província, ou estado da federação, apresenta singularidades significativas nos processos de construção dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário.²⁸ De fato, a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas no que tange à distribuição de competências. O princípio federativo fundamentava a determinação de que cabia aos estados e municípios a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União cabia a responsabilidade pelo ensino superior, além do ensino primário e secundário na capital do país, atribuição que repartiria, em regime de colaboração e concorrência, com o poder municipal, o Distrito Federal.²⁹

²⁶ O mesmo argumento foi veiculado por setores da intelectualidade brasileira, que, nos anos de 1920 e 1930, clamavam pela “*republicanização da república*”, como, por exemplo, Vicente Licínio Cardoso, no clássico *À margem da história da república*, 2 vol. Brasília, UnB, 1981, Biblioteca do Pensamento Político Republicano, 1924. Tal perspectiva produziu efeitos significativos nas interpretações historiográficas posteriores. Construída no calor dos anseios e críticas sobre os rumos tomados pela política republicana, tal posicionamento tendeu a enfatizar o insucesso do Ato Adicional de 1834, somando-se a isto o gravame causado pela acentuação do processo de federalização republicana, que manteve a estrutura político-administrativa herdada do Império, e, conseqüentemente, a distribuição de competências em matéria educacional.

²⁷ André Castanha, “O Ato adicional de 1834 na história da educação brasileira”, *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 11, janeiro-junho, Campinas, SBHE/Autores Associados, 2006, p. 169-196.

²⁸ Ângela de Castro Gomes, “A escola republicana: entre luzes e sombras”, in: Ângela de Castro Gomes, Dulce Pandolfi e Verena Alberti [coordenação Américo Freire et al.], *A República no Brasil*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, CPDOC/FGV, 2002, p. 390.

²⁹ Cabe assinalar a criação do Ministério da Instrução Pública, logo após o golpe militar que derrubou a Coroa (Brasil, Decreto nº 377-A, art. 3º, de 05/05/1890). Em 1892, a instrução pública passou para a responsabilidade do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (Brasil, Decreto nº 1160, de 06/12/1892). Em novembro de 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde representou momento de inflexão nas disputas em torno da centralização/descentralização, embora o tema permaneça como uma das questões recorrentes nos debates educacionais. Sobre o debate, ver Flavia Werle, “Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação”, in: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III, séc. XX, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 38-52.

O debate sobre a reconstrução da nação via escola primária e a leitura da “decadência” do ensino público – já manifestados no Império – foram recorrentes nos anos posteriores à Proclamação da República. Apenas para citar um exemplo da permanência deste debate, é interessante relembrar o argumento de um intelectual ativo no campo educacional do período, o paraense José Veríssimo. Numa de suas obras, *A Educação Nacional*, lançada, pela primeira vez, em 1892, sob a forma de artigos no *Jornal do Brasil*, o autor demonstrava a permanência de velhas batalhas. Argumentava que, a despeito das mudanças, a educação escolar republicana trazia aspectos de continuidade em relação à época progressista. A crítica mais contundente dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública. Em suas considerações sobre a temática educacional, o autor parecia se aproximar de um personagem, criado por um dos maiores escritores da época, o Conselheiro Aires, de Machado de Assis, em *Esaú e Jacó*.³⁰ Para o Conselheiro, assim como para Veríssimo, talvez o regime político tivesse “*trocado a roupa*”, sem que tivesse “*mudado de pele*”.

Nos embates entre memórias e histórias da educação, como num jogo de *luzes e sombras*,³¹ o processo de disputas por concepções e modelos de escolarização deu lugar a diversas representações sobre a ação republicana. A representação e a produção de uma memória da República que não se *publicizara* se constituía, no bojo mesmo do movimento de lutas e disputas por concepções plurais de *república*, de *educação* e de *nação*.³²

2. A educação escolar na República que foi: debates, disputas, projetos

Desde a década de 1990, pesquisadores da área de história da educação brasileira vêm se empenhando em explorar arquivos, redescobrir novos documentos, reler, com novos olhos e abordagens teórico-metodológicas, antigos

³⁰ Joaquim Maria Machado de Assis, *Esaú e Jacó*. *Obra completa*, vol. 1, Rio de Janeiro, Aguillar, 1971.

³¹ A expressão foi tomada de empréstimo de Ângela de Castro Gomes, “A escola republicana: entre luzes e sombras”, in: Ângela de Castro Gomes, Dulce Pandolfi e Verena Alberti [coordenação Américo Freire et al.], *A República no Brasil*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, CPDOC/FGV, 2002, p. 390.

³² Marcos Cezar de Freitas, “Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos”, in: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III, séc. XX, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 166.

objetos, utilizando as fontes mais usuais, ou “inventando” novas formas de reconstituir os indícios das escolas, dos mestres, dos paradigmas pedagógicos e dos alunos de outros tempos, tanto nas cidades, quanto em outros espaços sociais.³³ Nesse quadro de renovação dos estudos dedicados à temática educacional, alimentados por diversos campos da história, merecem destaque, por exemplo, as contribuições da chamada história cultural. Entre os trabalhos que vêm se beneficiando dos debates historiográficos sobre temas culturais, sendo ainda enriquecidos por reflexões e problemáticas do campo da antropologia, podem ser situados aqueles que, focalizando a instituição escolar, operam com a categoria de *cultura escolar* ou – enfatizando uma perspectiva plural – de *culturas escolares*.³⁴

Uma importante questão que vem sendo problematizada diz respeito ao processo de implantação da forma escolar moderna, seriada e graduada como *lugar* institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira.³⁵ No conjunto de estudos sobre essa temática, uma questão valorizada tem sido a da reforma educacional paulista, conduzida por Caetano de Campos, a partir de 1893, sendo freqüente o destaque conferido ao papel modelar que o sistema de ensino público de São Paulo teria assumido, a partir de então, inspirando iniciativas educacionais em outras partes do país. Nessa reforma, em que é assinalada a vinculação essencial entre a adoção de uma nova proposta para a escola primária e a preparação dos professores que nela iriam atuar, a im-

³³ A respeito dos temas, ver: Clarice Nunes, *A escola redescobre a cidade*. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/1910-1933, Tese de Concurso para Professor Titular, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993, 470p.; José Gondra, *Artes de civilizar*, medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial, Rio de Janeiro, EDUERJ, 2004.

³⁴ Para o debate sobre os usos das categorias *cultura escolar* e *culturas escolares*, ver: Luciano Faria Filho e Diana Vidal, *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*, Campinas, SP, Autores Associados, 2005; Alessandra Schueler, *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias. (1870-1890)*, Doutorado em Educação, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2002, 300p.

³⁵ Para o conceito de *forma escolar*, consultar: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista. Dossiê: Trabalho e Educação*, Revista da Faculdade de Educação da UFMG, 33, junho de 2001, p. 7-48. Também os processos referidos à implantação da escola primária graduada em diferentes estados brasileiros e sua consolidação, no período entre 1890 e 1950, estão sendo focalizados sob a perspectiva comparativa. Conferir projeto integrado de pesquisa, em andamento, intitulado *Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq nº. 15/2007. Coordenação geral: Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza (UNESP), co-participante pelo Rio de Janeiro: Alessandra Frota M. de Schueler (UERJ).

plantação da Escola-Modelo na cidade de São Paulo assume uma importância central, constituindo-se em espaço de observação das práticas escolares que deveriam ser incorporadas pelos futuros mestres nas inúmeras escolas do estado. Um aspecto extremamente valorizado nesse projeto foi o da visibilidade, que se expressava no destaque assumido na cena urbana paulista pelo conjunto arquitetônico constituído pela Escola Normal Caetano de Campos e pela Escola-Modelo, devido à sua monumentalidade e à sua localização, no espaço simbólico da Praça da República, no centro da capital do estado.

A escola primária experimental paulista afirmava-se, assim, como parâmetro para as escolas públicas republicanas, referido, num sentido amplo, à organização do universo escolar. O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação³⁶ e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros.

Tendo como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando, de forma equivalente ao caso da capital paulista, uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos. Além da majestuosidade dos edifícios escolares, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos de ensino era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas), o

³⁶No modelo da escola graduada, a seriação foi um dos pilares de ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação por idades e classes de ensino. Conforme Faria Filho e Souza foi sobretudo com os grupos escolares que se introduziu – e progressivamente se generalizou – a organização dos cursos primários, graduados em três ou quatro séries. Ao introduzir o curso, definiu-se um *percurso* a ser cumprido pelo aluno ao longo de sua escolarização inicial e criaram-se as condições para o fortalecimento da cultura escolar e da própria escola no interior da sociedade. Consultar: Luciano Faria Filho e Rosa Fátima de Souza, “A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil”, in: Diana Vidal (org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social.³⁷ Pode-se dizer, assim como Diana Vidal,³⁸ que os grupos escolares consolidaram no país a representação do ideal da escola pública elementar, assumindo a posição de uma *escola de verdade*. Esse mesmo estudo apresenta, entre os estados brasileiros que buscaram implantar essa escola primária, em diferentes momentos da Primeira República: Rio de Janeiro, em 1897;³⁹ Maranhão e Paraná, em 1903; Minas Gerais, em 1906; Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina, em 1908; Mato Grosso, em 1910; Sergipe, em 1911; Paraíba em 1916, Goiás, 1921 e Piauí, em 1922.

Ainda a respeito do papel exercido pelo “modelo escolar paulista” na constituição da forma escolar moderna no país, deve ser assinalada, por um lado, a sua força, que pode estar relacionada à própria centralidade ocupada por São Paulo no cenário político da primeira República, e pode ser observada, por exemplo, através das diversas viagens que educadores de outras partes do país empreenderam àquele estado, de modo a conhecer as mudanças lá operadas. Por outro lado, torna-se importante reavaliar as interpretações que reiteram a idéia da difusão desse modelo no país como um dado definitivo, sem conferir atenção suficiente às particularidades e distinções nos processos de conformação da escola primária brasileira. Assim, a circulação, apropriação e (re)invenção dos modelos educacionais se impõem como um problema central para o entendimento dessa questão. Nesse sentido, é preciso compreender, por exemplo, as especificidades de processos conduzidos em estados como Rio de Janeiro, Maranhão, Rio Grande do Norte, entre outros, que implantaram os grupos escolares, independentemente da participação dos paulistas.⁴⁰

No caso da particularidade da implantação da escola primária graduada no Rio de Janeiro, há um aspecto a ser acrescentado e que diz respeito à questão da temporalidade, comumente associada ao período republicano. Como já foi assinalado anteriormente, temos indicações da existência da expressão de elementos típicos de um quadro de modernidade pedagógica na cidade

³⁷ Rosa Fátima de Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, UNESP, 1998.

³⁸ *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Campinas, Mercado das Letras, 2006.

³⁹ No caso do Rio de Janeiro, cujo processo de implantação dos grupos escolares ainda é bastante desconhecido, esta data pode ser problematizada, como veremos a seguir.

⁴⁰ Rosa Fátima de Souza (coord.), *Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n.º 15/2007, p. 9.

do Rio de Janeiro, num momento anterior ao advento da república, o que pode ser observado através das “Escolas do imperador”. Torna-se importante sublinhar que a data considerada como marco cronológico para a criação dos grupos escolares no estado (1897) representa exatamente a data da mudança de nome de uma dessas escolas, antes denominada Escola de São Sebastião e que passou a se chamar Escola Benjamin Constant. É digno de nota que o marco assinalado – e que contribuirá, mais uma vez, para uma dada cristalização da memória educacional republicana, como já vem sendo destacado nesse texto –, tendo como foco uma das escolas já existentes no período final no Império, não diga respeito a mudanças na dinâmica de sua vida escolar, e nem mesmo na arquitetura de seu prédio, mas à adoção de um novo nome, escolhido, sugestivamente, como homenagem a um líder político republicano. Remetendo-nos novamente ao personagem machadiano Conselheiro Aires, podemos interpretar essa situação segundo a idéia da “troca de roupa e não de pele”, o que nos sugere que as disputas referidas a projetos de escolarização e de construção da nação tenham sido, nesse caso, desconsideradas pela historiografia, em nome de uma memória que confere centralidade à “novidade” da institucionalidade republicana.

Um outro elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança. Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos,⁴¹ entre outras. Esse viés civilizador se dirigia a um público interno à escola, constituído basicamente por alunos e famílias, estendendo-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade como um todo.

Sobre a implantação dos grupos escolares, um aspecto que merece destaque é o de que, apesar dos esforços despendidos, a disseminação deste tipo de escola esteve longe de ser total – ou próxima disso – no território brasileiro. No primeiro período republicano, *antigas* formas e práticas de escolarização, herdadas dos *oitocentos*, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação

⁴¹ Cf. Patrícia Hansen, *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*, Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em História, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007, 330p.

familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. Tais modelos de escolas podem ser encontrados ainda hoje, nas periferias urbanas, nas áreas rurais, no interior, disseminadas no vasto território. Quanto à educação familiar e doméstica, por meio de formas diversas daquelas do passado, ainda se expressa em nossos dias, em diferentes ambientes sociais.

Também sobre o universo analisado, é digno de nota que, ainda que a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais ampliadas da população se tornasse crescente, a democratização efetiva do ensino ainda se mostrava como uma realidade bastante limitada, nas primeiras décadas do século XX. Esse cenário educacional inscrevia-se, por sua vez, em um quadro mais amplo da vida social brasileira, avaliado em tons muito críticos por intelectuais desse período, comumente identificados no compartilhamento da visão, já citada, de que a realidade então vivida – inclusive a educacional – não correspondia àquela projetada pelos sonhos republicanos. Se os grupos escolares representaram um importante elemento nesse contexto, tendo permanecido em nossa cena educacional até a década de 1970 e tendo marcado as vivências de muitos brasileiros de diferentes gerações, os limites observados quanto à sua implementação, assim como a sua coexistência com elementos próprios de outras formas escolares também não devem ser desconsiderados.

Não à toa o analfabetismo, problema situado pelas elites políticas e intelectuais no universo da doença, foi erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, tendo motivado um verdadeiro combate cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910. Entre outras diversas associações,⁴² foi fundada, em 1915, a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, que teve sedes em diversos estados.

Nessa ambiência, em que tiveram lugar múltiplas expressões do nacionalismo, estimuladas, em grande medida, pelo impacto produzido pela Primeira

⁴² Entre estas associações, podem ser citadas a Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista (1917). Conferir, sobre a Liga Fluminense de Combate ao Analfabetismo. Consultar: Vanessa Nofuentes, “Construindo a Nação: A Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro”, *Anais do XII Encontro Regional de História*, Niterói, Anpuh/RJ, 2006.

Guerra Mundial, a educação era então alçada à situação de problema central da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, sua solução compreendida como caminho mais importante para a superação dos males do país e como passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos. Na década de 1920, essa crença se manteve, alimentando, por exemplo, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da “causa educacional”⁴³ e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação.

Nos debates educacionais que se expressaram nos anos 1920, estendendo-se pela década seguinte, emergiram como atores privilegiados os educadores comumente identificados pela historiografia como “escolanovistas” – ou ainda como “renovadores”, ou “liberais” – e os chamados “educadores católicos”. Tais termos, que tendem, com frequência, a ser apresentados, em manuais de história de educação, entre outros tipos de publicação da área, até os nossos dias, de uma forma naturalizada e polarizada, carecem de precisão. Ainda que os utilizemos, como será o caso deste texto, torna-se necessário considerar essa imprecisão.⁴⁴ Um primeiro ponto a destacar a respeito é o de que as posições – de confronto, em diversos aspectos – que educadores vinculados a esses grupos assumiram não envolveram polaridades rígidas, diferentemente do que aponta uma historiografia da educação ainda não suficientemente alimentada por pesquisas recentes de base empírica.

O confronto envolvia com destaque a questão da feição a ser assumida pela escola pública, aspecto em disputa, ao longo de todo o período, em razão do princípio da laicidade, estabelecido a partir da Constituição de 1891. Esse fato, alimentado pela então recente separação entre Igreja e Estado, se confrontava com uma longa tradição marcada pela presença do ensino religioso de base católica na escola pública brasileira, motivando a organização de um movimento católico que pretendia promover a reversão daquele quadro. Defendido como um elemento central a ser restabelecido na escola pública projetada pelos educadores católicos, o ensino religioso era, por outro lado, combatido pela maioria dos educadores identificados como escolanovistas, propositores, ao contrário, de uma escola pública laica, “neutra”, isenta de

⁴³Tornou-se bastante conhecida a conferência proferida por Miguel Couto na ABE em 1927, intitulada “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”.

⁴⁴A esse respeito, podemos situar os aspectos de aproximação entre os grupos e a existência de matizes no interior de cada um deles.

preocupações de natureza religiosa, como sublinharia Cecília Meireles, em artigo publicado na “Página de Educação” do *Diário de Notícias*.⁴⁵

Um outro tema que afastava os dois grupos era o da co-educação, princípio defendido pelos escolanovistas e contestado pelos católicos, cuja proposta educacional valorizava com grande ênfase a questão da diferenciação entre os gêneros, aspecto, por sua vez, inspirado por uma perspectiva de sociedade em que os papéis sociais de homens e mulheres eram rigidamente definidos. Também em disputa se situava a visão sobre o papel das diferentes agências sociais na educação. Enquanto os escolanovistas enfatizavam o Estado – e a escola pública – como principal instância educativa, os católicos assinalavam a preeminência da família e da Igreja na educação e na civilização da sociedade.⁴⁶

Mas, para além dos aspectos em disputa, torna-se importante assinalar que os posicionamentos dos dois grupos envolveram também aproximações significativas, segundo vêm assinalando os importantes estudos de Marta Carvalho,⁴⁷ que, por sua vez, têm dado ensejo a outros trabalhos expressivos em direção semelhante. Esses estudos têm conferido relevo às apropriações realizadas por educadores católicos, de proposições escolanovistas, processo que teria resultado na expressão de uma tendência apresentada como “escolanovismo católico”, que envolveu expressões diversas.⁴⁸

Merece destaque o fato de que, apesar dessas aproximações observadas a partir de pesquisas recentes de base empírica, que vêm destacando, por exemplo, a adesão de educadores católicos a metodologias renovadas – apresentadas como eficazes em termos pedagógicos, inclusive para o ensino da religião –, a

⁴⁵ A poetisa, educadora e jornalista Cecília Meireles foi uma ardorosa defensora das proposições escolanovistas, tendo-se dedicado, com fervor, na página diária que ocupou no *Diário de Notícias* entre 1930 e 1933, ao combate ao ensino religioso nas escolas públicas. Cf. Cecília Meireles, “Como se originam as guerras religiosas”, *Página de Educação*, *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2/5/1931.

⁴⁶ Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*, Belo Horizonte, Argumentvm, 2007.

⁴⁷ *A escola e a república e outros ensaios*, Bragança Paulista, EdUSF, 2003 e, ainda, *Molde nacional e fôrma cívica*, Bragança Paulista, EdUSF, 1999.

⁴⁸ Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, *Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil*, Belo Horizonte, Argumentvm, 2007. Ver, também, Antonio Sgarbi, *Igreja, educação e modernidade na década de 30*. Escolanovismo católico: construído na CCBE, divulgado pela Revista brasileira de pedagogia, Dissertação de mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação, PUC/SP, 1997 e *Bibliotecas Pedagógicas Católicas: estratégias para construir uma Civilização Cristã e conformar o campo pedagógico através do impresso (1929-1938)*, Tese de Doutorado, São Paulo, PUC/SP, 2001.

representação de uma polarização entre os grupos se mantenha. Cabe assinalar que tal representação se alimenta, de modo geral, de uma memória sobre o papel renovador dos chamados “pioneiros da educação nova” – que, ao mesmo tempo, aquela representação contribui para alimentar e cristalizar – construída pelos próprios atores envolvidos nas disputas em curso, com destaque para Fernando de Azevedo e para sua obra *A Cultura Brasileira*. Neste livro, publicado inicialmente em 1943, o autor apresenta o escolanovismo como *marco zero* da renovação educacional, analisando a escola do passado, mesmo no caso do passado então recente, republicano, sob o signo ainda expressivo da “tradição” e da descentralização, aspecto a que o autor atribuía a extrema irregularidade na constituição dos sistemas escolares estaduais, assim como a excepcionalidade quanto aos impulsos de prosperidade da instrução pública no país.⁴⁹

Na operação de reconstrução da memória encaminhada por Fernando de Azevedo,⁵⁰ quando se dedicou a produzir uma análise sobre a evolução da educação brasileira, pode-se observar, através da representação construída, um sentido nítido de legitimação e valorização da dimensão renovadora do grupo da Escola Nova – diante do passado, mas também diante do grupo dos educadores católicos, apresentados como representantes de uma reação conservadora que requeria enfrentamento –, de que fazia parte. Interessante é o fato de que essa imagem, construída num momento ainda muito próximo àquele da atuação mais significativa dos escolanovistas, num quadro de luta política e de afirmação dos ideais defendidos por aqueles educadores, tenha sido “monumentalizada” e ainda seja disseminada como expressão da “verdade”, tendência que os estudos recentes têm problematizado, enriquecendo a nossa compreensão dos debates e projetos educacionais em curso na sociedade brasileira da Primeira República. E, no cenário em questão, tiveram lugar importantes debates, mas também, além destes, foram encaminhadas intervenções significativas no campo da política, através de diversas reformas de instrução pública implementadas em diferentes estados brasileiros, nas décadas

⁴⁹ Esse era o caso, na visão de Azevedo, da reforma paulista conduzida por Caetano de Campos. Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1971, p. 640.

⁵⁰ A importância desse educador no quadro do escolanovismo brasileiro é notória, tendo assumido a liderança na iniciativa de conferir uma unidade àquele movimento, através da redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Cf. a respeito Libânia Xavier, *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, Bragança Paulista, USF, 2002.

de 1920 e 1930. Podem ser situadas, nesse quadro, as reformas conduzidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco. Torna-se difícil, nos limites deste estudo, analisar esses processos numa perspectiva de conjunto, já que os mesmos adquirem muitas particularidades em suas diversas manifestações nos diferentes estados.

Podem ser assinaladas, entretanto, algumas tendências gerais que darão o tom de uma cultura escolar escolanovista, ainda que esta esteja sendo definida em termos muito amplos e imprecisos. Entre estas, se situa a da cientificização progressiva das práticas educativas, aspecto que alimenta a necessidade de uma crescente especialização e legitimação do educador profissional e do próprio campo educacional, que assumia contornos mais nítidos, estimulando, por sua vez, a formação apropriada de professores em espaços concebidos para esta tarefa e inspirados pelos ideais renovadores. Se a questão da formação de professores em espaços específicos já se apresentava desde os tempos do Império, como objeto de debates e de políticas – que à época conviviam com a tendência da formação de professores pela prática –, este se constituiu num eixo de destaque desde os primeiros tempos republicanos, quando ao professor – cada vez mais representado pela figura feminina –, foi atribuída uma missão cívica primordial, a de “apóstolo da civilização”,⁵¹ o que demandava um preparo bastante consistente, tendo como referência a magnitude da tarefa.

Nos quadros das reformas escolanovistas conduzidas nos diferentes estados brasileiros, foi conferido destaque primordial à questão da formação de professores, sendo criadas instituições para este fim. No Distrito Federal, por exemplo, no âmbito da reforma conduzida por Fernando de Azevedo (1927-1930), foi desenvolvida a reestruturação da Escola Normal. Um novo prédio⁵²

⁵¹ Rosa Fátima de Souza, *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, São Paulo, UNESP, 1998, p. 61-75.

⁵² Com a posse de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública, a Escola Normal será transformada em Escola de Professores e, reunida às escolas primária e secundária e ao jardim de infância, comporá o Instituto de Educação, a partir de 1932. O prédio, onde funciona o atual ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) ainda existe e se localiza na Rua Mariz e Barros, na Tijuca. Diana Vidal, *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto Federal de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*, Bragança Paulista, EdUSF, 2001.

foi construído para abrigar a nova instituição, que se tornaria um símbolo da educação renovada, materializando-se na arquitetura monumental, à época apoiada em fortes referências de brasilidade, por meio das linhas do estilo neocolonial, e mais uma vez se observou uma tendência no sentido do apagamento de experiências pretéritas de formação docente.⁵³ Tal concepção arquitetônica, também observada nas escolas primárias construídas sob o signo da mesma reforma azevediana, contribuiria para a formulação de críticas, dirigidas ao alto custo dessas construções, aspecto que dificultaria a concretização de um dos objetivos mais assinalados pelas reformas educacionais escolanovistas – ainda que tenham sido praticados com profundas diferenças e muitos limites –, que era o da democratização da escola pública.⁵⁴

Também como elemento significativo para a definição da escola renovada que se projetava por meio das reformas e se materializava no horizonte do “possível” – sendo este múltiplo e dependente de inúmeras variáveis –, situa-se a valorização dos processos de ensino-aprendizagem, compreendidos a partir da centralidade do aluno, com a utilização, por exemplo, de métodos ativos, que envolviam a participação mais direta daquele sujeito na produção de conhecimento, através da experimentação e do enfrentamento de desafios. Também no caso dessa temática, a memória construída a partir do escolanovismo e parcialmente cristalizada na historiografia envolveu o destaque conferido à renovação experimentada, enfatizando assim, uma perspectiva de descontinuidade e aproximando-se novamente da representação do *marco zero*.

Cabe assinalar que, em termos empíricos, a escola primária que emergia a partir das reformas educacionais dos anos 1920/1930 estava longe de ser uma escola totalmente renovada, que promovesse uma ruptura absoluta com a “tradição” e se dissociasse inteiramente do passado – esta é uma representação que os educadores da época construíram com maior ou menor intensidade e disseminaram. Em realidade, qualquer projeto renovador, que mira um futuro, por mais que busque romper com o passado, se constrói no presente, em negociação com o já estabelecido. No caso da escola primária brasileira – múltipla, como já assinalamos –, os elementos de mudança introduzidos

⁵³ Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, *A oficina de mestres do Distrito Federal: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*, Rio de Janeiro, DP&A; FAPERJ, 2006

⁵⁴ No caso do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, ao suceder a Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública, irá enfrentar a questão em outras bases, empreendendo um programa de edificação de escolas funcionais, de linhas simples e bem mais baratas. Cf. Vidal e Faria Filho, 2005.

conviveram com outros elementos, indicativos da permanência da cultura escolar dos grupos escolares, já consolidada em nosso cenário educacional, sendo redesenhados os contornos da vida escolar com base na “hibridação entre as duas gramáticas”.⁵⁵

No caso das reformas educacionais, os projetos formulados representam um aspecto essencial para sua análise, mas, para a compreensão acerca das formas de concretização dessas intervenções, torna-se necessário considerar as inúmeras mediações observadas entre a formulação das normas – as quais, por sua vez, envolvem a questão da circulação de modelos educativos e a influência de experiências de outros países, por exemplo – e a colocação em prática das mesmas. Também fundamental é levar em conta que qualquer processo desta natureza é experimentado, na prática, por sujeitos cujas ações sempre envolverão formas diversas de apropriação e (re)criação. Num sentido mais amplo, a influência provocada pelas chamadas reformas escolanovistas no cenário educacional da época ainda envolve muitos aspectos a serem desvendados.⁵⁶

Um dos aspectos que podem ser problematizados acerca da escola renovada – e também da escola republicana anterior às ações reformadoras –, por exemplo, diz respeito aos limites de sua laicidade, tendo em vista toda a importância da tradição religiosa, e especialmente católica, que marcou – e ainda marca – a sociedade e o cenário educacional brasileiro, ao longo de muito tempo.⁵⁷ Isso, por exemplo, é um aspecto que já vem sendo bastante assinalado no que se refere ao escolanovismo mineiro, mas a reflexão acerca desse tema ainda carece de maior grau de aprofundamento, mesmo no caso de Minas Gerais, estado conhecido pela força adquirida pela cultura católica.⁵⁸

⁵⁵ Diana Vidal (org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*, Campinas, Mercado das Letras, 2006, p. 11.

⁵⁶ As pesquisas históricas voltadas para as práticas escolares têm se deparado com dificuldades frequentes, muitas das quais situadas em torno do acesso à documentação escolar. Os problemas comumente verificados se devem à dispersão desse tipo de documentação e à pouca importância atribuída a esse tipo de acervo, situação que tem provocado a destruição de materiais valiosos. A consciência crescente da relevância desse tipo de investigação tem estimulado o debate oportuno sobre a importância da preservação da memória escolar.

⁵⁷ Tem-se notícia da existência de marcas da religião católica no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro, na Primeira República e na ambiência das ações reformadoras. Há evidências a esse respeito, por exemplo, na Escola Rivadávia Corrêa. Cf. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, *Família, escola e civilização: representações e práticas (anos 1930-1950)*, Projeto de pesquisa, Programa Prociência/UERJ, 2008.

⁵⁸ Minas Gerais foi o primeiro estado a adotar o retorno do ensino religioso nas escolas públicas, em 1928, o que sinaliza para essa força do catolicismo. Em nível federal, essa medida somente seria adotada em 1931, por meio de decreto do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos.

Também uma temática freqüentemente referida no quadro das mudanças propostas pelos educadores renovadores e que merece um maior refinamento em sua abordagem é a das relações entre família e escola. No cenário de modernização educacional dos anos 1920/1930, quando a instituição escolar já se apresentava num grau significativo de afirmação frente a outras instâncias da sociedade e a outros tempos e espaços sociais, momento em que os educadores adquiriam progressivamente uma condição profissionalizada e uma legitimação em termos de competência científica, as relações com a instituição familiar tenderam a se alterar. A escola, passando a ocupar a centralidade na sociedade, como instituição educativa, tendia a provocar deslocamentos em outras instituições sociais, o que se observava, por exemplo, acerca da função da família na educação dos indivíduos.

Tais novidades têm sido interpretadas com base na idéia simplificada de que uma suposta substituição da família pela escola estaria em curso à época.⁵⁹ No entanto, apesar da missão de grande abrangência atribuída à escola, tanto no âmbito da formação dos indivíduos, como no da reforma da sociedade, torna-se importante ressaltar que os educadores renovadores não deixaram de manifestar a consciência de que, para encaminhar a modernização educacional e construir a “civilização” desejada, não poderiam prescindir dos educadores situados na esfera doméstica, de modo a construir uma parceria da maior relevância social.⁶⁰ O papel das famílias mantinha-se, assim, valorizado, ainda que fosse veiculada a idéia, por muitos daqueles educadores envolvidos nos debates, de que aquelas deveriam aprender a ser parceiras competentes da escola exatamente com os representantes desta instituição, com os quais deveriam colaborar, e segundo os seus desígnios. É essa compreensão, ob-

⁵⁹ A noção de que estaria em curso, no cenário renovador escolanovista, um processo de “desqualificação da família pela escola” aproxima-se, de algum modo, da idéia de “substituição da família pela escola”. Torna-se importante rever essas idéias em função das pesquisas recentes. Para o debate, conferir Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi, “A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930”, *Revista brasileira de história da educação*, n.5, 2003, p.213-231 e “Lições à família: notas sobre o tema das relações entre o lar e a escola nos debates educacionais dos anos 1920/30”, *Saúde, sexo e educação*, Rio de Janeiro, IBMR, n. 22/23, 2001.

⁶⁰ É representativo dessa compreensão o investimento promovido no âmbito da Reforma Fernando de Azevedo, em prol da constituição dos Círculos de Pais e Professores nas escolas do Distrito Federal. Também no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encontra-se a defesa da “colaboração efetiva entre pais e professores”. Ver Fernando de Azevedo, “A reconstrução nacional do Brasil: Manifesto dos pioneiros da educação nova”, in: Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi e José Gondra (orgs.), *A reorganização do campo educacional: manifestações, manifestos e manifestantes*, Rio de Janeiro, 7Letras, 2003.

servada a partir de pesquisas empíricas ainda iniciais e situada numa direção diversa daquela que vem sendo sedimentada na historiografia da educação, que nos leva a destacar a importância de um maior aprofundamento em termos de investigação da questão.

Muitos outros problemas, relativos aos processos de escolarização e à educação na Primeira República, ainda aguardam um investimento maior de reflexão e esforço de pesquisa. Em relação à institucionalização da escola primária nos estados brasileiros, por exemplo, uma série de questões permanece em aberto. Uma delas remete às especificidades das reformas da instrução pública em cada estado da federação, os atores envolvidos e os interesses políticos em disputa, o que implica em considerar não apenas as iniciativas governamentais, mas também os discursos e projetos educacionais veiculados por intelectuais, grupos sociais, associações e agências educativas diversas. Um outro ponto que não tem merecido ainda a atenção devida é o das políticas municipais, ou seja, a ação dos municípios em matéria educacional e as redes de escolarização particulares, desenvolvidas por iniciativa de indivíduos, famílias, grupos e/ou setores sociais diversos, cujas estratégias apontam para a coexistência de práticas educativas plurais em nível local, especialmente nas cidades, mas também nas áreas rurais. Entre estas iniciativas, cabe apontar para o crescimento de instituições de caráter confessional, ligadas não apenas à Igreja Católica e suas diversas ordens religiosas, mas também a outras religiões e a culturas de imigrantes de diferentes procedências étnicas. Outro aspecto a ser considerado diz respeito às diversas estratégias de escolarização encaminhadas por diferentes setores sociais e étnicos, como os projetos e demandas escolares provenientes de grupos de negros,⁶¹ índios⁶² e de movimentos sociais de trabalhadores e operários urbanos, bem como de grupos vinculados às propostas anarquistas e socialistas.

No que se refere aos grupos escolares e ao processo de disseminação da escola graduada e do ensino seriado no país, é preciso ainda analisar com mais cuidado as relações e tensões entre este modelo de escolarização e a permanência de práticas e formas diversas de educação e de escolarização, permanência que se verificou não somente nas regiões interioranas e áreas rurais, mas também nas pequenas e grandes cidades. É preciso, ainda, avaliar

⁶¹ Marcus Vinícius Fonseca, *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*, Bragança Paulista, EdUSF, 2002.

⁶² Aracy Lopes da Silva e Mariana Ferreira (orgs.), *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*, São Paulo, FAPESP/Global/Mari, 2001.

os custos e a eficácia da implantação da *forma escolar* moderna, as dificuldades e limites de implementação de reformas educacionais, as resistências dos professores, da população e a concorrência em relação às outras estratégias e práticas de escolarização públicas, privadas e domésticas.

A história da profissão docente e a trajetória de homens e mulheres no magistério, os processos de formação e as transformações históricas no exercício da docência (feminização/desmasculinização; hierarquização; especialização do trabalho etc.) ainda permanecem como questões a serem mais detidamente investigadas. A participação de professores e professoras no processo de produção de saberes, livros e materiais escolares, bem como sua atuação nos processos políticos de constituição de formas associativas como lugares de sociabilidades profissionais, constituem interessantes problemas de pesquisa a explorar.⁶³

Assim, não somente os professores, mas também os alunos, suas experiências e práticas educativas no cotidiano escolar, estão ainda para ser melhor conhecidos. Especialmente, as crianças, então transformadas em *aluno, sujeito e objeto* de intervenção de saberes e campos científicos diversos (pedagogia, higiene, medicina, psicologia, assistência social, direito, entre outros), aguardam sérios investimentos de pesquisa. Quem são os *alunos*, meninos e meninas, que frequentaram as escolas e as variadas instituições educacionais na Primeira República? Que experiências, histórias, memórias, marcas inscritas em corpos e rostos foram deixadas pela escola? Que ausências, silêncios, medos, emoções, barreiras, exclusões, traumas e sensações experimentaram aqueles sujeitos que viveram e construíram as culturas escolares? E, do mesmo modo, que representações sócio-culturais foram elaboradas sobre a forma escolar de educação por aqueles indivíduos e grupos sociais que dela permaneceram distantes, indiferentes, excluídos?

Ao apresentarmos estas questões, aqui brevemente enumeradas, pretendemos apontar algumas perspectivas em aberto para os estudiosos e pesquisadores da educação. Através do foco nos processos de escolarização na Primeira República, nossa intenção consistiu em sinalizar para a fertilidade dos problemas levantados pela história da educação, como campo da história, para (re)pensar nosso passado, presente e futuro.

⁶³ Alessandra Schueler, “Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão”, *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 9, jan./jun., 2005.