**ALGUMAS NOTAS SOBRE O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO NO PERÍODO REPUBLICANO**

**Cláudia Regina dos Santos[[1]](#footnote-1)**

RESUMO

Mediante pesquisa bibliográfica teceremos a seguir sobre a temática “o projeto educacional brasileiro no período republicano” a partir dos desdobramentos da outorga da primeira Constituição da República, em 1891, até os anos 1920, para nos referimos às reformas implementadas, com destaque às propostas que mais expressaram os conflitos pelo controle da educação no referido período.

**Palavras-chave:** História. Educação. República.

**ABSTRACT**

Through bibliographic research, we will follow on the theme “the Brazilian educational project in the republican period” from the consequences of the granting of the first Constitution of the Republic, in 1891, until the 1920s, to refer to the reforms implemented, highlighting the proposals that most expressed the conflicts for the control of education in that period.

Keywords: Story. Education. Republic.

**1 INTRODUÇÃO**

A História da Educação implica o estudo no tempo e no espaço do fenômeno educativo. Dada essa historicidade, a cada etapa do desenvolvimento humano, o fenômeno educativo assume diferentes significados, caracterizações e práticas, condicionadas, quando não determinadas, pelas disputas pelo poder político a partir de uma dada estruturação socioeconômica. Tendo essa premissa como base, teceremos a seguir sobre o tema “o projeto educacional brasileiro e sua consolidação no período republicano” a partir dos desdobramentos da outorga da primeira Constituição da República, em 1891, até os anos 1920, para nos referimos às reformas implementada, com destaque às propostas que mais expressaram os conflitos pelo controle da educação no referido período.

**2 A EDUCAÇÃO E A PRIMEIRA REPÚBLICA**

A abolição da escravidão em 1888 seguida da proclamação da República em 1890 mudaram drasticamente o quadro social brasileiro. Com a liberdade dos negros, houve um aumento substantivo da população nas cidades, em função do deslocamento destes da área rural em busca de empregos. Cresceu também no meio urbano número de imigrantes, principalmente advindos de Portugal, que, ao lado da população negra libertada, precisou adaptar-se à precária infraestrutura, situação esta evidenciada no surto de epidemias, relacionadas a varíola, tuberculose, febre amarela e malária, que já no primeiro ano do novo regime político ocasionou a morte de 5,2% dos habitantes da então capital federal, Rio de Janeiro (CARVALHO, 1987).

Nesse contexto, o modelo de Constituição implementado em 1891, inspirada na Carta norte-americana, não encontrava eco na população, da qual não era mais exigida renda para votar, mas, que, em grande parte analfabeta, continuava a não poder usufruir do direito do voto. Estima-se que o país de 14 milhões de habitantes no período possuía um índice de 85% de analfabetos (BOTELHO, 2002).

Questão correlata ao analfabetismo era a necessidade debatida, desde o final do Império, de se edificar um sistema nacional de ensino que estabelecesse a instrução pública, com realce à escola primária, sob o comando do poder central. Mas a Constituição outorgada com o novo regime político não corroborou esse anseio. Conforme Saviani (2013), argumentava-se que, se num regime centralizado como o era o do período imperial, a instrução pública era descentralizada, assim deveria permanecer, considerando a instalação de uma República federativa, de regime político descentralizado. Em seu artigo 35, ao estabelecer que caberia ao Congresso Nacional, não de forma privativa, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”, bem como “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (apud SAVIANI, 2013, p. 170), a primeira Constituição republicana, omissa em relação ao ensino primário, transferiu aos estados a atribuição de sustentar e legislar tal ensino.

 Porém a tensão entre centralização e descentralização da instrução perdurou durante toda a primeira República por meio das reformas realizadas no plano federal. Abordaremos, sumariamente, a seguir, o teor de cada uma delas relativa a essa questão. A Reforma Benjamin Constant, calcada no ideário positivista, em 1890, introduziu as disciplinas de cunho científico, substituindo os estudos literários que predominavam a organização curricular. Sua reforma no entanto ficou adstrita ao Distrito Federal. No âmbito administrativo, deu-se a Reforma Epitácio Pessoa de 1901, que apesar de ratificar a liberdade de ensino advinda da Reforma Leôncio de Carvalho, nivelou as instituições privadas às oficiais, por meio da inspeção da grade curricular, e ainda findou a liberdade de frequência, também assegurada por Leôncio de Carvalho em 1879. Ainda refletindo a tensão mencionada, a Reforma Rivadávia Correa, em 1911, traz novamente à tona a liberdade de ensino e a sua desoficialização (descentralização). Defendia-se então o direito de ensinar, de forma ampla, às instituições particulares, o que, há que ressaltarmos, em momento histórico algum havia sido negado, haja vista que desde o período imperial a maior parte do ensino secundário esteve sob a égide dos leigos, particulares ou religiosos (PALMA FILHO, 2005). Na sequência dessa lei, dados os seus efeitos desastrosos, uma nova reforma foi conduzida em 1915, a de Carlos Maximiliano, que reoficializou (recentralizou) o ensino e criou o exame do vestibular, como forma de dificultar o acesso ao nível superior. Por fim, a última reforma de âmbito federal foi a de João Luís Alves/Rocha Vaz, em 1925. Considerada reacionária e conservadora em suas delimitações, essa nova lei suprimiu a autonomia administrativa e didática, ao expandir as funções fiscalizadoras e normativas da União em relação ao ensino ginasial ou secundário de todo os país (NAGLE, 1974, apud SAVIANI, 2013). Outro aspecto a ser mencionado se refere à generalização de um sistema de ensino seriado e com frequência obrigatória nas escolas secundárias federais e estaduais.

Assim, em meio aos avanços e recuos da política educacional acerca da descentralização/centralização do ensino, a implantação de uma escola primária de caráter universal permaneceu sem respostas do poder central, o que não representou nenhuma surpresa, já que constitucionalmente, como dissemos anteriormente, a responsabilidade por este nível de ensino ficou a cargo dos estados. Na dianteira desse processo estava o estado de São Paulo, ao introduzir, em 1893, a instituição do grupo escolar, que, posteriormente, iria se espalhar para os demais estados do país.

Também chamado de escolas graduadas, a inovação dos grupos consistiu no agrupamento dos discentes conforme a série ou grau em que se encontravam. Isso, por sua vez, se desdobraria numa aprendizagem progressiva, supostamente homogênea, com os alunos passando de uma série a outra até concluírem o quarto ano ou o ensino primário (SAVIANI, 2013). Assim, no lugar das anteriores aulas avulsas, que constituíam as chamadas escolas das primeiras letras, cujo professor ministrava aulas a um grupo discente com diferentes níveis de aprendizagem, o novo modelo correspondia à racionalização pedagógica do espaço, em que cada sala conteria uma classe, uma série e um professor específicos.

Adotado a partir de um modelo utilizado em diversos países da Europa e nos EUA, como modo de se veicular uma educação popular, os princípios pedagógicos desse modelo pressupunham uma educação integral (intelectual, física e moral) e a utilização do método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”. Este, tendo surgido na Alemanha em fins do século XVIII e sido disseminado pelos discípulos do educador suíço Pestalozzi (1746-1827) entre estadunidenses e europeus, pautava os planos de intelectuais, como Rui Barbosa, para reformar a educação presente no final do período monárquico. Associado ao método, a concepção pedagógica de formação integral exigia dos alunos uma rígida disciplina e o enaltecimento de valores morais e cívicos, como modo de se construir o “espírito de nacionalidade” (SOUZA, 2004), o qual, como no regime político anterior, era também almejado.

Saviani (2013), ao avaliar o significado das práticas pedagógicas presentes no grupo escolar, destaca que, embora tenha havido um avanço do rendimento com o sistema de graduação do ensino, o grau exigido e os mecanismos mais sofisticados de seleção dos alunos, além de terem acarretado um elevado aumento de repetências no início do curso, obstruindo assim a continuidade do processo educativo, circunscreveram-se a um grupo social restrito, as elites. Estava para ser efetivada então uma escola que se abrisse às classes populares.

Há que frisarmos que nesse período em que o cenário político era dominado pela presença das oligarquias rurais ou pelos “Barões do café” (SAVIANI, 2007) e que a educação era concebida como um privilégio de poucos e não um direito de todos, o dilema de se sanar a restrição ao ensino elementar era também debatido entre as classes trabalhadoras. Desde a proclamação da República, especialmente os imigrantes espanhóis e italianos desenvolviam um intenso trabalho de conscientização social mediante escolas, imprensa e confraternizações. Os anarquistas, por exemplo, além de terem fundado colônias, a exemplo da Colônia Cecília, que atuou entre 1889 e 1894, no interior do Paraná, criaram “escolas operárias” em vários estados brasileiros, além de terem fundado uma universidade popular e centros de estudos sociais. Nas chamadas Escolas Modernas, também por eles criada, difundia-se o método racionalista (proveniente do educador catalão Francisco Ferrer); um aprendizado de cunho racional e científico; a coeducação; o ensino laico; e a educação em tempo integral. Porém, tendo sido perseguidas e acusadas de “perturbarem a ordem”, essas experiências acabaram malogradas (ARANHA, 2003), tendo a última escola por eles implementada sido fechada em 1919.

Já em fins dos anos 1910 e no decorrer da década seguinte, em meio à descrença no ideal de progresso provocada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), e num período de crise da hegemonia política oligárquica, com o grupo urbano-industrial a solicitar passagem, vivia-se um momento de grande ebulição social, com várias frentes a reivindicarem por participação política, tendo como exemplos as greves operárias, os movimentos artísticos como a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), e as revoltas tenentistas. Toda essa agitação, como não poderia deixar de ser, constituía-se também do anseio por mudanças no âmbito educacional.

Em 1920, a taxa de analfabetismo, de 75%, era a mesma de 1900 (WEREBE, 1997). Ou seja, o governo republicano pouco ou nada havia feito para erradicar esse problema que se apresentava a educadores e políticos como uma nódoa à imagem do país. Mas, como dito antes, tendo ficado a escola elementar ou primária a cargo dos estados, seriam estes os possíveis protagonistas das mudanças desejadas. Ocorre que somente a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1920, ou simplesmente Reforma Sampaio Dória, dentre as várias reformas estaduais implementadas nesta década, enfrentou efetivamente esse problema mediante a implementação de uma escola primária que oferecia uma primeira etapa de dois anos, obrigatória e gratuita, como modo de garantir a alfabetização de todas as crianças. Regulamentada pelo decreto n. 3.356 de 31 de maio de 1921, o professor Sampaio Doria era ligado à chamada Liga Nacionalista e, enquanto filiado à corrente liberal republicana, concebia a educação como a saída para o resolução dos problemas nacionais. Além da erradicação do analfabetismo, a reforma por ele almejada tinha como meta transformar em um tipo único (normalista) os cursos destinados à formação de professores, com ênfase nos aspectos pedagógicos, e estabelecer delegacias regionais, aprimorando e descentralizando os serviços relacionados à instrução pública (HONORATO, 2017). Mas, tendo recebido muitas críticas, a reforma acabou não sendo plenamente implantada, embora tenha, como ressalta Saviani (2013), alterado a instrução pública em vários pontos, como a extensão da rede escolar, a reformulação da grade curricular, o aprimoramento das formas de funcionamento, e, adiante, no final dos anos 1920, a incorporação do ideário da Escola Nova (da qual ainda falaremos).

 Além da reforma paulista, outros estados encamparam mudanças, mas não com o mesmo vigor e resultado da implementada por Sampaio Dória. Foram elas: a reforma de Lourenço Filho, no Ceará, em 1922; a de Prieto Martinez e Fernando da Costa, em 1923, no Paraná; e a reforma de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925. Já na segunda metade dessa década, teve início um novo ciclo de reformas estaduais, com a introdução das ideias pedagógicas renovadoras: a de Mário Casassanta e Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; a reforma no DF, encabeçada por Fernando de Azevedo, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1929 (SAVIANI, 2013).

Nessa efervescente década em que se pretendia “redesenhar a nação” (COSTA; SCHAWARCZ, 2000), dois movimentos, denominados por Jorge Nagle (1974) de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico,* dão o tom das mudanças propaladas. O primeiro, segundo Nagle, advogava a incorporação da população como um todo no processo educativo, especialmente por meio da multiplicação das escolas primárias, levando o país a construir uma identidade nacional. Estava em questão, assim, uma forma de afirmar o Brasil enquanto nação, algo que também se expressara nas tentativas das reformas do período monárquico. Já o *otimismo pedagógico*, se bem que também propusesse um maior número de escolas, diferia-se do entusiasmo pela educação, por introduzir um movimento que já vinha se expressando desde fins do século XIX no Brasil, o da Escola Nova, cujos princípios suplantariam na então década de 1920 a vertente leiga da concepção tradicional. A defesa de uma escola pública, laica e universal, e da coeducação, no plano administrativo; e, no plano pedagógico, da valorização da psique e do tempo próprio da criança, do papel de auxiliar que o professor exerce em relação ao desenvolvimento espontâneo do aprendizado infantil, no qual o processo de obtenção do saber é mais relevante do que o saber específico (LIBÂNEO, 1994), foram algumas das inovações propostas pelos escolanovistas.

Na direção trilhada por Nagle (1974) quanto à caracterização desses dois movimentos, Ghiraldelli Jr. (2001), Ribeiro (1995) e Paiva (1973) (apud PORFÍRIO, 2010) descrevem-no como tendo sido, respectivamente, de cunho quantitativo, pois que voltados à extensão do ensino e à alfabetização das classes populares; e de cunho qualitativo, por enfocarem as questões didáticas e pedagógicas da rede escolar. A escola nova, atrelada ao momento do otimismo pedagógico, significou, segundo Nagle, a lenta substituição do viés politizado da educação por uma abordagem técnica e mais restrita, em que marcam presença os profissionais da educação. Nesse sentido, assegura o autor que o escolanovismo teria sido uma “distorção técnica que aparece na década dos vinte” (NAGLE, 1974, p. 260).

Essa, porém, não é a posição de Carvalho (2002), que, discordando de Nagle, afirma ter havido sim uma dimensão política nas mudanças operadas pelo novo modelo pedagógico. Não teria ocorrido então um “fechamento” da educação em si mesma, voltada ao plano interno, no qual atuaria um técnico, de visão apolítica, apto a resolver as questões postas. Para a autora, os renovadores possuíam um projeto político, mas, frise-se, autoritário, que defendia a formação integral, com ênfase na moralidade. Isso explicaria o veio político adotado em suas propostas, que pretendiam extirpar da sociedade as “doenças”, ou higienizar física e moralmente os indivíduos, que, segundo eles, impediam o país de afirmar sua nacionalidade e resolver seus dilemas sociais e econômicos. Para isso, atribuía-se ao programa educacional um papel moralizador, capaz de formar um “povo”, disciplinando-o e moldando-o de acordo com as concepções de uma elite intelectual que se autoinvestia da autoridade para tal imposição (CARVALHO, 2002).

Interessante notarmos que a questão do “higienismo” atrelada ao discurso pedagógico remonta às falas das elites dirigentes do Segundo Império, os quais concebiam que a nação para se constituir enquanto tal havia que ser “higienizada” ou depurada de sua miséria moral e física. No decorrer da Primeira República esse tipo de formulação ideológica se estendeu, sendo sublinhada principalmente nos anos 1920. O discurso em defesa de uma formação integral, com destaque ao aspecto da moralidade, será um elemento que unificará vertentes tradicionalmente adversárias quando da fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE). Nela, católicos, liberais e positivistas eram unânimes na defesa da causa “cívico-educacional” (CARVALHO, 2002), embora, ressalta-se, as propostas configurassem um quadro heterogêneo de interesses, fosse pelo estabelecimento de um partido político, fosse pela veiculação de um postulado moral católico, além de outras divisões internas. De todo modo, somente a partir de 1929, com a publicação da **Divini Illius Magistri**, apresentada na encíclica do papa XI, é que o conflito entre católicos e renovadores, especialmente, se explicita, tendo os primeiros então procurado distinguir das premissas escolanovistas a compatibilidade ou não com a crença cristã.

Com a Revolução de 1930, essa rivalidade passa a ser tencionada pelo chamados “pioneiros”, alusão ao grupo signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e os católicos na disputa pelo controle educacional. O embate entre esses dois grupos foi crucial para os desdobramentos das ideias pedagógicas predominantes na organização escolar dessa década, tendo incidido no processo de elaboração da Constituição de 1934, por conseguinte, de seus desdobramentos até pelo menos a imposição do Estado Novo.

**3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por fim, conscientes de que não podemos esgotar o tema ora proposto, e somente enfatizando o percurso temporal o qual indicamos no início dessa exposição (1889 até os anos 1920), podemos inferir sobre alguns pormenores que sustentaram o projeto educacional brasileiro no referido período. O primeiro deles concerne à alta taxa de analfabetismo, que entre 1900 e 1920 se manteve em 65% em relação à população como um todo, demonstrando a ineficácia das políticas públicas para sanar este grave problema. O segundo ponto diz respeito à tensão provocada pelas ideias de centralização/descentralização do ensino que acabaram por obstaculizar um sistema articulado de educação. E, em terceiro lugar, a introdução do ideário da Escola Nova enquanto modelo pedagógico, o qual, embora remontasse ao final do século XIX, adquiriu fôlego na década de 1920, tendo adentrado a década seguinte, mediante a redação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, documento considerado por Jorge Nagle como “a grande plataforma do ensino” (2016) no país. Assim, em que pesem os retrocessos presentes na Primeira República, é inegável sua relevância para a estruturação educacional no período subsequente, com destaque para o papel hegemônico que o escolanovismo assumirá entre os chamados progressistas frente ao conservadorismo católico.

**REFERÊNCIAS**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOTELHO, André. **Aprendizado do Brasil.** A nação em busca dos seus portadores sociais. Campinas: Unicamp, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (Orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-42-04-01279.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973. (Temas Brasileiros II/ IBRADES).

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação** – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

PORFÍRIO, Cristiane. **O quadro educacional do Brasil da Primeira República como protótipo da moldura educacional. Do Brasil no novo milênio**. Disponível em: <<http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol3-1-2012/artigo10.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 14. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinhas: Autores Associados, 2013.

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.

WEREBE, M.J.G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1997.

1. Professora Doutora na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)/Ituiutaba – email: claudinhaja@yahoo.com.br [↑](#footnote-ref-1)