

A EDUCAÇÃO DESEMBARCA NO BRASIL COM AS NAUS PORTUGUESAS

Keila Núbia Barbosa Ibrahim Abdelkarem ¹

RESUMO

O presente artigo aborda o início da educação no Brasil, como se deu esse processo e quais foram seus protagonistas. Em 1549, a chegada dos padres jesuítas não sinaliza somente o prelúdio da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. Quando naquele ano jesuítas aportaram à Bahia com o 1º governador-geral, a Companhia de Jesus não tinha mais de nove anos de existência canônica, suas bases foram lançadas a 15 de agosto de 1534 na capela de Montmartre por Inácio de Loiola e confirmada em 1540 por Paulo II, que se dispersava, no continente europeu, em missões de combate à heresia e, além dos mares, à propaganda da fé entre os incrédulos e à difusão do Evangelho por todos os povos. O referencial teórico embasa-se dentre outros em Azevedo, Carvalho, Schwartzman e Alves. A metodologia empregada foi bibliográfica. Os principais resultados encontrados foram que certamente o estado de coisa que se vive na educação na atualidade ainda é um reflexo desse tempo passado de barbárie e de interesse econômico exploratório em que o ser humano é apenas uma peça descartável nessa engrenagem e um reflexo também dessa ciência gestada no século XIX no Brasil com seus ímpetos positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do povo.

Palavras-chave: Início, Trajetória, Educação no Brasil.

INTRODUÇÃO

Ao olhar o contexto e o cenário educacional brasileiro nos dias de hoje é salutar fazer o trajeto no sentido contrário e voltar a chegada das naus portuguesas ao Brasil. Muitas estruturas, metodologias e sistemas educacionais que são aplicados e desenvolvidos nos dias atuais têm suas raízes e ainda são consequências dos atos dos

¹ Doutora do Curso de Educação da Universidade de Brasília - DF, keila.nubia@hotmail.com;

portugueses no âmbito educacional brasileiro. O objetivo do presente artigo é apresentar o panorama e os caminhos trilhados pelo sistema educacional brasileiro desde a chegada dos portugueses até os dias atuais.

Os discípulos de Inácio de Loyola, ao chegarem aqui, tinham como objetivos atividades missionárias, políticas e educacionais; todas, é claro, subordinadas às exigências da igreja. A educação jesuíta era popular, feita nos pátios de seus colégios ou nas aldeias da catequese. Associavam, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos, reinóis, brancos, índios e mestiços. Usavam o ato de educar os filhos para conquistar e reeducar os pais. Os jesuítas não serviam apenas à obra de catequese, eles lançavam as bases da educação popular e espalhavam nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes.

Em conformidade com Azevedo (1996, p. 499), em 1555, um ano depois da fundação do colégio na aldeia de Piratininga – que era o ponto mais avançado na ofensiva da catequese e da colonização sobre o planalto –, podia orgulhar-se Anchieta de terem ali os jesuítas “uma grande escola de meninos índios bem instruídos na leitura, escrita e bons costumes”. Para esse trabalho de ensino, em que todos participavam, mas a que faltavam livros e material, era ele que compunha canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que, copiados e recopiados, se tornaram de uso corrente em quase todos os colégios. Autor da primeira gramática da língua difícil dos indígenas, em que se tornou mestre para melhor os instruir, poeta, inventor de autos, mistérios religiosos e diálogos em verso, que os meninos representavam nos pátios dos catecúmenos, esse educador eminente, que tinha o segredo da arte de ensinar, utilizava tudo o que fosse útil ou suscetível de exercer sugestão sobre o espírito do gentio – o teatro, a música, os cânticos e até as danças –, multiplicando os recursos para atingir a inteligência das crianças e encontrar-lhes o caminho do coração.

Entre as três instituições sociais que mais serviam de canais de ascensão, a família patriarcal, a igreja local e a escola, as duas últimas, que construíram um contrapeso à influência da casa grande e estavam praticamente nas mãos da Companhia de Jesus: quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, sendo manipulada pelos padres, em seus colégios e seminários. Gosto pelo estudo, pelos títulos acadêmicos e desejo de ascensão social, tão vivo entre mestiços e filhos de brancos, fizeram da universidade um ideal comum naquela época.

Por 210 anos, foram os jesuítas praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Como a ordem seguia uma visão de mundo mais aristotélica, baseada no ensino do latim e das humanidades, a ciência não encontrou solo fértil para seu incremento nesse período.

Conforme Azevedo (1996, p. 524) em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que sofreu o Brasil não foi uma transformação do ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marquês de Pombal dispersou os padres da Companhia, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento de educação montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especificamente para o Brasil, bastará ainda uma vez mencionar que, no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e, na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia.

De acordo com Carvalho (1981, p. 55) após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as aulas régias, cujos professores nomeava diretamente. As aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e deveriam ser custeadas pelo imposto então criado, o subsídio literário. Mas o sistema não funcionou a contento, pois o subsídio ou não era cobrado adequadamente, ou era desviado para Portugal; os melhores professores não permaneciam no posto por causa dos baixos salários; e, de qualquer maneira, o número das aulas era ridiculamente pequeno frente às necessidades da colônia. Logo após a introdução do sistema, o número de aulas régias foi calculado como segue: 17 de ler e escrever, 15 de gramática, 6 de retórica, 3 de grego e 3 de filosofia. Ao todo 44, para uma população que girava em torno de 1.500.000 pessoas. O restante da educação formal era dado em escolas religiosas, seminários, aulas particulares.

Schwartzman, (1979, p. 20) mostra que, quando os sacerdotes tradicionais tentaram afastar-se do papel esperado, afastaram-se também da Igreja Oficial. O melhor exemplo foi provavelmente a fermentação intelectual do seminário de Olinda, liderada por Azevedo Coutinho e descrita como “possivelmente a melhor manifestação do Iluminismo brasileiro –tanto religioso como racional, realista e utópico, fundindo a influência dos filósofos (franceses) com o vigilantismo clerical”. Essa combinação de ideias aparentemente incôgrua fazia sentido a partir da condição peculiar desses “padres liberais”, que deveriam ter um papel importante nos movimentos em favor da independência ocorridos durante o século e que ingressaram na Maçonaria e chegaram a tentar convencer o Império a decretar o fim do celibato para os sacerdotes, o que corresponderia virtualmente ao estabelecimento de uma Igreja nacional.

De acordo com Alves (2001) e Saviani (2007), o seminário de Olinda se destaca dentre as outras escolas pelo avanço relacionado ao currículo proposto tendo em seu estatuto os estudos de matemática, física e química, assim como os de filosofia, gramática, retórica, canto e teologia, típicos da formação religiosa e ainda resquícios da escolástica. Ademais, de acordo com Alves (2001), o estatuto do seminário de Olinda, criado pelo próprio bispo Azeredo Coutinho, tinha como pressuposto formar crianças pobres e órfãs com recursos da coroa, apesar de ser possível a formação de extranumerários.

O ideal pedagógico do Bispo de Olinda está presente no “*Discurso sobre o estado atual das minas no Brasil*”. A riqueza do Brasil estaria no desenvolvimento da agricultura, nas riquezas naturais e expansão das manufaturas. Assim, seria preciso incentivar um inventário dos recursos naturais, por meio da formação dos Párocos, com formação em ciências naturais, capazes de pesquisar no interior da colônia, valendo-se também dos conhecimentos dos homens comuns, que dominavam fauna, flora, metais e pedras preciosas. O plano de estudos do Seminário de Olinda compreendia: a) Gramática Latina, centrada na busca do entendimento, atenuando a exploração da memória, características da pedagogia feudal e no ensino de uma gramática prática e útil, a partir da língua nacional; b) Retórica: incorporava estudos de Geografia e História e tinha como objetivo formar um homem com atuação política capaz de incrementar os negócios burgueses; c) Filosofia: para formar um filósofo naturalista capaz de fazer o inventário das riquezas naturais para posterior exploração econômica pelo reino português, tinha como conteúdo: Física experimental, Lógica, Metafísica, Ética,

História Natural e Química; d) Geometria: Álgebra, Trigonometria e Aritmética; e) Teologia: abordagem antagonista à orientação jesuítica e de caráter realista.

O Seminário era de controle privado, porém mantido por dois impostos. Assim, todos deveriam contribuir para um colégio-seminário, que não estava aberto para bastardos, negros, mulatos e judeus. Os jovens ricos faziam o pagamento direto à Instituição. O seminário de Olinda, modelo de estabelecimento escolar típico da fase histórica inaugurada pelas reformas pombalinas, entra em decadência com a Independência, mas se reinicia com a crise criada pelo envolvimento de muitos professores e alunos na Revolução Pernambucana. Com a independência, o Estado burguês passa a assumir progressivamente a formação dos cidadãos; surgem os liceus e os colégios públicos; a Igreja passa a limitar-se à formação dos quadros clericais. O Positivismo no Brasil parece ter sido determinante também para o interesse em afirmação da superioridade do branco em detrimento do negro e do índio. Assim, positivistas, com o apoio dos militares, destacando-se os jovens recém-formados, em conjunto com a Igreja e com os representantes das grandes oligarquias, irão fortalecer esse pensamento com vistas ao progresso do País. O Brasil deveria se transformar, com o advento da República, em um país afinado com as novas ideias e com a ciência moderna positiva (TRINDADE, 2007).

São os intelectuais e, portanto, não a participação popular, que devem promover essa mudança. Dessa forma, o Positivismo francês de Augusto Comte torna-se a orientação pragmática e científica que motiva e justifica o posicionamento e a articulação do grupo envolvido nas transformações do País. Segundo Moraes (2012, p. 15), a contribuição principal de Comte à filosofia do Positivismo foi a adoção do método científico como base para a organização política da sociedade industrial moderna, de modo mais rigoroso que na abordagem de Saint Simon. Em sua lei dos três estados ou estágios do desenvolvimento intelectual, Comte teorizou que o desenvolvimento intelectual humano havia passado historicamente primeiro por um estágio teológico, em que o mundo e a humanidade foram explicados nos termos dos deuses e dos espíritos; depois por um estágio metafísico transitório, em que as explanações estavam nos termos das essências, de causas finais e de outras abstrações; e finalmente pelo estágio positivo moderno. Este último estágio se distinguia por uma consciência das limitações do conhecimento humano. As explanações absolutas

consequentemente foram abandonadas, buscando-se a descoberta das leis baseadas nas relações sensíveis observáveis entre os fenômenos naturais.

De acordo com Trindade (2007, p. 131), a influência do Positivismo comtiano no Brasil tem suas origens na primeira metade do século XIX. Em detalhada reconstrução desse processo, Lins identifica, em suas pesquisas, desde 1837, as primeiras manifestações dessa relação de amor e ódio que caracterizará a problemática do Positivismo no contexto brasileiro. Tanto as interpretações da historiografia como os debates filosóficos, políticos ou religiosos dos adeptos ou seus críticos ficaram muito marcados pela hegemonia da ortodoxia religiosa do Apostolado Positivista do Rio de Janeiro, sob a intransigente direção de Miguel Lemos. A primeira tentativa de dar uma visão mais abrangente da presença positivista no Brasil apareceu na *História do positivismo no Brasil*, do próprio Lins, que, publicada em 1964, apresenta um panorama amplo e diverso do tema.

No entanto, para Trindade (2007, p. 133), a partir da análise de Lins, ainda identificada com o ideário comtiano, começam novas perspectivas analíticas do positivismo no Brasil que, com mais distanciamento, permitem avaliar sua importância em toda a sua complexidade, sem a preocupação de exaltá-lo ou exorcizá-lo. A bem da verdade, a contribuição de Lins já cria um certo arejamento diante da *história oficial* de Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Descrevendo o ambiente político-intelectual da época, o historiador José Murilo de Carvalho, ao analisar o perfil dos seguidores do Apostolado no Rio de Janeiro, fala de uma “contra elite que baseava o seu poder no saber técnico”, e que parecia “um grupo político com ideias muito precisas sobre a tarefa a realizar e os meios a utilizar”. Define-os como “um bolchevismo de classe média”.

Trindade (2007, p. 132) ainda nos relata que, somente a partir dos anos 60 do século XX, se inicia uma nova *guinada interpretativa*, como apresenta Ângela Alonso em recente inventário bibliográfico-analítico. A autora divide seu balanço sobre a influência do positivismo no Brasil em três grandes períodos levando em conta que “os critérios para o avaliar devem-se, pois, às condições brasileiras de sua emergência e não à fidelidade doutrinária, ou seja, não à maior fidelidade dos positivistas brasileiros à obra de Comte, mas à capacidade de aplicar sua obra à realidade brasileira”.

O supracitado autor aponta o primeiro período, de 1870 até 1920, vinculado ao debate político do fim do Império e nascimento da República, que se caracteriza por *uma espécie de guerra ideológica*, no contexto da propaganda e da contrapropaganda, em torno da interpretação legítima do movimento positivista. Esse período, sob o fogo cruzado das polêmicas entre *ortodoxos* e *heterodoxos*, tem sua linha divisória estabelecida através da maior fidelidade ao Apostolado. Na visão ortodoxa de Miguel Lemos, o Positivismo no Brasil teria tido uma primeira fase da *adesão à obra materialista de Comte* pela escola Politécnica e uma segunda, em que a obra do filósofo é considerada em sua totalidade, inclusive a religião. *Lemos confunde a sua biografia com a história do positivismo.*

Para Manuel Bomfim (1993), esse contexto, analisado histórica e criticamente, tem suas origens nas práticas conservacionistas e protecionistas dos grupos dominadores e opressores, que vêm impedir e boicotar qualquer possibilidade de emergir no Brasil um progresso verdadeiro para a sociedade brasileira, a partir de transformações socioeconômicas envolvendo as relações entre os diversos grupos. Sua crítica se estende também aos registros históricos, reducionistas a partir de suas bases positivistas, registros que contam a história a partir de documentos, deixando de fora reflexões críticas que dessem conta das estratégias e poderes presentes no País.

As populações indígenas dos índigenas brasileiros e seu meio de subsistência na base da economia natural também possuíam seu sistema, ainda que possamos entendê-lo como informal, de educar suas crianças. Porém o faziam dentro dos elementos essenciais para a vida na sociedade. Assim, percebe-se uma educação voltada para a coleta, a caça e pesca e seus componentes acessórios para esse fim, tais como a construção de instrumental que viabilizasse essas atribuições, como a manufatura de arcos e flechas e canoas, bem como as técnicas utilizadas na caça e na pesca para os homens e uma gama de outras tantas aprendizagens para as mulheres, como as voltadas sobretudo à elaboração de comidas, indumentárias, plantio de roças, fiação de algodão, manufatura de utensílios em cerâmica.

A educação era espontânea e integral e se realizava de modo semelhante para todos os membros. Sem um sistema pedagógico propriamente dito, os colonizadores tiveram um estranhamento, sendo necessária a fundação de uma “pedagogia brasileira” como menciona Saviani (2007), estando a cargo dos missionários religiosos desenvolvê-la. Embora muitas ordens religiosas tenham aportado no Brasil nos primeiros tempos,

cabe lembrar que coube aos Jesuítas o papel mais importante no campo da educação. O processo colonial funcionou como uma “máquina de moer gente” (como menciona Darcy Ribeiro) em busca do botim da “terra arrasada” e o indígena, a gente que se moía para esse fim. Os jesuítas incumbiram-se do “amansamento” do silvícola para esse empreendimento colonial, em que a nobreza e burguesia trabalharam em conjunto utilizando a ciência, ainda em organização, para dominar a natureza. Segundo Azevedo (1996, p. 501), a cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, foi-se lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas e sua concepção de vida e do mundo, idêntica para todos os povos.

Conforme Carvalho (1981, p. 55), foi a política sistemática do governo português que nunca permitiu a instalação de estabelecimento de ensino superior nas colônias. Quando em 1768 a capitania de Minas Gerais pediu para criar, por conta própria, uma escola de medicina, o Conselho Ultramarino respondeu que a questão era política, que a decisão favorável poderia relaxar a dependência da colônia e que “um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar a Portugal”. Aberto o precedente, continuou o Conselho, criar-se-ia uma aula de jurisprudência até o corte do vínculo de dependência. O governo deveria antes fornecer bolsas de estudo para que alunos pobres pudessem fazer a viagem a Portugal.

Como demonstra Carvalho (1981, p. 51), até 1850 a grande maioria dos membros da elite foi educada em Coimbra (a universidade de Coimbra foi criada em Lisboa em 1290 e transferida para Coimbra em 1308). Sendo de origem francesa a primeira dinastia portuguesa, as influências intelectuais predominantes nos primórdios da Universidade de Coimbra foram as orientações jurídicas francesas e italianas já profundamente marcadas pelo direito romano. Um dos principais centros do ensino desse direito era a Universidade de Bolonha, que forneceu vários romancistas a Coimbra onde ficaram conhecidos como os “bolônios”. Em 1384 D. João I, o mestre de Avis, retornou a Universidade a Lisboa, ao mesmo tempo em que lançava sobre ela o controle governamental através da nomeação real do Provedor. A partir de D. João II, os reis foram declarados Protetores da Universidade e terminou a livre escolha de reitores e lentes.

Como aponta Carvalho (1981, p. 59), o panorama da educação superior da colônia só começou a mudar com a chegada da Corte em 1808. Uma Real Academia

dos Guardas-Marinhas e uma Academia Real Militar foram logo criadas (1808 e 1810), seguidas pelas Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1813 e 1815) e, em 1820, pela Academia de Belas-Artes. Mas as escolas dedicadas explicitamente à formação da elite política só surgiram após a Independência. Trata-se dos dois cursos criados em 1827 e iniciados em 1828: um na cidade de São Paulo; outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. Além desses, uma Escola de Farmácia foi criada em Ouro Preto em 1839 e, no mesmo local, instalou-se uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a engenharia civil foi retirada da Academia Militar e transferida para a Escola Central que, por sua vez, se transformou na Escola Politécnica em 1874, copiando a instituição francesa do mesmo nome.

Conforme indica Carvalho (1981, p. 51), a educação superior foi um elemento poderoso no processo de unificação ideológica da política imperial e isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em consequência um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a Independência, na Universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias repercutindo neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil.

Segundo a visão de Carvalho (1981, p. 69), o ponto importante a destacar de toda a análise é que a síndrome da educação-superior, a jurídica-educação em Coimbra deu à elite política, particularmente a da primeira metade do século, aquela homogeneidade em termos de ideologia e capacidade que apontamos como necessária para as tarefas de construção do poder nas circunstâncias em que o Brasil se encontrava.

O Brasil passa por um período de mudanças; em nenhuma época do século XIX, depois da independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, aboliu-se o regime da escravidão, iniciou-se a mudança do trabalho servil em prol de um trabalho livre, o que puxou a imigração primeiramente para atender a necessidade da agricultura e se inaugurou, com a queda do

império, a experiência de um novo regime político. A estrutura econômica sofreu impacto significativo, visto que, juntamente com os imigrantes para a agricultura, vieram profissionais especializados que vislumbravam o trabalho em indústria e comércio, fazendo com isso que os rumos da economia começassem a ser alterados.

O regime federalista que estava sendo implantado, tentando liberar-se das características patrimoniais vivenciadas no império, tinha por missão desenvolver uma série de atividades que alavancasse o novo regime e que proporcionasse sua consolidação. Percebe-se que não foi possível desenvolver todas as políticas que eram necessárias para a instalação do regime, com isso o foco central se concentrou na economia e na organização política, ficando em segundo plano o processo de organização educacional do país. Após o fim da Grande Guerra (1914-1918), a hegemonia norte-americana foi estabelecida influenciando também o contexto social, político e econômico do Brasil. Tal contexto foi definido pelo desenvolvimento capitalista do país, com a efervescência da industrialização e da disseminação de uma ideologia democrática. Naquele momento o novo modelo social necessitava de um conjunto de habilidades para acompanhar o desenvolvimento e a educação escolar foi considerada um instrumento fundamental para inserir o cidadão no contexto social. Projetou-se, de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império: o mesmo espírito literário e livresco, a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva com fórmulas jurídicas: o de formalismo e o de “juridicismo”. A república, ao invés de arrear os obstáculos à organização de um sistema geral, nada mais fez do que agravá-los. Ela repartiu entre a União e os Estados as atribuições na esfera da educação, renunciando explicitamente ao dever que lhe indicavam as instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional.

É esse espírito que se reflete na Constituição liberal de 1891 e vai dominar toda a legislação escolar, com exceção da primeira reforma de Benjamim Constant, fortemente influenciada por algumas ideias positivistas. Ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime, erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil nos meados do século XIX. Essas duas mentalidades, tão diversas e frequentemente em conflito, encarnavam-se na figura de Benjamim Constant, um dos primeiros adeptos da filosofia

positivista no Brasil. Benjamim Constant trabalhou na perspectiva de realizar uma reforma em toda a instrução pública do país. Apesar de todos os seus projetos e realizações, a política nacional de educação pública não evoluiu e ficou à mercê da herança imperial. Porém, a marca da reforma ficou bem aparente na medida em que aplicou uma desorganização e uma dualidade no sistema de educação, quando o Ensino Fundamental e Técnico ficou sob a responsabilidade dos planos locais, ou seja, o estado, e o Ensino Secundário e Superior, sob a responsabilidade do governo federal. Criava-se uma educação para a massa (destinada para aprender a ler, escrever e fazer conta) com a escola primária e outra educação para a elite (destinada a se preparar para cursar a escola superior), com a educação secundária e superior. No período entre 1889-1920, vai sobreviver esse ensino tradicional, voltado para atender poucos e para encaixar as crianças dentro dos mesmos moldes.

Outra transformação desse período que também teve repercussão na educação foi a separação da igreja Católica do Estado para esse tornar-se laico. Dentro do novo regime em que o Estado instituiu o sistema de neutralidade escolar, a escola, que antes se desenvolvia à sombra da igreja, religião oficial no Império, continuou a progredir pela iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. No país já dividido por diferentes crenças, destacavam-se nitidamente os dois pontos de vistas confessionais, o católico e o protestante, desenvolvendo-se um ao lado do outro, à sombra do princípio constitucional da liberdade de pensamento e de crenças e tendo dentre ambos a instituição interconfessional, a escola leiga, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas. As escolas protestantes tiveram, no regime republicano, os rápidos progressos que lhes abriram na história da educação do país, não só um lugar indisputável, mas uma fase fecunda de atividades renovadoras.

De acordo com Teixeira (2007, p. 62), “esse dualismo – na verdade, de origem social – buscou fundamentar-se numa teoria de distinção essencial entre educação intelectual e educação para a ação, educação humanista e educação utilitária, educação teórica e educação prática, educação de letras e educação de ciência etc. Na realidade, todas as designações cobrem uma distinção entre tipos de conhecimento, elaborada ainda pelos gregos, ante condições similares de dualismo social, ou seja, o conhecimento racional e o conhecimento empírico, considerado aquele o conhecimento teórico e este o conhecimento prático ou não-teórico, aquele destinado aos “homens livres” e o último aos artesãos e escravos.”

No início do século XX, diversas mudanças ocorrem no mundo as quais fomentaram transformações no âmbito do trabalho, da política, da economia e também da educação. Intelectuais brasileiros influenciados por outras experiências educativas expressas em livros ou vivenciadas na prática, se incomodam com o estado de coisa que ainda perdura no Brasil e fomentam uma nova visão de educação em que, no eixo central, aparecem as ideias da necessidade de uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, dever do Estado e direito do cidadão. Além disso, essa escola deveria se basear nas exigências de uma classe burguesa estabelecida na base da produção industrial, do comércio e dos serviços e, para isso, deveria ser mais ativa, realista, fazendo frente a um modelo tradicional superado, baseado, sobretudo na memorização e na repetição.

O Brasil adentra a república sem ter conseguido mudar a mentalidade da elite do país, a qual ainda estava ligada à necessidade de adquirir o *status* a partir dos cursos de direito e de medicina, relegando até mesmo os cursos de engenharias por apresentarem características muito técnicas. Nas décadas de 1920 e 1930, a consolidação da escola pública como instrumento de inserção social e de reconstrução nacional foi defendida pelos diversos movimentos de diferentes reformas educacionais. Defendia-se também uma educação rural, como forma de conter a migração do campo para as cidades, e a formação técnico-profissional, com o objetivo de resolver o problema das agitações urbanas. Contudo, tal movimento não conseguiu superar a dualidade da educação pública herdada desde o momento de sua institucionalização. Com a falta de uma centralização da política de educação pelo Estado no início da República, cada estado da Federação conduzia seus assuntos educacionais de forma específica, sendo que a situação da economia do estado era fator principal de melhor ou pior desenvolvimento da educação.

Teixeira (2007, p. 92) afirma que: “O processo da “popularização” da escola primária estadual se inicia na década de 1920 a 1930, com o começo da industrialização e a conseqüente pressão do povo para participar das escassas facilidades escolares que oferecia a nação.”

O contexto para o surgimento do escolanovismo advém, sobretudo, da necessidade de democratização do ensino, além de ser uma condição para expansão da economia e da política do século XIX. Trata-se de preparar o homem para o modelo produtivo vigente. Assim, a educação deveria solucionar problemas historicamente

constituídos, formando cidadãos e preservando a humanidade da desumanização. Em suma, cabia à educação preparar o homem para ser força produtiva e também colaborar politicamente para uma sociedade melhor. A ciência colaborava de forma decisiva, respaldando e fortalecendo a proposta de uma nova escola, que deveria se distanciar da convencional, autoritária, com uma visão passiva do papel do aluno. A escola deveria considerar os estudos da biologia e da psicologia, favorecendo a liberdade, a individualidade e a cooperação. Para colocar essa nova escola em prática, são necessárias novas técnicas e métodos de ensino vinculados a alguns princípios, como obrigatoriedade e laicidade.

No entanto, essa fase do escolanovismo não é desenvolvida sem conflitos ideológicos. Os católicos se posicionaram frente às novas ideias, acusando os pensadores desse novo modelo de escola de comunistas, o que ocasionou resistência da ala conservadora, criticando intensivamente a tendência laica na educação e reivindicando a reintrodução do ensino religioso nas escolas.

Conforme apresenta Teixeira (1996), essas inovações no campo da Educação receberam a designação de Escola Nova e seus expoentes no Brasil, sob a influência das ideias de mudanças em curso no mundo, pretenderam também essa adequação à modernidade que se estabelecia. Assim, sob os auspícios positivistas, pragmatistas de Dewey, do cientificismo que ganhava corpo, sobretudo no campo do darwinismo social que conduziram à criação dos ímpetus eugenistas, buscaram uma escola que trouxesse essa “modernidade” em sua proposta. Destacam-se nesse construto Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, subscritores do Manifesto dos Pioneiros, marco da Escola Nova no Brasil, que postularam ideias de aptidões naturais dos mais capazes para a educação e para liderarem a sociedade, portanto, ideias mais associadas à exclusão dos menos favorecidos “intelectualmente” do que associadas a uma educação igualitária e inclusiva com reais possibilidades de oferta de oportunidades iguais para todos. Isso parece ser uma contradição, já que as tendências da Escola Nova estavam centradas em uma educação pública, laica e ativa.

A Escola Nova deslocava o foco da aprendizagem do verticalismo professor-aluno do sistema tradicional, centrando mais importância na emancipação do aluno e na sua própria participação, em uma espécie de autoaprendizagem, ou em uma aprendizagem por investigação, em que o estudante constrói seu próprio conhecimento. Porém, para isso não bastava a escola se modernizar em suas ideias; era necessária a

modernização de sua estrutura e da formação dos professores. Algumas tentativas pontuais, como as Escolas Parques de Anísio Teixeira, foram feitas e demonstraram o alto custo que isso representava, sendo praticamente inviáveis em escala nacional dada a carência de recursos para o setor.

Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador e pedagogo brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova. Colaborou com o Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Reorganizou e dirigiu a transformação do Instituto de Educação (antiga Escola Normal) em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, a UDF. Destaca-se pelo conjunto de sua obra. Esse educador apresenta um pensamento sociológico e biopsicológico sobre um sistema de educação, desde a pré-primária até a formação superior. Ademais, propõe um plano de formação de professores, inclusive rurais, baseado em certos modelos científicos. Por outro lado, não se pode deixar de considerar que, como sujeito histórico, seu pensamento não está desvinculado da organização econômica, política, cultural e ideológica por ele vivenciada. Logo, suas diretrizes político-pedagógicas, por vezes consideradas “positivistas”, representavam o poder regulador do Estado por meio de ações e programas voltados para determinado segmento social.

METODOLOGIA

A pesquisa realizado foi qualitativa e de cunho bibliográfico. Foi feita uma ampla leitura acerca do tema, seguida de uma seleção dos materias que seriam utilizados e incorporados ao artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Lourenço Filho (2001) enfatiza, em seus artigos, a importância da formação de professores levando em consideração: “Onde se ensina? ”; “A quem se ensina? ”; “Que se ensina? ”, tendo em vista que o ensino é diferente das escolas rurais, por exemplo, e é preciso compreender as necessidades desse espaço. Ele concluiu que a escolha profissional pelo magistério não se tratava de vocação, mas, sim, do resultado da formação social, a qual pode depender de causas como vontade dos pais, profissão dos pais, facilidade de obter colocação ou não ter motivo determinado, dentre outros. Para Lourenço Filho, a educação e o ensino devem ser o ponto central em qualquer sociedade. A educação é um aspecto central de preservação das sociedades, das características e da

“personalidade” de cada povo. Nos conflitos entre os povos, a educação tem sido uma ferramenta de interferência e dominação por meio do pensamento. Lourenço Filho (2001, p. 9) declara que

Nenhuma atividade parece mais velha que a de ensinar. É crer mesmo que, já na caverna, o homem ensinasse ao homem, ou pelo menos, que o filho ali aprendesse do pai, copiando-lhe os gestos, na luta contra os animais de presa... aprender e ensinar devem ter nascido, assim, com o alvorecer da própria vida humana consciente. De par com a repetição do instinto, e em luta contra ela, uma força nova deveria ir medrando e se impondo à organização da atividade humana. Seria a da experiência acumulada que, sob a luz ainda incerta e fugitiva das primeiras ideias, começava a constituir-se em cabedal de nações transmissíveis, núcleo original de todas as artes e ciências. A ideia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada geração teriam sido uma existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida. A capacidade de acumular e de rever experiência foi, sem dúvida, a que fez do homem o animal capaz de dominar todos os outros.

A formação de professores não se tratava apenas de vocação, mas ficou relegada a um segundo plano e conseqüentemente não havia perspectiva do desenvolvimento de um Ensino Secundário com poder formativo, fazendo então com que este Ensino Médio continuasse a apropriar-se do modelo tradicional. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 13), e se nos perguntassem agora: há uma vocação, no sentido de predisposições gerais de organização para o magistério, uma bossa pedagógica, uma tendência inata para o professorado, resultante do desenvolvimento de um órgão ou de uma parte do sistema nervoso? Diríamos pura e simplesmente: não, ao que sabemos. Todavia, confessemos que esta simplificação é apenas aparente. Não há, sem dúvida, a vocação mística para o magistério; não há também a predisposição orgânica, resultante de um aparelho mais desenvolvido ou bossa especial. Mas há tipos de inteligência que são inatos, e que, seja qual for a alteração que lhes cause o meio social, hão de revelar-se sempre. De modo característico, há espécies de temperamento ligados ao funcionamento do órgão que só agora começamos a conhecer bem, como as glândulas de secreção interna; há tipos individuais de sensibilidade sobre os quais, com maior ou menor eficácia, adere uma influência social para esta ou aquela profissão. Daí a justificativa para o emprego do termo vocação, no sentido vulgar. No indivíduo cujo temperamento se afina com a profissão de ensinar, vê o povo, que não se atém a análises difíceis, uma predestinação

simplesmente. “Este nasceu professor como aquele nasceu músico.” No fundo, coisas muito diversas, mas na aparência, idênticas. Não se quer saber por que nem se quer reconhecer que o mesmo indivíduo seria outro ótimo profissional se tivesse tido diversa orientação na vida, se tivesse tido educação diferente. Simplifica-se o caso com a ideia da vocação ou tendência inata, solução que tem aos olhos do povo um quê do prestígio do misterioso...

Quanto ao curso de professorado primário, entre 1933 e 1937, esse tinha duração de dois anos: um de teoria (biologia, psicologia e sociologia educacionais, história e filosofia da educação, mais estudos intermediários sobre as matérias de ensino) e outro de prática de ensino, em que, de acordo com a legislação, o Instituto de Educação deveria funcionar não apenas como estabelecimento de ensino, mas como centro de documentação e pesquisa. A prática de ensino era percebida como ato de criação baseado na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e numa filosofia de compreensão e planejamento do trabalho harmonioso, de execução progressiva e irreversível. Tal prática resultaria num *animus* ou personalidade capaz de decisão e movimentos próprios, com sentido humano e sensibilidade em face da reação dos alunos, com elevação de espírito para aprender a reaprender com seus próprios alunos, uma personalidade consciente e convicta da missão de educar. Lourenço Filho (2001, p. 13-14) esclarece que

[...] A tendência a ensinar, isto é, a exercer o domínio pela simetria do pensamento, a impor as suas ideias e opiniões, é comum a todo homem normal. Esta tendência não é, porém, do tipo da vocação mística, que procura um estado especial de vida, quase sempre fugindo ao seu meio social; nem é uma predisposição orgânica para determinada forma de ação. É manifestação geral do psiquismo, o exercício da tendência natural de domínio; e, tanto assim, que se amolda às mais diversas formas de vida, profissões, sexo e idade. Claro está que a tendência do domínio apresenta formas de reação que variam em intensidade e modalidades, segundo a constituição do indivíduo, qualidades hereditárias e antecedentes pessoais. Certas formas de temperamento admitem e desenvolvem melhor determinadas modalidades de trabalho social, sem que nisso se possa compreender, no entanto, inclinação específica para determinada profissão.

Fernando Azevedo (1894/1074), sociólogo, também pioneiro do movimento da Escola Nova e igualmente colaborador no Governo Vargas, escreveu “A Cultura Brasileira”, que foi encomendada pelo próprio governante como introdução ao Censo de

1940. De acordo com Azevedo (1996), no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, o positivismo e o cientificismo aparecem através da abordagem da necessidade de uma cultura geral e do imperativo de recorrer a técnicas e experiências com as características da investigação científica, aplicada de forma cotidiana, medindo resultados e modificações nos processos e nas técnicas desenvolvidas sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Xavier (1998), são recorrentes algumas ideias como: a evolução de nossa história e da história de nossos sistemas de educação partindo da dispersão e do fragmentário e evoluindo rumo à unidade e à racionalidade, essência vinculada a fins práticos e utilitários e a proposta de uma política montada a partir de um plano orgânico e articulado, elaborado com base em parâmetros científicos, seja por meio da descrição dos processos educativos, seja pela análise da legislação escolar ou dos planos e programas de ensino.

Azevedo (1996) apresentava sua concepção de Cultura Brasileira conduzida pelos caminhos da história das instituições formais de ensino e de suas respectivas formas de promover a transmissão da cultura. Desta forma a educação é definida como o próprio veículo da cultura e da civilização. Azevedo conferia importância ao papel dos intelectuais, seja na produção dos bens culturais, seja na formação de mentalidade através da atividade educativa. Defendia o intelectual moderno, informado pelo sentido de sua missão social e legitimado pela capacidade de promover uma intervenção racional na sociedade.

Anísio Teixeira (1900-1971), considerado um missionário da educação, criou o centro brasileiro de pesquisa educacional (CBPE), um instituto de pesquisas ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possuía várias ramificações regionais e que tinha por objetivo fazer pesquisas sobre a realidade educacional do Brasil. Segundo Teixeira (2009, p. 16), Anísio é o continuador, como salienta Hugo Lovisolo (1989, p. 26-27), de uma longa tradição pedagógica iniciada, de fato ou simbolicamente, com Sócrates, que tem por objetivo a mudança das

condições subjetivas de pensar e agir em sintonia com o mundo, o que exige a liberação de preconceitos produzidos pelo temor à autoridade e pelo pensamento inadequado ou apressado, além do domínio da palavra – instrumento político por excelência – na arte do debate, da discussão e da argumentação.

De acordo com Teixeira (2009, p. 52), as escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenes aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isso perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle.

No Ministério da Educação, Anísio Teixeira organizou o que veio a se tornar a Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se conhece nos dias atuais, acumulou função de secretário desse órgão, com a direção do INEP. Recebeu forte influência do pragmatismo de John Dewey no que diz respeito à preparação do indivíduo para o mundo. Anísio Teixeira, junto com Darcy Ribeiro, foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961. Enquanto Darcy teve um papel fundamentalmente político, Teixeira dedicou-se aos aspectos mais acadêmicos. Apesar das barreiras impostas pela ditadura na Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira criaram a Universidade de Brasília numa perspectiva futurista e nada conservadora.

Anísio Teixeira, ao enviar uma carta escrita em Paris para Clemente Mariani, em 14 de dezembro de 1946, declara

Quanto vivo mais percebo que a natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme o confiarmos nela ou o desconfiarmos dela. Os latinos preferem desconfiar, e criaram com isto a confusão e a corrupção. Os anglo-saxões preferem confiar, estabeleceram, no mundo, o que há de mais próximo de uma arte de governar os homens, o que há de mais próximo de uma possível ordem humana. Daí a minha convicção: taticamente devemos confiar na natureza humana. Ainda é a regra mais sábia [...] (2009, p. 16).

Estes intelectuais foram extremamente críticos quanto ao papel da escola, por isso a importância destes para a formação do pensamento crítico quanto ao papel da escola e para a formação do pensamento político pedagógico contemporâneo brasileiro.

Como se pode notar, certamente o estado de coisa que se vive na educação na atualidade ainda é um reflexo desse tempo passado de barbárie e de interesse econômico exploratório em que o ser humano é apenas uma peça descartável nessa engrenagem e um reflexo também dessa ciência gestada no século XIX no Brasil com seus ímpetus positivistas e seu objetivo de exploração das riquezas brasileiras, sem se importar com a educação substancial do seu povo.

Azevedo (1996, p. 506-507) explica

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar na Colônia toda educação modelada pela Metrópole que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação e, portanto, a essa mentalidade audaciosa que no século XVI desabrochou para no século XVII se firmar: um século de luz para a restante Europa e um século de trevas para Portugal. [...]

Partindo do princípio de que os primeiros brasileiros, os indígenas, possuíam uma forma de educar associada às suas necessidades de subsistência, o que garantia que todos aprendessem as mesmas coisas de forma universal, nota-se, com a chegada dos colonizadores e, sobretudo dos Jesuítas, com seu sistema educacional (*Ratio Studiorum*) e a pretensão da expansão da fé católica, uma obra voltada para a aculturação dos povos nativos, especialmente no campo das suas crenças e, conseqüentemente, na sua visão de mundo. A gramaticalização da língua geral falada pelos indígenas, por Anchieta, representou forte instrumento de difusão imperativa dos valores do homem europeu e sua fé, em busca da exploração de riquezas materiais, o que mais tarde contaria com a própria evolução das ciências.

Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe. Portanto, só existimos nos dias em que fazemos. Nos dias em que não fazemos apenas duramos.

Padre Antônio Vieira.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. G. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1996.

BONFIM, M. **América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Ler Conclusões, 1993.

CARVALHO, J. M. **A unificação da elite: uma ilha de letrados**. Brasília: UnB, 1981.

CARVALHO, L. R. **Iluminismo e Pombalismo: as reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da escola normal à escola de educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, 2001.

MORAES, Ridendo Castigat. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo Augusto Comte**. Tradução Renato Barboza Rodrigues Pereira. Edição E-book Brasil, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TRINDADE, H. **A república positivista: o positivismo teoria e prática**. Porto Alegre: Unesco, 2007.

SCHWARTZMAN, S. **A herança intelectual e cultural do século XVIII**. São Paulo: Nacional, 1979.