



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

ENSEÑANZA DE NIÑOS Y JÓVENES EN EL BRASIL ENTRE LOS SIGLOS XIX Y XX

SCHOOLING OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN BRAZIL BETWEEN THE 19th AND 20th CENTURIES

Claudia Panizzolo
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
claudia.panizzolo@unifesp.br

Mirian Jorge Warde (*in memoriam*)
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp

Regina Cândida Ellero Gualtieri
Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
regina.gualtieri@unifesp.br

A escolarização em massa é um fenômeno que se configura na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, em especial a partir da segunda metade. A generalização da educação escolar, nesse momento, pretendida para todas as classes sociais no nível elementar ou primário, teve características comuns como obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da escola. Também teve propósitos comuns como disseminar valores voltados para o respeito à pátria, a consolidação da nação, a formação do caráter e a disciplina do corpo.

No final do século XIX, a historiografia revela que em países como França, Inglaterra, e Alemanha, por exemplo, a maioria das crianças em idade escolar já frequentava escolas (Souza, 1998). O que ocorria nesses países, no restante da Europa e mesmo nos Estados Unidos, não era um fenômeno uniforme, mas uma tendência geral, diferentemente da experiência do Brasil no qual, apenas um século depois, houve garantia de que todas as crianças de faixa etária correspondente à exigida pelo ensino fundamental contariam com alguma vaga. Esses aspectos foram as motivações iniciais do dossiê proposto.

Uma breve caminhada pela história e historiografia da educação, tendo como marcos temporais, parte do século XIX e parte do XX, nos mostrará a variedade de modelos de organização da educação escolar que o Brasil abrigou no período. E, com essa variedade, a existência de muitos problemas e dilemas que levaram a processos de escolarização desiguais e sempre insuficientes bem como a representações também variadas sobre nossas escolas, professores, crianças e jovens.



A educação popular gratuita, laica e obrigatória é uma condição originalmente associada a países cuja industrialização e conseqüente urbanização foram crescentes no século XIX. O Brasil, por suas características específicas, em função da persistência do trabalho escravo em quase todo o século XIX e da industrialização tardia, teve trajetória diversa. Isso não quer dizer, contudo, que o país ficou apartado das discussões sobre a educação popular e de iniciativas para implementá-la.

Ao longo do século XIX, como nos lembram Faria Filho (2010) e Boto (1999), houve, no Brasil, intensa discussão sobre a necessidade e a pertinência de escolarizar, sobretudo, as camadas populares. O ideário civilizatório iluminista se espalhava em nossas terras, na expectativa de que cada vez mais as pessoas tivessem acesso às práticas ditas civilizatórias que a escola supostamente propiciava para a completa inserção na vida social.

Tais discussões resultaram em ampla legislação para implantar a educação escolar que, no entanto, não foram efetivas na tarefa de massificar essa condição, sobretudo a educação pública, mas sustentaram práticas educacionais variadas – públicas e privadas –, abrangendo escolas régias em que alunos se dirigiam para a casa do mestre, escolas domésticas em que o mestre se dirigia à casa das crianças, escola nas quais os pais contratavam coletivamente um mestre para suas crianças, mas também preceptorias e colégios. É ainda Faria Filho (2010) quem nos mostra que, provavelmente, até bem avançado no século XIX, a rede doméstica era superior em número às escolas cujos professores mantinham vínculo com o Estado. Essas constatações nos dão a medida de nossa realidade no Oitocentos.

O primeiro censo demográfico do Império brasileiro, realizado em 1872, revela a inoperância do período, ao evidenciar que de um total populacional contabilizado em 9.930.978 pessoas, 84% delas eram analfabetas e 16% alfabetizadas (Gondra e Schueler, 2008).

No entanto, ainda que inoperantes, as discussões travadas no século XIX, que tentaram ordenar a vida escolar, sedimentaram o caminho para os republicanos erguerem sua principal bandeira – a da instrução popular.

O primeiro censo concluído, já na República, em 1890, trouxe números do Império, discretamente melhores, mas mesmo assim havia em torno de 75% de analfabetos e 25% de alfabetizados (Gondra e Schueler, 2008). Os republicanos da primeira hora procuraram reverter esse quadro pela implantação extensiva da educação primária considerada, simultaneamente, necessidade política e necessidade social. Política, haja vista a exigência de ser alfabetizado para ser eleitor e poder ser eleito e necessidade social, uma vez que a



educação primária previa garantir a difusão dos valores republicanos e contribuir para o controle e a ordem social.

O modelo exitoso de escola primária no primeiro período republicano foi o grupo escolar, escola seriada, moderna, resultado da reunião de várias escolas unitárias. Esse modelo conviveu, em boa parte do século XX, com as chamadas escolas isoladas – sala de aula única com alunos de várias idades e níveis de aprendizagem e um professor apenas – e com as escolas reunidas - que uniam algumas escolas isoladas em um mesmo espaço físico. Essas escolas, portanto, não tinham a mesma estrutura física, administrativa e pedagógica dos grupos escolares.

Essa configuração teve amplitude e efetividade diferentes nas várias regiões do Brasil, mas, na historiografia, é possível verificar, em mais de um estado brasileiro, que a maioria dos que se escolarizaram, nas primeiras décadas da República, frequentou escolas isoladas que eram em maior número (Souza, 1997; Gil, 2016; Schüeroff e Silva, 2018).

Nessas primeiras décadas republicanas, foram centrais as discussões em torno da formação e do aperfeiçoamento dos professores, dos conteúdos escolares da escola primária, dos melhores métodos para ensinar e alfabetizar, dos materiais didáticos, dos livros de leitura, das inovações relativas ao ensino dos cálculos, das ciências naturais ou históricas e sociais ou ainda de parâmetros para a educação moral e higiene.

As preocupações com a escola secundária ou pós-primária se intensificaram apenas nos anos 1930 e 1940, momento em que se reivindicava a organização de um sistema de ensino no qual o secundário foi tratado como “ponto nevrálgico” (O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932). Os debates sobre o caráter que a escola pós-primária deveria ter – profissionalizante ou de cultura geral – não eram consensuais e acabaram sendo resolvidos, nas Reformas Francisco Campos (1931/1932) e, mais claramente, nas Reformas Capanema (1942), com uma “solução engenhosa” (Bomeny, 1999). Um ensino secundário de matriz clássica humanista e o ensino profissional, o chamado sistema dual, que atendia populações diferenciadas do ponto de vista socioeconômico e procurava expressar, naquela circunstância, a pretensa separação entre trabalho intelectual e trabalhos práticos. Esses dois percursos eram incomunicáveis, em um primeiro momento da vigência das Reformas Capanema, o que significa que apenas as escolas propedêuticas dariam acesso pleno ao ensino superior.

Tal perspectiva se coadunava com a convicção dos reformadores do período sobre a função da universidade, qual seja, a de ser um espaço de preparação de nossas elites de quem as instituições políticas dependeriam. Por essa razão, Francisco Campos, destaca Moraes (1992), definiu a universidade não apenas como “unidade didática”, mas também



“unidade social ativa e militante” para operar como difusora de ideologia. É um momento em que o processo educativo, pela natureza de sua organização, aprofunda diferenças sociais. É a “dualidade assumida”, na feliz expressão de Kuenzer (2007).

A equivalência entre esses dois processos de formação, propedêutico e profissionalizante, que permitiria aos estudantes dar continuidade a sua trajetória escolar, somente ocorreria de modo pleno com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho impactaram esse sistema dual e é Kuenzer (2007) que nos alerta sobre ter sido necessário substituir a formação especializada, obtida nos cursos profissionalizantes, por uma formação geral e básica e a partir dela, a formação profissional, de caráter mais abrangente, que será complementada pelas práticas laborais. Desde os anos 1990, sobretudo, a realidade impôs a superação da dualidade anterior, decorrente do que a autora refere como “dualidade negada”.

Trata-se de um debate não concluído e o entendimento de que havia um “ponto nevrálgico” no frágil sistema educacional dos anos 1930 não foi vencido ainda hoje, haja vista a polêmica em torno do novo ensino médio, redimensionado para um contexto de quase 100 anos depois.

Esse caráter variado e insuficiente dos nossos processos educacionais, aqui explicitado, tem sido captado pela literatura, registrado em vasta documentação e preservado na memória dos que viveram esses processos. São análises dessa literatura, desses documentos e da memória de participantes diretos do processo, em intenso diálogo com a historiografia, que poderão ser apreciadas nos textos deste dossiê de autoria de pesquisadores de várias partes do país. São discussões que revisitam temas de nosso passado educacional como educação da infância, representações da escola e da infância na literatura, polêmicas em torno dos métodos de alfabetização, materiais didáticos e práticas de leitura, ensino médio propedêutico e profissionalizante. Velhos temas, mas novos olhares.

Bloch (2001) nos lembra que o passado é um dado que nada mais modificará, mas o conhecimento do passado incessantemente se transforma, razão pela qual fazemos o convite para que o leitor percorra os textos deste dossiê.

Referências

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, pp. 137- 166.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura as almas. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23(2), pp. 35-72, CIED - Universidade do Minho.



FARIA FILHO, Luciano Mendes.; Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive V. **500 anos de educação no Brasil**.4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIL, Natalia. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 261-284, abril/junho 2016.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153–1178, out. 2007.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

SCHÜEROFF, Dilce; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Acervo Memória Estatística do Brasil: O que revela sobre a expansão do ensino primário (Santa Catarina, 1870-1929)? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 209–221, 2018.

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