

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BRENO PEREIRA MACHADO

**FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
BRASIL**

**PONTA GROSSA
2018**

BRENO PEREIRA MACHADO

**FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como requisito de avaliação parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nívio de Campos

**PONTA GROSSA
2018**

M149 Machado, Breno Pereira
Fernando de Azevedo e o conceito de educação pública no
Brasil/ Breno Pereira Machado. Ponta Grossa, 2018.
129 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração –
História e Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

1. Fernando de Azevedo. 2. Educação Pública. 3. Educa-
ção no Brasil. 4. História intelectual. 5. História dos conceitos.
I. Campos, Névio de. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa- Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.2

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

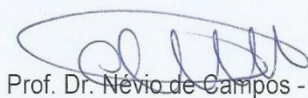
TERMO DE APROVAÇÃO

BRENO PEREIRA MACHADO

**FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO
BRASIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)



Prof. Dr. Nívio de Campos - UEPG



Prof. Dr. Federico Alves Cavanna - UNESPAR



Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG

Profª Dra. Maria Julieta Weber Cordova - UEPG

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2018.

A injustiça social não está representada apenas pelo sistema feudal da posse da terra, pela falta de equilíbrio na divisão de bens e intelectuais e pelo desequilíbrio na distribuição dos ônus fiscais, mas também pela desigualdade na repartição dos bens espirituais e intelectuais do ensino, da educação e da cultura.

Fernando de Azevedo

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença em minha vida. Senhor, muito obrigado por toda a caminhada.

À minha família, pelo exemplo de honestidade.

À minha mãe, Leila, pelo carinho. À minha vó, Marvina, e à tia, Silvana. As senhoras são muito importantes para mim!

À Jennifer Dancoski, sempre tão assídua, engajada na ajuda comunitária. Tenho aprendido tanto! Muito obrigado!

À Lucineia pela partilha.

À Escola Rural Estação do Tronco, aos alunos e às professoras, pela convivência e aprendizagens diárias. A todas as famílias da comunidade pelos ensinamentos.

Ao meu orientador, professor Dr. Nívio de Campos. Muito obrigado! Aos professores, Dra. Maria Julieta Weber Cordova, Dr. Federico José Alves Cavanna e Dr. Oriomar Skalinski Junior pelas importantes reflexões e contribuições fundamentais ao estudo.

A todas as pessoas, colegas e companheiros pela caminhada. Não poderia deixar de agradecer do fundo do meu coração a todos os professores que contribuíram na minha formação. Muito obrigado!

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o conceito de Educação Pública no Brasil**. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo compreender o conceito da educação pública na interpretação de Fernando de Azevedo (1894-1971) a partir da História dos conceitos (*Begriffsgeschichte*), do historiador Reinhart Koselleck, a qual busca historicizar os conceitos relevantes do ponto de vista social e político, atentando para a geração de intérpretes que leram os seus significados ao longo do tempo. Nesse sentido, torna-se importante considerar as rupturas, as permanências e os contextos de sua utilização. No que se refere às fontes, elegeram-se: o Relatório de Condorcet ([1792] 2004); o Plano e o decreto da educação nacional de Le Peletier ([1793] 2018), a Lei de 1881 que estabeleceu a gratuidade e a de 1882 que promulgou a obrigatoriedade e a laicidade nas escolas públicas, instituídas pelo Ministro da Educação Jules Ferry na Terceira República (1870-1914). No que se refere às obras de Azevedo, utilizaram-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), Educação na encruzilhada ([1929] 1960), Educação entre dois mundos (1958), A cultura brasileira ([1943] 1963), o manual Sociologia educacional ([1940] 1958) e as cartas trocadas entre Azevedo e os renovadores (1920-1930). A partir do corpus documental, percebeu-se que Fernando de Azevedo ocupou cargos de expressividade social no Brasil, dedicou-se à literatura, à sociologia, à educação física, ao jornalismo e, fundamentalmente, à educação. Na condição de integrante da rede de intelectuais do país, promoveu diversas campanhas, manifestos, reformas educacionais, bem como o Inquérito de 1926, a Reforma de 1927, a redação dos Manifestos de 1932 e 1959 e a fundação da Universidade de São Paulo em 1934. A visão do intelectual estava associada às discussões a respeito da educação pública, dos países europeus e americanos, em particular da França, nos séculos XVIII e XIX. Dessa forma, criticou a educação brasileira quando o país ainda era colônia de Portugal, alegando que a instrução era relegada a uma minoria, demarcada pela ausência de articulação e continuidade entre os níveis de ensino primário, secundário, profissionalizante e superior. O educador postulou uma nova semântica de educação pública, pautada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação dos sexos e a responsabilidade do Estado em matéria educacional, tendo como horizonte de expectativas a nação desenvolvida e sintonizada aos ideais de solidariedade, igualdade e fraternidade dos países considerados civilizados. Tal acepção do conceito de educação pública não ficou adstrita do espaço escolar, pois na Reforma de 1927, o educador incluiu tais princípios na organização das escolas públicas. Ademais, defendia que conteúdos públicos precisariam incluir o ensino da leitura, escrita, matemática, ginástica, história e geografia do Brasil, educação cívica e moral, os “conteúdos de expressão”, a partir do tripé: música, teatro, dança e os cursos profissionalizantes destinados ao preparo juvenil em consonância as habilidades, atributos e diferenciações sexuais requeridas pelas necessidades sociais. Quanto à formação de professores, Azevedo entendia que precisaria ser elevada em nível superior, pautada na pesquisa científica e sem qualquer pilar de religiosidade, demarcando, assim, dissonâncias e embates com o grupo de intelectuais católicos no que se refere à semântica do conceito de educação pública no Brasil.

Palavras-chave: Fernando de Azevedo. Educação Pública. Educação no Brasil. História intelectual. História dos conceitos.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo and the concept of Public Education in Brazil**. 129p. Dissertation (Master in Education) – Ponta Grossa State University, 2018.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the concept of public education in the interpretation of Fernando de Azevedo (1894-1971) from the History of concepts (Begriffsgeschichte), by the historian Reinhart Koselleck, which seeks to historicize relevant concepts from a social and politician point of view, looking for the generation of interpreters who have read their meanings over time. In this sense, it is important to consider the ruptures, the permanences and the contexts of its use. As regards sources, the following were elected: the Condorcet Report ([1792] 2004); the Plan and the decree of the national education from Le Peletier ([1793] 2018), the Law of 1881 that established the gratuitousness and the law of 1882 that promulgated the obligatory and the secularity in the public schools, instituted by the Minister of Education Jules Ferry in Third Republic (1870-1914). As for the works of Azevedo, the Manifest of the Pioneers of New Education (1932), Education at the Crossroads ([1929] 1960), Education between Two Worlds (1958), The Brazilian Culture ([1943] 1963), the manual Sociology educational ([1940] 1958) and the letters exchanged between Azevedo and the renovators (1920-1930). From the documentary corpus, it was noticed that Fernando de Azevedo held positions of social expressivity in Brazil, devoted himself to literature, sociology, physical education, journalism and, fundamentally, education. As a member of the intellectual elite of the country, he promoted various campaigns, manifests, educational reforms, as well as the Inquiry of 1926, the Reformation of 1927, the writing of the Manifests of 1932 and 1959, and the founding of the University of São Paulo in 1934. The intellectual's view was associated with discussions about public education, European and American countries, particularly France, in the eighteenth and nineteenth centuries. In this way, he criticized Brazilian education when the country was still a colony of Portugal, claiming that education was relegated to a minority, demarcated by the lack of articulation and continuity between the levels of primary, secondary, vocational and higher education. The educator postulated a new semantics of public education, based on the principles of secularism, gratuitousness, compulsion, coeducation of the sexes and the responsibility of the State in educational matters, having as horizon of expectations the nation developed and tuned to the ideals of solidarity, equality and fraternity of countries considered civilized. Such acceptance of the concept of public education was not restricted to the school space, because in the 1927 Reform the educator included such principles in the organization of public schools. In addition, he argued that public content should include the teaching of reading, writing, mathematics, gymnastics, history and geography of Brazil, civic and moral education, "content of expression", from the tripod: music, theater, dance and courses vocational training aimed at the preparation of young people in accordance with the skills, attributes and sexual differentiations required by social needs. In relation to teacher training, Azevedo understood that it would need to be raised in a higher level, based on scientific research and without any pillar of religiosity, thus marking dissonances and clashes with the group of Catholic intellectuals regarding the semantics of the concept of public education in Brazil.

Keywords: Fernando de Azevedo. Public Education. Education in Brazil. Intellectual History. History of Concepts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 PRINCÍPIOS DO CONCEITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	23
1.1 CONDORCET E O DEBATE SOBRE A ORGANIZAÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	24
1.2 DA ESCRITA DE LE PELETIER À APRESENTAÇÃO DE ROBESPIERRE: ENTRE A INSTRUÇÃO E A EDUCAÇÃO	34
1.3 JULES FERRY: ENTRE A GRATUIDADE E A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	44
2 POR UMA SEMÂNTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	54
2.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL NA INTERPRETAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	58
2.2 FERNANDO DE AZEVEDO: “EDUCAÇÃO, UMA FUNÇÃO ESSENCIALMENTE PÚBLICA”	72
3 FERNANDO DE AZEVEDO: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS.....	89
3.1 DOS “PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO À ORGANIZAÇÃO” DO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR	91
3.2 DOS CONTEÚDOS PÚBLICOS NA PAUTA DE FERNANDO DE AZEVEDO.....	97
3.3 “PROFESSOR PROFISSIONAL” A PARTIR DA “CULTURA PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA”	105
CONCLUSÕES.....	112
FONTES.....	119
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

Para afectar o acumular experiencias, es decir, para integrarlas em la vida de cada uno, se necesitan conceptos, pues los conceptos permiten guardar y retener las experiencias incluso cuando éstas ya se han desvanecido. Uno necesita conceptos para saber lo que sucedió, para almacenar el pasado em el language y para integrar las experiencias vividas em sus capacidades lingüísticas y em su comportamiento. Gracias a ello podemos entender lo que há sucedido y estar modo podemos prepararnos para los sucesos venideros, o incluso anticiparnos y evitar que tengan lugar. Ulteriormente, podríamos ser capaces de relatar lo sucedido o de contar la historia de las próprias experiencias (KOSELLECK, 2004, p. 28).

Nesta dissertação sob a inspiração de Reinhart Koselleck, busca-se compreender o conceito de educação pública no Brasil e a crítica de Fernando de Azevedo, tomando como desafio a reconstituição desse conceito na experiência da França dos séculos XVIII e XIX e os debates que estavam presentes no Brasil, desde o século XVIII, quando ainda era colônia portuguesa. A pesquisa é desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Fernando de Azevedo e o debate da educação pública na primeira metade do século XX*, derivado dos estudos realizados como integrante em projeto de pesquisa¹, momento em que se buscou estabelecer relações entre o pensamento de Augusto Comte² e, especialmente, entre Émile Durkheim³ e Fernando de Azevedo na acepção do conceito da educação pública no Brasil:

Compreendeu-se, assim, que a teoria sociológica de Durkheim teve expressiva receptividade no pensamento brasileiro, principalmente nas primeiras décadas do século XX, uma vez que a intelectualidade concebia que o cenário educacional brasileiro estaria em crise. Nesse sentido, entendiam a educação pública como possibilidade de reorganizar a sociedade pela divisão do trabalho. Azevedo, baseado nas ideias do sociólogo francês, compreendia que a divisão de funções catalisaria a interdependência dos indivíduos entre si, mantendo a coletividade no país em consonância aos princípios positivistas (MACHADO, 2015, p. 20).

¹ O projeto intitulou-se A teoria sociológica de Émile Durkheim e suas implicações no pensamento educacional a partir do contexto histórico getulista (2012-2014) e a continuidade em O pensamento educacional de Fernando de Azevedo (2014-2015), orientado pela Profa. Dra Maria Julieta Weber Cordova.

² Conforme estudo anterior (MACHADO, 2015), observou-se que Augusto Marie Xavier Comte nasceu na França – Montpellier, em 1789, e foi considerado um dos expoentes do positivismo. Faleceu em 1857. Já Émile Durkheim também nasceu na França, entretanto, na região Noroeste, em Epinal. Dedicou-se aos estudos da educação, conduzindo gerações de pensadores por meio da fundação da sua monumental *L'Anée Sociologique* (1896).

Neste momento, buscou-se dar continuidade ao estudo realizado no período da graduação; entretanto, objetivou-se compreender o conceito de educação pública para Fernando de Azevedo, na tentativa de associá-lo às discussões da França dos séculos XVIII e XIX, bem como ao debate ocorrido no Brasil. As relações entre os pensadores franceses e a educação pública seriam enaltecidas pelo próprio educador, quando se posicionou em relação aos expoentes da *L'Année Sociologique*:

Foi Durkheim quem, num pequeno e excelente livro [Educação e Sociologia], introduziu com uma notável precisão e lucidez, o ponto de vista sociológico no estudo dos fatos pedagógicos. Quando o grande sociólogo francês apontou e esclareceu a natureza sociológica do fenômeno da educação; quando, comparando os sistemas educativos e examinando-os em face à luz das organizações sociais, mostrou que foram sempre 'resultados de estados sociais determinados e em harmonia com eles, porque concretizava e verificava, cada um deles, o ideal que a sociedade onde se instituíra, se fazia do homem, do que deve ser sob o tríplice aspecto, físico, intelectual e moral'; quando estabeleceu as relações íntimas entre as mudanças de estrutura social e as transformações dos sistemas escolares que acompanham aquelas mudanças, estavam lançadas as bases da sociologia da educação e aberto à exploração científica um novo e largo campo de investigações. Mas na França, entre os próprios discípulos de Durkheim, à semente que lançou o mestre, não se ofereceu solo fértil em que pudesse germinar (AZEVEDO, [1940] 1958b, p. 2).

Esta pesquisa inscreve-se no campo da História da Educação e estabelece uma interlocução com o conjunto da produção já existente. Nesses termos, partiu-se de uma revisão da literatura, realizada nos seguintes meios eletrônicos: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Scielo e Google acadêmico, a partir das palavras-chave: educação pública, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, universalidade, coeducação dos sexos, educação estatal. Utilizou-se, ainda, a produção bibliográfica existente, isto é, autores comentadores que contribuem para compreensão do debate da educação pública.

Com relação aos comentadores, destacam-se Boto (1996; 1999; 2003), Boto e Bontempi (2004), Vidal e Garcia (2012), Lopes (1981) e Garcia (2008), Malheiros e Rocha (2015), Cambi (2013), Santos (2009), Zuber (2010), e Cavanna (2013), contribuíram para se entender a educação, os projetos e os relatórios no período da Revolução Francesa. Já Cardoso (2003), Paulilo (2004), Xavier (2002, 2003; 2005), Maciel e Shigunov Neto (2006), Veiga (2007), Bastos (2000), Barros (1986), Alonso (2000), Vidal e Garcia (2012), Vidal (2013) Pagni (2000), Vechia, Lorenz (2009), Camara (2000; 2004, 2011), Silva, Couto e Leal (1999), Paulilo (2017), Cardoso (2003;

2005), Faria Filho e Vidal (2000), Carvalho (1998; 2004; 2005), Silva (2009), Lemos Junior (2010), Vieira (2008), Evangelista (2001a, 2001b), Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), Mendonça (2002) e Silva (2007) ajudaram a analisar a educação pública brasileira, em especial a do século XVIII ao XX. Com relação à educação e à laicidade, dialogou-se com Cavanna (2014), Cunha (2013; 2017), Brutti (2007), Santos (2007) e Werebe (2004). No que diz respeito ao debate da coeducação dos sexos, destacam-se os estudos de Almeida (2005; 2007; 2013) e Rodrigues (2016). No que se refere ao princípio da obrigatoriedade e gratuidade, Brahim (2016) e Horta (2016) ajudaram a construir a discussão em pauta.

As produções acadêmicas indicadas compuseram o estado do conhecimento desta dissertação. Nesses termos, contribuem para se discutir as definições e a semântica do conceito de educação pública na Europa e no Brasil, em particular em Fernando de Azevedo. Dessa maneira, a pesquisa em questão está circunscrita ao conjunto de pesquisadores assinalados no parágrafo anterior, os quais estão presentes na organização e na escrita dos capítulos da dissertação.

O recorte teórico desta pesquisa insere-se na História Intelectual. Entendida como domínio novo e mal definido, apresenta-se como indeterminado, hesita entre ser um procedimento de análise e de outro uma disciplina em formação (RODRIGUES DA SILVA, 2003). Não obstante, segundo análises de Vieira (2008), a História Intelectual atrelada à história política visa a analisar os intelectuais a partir dos seus contextos de produção, desenclausurando-os do método internalista das ideias⁴:

Em sentido stricto essas visões estimulam a compreensão dos intelectuais a partir das suas práticas sociais, dos seus lugares de enunciação, das suas redes de sociabilidade, dos seus compromissos políticos com as elites ou com aqueles que defendem a subversão do poder (VIEIRA, 2008, p. 82).

Em seu estudo, Rodrigues da Silva (2003) destaca, ainda, que há ausência de uma sistematização teórica e metodológica sobre a História Intelectual. Contudo,

⁴ A História das ideias assumiu caráter de disciplina nos Estados Unidos nas décadas iniciais do século XX e sofreu considerável influência da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Essa perspectiva utilizava o método internalista das ideias na escrita histórica que analisava as ideias desvinculadas de seu contexto de produção, além de atribuições voltadas à formação cívica do indivíduo. A partir das décadas de 60 e 70, passou por um processo de reflexão epistemológica devido as preocupações dos historiadores Quentin Skinner, John Pocock e John Dunn da Escola de Cambridge, pois “a partir da intersecção da filosofia, da história, da ciência política e da linguística, esta Escola procurou abrir um campo de reflexão para uma história das ideias fortemente contextualizada e atenta à singularidade das situações históricas onde as ideias e os pensamentos são produzidos” (SILVA R. F., 2015, p. 12).

apresenta considerações fundamentais com relação ao campo. A autora aponta que a abordagem atenta para os contextos de produção das ideias, dos agentes socioprofissionais, das correntes de pensamento e o seu caráter pluridisciplinar, que parte das contribuições da Sociologia, da História, da Filosofia, entre outras.

Apesar das considerações da autora (RODRIGUES DA SILVA, 2003), é possível identificar um conjunto de discussões que procura indicar algumas possibilidades de escrita da História Intelectual, seja no contexto internacional ou brasileiro. Dessa forma, é importante atentar que a *Intellectual History* praticada nos Estados Unidos, refere-se a uma abordagem eminentemente literária. Já a *Histoire Intellectuelle* de inspiração francesa, representa a acepção de uma História Intelectual, pois busca situar historicamente o discurso dos intelectuais, considerando as explicações internas e externas, conforme pontua a autora:

O contexto francês que aliás [...] serve de referência, privilegia diferentes formas de elucidação. Uma primeira, sociológica, tende a enfatizar tanto uma cartografia dos intelectuais (as redes de sociabilidade, os modos de filiações, as gerações de intelectuais) como o “campo” intelectual (a lógica dos lugares, dos interesses e das situações). Uma segunda, histórica, aborda, notadamente, a história política dos intelectuais, enfatizando o ritual de petições, manifestos, manifestações. Finalmente, outra vertente tende a elaborar uma hermenêutica das obras, ou melhor, uma análise do discurso intelectual. Em suma, a história intelectual francesa pretende valorizar duas versões: a discursiva (a obra em si, desincorporada de contextos) e a contextual (as configurações, os campos, as genealogias, as práticas etc.). (RODRIGUES DA SILVA, 2003, p. 16).

De acordo com Névio de Campos (2015), é possível discutir a História Intelectual a partir de diferentes horizontes teóricos. As abordagens corroboram pelas variadas formas de escrita, por exemplo, as discussões decorrentes do contextualismo inglês; a história dos discursos pela tradição norte-americana; a história francesa e a história conceitual alemã. A esse respeito, François Dosse (2007) adverte que:

Corresponde a la historia intelectual así como la historia de los intelectuales interrogar a la vida de las ideas a través de un ir y venir constante entre el pasado y las preguntas que te planteamos al pasado a partir de nuestro presente (DOSSE, 2007, p. 15)⁵.

⁵ Corresponde à história intelectual, bem como à história dos intelectuais, questionar a vida das idéias por meio de um constante ir e vir entre o passado e as questões que se coloca no passado a partir do presente (DOSSE, 2007, p. 15).

Nesse conjunto de possibilidades, optou-se pela História dos Conceitos, abordagem teórica denominada *Begriffsgeschichte*, projeto intelectual do historiador Koselleck (2006). O estudo dos conceitos e a variação dos seus significados ao longo do tempo, tendo em vista as diferentes denominações atribuídas pelos atores, são instrumentos fundamentais à interpretação histórica e à apreensão do conhecimento. Convém, portanto, alguns apontamentos do referencial teórico em questão, isto é, com relação ao debate da História dos conceitos.

Nas três últimas décadas, duas vertentes teórico-metodológicas na escrita da história obtiveram expressividade: o contextualismo linguístico de Quentin Skinner⁶ e a história dos conceitos de Reinhart Koselleck⁷. Skinner teceu inúmeras críticas contra as diversas tradições históricas das ideias políticas, criticando-as de anacrônicas, ou seja, de situar em alguns autores significados que jamais tiveram e nem poderiam ter em contextos originais de produção. Dessa forma, o historiador britânico considera importante compreender a teoria no interior do contexto em que ela foi produzida. Na interpretação de Jasmin (2005):

[...] Skinner especificava a noção de contexto, qualificando como *linguístico* ou de linguagem aquele que importaria reconstruir historicamente para dar sentido à proposições da teoria política e social no tempo. Uma tal especificação resultava, simultaneamente, na crítica da tendência reificadora de noções de contexto usuais em diversas perspectivas sociais da historiografia (JASMIN, 2005, p. 28, grifo do autor).

A partir de tal proposta, desenvolveram-se sofisticadas discussões teórico-metodológicas em âmbito internacional entre cientistas políticos, filósofos, historiadores e críticos literários sobre a escrita da história das ideias, dos discursos (atos da fala, da linguagem política e social), atentando-se para os limites da historiografia (JASMIN, 2005). É possível dizer que o contextualismo trouxe contribuições expressivas ao desenvolvimento da história intelectual, pois, para Lopes (2002),

A visada contextualista desenvolvida por Quentin Skinner e outros historiadores intelectuais foi responsável pelo grande vigor e prestígio de que

⁶ Quentin Skinner (1940--) é um dos historiadores britânicos no debate da história intelectual.

⁷ Reinhart Koselleck nasceu em Gorlitz na Alemanha, em 23 de abril de 1923. Doutor em 1954, teve sua tese publicada em 1959, com o título *Kritik und Krise* (com traduções para o francês e italiano). Seu campo de investigação diz respeito à teoria da história e a aspectos da história moderna e contemporânea. Foi professor nas universidades de Bochum (1966), Heidelberg (a partir de 1968) e Bielefeld (1973-2006) (KOSELLECK, 1992, p. 134).

desfruta a história intelectual na atualidade, apesar dos ataques da crítica, sobretudo aqueles da história de outra extração, desferidos principalmente do campo do pós-estruturalismo (LOPES, 2002, p. 16).

A História dos Conceitos⁸ surgiu na Alemanha antes da chamada *linguistic turn*⁹ nas pesquisas em humanidades. Estabeleceu, portanto, um programa de investigação com soluções teórico-metodológicas para tratamento do texto a partir das contribuições da linguagem. A história dos conceitos ganharia as primeiras discussões depois da abordagem do contextualismo de Quentin Skinner (ARAÚJO, 2008).

Aproximou-se, dessa forma, do contextualismo inglês e criticou amplamente as ideias e os conceitos produzidos no passado, ou seja, “é esta direção contextualizada da história dos conceitos que permite uma aproximação teórico-metodológica com as perspectivas despossadas por Skinner e Pocock” (BONTIVOGLIO, 2010, p. 32). Destacam-se as aproximações e as diferenças entre a história dos conceitos e do contextualismo de Skinner, conforme analisa Bontivoglio (2010):

[...] a perspectiva da mudança conceitual adquire traços diacrônicos de dinamismo histórico e acentos claramente hermenêuticos que estão ausentes, ou são muito tênues, nas proposições fundadas do contextualismo linguístico de Cambridge. Para a história conceitual koselleckiana, continuidades e mudanças conceituais tornam-se temas centrais. No entanto, esta mesma história recusa limitar a investigação às linguagens articuladas pelos atores do passado na medida em que estas revelam apenas parte do que é relevante conhecer (BONTIVOGLIO, 2010, p. 33).

⁸ Os fundamentos da História dos Conceitos podem ser compreendidos como reação aos princípios do Iluminismo e Historicismo, que tomam as ideias em sua existência objetiva. A teoria desenvolveu-se na Alemanha na década de 1960, com Otto Brunner (1898-1982), Werner Conze (1910-1986) e Reinhart Koselleck (1923-2006). Dentre as figuras de expressividade para o desenvolvimento da proposta, ressaltam-se as contribuições do filósofo Joachim Ritter (1903-1974) e do sociólogo Erich Rothacher (1888-1965). O primeiro sublinhou a necessidade de uma filosofia prática que realizasse uma hermenêutica do mundo histórico. Já o segundo destacaria o conflito do homem consigo mesmo, pautado em uma perspectiva antropológica e cultural (BONTIVOGLIO, 2010). Além disso, o projeto respaldou-se nas fundamentações sobre o problema da consciência histórica de Dilthey; a linguagem de Schiller ou Humboldt; o giro linguístico de Gadamer e historicidade de Heidegger. Assim, “[...] aqui residem alguns fundamentos que marcam a História Conceitual: a preocupação hermenêutica e a ênfase sobre a historicidade das palavras e sua pertença à História Social” (BONTIVOGLIO, 2010, p. 120).

⁹ A “virada linguística” ou “giro linguístico” (em inglês *linguistic turn*) tratou-se de um expressivo desenvolvimento da filosofia ocidental no século XX, pois visou relacionar filosofia e linguagem, assim “o giro linguístico veio a tornar-se um rótulo conveniente para evocar a afirmação de que a linguagem é autorreferente. Ou seja, no lugar da ideia de que a linguagem constitui-se basicamente como um meio para referir-se a objetos do mundo real (portanto como um elemento neutro para referir-se, nomear ou qualificar o real), ela possui sua especificidade e está longe de ser neutra” (SILVA, 2015, p. 383).

Tendo em vista a expressividade dessas abordagens, optou-se pela História dos Conceitos. Assim, tecem-se algumas considerações sobre a proposta de Koselleck para análise semântica do conceito de educação pública em Fernando de Azevedo.

O historiador alemão Reinhart Koselleck é uma das figuras exponenciais do projeto da história conceitual alemã. Dedicou-se ao *Begriffsgeschichte*, projeto teórico-metodológico com estudos relacionados à história conceitual, conforme ele afirma:

[...] a história dos conceitos é, em primeiro lugar, um método especializado da crítica de fontes que atenta para o emprego de termos relevantes do ponto de vista social e político e que analisa com particular empenho às expressões fundamentais de conteúdo social e político. É evidente que uma análise histórica dos respectivos conceitos deve remeter não só à história da língua, mas também, a dados da história social, pois toda semântica se relaciona a conteúdos que ultrapassam a dimensão linguística. É a partir daí que se explica marginal e precária semântica nas ciências da linguagem, mas também a sua generosa contribuição à história. Com o afunilamento da análise linguística dos conceitos, antigas proposições tornam-se mais precisas, assim como os fatos históricos e as relações entre eles, supostamente já compreendidos, tornam-se claros pelo estudo de sua constituição linguística (KOSELLECK, 2006, p. 103-104).

A história dos conceitos pressupõe a retomada da exegese textual¹⁰ e a crítica das fontes, pois busca analisar os conceitos políticos e sociais, a criação de neologismos de uso recorrente, bem como entender a partir de quando um termo foi empregado como indicador de transformações políticas e sociais. Atenta, inclusive, para os processos de ressignificação dos termos e as expectativas que remetem a um determinado momento histórico (KOSELLECK, 2006).

Ao longo da investigação histórica dos conceitos, é importante considerar as seguintes categorias: “espaço de experiência” e “horizonte de expectativas”. Koselleck (2006) afirma que os conceitos só podem ser colocados à prova no futuro, por isso, “como categorias históricas, elas equivalem às de espaço e tempo” (KOSELLECK, 2006, p. 307). Para tanto, seriam percepções metodológicas fundamentais ao historiador:

Já do emprego quotidiano das palavras se depreende que nem “experiência” nem “expectativa”, como expressões, nos transmitem uma realidade histórica, como o fazem, por exemplo, as designações ou denominações históricas. Já “experiência” e “expectativa” não passam de categorias formais: elas não permitem deduzir aquilo de que se teve experiência e aquilo que se espera. A abordagem formal que tenta decodificar a história com essas

¹⁰ Tem como objetivo a retomada e a análise de um texto ou uma palavra de forma minuciosa.

expressões polarizadas só pode pretender delinear e estabelecer as condições das histórias possíveis, não as histórias mesmas. Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada disse sobre uma história concreta – passada, presente ou futura. (KOSELLECK, 2006, p. 306).

O autor afirma, ainda, que é necessário considerar por quanto tempo o conceito permaneceu inalterado, de modo que ao longo do tempo tenha passado por uma alteração semântica. É nesse sentido que se busca entender quais as rupturas e as permanências no conceito de educação pública no projeto de alguns pensadores desde o contexto da Revolução Francesa, ou seja, nos relatórios de Condorcet, Le Peletier¹¹ e a reforma promovida por Jules Ferry na educação pública francesa, e como esse debate é incorporado no Brasil por Fernando de Azevedo.

Percebe-se, a partir das contribuições de Koselleck (2006), que se trata de compreender os processos de permanência, as transformações e as sensações que não podem ser entendidas somente a partir da *semasiologia*¹², mas precisa alternar-se com a *onomasiologia*, uma vez que é necessário considerar, ao longo da escrita histórica, o ponto de vista espiritual, intelectual e material, além das vertentes ideológicas que se cristalizam em torno da expressão. Nesse caso, torna-se fundamental analisar como o passado, com seus conceitos, adentra os conceitos atuais e quais as divergências e convergências envolvidas nesse processo.

No prefácio à obra *Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, Koselleck (2006) sustenta que “[...] debruça-se sobre textos nos quais a experiência temporal manifesta-se à superfície da linguagem, de maneira explícita ou implícita” (KOSELLECK, 2006, p. 15). Consideram-se os relatórios produzidos por Condorcet e Le Peletier, bem como sobre a Reforma da Educação promovida por Jules François Ferry, experiências francesas importantes para discutir o conceito de educação pública na Europa, pois, conforme pontua Boto (1996), “a atmosfera mental desse século XVIII francês teve incalculável repercussão no discurso republicano no

¹¹ No decorrer da escrita do trabalho, optou-se pela grafia original do nome do autor Le Peletier.

¹² A *semasiologia* e a *onomasiologia* são dois métodos da linguística que surgiram em meados de 1900, responsáveis por refletirem o primado da palavra sobre o som. Assim, põem-se a serviço da lexicologia histórica com a primazia na estrutura. A primeira “ciência das significações” considera a palavra isolada de sua significação. Já a onomasiologia está relacionada às diversas designações de um conceito particular, bem como as múltiplas expressões que formam o conjunto (BELINGER, 1966). As perspectivas descritas precisam ser empreendidas na escrita da história a partir de um movimento sincrônico e diacrônico de análise, bem como na escrita na história dos conceitos.

Brasil, tanto no fim do Império quanto em toda a Primeira República” (BOTO, 1996, p. 16). A autora complementa:

Do Iluminismo à Revolução, vislumbra-se o surgimento de um espírito público no qual a pedagogia passa a ser pedra de toque. Havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação linguística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. A cidadania, no entanto, exigia emancipação pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo. Reivindicar a escola única, laica e gratuita e universalizada para todas as crianças de ambos os sexos significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história. (BOTO, 1996, p. 16).

Além disso, entende-se que essas concepções da França tiveram significativa expressividade entre as redes de intelectuais brasileiros, em particular entre o grupo à qual pertencia Fernando de Azevedo. Esse intelectual torna-se um dos interlocutores com a tradição francesa, seja no processo de elaboração de sua obra pedagógica ou na ação empreendida em reformas que visava implementar sua visão de educação pública. Desse modo, ao debruçar-se nas obras escritas por Azevedo e na sua atuação de reformador da educação, considera-se importante a proposição de Koselleck (1996), pois permite trazer à tona a própria historicidade da palavra educação pública.

Ao discutir os critérios históricos do conceito moderno de revolução, Koselleck (2006) sustenta que “[...] poucas palavras foram tão largamente disseminadas e pertencem de maneira tão evidente ao vocabulário político moderno quanto ao termo ‘revolução’” (KOSELLECK, 2006, p. 61). Mais adiante, o autor afirma que “[...] trata-se de uma dessas expressões empregadas de maneira enfática, cujo campo semântico é tão amplo e cuja imprecisão conceitual é tão grande que poderia ser definida como um clichê” (KOSELECK, 2006, p. 61). De modo semelhante ao que indica esse historiador alemão, é possível dizer que no campo educacional a expressão educação pública tem grande reverberação, pois ocupa os discursos políticos e acadêmicos. Assim sendo, esta dissertação ganha sentido à medida que procura fazer uma genealogia do conceito de educação pública e inserir Fernando de Azevedo no debate em questão.

É preciso fazer um recorte sobre os textos que procuram sistematizar o conceito de educação pública. Dessa maneira, elegeram-se especialmente o *Relatório*

e projeto sobre a organização geral da instrução pública ([1792]¹³ 2004)¹⁴ de Condorcet, o *Plano de Educação Nacional* ([1793] 2018)¹⁵ de Le Peletier nos quais verificam-se as acepções de educação pública na tessitura do movimento revolucionário. Busca-se, também, analisar a reforma da educação pública na França, promovida por Jules Ferry, instituída pela *Lei 16 de junho de 1881, a qual estabeleceu a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas* (FRANÇA, 1881)¹⁶ e a *Lei de 28 de março de 1882, que promulgou a obrigatoriedade do ensino primário* (FRANÇA, 1882)¹⁷ e a de 1905 que buscou a separação entre o Estado e a Igreja.

No tocante às obras de Fernando de Azevedo, foram utilizadas as seguintes produções como fontes de pesquisa desta dissertação: *Novos caminhos e novos fins* ([1931] 1958a), que apresenta as conferências e os relatórios da Reforma da Educação Pública empreendida no Distrito Federal; *Educação na encruzilhada* ([1929] 1960), que reconstitui diversos debates dos educadores do Movimento pela Escola Nova¹⁸ com o grupo católico; *Educação entre dois mundos* (1958b), que contempla o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e diversas conferências realizadas nas décadas de 1920. Utilizou-se, ainda, a obra *Sociologia Educacional* ([1940] 1958b) e *A cultura brasileira* ([1943] 1963), que delineiam a interpretação histórica de educação pública no Brasil para Fernando de Azevedo.

O corpus documental utilizado é considerado um monumento. Jacques Le Goff (1996) afirma que documento é um produto da sociedade que o fabricou atrelado às relações de poder. É necessário analisá-lo como um monumento, algo que pode evocar o passado e perpetuar sua recordação. Tal compreensão contribui para usá-lo cientificamente, pois o *monumento* “[...] tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à

¹³ As obras em que o ano está entre colchetes referem-se a data da primeira edição.

¹⁴ Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction de Nicolas de Condorcet ([1792] 2004).

¹⁵ Plan d'éducation nationale de Louis-Michel Le Peletier de Saint-Fargeau ([1792] 2018).

¹⁶ Loi du 16 juin 1881. Établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques.

¹⁷ Arrêté du 27 juillet 1882. Régulant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques.

¹⁸ A partir de Carlos Eduardo Vieira (2001), utiliza-se a expressão Movimento pela Escola Nova, uma vez que se trata de um movimento que mobilizou diversos intelectuais e as tentativas no que se refere a sistematização e a organização do sistema nacional de ensino. Dessa forma, trata-se de entender os educadores envolvidos, em seu contexto de produção, tomando cautela para não recair em uma visão maniqueísta e pejorativa do Movimento.

memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (LE GOFF, 1996, p. 536). Assim, para o autor,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, é o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado (LE GOFF, 1996, p. 547-48).

Fernando de Azevedo (1894-1971) direcionou seus estudos e reflexões à crítica literária, ao jornalismo, à sociologia, à educação física e, fundamentalmente, ao debate educacional brasileiro, especialmente na primeira metade do século XX. Ele assumiu vários cargos e promoveu diversas reformas educacionais. Foi responsável pelo Inquérito da Instrução Pública – SP (1926), coordenou a Reforma da Instrução Pública – DF (1927-1930) e o Código de 1933 (SP). Dirigiu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na Universidade de São Paulo (USP) e o Centro de Pesquisas Educacionais – SP (1955), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ocupou, ainda, a pasta de Secretário da Educação – SP (1955). Como desta Xavier (2002),

Encarando a educação como um problema brasileiro, Fernando de Azevedo esforça-se por definir, no tempo e no espaço, as principais questões escolares, os seus dados e as suas soluções, procurando conjugar o crescimento individual com o desenvolvimento da sociedade, a formação integral, a valorização do trabalho e da experiência do aluno. Acrescenta, adiante, que todo sistema de educação, depende, antes de qualquer inovação administrativa, da capacidade dos professores de aplicá-las. Para Fernando de Azevedo, a Escola Normal da capital deveria ser reestruturada com suas escolas de experiência e aplicação, como um centro de estudos e pesquisas pedagógicas que permitisse aos professores evoluírem em um contínuo aperfeiçoamento (XAVIER, 2002, p. 123).

Ao se analisar a produção de Fernando de Azevedo, procura-se compreendê-la com base na história dos conceitos koselleckiana, preocupando-se com as continuidades, as rupturas e as mudanças conceituais. Atenta-se; todavia, para gerações de intérpretes que leram os seus significados. Assim, a leitura dos textos históricos não pode ser realizada a partir de uma relação romântica e empática na coleta de informações, pois constitui-se na matéria prima do historiador (BONTIVOGLIO, 2010; ARAÚJO, 2008).

No campo educacional, diversos educadores mobilizaram-se em defesa da educação brasileira, especialmente nas décadas iniciais do século XX. No entanto, nesta pesquisa, busca-se compreender o conceito de educação pública no Brasil a partir da interpretação de Fernando de Azevedo. Para atender ao proposto, esta dissertação foi organizada em três capítulos.

O primeiro, intitulado *Princípios do conceito da educação pública*, é dividido em três seções. A primeira tem como foco discutir sobre o relatório de Condorcet. A segunda discorre sobre o projeto de educação nacional de Le Peletier, tomados como referências para compreender o debate educacional do século XVIII e XIX. Na terceira tecem-se, ainda, algumas notas sobre a reforma instituída na França pelo Ministro Jules François Camille Ferry, uma vez que os princípios da referida lei francesa tiveram expressividade no debate e nas conceitualizações de educação pública no contexto histórico brasileiro. As concepções de educação pública, iniciadas no cenário europeu do século XVIII e XIX, sustentavam-se sob o discurso da necessidade de se formar uma nova pátria que contribuísse com a reforma social. Assim, os princípios da educação pública, universal, gratuita, laica, obrigatória e coeducativa e sob a incumbência do Estado seriam concatenados ao projeto político pedagógico francês.

O segundo capítulo, denominado *Por uma semântica do conceito de educação pública no Brasil*, está organizado em duas seções. A primeira objetiva discutir a crítica de Fernando de Azevedo à educação pública desde o século XVIII. Já na segunda seção, busca-se entender as estruturas semânticas dos princípios da educação pública, gratuita, universal, obrigatória, coeducativa e estatal na interpretação de Azevedo, expressando o horizonte de expectativas desse educador.

O terceiro capítulo, *Fernando de Azevedo: entre conceitos e práticas*, trata da organização das escolas públicas para esse educador. Caracterizam-se algumas considerações sobre os conteúdos públicos que deveriam ser ensinados a todos. Esclarece-se, ainda, acerca da formação de professores, com foco de análise voltado às discussões de quem seria o profissional com legitimidade para ensinar, sem deixar de considerar que trata-se de um professor atrelado ao projeto de educação pública nacional.

Em síntese, espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão e para a discussão do quão importante é o estudo da história da educação para a compreensão do homem e da sociedade que são mediatizados por disputas nos campos social, político, econômico, cultural e educacional no tempo pretérito, mas que reverberam

nos debates, nas políticas e nas práticas educacionais que norteiam a educação pública, pois entre “espaço de experiência” (passado) e “horizonte de expectativa” (futuro) estão dadas as possibilidades históricas do presente.

1 PRINCÍPIOS DO CONCEITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Este capítulo objetiva compreender os princípios do conceito de educação pública, tendo como base os relatórios e os projetos dos pensadores franceses: Condorcet (1743-1794) e Le Peletier (1760-1793) e, também, as leis de 1881 e 1882 instituídas pelo Ministro da educação pública francesa Jules Ferry, pois acredita-se que o cenário francês serviu de inspiração teórica aos educadores brasileiros, especialmente durante o século XIX e na primeira metade do século XX.

Na divulgação de *O Mulato*, em 1881, Aluísio de Azevedo¹⁹, escritor, jornalista e crítico literário, já atentava para a representatividade francesa no Brasil²⁰. Acrescenta-se que o trabalho, apesar de recorrer ao debate intelectual Francês, não desconsidera a expressividade das concepções, dos costumes de outros períodos e países, mas entende-se que a França serviu consideravelmente como inspiração cultural à intelectualidade brasileira, uma vez que se constituiu um locus para estudos e pesquisas dos pensadores envolvidos com debate da educação pública no Brasil.

Dessa forma, compreende-se que é importante recorrer à ambiência intelectual francesa para analisar a gênese e a semântica dos princípios do conceito de educação pública na Modernidade, bem como para o educador Fernando de Azevedo.

¹⁹ Aluísio de Azevedo nasceu em 1857 e faleceu em 1913. Dedicou-se à literatura, à caricatura, ao jornalismo e à diplomacia.

²⁰ A França é a sede do pensamento humano [...] Como não haver galicismos? Como não havemos de adotar a França como senhora, se é ela quem nos dá os costumes, as lições, a nomenclatura científica, a literatura moderna, o realismo, o teatro, a arte, a política o canção e o deboche? Se é ela quem nos explica o que nós somos, o que são os fenômenos naturais que na história de Portugal se acham explicados por milagre. Se é ela quem nos diz como devemos andar na rua, viver em casa – comer, beber, dormir e até multiplicar-nos; se é ela quem nos prescreve a moda, quem faz o caráter e os vestidos de nossa mulher e filhas, quem talha o pensamento e as fardas de nossos Ministros do Estado, de nossos conselheiros, se é ela quem destrói as nossas crises políticas e as nossas dispepsias?! Se é ela quem nos dá os tratados de economia política e o xarope La Rose?! (AZEVEDO, 1975, p. 153).

1.1 CONDORCET E O DEBATE SOBRE A ORGANIZAÇÃO GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A partir do século XVIII, passou-se a demarcar o debate da educação pública, momento em que os países europeus e americanos demonstraram preocupações voltadas à ideia de ordem social, pois diversos pensadores iluministas entendiam que a instrução poderia tirar as nações europeias da condição de ignorância. Assim, a instrução das novas gerações ganharia viabilidade aos interesses do Estado, pois contribuiria para o desenvolvimento de talentos e aptidões necessárias ao aperfeiçoamento social.

É nesse sentido que tais repercussões teriam expressividades fundamentais em projetos, planos, decretos e em leis cunhados a partir da Revolução Francesa, em especial, nos projetos educacionais de Condorcet (1772) e Lepeletier (1793) e nas reformas promovidas pelo Ministro Jules Ferry (1881-1882), que se constituiriam em modalidades pedagógicas emblemáticas de olhar a instrução e a educação pública como vetor de “regeneração” das nações, como diria Boto (2003). Para a autora,

A premissa que referenciava o plano de educação dos legisladores franceses trazia a marca da escola única e universal como o grande emblema de regeneração e de emancipação do povo pela revolução. Tratava-se de dar conteúdo simbólico às subjetividades revolucionárias, as quais haviam lançado à luz a bandeira da equidade; pela igualdade das oportunidades sociais (BOTO, 2003, p. 744).

Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, nasceu em 17 de setembro de 1743, em Ribemont, na França. Era proveniente de famílias de posições sociais aristocráticas. Estudou no Colégio dos Jesuítas, em Reims e no Colégio Navarra, em Paris. Dedicou-se à filosofia, à matemática e à enciclopédia e expressivamente à instrução. Em 1776, aos vinte e seis anos, exerceu o cargo de Inspetor Geral das Moedas no Turgot e ocupou o cargo de secretário na *Royal Academie des Sciences*. Os estudos e as habilidades analíticas de Condorcet no campo da matemática e da filosofia chamaram a atenção do filósofo D’Alembert²¹, responsável inclusive pela sua condução à *Academia Francesa*. Nessa escola, reverberavam concepções teóricas dos pensadores Helvétius, Diderot, Rousseau, D’Alembert, Voltaire, Montesquieu, que, ligados à Enciclopédia, direcionavam seus estudos ao ideal de homem, de natureza, de pátria, de costumes, de política, que

²¹ Jean Le Rond d’Alembert (1717-1783) foi um filósofo e matemático francês.

precisariam nortear o pensamento político, científico e educacional do século XVIII. Ou seja,

Foi membro da *Academia de Ciências*, na qual sempre contou com o apoio de ilustres representantes do movimento enciclopedista, que admiravam suas reiteradas demonstrações relativas à suposta possibilidade de estruturar o conhecimento do homem como se de uma matemática social se tratasse. Na época, o intuito de Condorcet era o de unir as chamadas ciências morais com as ciências físicas (BOTO, 2003 p. 740).

O marquês também ocupou cargos de representatividade na imprensa francesa, pois dirigiu o *Jornal da Sociedade* (1789), ocupou também a direção da Biblioteca do Homem Público, a *Crônica de Paris* e o *Jornal da Instrução Social* entre 1792 e 1793. Desde 1791, exercia o cargo de deputado na Assembleia Nacional, momento de intensas transformações políticas, desencadeadas pela Revolução Francesa, movimento responsável pela abolição das corporações de ofício e da escravidão e pela liberdade de imprensa, catalisadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que culminaria na aprovação da Constituição Nacional da França, em 1791²².

Nesse contexto, foi nomeado à presidência do Comitê da Instrução Pública, quando considerou indispensável a oportunidade de encaminhar à Assembleia Nacional um Relatório e um projeto para a organização geral da instrução pública (1792), inspirado na obra *Cinco memórias da instrução pública*. A referida nomeação seria substancial para a apresentação de uma nova proposta pedagógica, com um traçado completo de educação à nação francesa. Como destaca Boto (2003),

Quando Condorcet é nomeado presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembleia Legislativa Francesa, ele percebe ali a oportunidade de elaborar um traçado de escolarização capaz de, por um lado, fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população, e ser, ao mesmo tempo, racionalmente projetado. Isso conduziria, progressivamente, à equalização das oportunidades de acesso à escola, e, por decorrência, a uma diminuição, na ordem social, de clivagens postas pela desigualdade de fortunas (BOTO, 2003, p. 741).

²² O filósofo teceu inúmeras críticas à referida Carta Constitucional, um dos motivos pelos qual seria perseguido pelas autoridades francesas, uma vez que o consideravam traidor da pátria. Manteve, assim, uma vida reclusa, mas “em 28 de março de 1794 ao ser encontrado, foi mandado para a prisão, onde morreu no dia seguinte, em condições até hoje pouco esclarecidas. Não se sabe se foi suicídio ou assassinato” (SANTOS, 2009, p. 195).

A apresentação do texto de Condorcet à Assembleia Nacional ocorreu nos dias 20 e 21 de abril; mas foi interrompida por uma declaração de guerra entre a França e a Áustria. Os conflitos tornaram-se prioritários e os recursos que poderiam ser destinados à implantação do projeto foram destinados às despesas bélicas, tornando-se inviável custear a educação naquele momento histórico (BOTO, 1996). Nesse sentido, para Malheiros e Rocha (2015),

A apresentação foi feita em dois dias porque, no momento em que Condorcet estava apresentando o *Rapport* aos demais membros da Assembleia Nacional, este foi interrompido pela proposição de uma pauta urgente, isto é, o pedido de declaração de guerra contra os reis da Boêmia e da Hungria, ficando apenas para o dia 21 de abril o término da apresentação (MALHEIROS; ROCHA, 2015, p. 1014).

A necessidade da instrução pública se constituía como pauta dos debates desde os “Cahiers des Doléances”²³ e na Constituição de 1791, redigida por Talleyrand²⁴, que, em consonância ao pensamento dos iluministas, denunciavam a falta de um ensino público. Entretanto, para os pensadores enciclopedistas, os princípios da gratuidade da instrução deveriam ser estendidos apenas ao primeiro grau da instrução pública, enquanto os demais níveis deveriam ser direcionados a um número restrito de estudantes, isto é, apenas às famílias de prestígio social, que poderiam financiar o ensino.

Alguns pensadores iluministas entendiam que a expansão da instrução para todos os níveis de ensino poderia se constituir em algo prejudicial ao estudante e à própria economia nacional, pois os estudantes dariam preferência às profissões intelectuais, ou seja, às carreiras de prestígio, em detrimento dos trabalhos manuais

²³ Constituíam-se nos “Cadernos de queixas” elaborados nas Assembleias no período da Revolução Francesa. Nos “Cahiers” registravam-se as reivindicações e aspirações de cada província, principalmente dos trabalhadores rurais. Porém, Lopes (1987) atenta que muitas vezes eram contaminados por aspirações e pregações de cunho iluminista, dos pensadores que participavam das reuniões e intencionavam o predomínio de suas próprias convicções e doutrinas para a sociedade francesa. Nessa esteira, a participação ocorria, geralmente, motivada por pessoas que almejavam se beneficiar dos futuros cargos e das benesses do poder na Assembleia Geral.

²⁴ Charles-Maurice de Talleyrand (1754-1838), um dos pensadores envolvidos com o debate educacional no período da Revolução Francesa. Talleyrand antes do *Rapport* de Condorcet, já havia proposto um “Relatório e projeto de decreto”, no qual advogou a importância de universalização da instrução pública, princípio retomado por Condorcet. Entretanto, Talleyrand limitava à escola primária, advogando que “a primeira instrução, aquela a ser dada nas escolas primárias haveria de ter duas características principais: a não obrigatoriedade e a gratuidade” (LOPES, 1981, p. 64, grifos nosso).

nas oficinas, algo que poderia dismantelar a economia nacional francesa. Assim, como indica Boto (1996),

De qualquer modo, haveria um primeiro grau e em que todas as crianças, mesmo as mais inaptas, teriam acesso e permanência. Porém, os estágios posteriores, os enciclopedistas já vislumbravam certos desacertos passíveis de serem obtidos no caso de a gratuidade ser mantida: os estudos superiores seriam facultados a sujeitos medíocres, incapazes de aproveitá-los; haveria um substancial descompasso entre as candidaturas a carreiras liberais e os indivíduos destinados ao ofício agrícola, relegando a agricultura à escassez de mão de obra; o governo ver-se-ia obrigado a aumentar substancialmente aos tributos, medida que prejudicaria as camadas economicamente menos favorecidas da população. Herdeiro dessa concepção de ensino público, Talleyrand, como relator do texto pedagógico da Constituinte, preconiza uma primeira instrução obrigatória, gratuita e universal. As etapas seguintes, no entanto, deveriam ser destinadas particularmente a um número relativamente restrito, em consonância com as necessidades dos lugares sociais a serem ocupados pelas diferentes profissões. A utilidade social aqui precederia o direito de desenvolver inclinações individuais (BOTO, 1996, p. 116).

Ao propor o Relatório, Condorcet distanciou-se das propostas de Talleyrand e do pensamento de diversos iluministas, pois entendia que a gratuidade da instrução pública deveria ser estendida a todos os níveis de ensino, sem distinção.²⁵ Nessa direção, Francisque Vial, citada por Boto (2003), destaca que a peculiaridade do Relatório de Condorcet em relação aos projetos anteriores, residiu, especialmente, em esboçar a universalidade da instrução a partir de uma “escola única” para todos; ao contrário de diversos pensadores enciclopedistas, que previam o risco da disseminação escolar a todos os níveis e segmentos sociais:

No parecer desse herdeiro das Luzes, haveria uma matemática social a regular o aproveitamento máximo dos talentos diferencialmente distribuídos pela espécie. Dar consequência à tese de que virtudes e talentos seriam as únicas fontes legítimas de distinção social supunha a equalização das oportunidades coletivas de desenvolver tais inclinações. Ora, para tanto, havia que se prever uma rede de escolarização gratuita em todos os níveis – por respeito à igualdade; no entanto – para não ferir o princípio natural da liberdade – o ensino facultado a todos não poderia, nem mesmo na primeira etapa, acrescentar-se como obrigatório (BOTO, 1996, p. 118).

Para tanto, Condorcet defendia que a instrução deveria ser pública para desenvolver o máximo das faculdades físicas, intelectuais e psíquicas, potencializando talentos e virtudes dos estudantes para a distinção social à sociedade

²⁵ Na análise do relatório de Condorcet, emprega-se a denominação instrução pública, ao passo que, para outros pensadores, dentre eles, Le Peletier e Jules Ferry – discutido nas próximas seções, emprega-se o termo educação pública.

francesa. Nesse sentido, a escola deveria ficar ao encargo do Estado, que deveria ofertá-la a todos. A universalização da educação visaria a tirar as pessoas da condição de “súditos do Antigo Regime” e transformá-los em cidadãos capazes de exercer a cidadania de maneira desvinculada das concepções religiosas. Doravante, o primeiro objetivo da instrução, para o autor, no preâmbulo do *Rapport* da Instrução pública, seria:

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente o prazer da maioria dos cidadãos e o bem-estar dos que a cultivam, que um maior número de homens se torne capaz de preencher as funções necessárias à sociedade; e que os progressos, sempre crescentes, das luzes abram uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de remédios para nossos males (prejuízos – sofrimentos), de meios de felicidade individual comum. Esse deve ser o primeiro objetivo de uma instrução nacional e, sob esse ponto de vista, ela é para o poder público, um dever de justiça (CONDORCET, [1792] 2004, p. 235).

Para Talleyrand²⁶, a universalidade da educação pressupunha a disseminação de conhecimento, enquanto que, para Condorcet, a garantia de conhecimentos não tiraria as nações da ignorância, sem tornar a instrução pública para todos, ou seja, universalizada em todos os níveis para homens e mulheres.

Destarte, no Relatório do filósofo, não há especificações sobre a educação feminina. Todavia, conforme as indicações de Boto (2003), o autor era um dos defensores da instrução para ambos os sexos, uma vez que, para ocorrer a propalada igualdade na instrução, seria importante pensar em algo mais instrutivo e enriquecedor do que meros afazeres domésticos²⁷. No documento, Condorcet deixa evidência de que a ideia de “todos” deveria ser destinada a ambos os sexos:

Nós pensamos que, nesse plano de organização geral, nosso primeiro cuidado deveria ser o de tornar, de um lado a educação tão igual quanto universal; de outro, tão completa quanto as circunstâncias pudessem permitir; que era necessário dar a todos igualmente a instrução que possível de se estender a todos; mas não recusar a nenhuma parte dos cidadãos e instrução mais elevada que é impossível de ser compartilhada pela massa total dos indivíduos: estabelecer uma, porque ele é útil aos que a recebem; e outra porque ela o é a esses mesmos que não a recebem (CONDORCET, [1792] 2004, p. 235-236).

²⁶ Talleyrand antes do *Rapport* de Condorcet, já havia proposto um “Relatório e projeto de decreto”, no qual advogou a importância de universalização da instrução pública, princípio retomado por Condorcet. Entretanto, Talleyrand limitava à escola primária, advogando que “a primeira instrução, aquela a ser dada nas escolas primárias haveria de ter duas características principais: a não obrigatoriedade e a gratuidade” (LOPES, 1987, p. 64, grifos nossos).

²⁷ Para além de afazeres domésticos, Condorcet sugeria que fosse destinada às meninas, bem como às mulheres, a confecção de livros dedicados ao ensino elementar (BOTO, 2003).

O princípio da universalidade pressupunha, também, a disseminação de estabelecimentos de ensino como dever do poder público, mas concebia, inclusive, que precisaria ser subsidiada pela Assembleia e pelos representantes do povo. Dessa maneira, deveria abranger um sistema de conhecimentos que fosse assegurado em todas as fases e idades da vida, a tal ponto que ninguém deveria abandonar os estudos depois que saísse da escola, tornando-a, assim, universal a todos os cidadãos. Nessa direção, conforme o pensamento de Condorcet,

[...] a instrução deve ser universal, quer dizer, se estender a todos os cidadãos. Ela deve ser repartida com toda a igualdade que permitem os limites necessários da despesa, a distribuição dos homens sobre o território e o tempo mais ou menos longo que as crianças podem consagrar a ela. Ela deve, nesses diversos graus, abranger o sistema inteiro dos conhecimentos humanos, e assegurar aos homens, em todas as idades da vida, a facilidade de conservar seus conhecimentos, ou de adquirir novos. Enfim, nenhum poder público deve ter nem a autoridade nem mesmo o crédito de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias a sua política particular ou a seus interesses momentâneos (CONDORCET, [1792] 2004, p. 237).

Para atender a tal premissa, o autor concebia que o ensino francês precisaria abranger cinco graus de instrução pública, denominados: grau de escolas primárias; 2º grau de escolas secundárias; 3º grau os Institutos; 4º grau os Liceus e o 5º grau a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. De acordo com Cambi (1999),

Em seu Relatório, Condorcet tem em mira uma escola que desenvolva as capacidades do aluno, que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica. O Relatório fixa cinco graus de escola: as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e a “sociedade nacional para as ciências e artes” (ou universidade). Só através da instrução era possível tornar real a *égalité* (já que ela tornava atual a “voz da razão”, levando-a ao povo) e a todos a participar da cultura científica (CAMBI, 1999, p. 366).

O 1º grau era o nível responsável por ensinar os estudantes o necessário para conduzir a si mesmo, conhecer a plenitude dos seus direitos e, também, preparar os estudantes para a leitura e escrita, regras de aritmética, noções de gramática e princípios de aritmética, de cálculo e de instrumentos de medida. Nessa etapa, Boto (1996) destaca, também, que se disseminou a propagação de materiais impressos, responsáveis pela normatização linguística de professores e alunos, pois previam-se regras de conduta, de civilidade e de moralidade com intuito de traçar diretrizes de ordem social. Ou seja,

Demonstrando sua plena intencionalidade quanto à formação da capacidade de crítica pelo desenvolvimento do juízo racional, o texto de Condorcet supera o projeto da Assembleia Constituinte que preconizava, pela voz de Talleyrand, a preparação e um catecismo cívico suficiente para preparar uma cidadania útil ao Estado. Condorcet partilhava, indubitavelmente, do desejo de prescrever uma pedagogia cívica mediante a qual os atores sociais pudessem vir a se apropriar da acepção de pátria. Porém essa vereda não seria, a seus olhos, incompatível com a eterna revisão do próprio estatuto de tal patriotismo (BOTO, 1996, p. 123).

Quanto aos conhecimentos do 2º grau, o autor afirma que seriam “[...] destinados a crianças cujas famílias poderiam dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar a sua educação maior número de anos ou mesmo qualquer avanço” (CONDORCET, [1792] 2004, p. 27). Nos estabelecimentos de ensino secundário, a estrutura curricular compreenderia o ensino da matemática, da história natural, da química, de princípios de moral, de ciência social e de comércio, que, segundo Boto (1996), eram profissões relacionadas a atividades mercantis que não exigiam complexidade teórica.

No tocante ao 3º grau da instrução, esse estaria relacionado ao ensino de conhecimentos voltados à preparação dos estudantes para as funções públicas, que deveriam formar professores para as escolas primárias e secundárias. Nessa perspectiva, as ciências matemáticas e físicas seriam as disciplinas cuja função seria desenvolver as faculdades intelectuais para ensinar a raciocinar²⁸. A esse grau de instrução também possibilitaria voltar-se para o desenvolvimento da razão e das luzes no sentido de formar homens instruídos e não apenas hábeis, uma vez que “em Condorcet, a *perfectibilidade* – filha do Iluminismo – estaria ameaçada, se não fossem empregados vigorosos esforços no sentido de erradicar a ignorância” (BOTO, 1996, p. 127, grifo da autora).

No 4º grau, os Liceus teriam a função de maneira semelhante ao papel universidades. O documento não contempla essa terminologia; Boto (1996) afirma que deveriam ser destinados aos sábios, aqueles que se dedicariam à cultura do espírito pelo estudo das ciências, responsável pela formação de professores aos institutos, buscando preservar a cultura entre as gerações. Nas palavras da autora,

O objetivo maior desses estabelecimentos seria o de garantir a preservação e a transmissão do leque de cultura acumulada entre as gerações que se vão

²⁸ No rol de matérias elencadas, o entrelaçamento de faculdades cognitivas, como a memória, a imaginação e a razão deveriam ser categorias operatórias no preparo de formação dos professores.

entrecruzando. Ao discorrer sobre isto, de uma certa forma, Condorcet anteciparia a célebre definição de Durkheim acerca do papel da educação. Referindo-se ao ensino dos liceus, dirá o relator: “por meio destes estabelecimentos, cada geração pode transmitir à seguinte o que recebeu da anterior e o que ela mesma pode acumular” (BOTO, 1996, p. 135).

Já o último grau, o 5º, seria responsável por fiscalizar os estabelecimentos de instrução, ocupando-se, inclusive, do aperfeiçoamento das ciências, das artes para recolher, encorajar, aplicar e difundir descobertas úteis (CONDORCET, [1792], 2004). A Sociedade Nacional também teria a tarefa de selecionar os professores para o ensino nas escolas primárias e secundárias, pois, como destaca Boto (1996),

Já que a juíza do sábio e homem de letras é irredutivelmente a opinião pública, os membros da Sociedade Nacional deveriam escolher seus pares, tendo em vista esse condicionamento do crivo crítico da sociedade. Confiante no espírito público das academias e sociedades literárias europeias, o relatório recorda que quaisquer escolhas que não viessem ao encontro do rigor público teriam contra si “a única censura verdadeiramente útil – a da opinião, armada exclusivamente com o poder de verdade”. Caberia à Sociedade Nacional a eleição dos professores dos liceus, os quais, por sua vez, deveriam nomear os dos institutos (BOTO, 1996, p. 140).

Todos os níveis de ensino propostos pelo relatório deveriam ficar sob a tutela do Estado, responsável pela contratação de professores e pelo financiamento dos materiais didáticos. Acrescenta-se, ainda, que o ensino da moral²⁹ também passaria a ganhar destaque na medida em que contribuísse para o ensino dos direitos naturais e da razão, em consonância ao ideário iluminista, mas em hipótese alguma deveria sofrer interferências religiosas (CONDORCET, [1792] 2004). O ensino deveria estar desvinculado de qualquer pilar de religiosidade. Assim, os cultos religiosos deveriam estar reservados aos seus templos específicos sem qualquer intervenção do poder público ou opiniões particulares que deturpassem a mente dos estudantes e, que consequentemente, pudessem inviabilizar o progresso nacional³⁰. Em uma carta de apresentação do documento, o autor deixaria explícito os princípios que deveriam compor a laicidade³¹:

²⁹ Percebe-se que Condorcet apregoava a ideia de uma moral laica, correlata, inclusive, às expressões: estado laico, instrução laica e escola laica, significava a necessidade de um espaço público desvinculado dos princípios religiosos e da interferência da Igreja Católica.

³⁰ Para Le Goff (1996), essa ideia de progresso estaria intensamente relacionada ao desenvolvimento da imprensa no século XV e que ganharia expressividade sobremaneira nos séculos XVIII, XIX e XX, mesmo com o Iluminismo, a Revolução Francesa e devido ao gradativo desenvolvimento tecnológico.

³¹ Em seu estudo, Cavanna (2013) destaca que, antes do seu surgimento como neologismo francês no fim do século XIX, a laicidade poderia ser debatida a partir de outros conceitos que poderiam designar a separação entre religioso, secular, terrenal e político: “assim, um universo de outros conceitos forma a complexa constelação que nos aproxima (só nos aproxima), através da história ocidental, aos

É, portanto, estritamente necessário separar os princípios morais de qualquer religião particular e não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso. Cada um deles deve ser ensinado nos templos por seus próprios ministros. Os pais, qualquer que seja sua opinião sobre a necessidade de tal e tal religião, podem então, sem repugnância, enviar seus filhos para os estabelecimentos nacionais; e o poder público não usou os direitos da consciência sob o pretexto de ilustrá-lo e de conduzi-lo. (CONDORCET, [1932] 1945, p. 9-10, tradução nossa)³².

Em sua dissertação, Brutti (2007) aprofunda a compreensão de laicidade para Condorcet. A semântica do conceito não se reduziria a uma mera separação entre Igreja e Estado, mas pressupõe o livre exercício da razão, a independência de espírito, prescindindo de doutrinas particulares. Assim, para Condorcet, todas as opiniões precisariam ser discutidas e respeitadas a fim de propiciar a igualdade entre os cidadãos no espaço público da República francesa, pois:

Condorcet realça que a instrução pública não é espaço de um determinado governo ou de um partido. Ela é de todos em seus benefícios e de ninguém em específico para seu planejamento e gestão, de tal modo que privilégios quaisquer subordinem interesses de futuros cidadãos aos de uma casta exclusiva. É dever dos alunos, uma vez instruídos, criticar as leis e as instituições. Essa crítica judiciosa é necessária para o aperfeiçoamento das sociedades e das instituições (BRUTTI, 2007, p. 54).

Apesar da defesa dos princípios da universalização, da laicidade, da gratuidade e da coeducação, a obrigatoriedade não é mencionada no projeto de Condorcet, ou seja, “o princípio da obrigatoriedade, mais tarde incorporado aos princípios da instrução pública, não faz parte da mensagem de Condorcet. Na verdade, em nenhum momento é levantada a questão” (LOPES, 1981, p. 75). Por outro lado, essa autora sustenta que o filósofo defendia a liberdade de ensino, isto é, a liberdade de ensinar e de aprender em espaço público. Dessa forma, “a liberdade para promover a instrução nada mais é do que a autorização expressa para que, ao lado do sistema público de ensino, se estabeleça o privado” (LOPES, 1981, p. 75).

diferentes sentidos que apareceram perto da laicidade, quais sejam: sujeito, razão, autonomia, crenças, liberdade, emancipação, comunidade, sociedade, responsabilidade, dignidade humana, educação, cidadania, Estado, igreja verdade e ciência. A laicidade passa a representar na França do século XIX toda uma série de muitos debates anteriores [...]” (CAVANNA, 2013, p. 18).

³² Es, pues, rigurosamente necesario separar de la moral los principios de toda religión particular y no admitir en la instrucción pública la enseñanza de ningún culto religioso. Cada uno de ellos deberá ser enseñado en los templos por sus propios ministros. Los padres, cualquiera que sea su opinión sobre la necesidad de tal o cual religión, podrán entonces, sin repugnancia, enviar sus hijos a los establecimientos nacionales; y el poder público no habrá usurpado los derechos de la conciencia bajo el pretexto de ilustrarla y de conducirla (CONDORCET, [1932] 1945, p. 9-10).

Além disso, ao não estabelecer a obrigatoriedade, abria-se espaço para as famílias e/ou os indivíduos escolherem frequentar ou não as escolas. Nesse aspecto, a proposição de Condorcet deixou de apresentar um dos principais pilares da educação pública, pois a obrigatoriedade seria um dos sustentáculos do processo de nacionalização à medida que todas as crianças passariam a ser obrigadas a frequentar as escolas e acessarem aos saberes considerados fundamentais aos indivíduos na modernidade, entre eles, os preceitos de história e geografia, assim como língua vernácula considerada oficial; com isso, abriu-se espaço ao próprio ensino privado.

Percebeu-se, dessa forma, que a semântica do conceito de instrução pública no plano de Condorcet estaria relacionada ao aperfeiçoamento da espécie em seu percurso histórico a fim de cultivar as faculdades físicas, intelectuais e morais para o aperfeiçoamento geral da espécie humana com vistas ao desenvolvimento da perfectibilidade humana, pautada no ideário de universalidade, de igualdade e de fraternidade inerentes ao projeto político pedagógico de Condorcet, mas que seria contestado com veemência pela Igreja Católica, que lutava pelos seus domínios, conforme destacam Malheiros e Rocha (2015):

A Igreja católica, desse modo, era concorrente aos preceitos modernos de progresso e aos ideais presentes no *Rapport* de Condorcet, pois este acreditava que o progresso da ciência e da razão é que eram os elementos fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, e não o dogmatismo religioso, enfatizando que a sociedade não deve conceber o ensino de “opiniões como verdades” nem aceitar a “imposição de crenças”, o que denota que os ideais de instrução e formação dos cidadãos franceses de Condorcet concorreram com preceitos já disseminados pela religião durante o Antigo Regime, o que também pode ser exemplificado por meio do debate da laicidade (MALHEIROS; ROCHA, 2015, p. 1013).

A despeito dos ataques deferidos pela Igreja, pode-se dizer que Condorcet entendia a instrução pública como forma de manter a civilidade; certamente estava respaldado pelas concepções teóricas de D’Alembert, que entendia a educação como função civilizadora da sociedade. Logo, conforme afirma Boto (1996), o papel da instrução pública seria a de “esclarecimento” como estratégia privilegiada e formadora de códigos de civilidade. Nesse sentido, “a transformação política agenciara novos dispositivos de configuração do Estado. A estratégia de fabricar uma nova nacionalidade exigia, pois, uma mutação nos códigos de conduta e nos registros da tradição (BOTO, 1996, p. 111).

A Convenção Nacional, dominada pelos jacobinos, compreendia que o processo de regeneração não havia sido completado. O projeto de Condorcet foi revisitado por Le Peletier, que se aproximou das suas percepções teóricas, mas divergiu frontalmente em diversos pontos, ou seja: “duas matrizes de concepção distintas para sinalizar a utopia. Por ser assim, o debate pedagógico assumiria diferentes feições nos distintos períodos do percurso revolucionário” (BOTO, 1996, p. 113).

Nessa direção, percebe-se que outras conotações a respeito do conceito da instrução pública começavam a ganhar destaque, pois uma nova versão de um projeto político pedagógico seria proposta à nação francesa, em 13 de julho de 1793 por Le Peletier e apresentada por Robespierre. A proposta do texto divergiu em alguns pontos das perspectivas elaboradas por Condorcet, pois a instrução pública não seria suficiente para aperfeiçoar a espécie humana, devendo o Estado promover mecanismos que garantissem a inculcação moral entre os cidadãos franceses. Dessa forma, na próxima seção, foram observadas as similitudes e as diferenças das proposições de Le Peletier em relação a Condorcet.

1.2 DA ESCRITA DE LE PELETIER À APRESENTAÇÃO DE ROBESPIERRE: ENTRE A INSTRUÇÃO E A EDUCAÇÃO

Em 20 de abril de 1792, Condorcet subia à Tribuna para apresentação de seu projeto. Nesse mesmo dia, a seção seria interrompida pelo rei que declarou guerra à Áustria. Entretanto, um ano depois seria apresentado o Plano Nacional da Educação de Le Peletier, pelo discurso de Robespierre. Louis-Michel Le Peletier nasceu em 1760. Foi deputado dos Estados Gerais, momento em que redigiu o Plano de Educação Nacional à Convenção (1793)³³, mas não conseguiu publicá-lo a tempo, devido à sua morte em 20 de janeiro do mesmo ano. Eleito pela Convenção Nacional, pronunciou-se favorável à execução do rei Luís XVI. Conforme os estudos de Boto (1996):

Louis-Michel Lepeletier fora eleito para os Estados Gerais como representante da nobreza, ainda que – Marquês de Saint-Fargeau – tenha defendido em 1700 a abolição das ordens feudais. Eleito para a Convenção, pronunciar-se-ia favoravelmente à execução de Luís XVI, o que – segundo consta – teria contribuído para decidir o voto de inúmeros habitantes. Ao sair

³³ Naquele momento, a Assembleia discutia os planos apresentados por Romme e Lanthenas.

do Palais-Royal, Lepeletier seria assassinado por um guarda-costas que pretendia, daquela maneira, vingar a morte do rei. Como destaca Bernard, a partir daí o político se transformaria em mártir da memória revolucionária (BOTO, 1996, p. 164).

A existência do Plano Nacional de Educação foi anunciada apenas no sepultamento de Le Peletier pelo seu irmão Felix Le Peletier. O texto surtiu curiosidade entre pensadores da época. Maximilien Robespierre³⁴ demonstrou interesse pelo documento e insistiu pela leitura do texto, até que Felix decidiu concedê-lo por um dia. Porém, impôs a condição de que não fosse exposto a ninguém em respeito à memória do irmão. Entretanto, Robespierre encantado pelo texto, contrariou o acordo e apresentou o projeto à Convenção Nacional no dia 13 de julho de 1793. No discurso de apresentação, Robespierre afirmou que o deputado havia legado à pátria um plano completo da Educação Pública, conforme o seguinte trecho:

Com a memória de suas virtudes, Michel Le Peletier legou à pátria um plano de educação pública que o gênio da humanidade parece ter traçado. Este grande assunto ocupava também seus pensamentos no momento em que o crime inseriu em seu flanco o ferro sacrílego. Aquele que dizia "morro contente, minha morte servirá como liberdade" podia se alegrar também de ter prestado serviços menos dolorosos para a pátria; ele não abandonou a terra sem antes ter preparado a felicidade dos homens com uma obra digna de sua vida e sua morte (ROBESPIERRE, [1793] 2018, p. 232).

Em seu Plano Nacional de Educação, Le Peletier (1793) afirma que seria necessário pensar a formação de uma nova nação que contribuísse para o fortalecimento da estrutura coletiva da Revolução Francesa. Daí sua divergência em relação à concepção de perfectibilidade humana para Condorcet. Ele criticou os planos educacionais anteriores apresentados à Assembleia Nacional sobre a instrução pública, que se preocupavam apenas com o desenvolvimento das aptidões e talentos para o exercício das profissões e não atentavam a um plano completo à educação pública.

Tanto Condorcet quanto Le Peletier afirmaram que os projetos anteriores não lidavam com educação, mas apenas com instrução. A diferença é que o filósofo, em seu Relatório, especifica que a educação estaria voltada ao campo familiar, encarregada dos preceitos morais e religiosos, enquanto a instrução pública estaria relacionada ao ensino científico e objetivo. Já o deputado, no seu Plano, compreendia

³⁴ Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794) foi um dos expoentes da Revolução Francesa que discutiu questões voltadas à educação pública na Convenção Nacional.

a educação como formação humana e como responsabilidade da família, ao passo que instrução estaria encarregada da propagação de conhecimentos, a qual deveria ser conduzida por mestres preparados para o ensino. Condorcet denomina instrução pública para se referir ao âmbito da escolarização. Já Le Peletier também utilizou as terminologias instrução pública e educação em seu Plano, mas alertou que fariam parte do “projeto de Educação Pública” francês.

Percebe-se que, na apreensão dos conceitos, torna-se importante entender as batalhas semânticas nas posições políticas, ideológicas e sociais em torno de uma expressão, mas também as divergências conceituais imanentes entre os diferentes pensadores, pois a palavra pode ser a mesma, assim como pode passar por alterações de acordo com o momento e os propósitos de sua utilização (KOSELLECK, 2006). Para Koselleck (1992),

Percebe-se que a palavra permanece a mesma (tradução do conceito), porém o conteúdo alterou-se substancialmente. O que é portanto uma *societas civilis* depende do momento em que o termo é empregado, se no primeiro ou quarto século depois de Cristo. Isto significa assumir sua variação temporal, por isso mesmo histórica, donde seu caráter único (einmalig) articulado ao momento de sua utilização. (KOSELLECK, 1992, p. 8).

O autor do documento questionou a estrutura do sistema educacional proposto pelo Relatório da instrução pública de Condorcet, que se apoiava nos seguintes graus de ensino: escolas primárias, escolas secundárias, os institutos e os colégios. O deputado concebia que tal organização proposta seria importante, mas denunciava que o ensino primário ainda não era universalmente nacional. Assim, necessitaria de maior atenção dos poderes públicos, alegando que “aos seis anos, a lei começa a exercer sua influência: mas essa influência é apenas parcial, momentânea; e pela natureza das coisas, pode apenas agir sobre o menor número de indivíduos que compõe a nação” (LE PELETIER [1793] 2018, p. 233). Entretanto, como pontua Lopes (1981),

O plano de Le Peletier se baseava no de Condorcet, com o qual concordava nos aspectos referentes aos quatro graus de ensino e à organização dos três últimos. No entanto, faz uma crítica à organização do primeiro grau que deveria ser conveniente às necessidades de todos, pois, sendo uma dívida da República, deveria ser verdadeira e universalmente nacional. Desejava a criação de um sistema novo, através do qual se pudesse operar uma inteira regeneração e criar um novo povo (LOPES, 1981, p. 89).

Apesar das refutações à estrutura da escola primária de Condorcet, Le Peletier retrocede em relação ao texto daquele, pois, ao mesmo tempo em que aponta para universalização da instrução pública, alega, contraditoriamente, que o ensino superior seria destinado a apenas “uma parcela de cidadãos franceses”. Assim sendo, haveria apenas uma instrução geral destinada ao preparo das aptidões, em conformidade com as habilidades e as funções requeridas pela nação. Le Peletier ([1793] 2018 afirma:

Mas antes destes níveis superiores que só podem ser úteis a um pequeno número de homens, busco uma instrução geral para todos e conveniente às necessidades de todos, que é a dívida da República para com todos; em uma palavra, uma educação real e universalmente nacional; e admito que o primeiro nível que o comitê vos propõe, nomeado de “escola primária”, me parece bem distante de apresentar todas essas vantagens (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 233).

Nos projetos educacionais anteriores, a distribuição de escolas teria ficado em segundo plano, pois elas estavam localizadas predominantemente na área urbana; assim, os estudantes que residiam no campo teriam pouco acesso à instrução. Dessa forma, Le Peletier se posiciona de maneira favorável à disseminação de escolas no campo e mesmo nas paróquias, pois as edificações escolares deveriam estar localizadas próximas às residências dos estudantes, conforme afirma neste trecho:

Este inconveniente não ocorrerá apenas para algumas casas dispersas e isoladas: um número bem grande de comunas e paróquias vão experimentá-lo. Basta apenas um cálculo bem simples para se convencer. Há na República 44.000 municipalidades: propõe-se o estabelecimento de 20.000 a 25.000 escolas primárias; é claro que a maior proporção será de cerca de duas paróquias por escola. Ora, ninguém pode duvidar que a paróquia onde a escola será localizada terá grandes vantagens em termos de continuidade, comodidade da instrução e duração das aulas (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 234).

Não obstante, ao passo que os relatores da instrução pública que o antecederam se preocupavam mais com a disseminação da instrução à população francesa, esse pensador francês advertia que de nada adiantaria instrução se “antes lhe faltaria pão”, ou seja, condições de trabalho ao estudante e à família. Nesse caso,

Mas e quanto à classe indigente? O que será dela? A essa criança pobre, vocês oferecem instrução; mas primeiro ela precisa de pão. Seu pai trabalhador se priva de um pedaço para dar a ela; mas é preciso que a criança obtenha o outro. Seu tempo está encadeado ao trabalho, pois ao trabalho está encadeada sua subsistência. Após passar um dia difícil nos campos, querem que, como repouso, ela vá a uma escola distante talvez de meia légua de sua casa? Em vão estabelecerão uma lei coercitiva contra o pai; este não

saberia como ficar sem o trabalho diário de uma criança que aos 8, 9 ou 10 anos já ganha alguma coisa. Poucas horas por semana, eis tudo que ele pode sacrificar. Assim, o estabelecimento das escolas do modo como é proposto só será, estritamente falando, proveitoso para o pequeno número de cidadãos independentes em sua existência, fora do alcance da necessidade: então poderão fazer seus filhos colherem abundantemente os frutos da instrução; então ainda sobrarão ao indigente apenas a migalha (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 234).

O agravante maior com relação à educação pública seria a ausência de aperfeiçoamento físico, por isso, ele defendia que, nas escolas, seria fundamental a alimentação saudável, trabalhos progressivos e moderados a fim de se criarem hábitos e aptidões para o desenvolvimento das capacidades juvenis. Nessa direção, o autor atenta que a formação moral da criança precisaria corroborar pela disciplina, mas deveria estar desvinculada das crenças religiosas. Nesse sentido, Le Peletier é bastante claro ao explicitar que a escola não deveria contemplar o ensino da religião, mas sugere que, se pais julgassem necessário, poderiam procurar o templo mais próximo às suas residências:

É de acordo com o preceito de que a infância se destina a receber a impressão saudável do hábito que eu gostaria que, nesta idade, não se fale de religião, precisamente porque não aprecio no homem o que ele sempre teve até o presente momento: uma religião habitual. Encaro esta escolha importante como devendo ser o ato mais bem pensado da razão. Desejo que, durante o curso inteiro da instrução pública, a criança receba apenas as instruções da moral universal, e não ensinamentos de qualquer crença particular. Desejo que apenas aos doze anos, ao retornar para a sociedade, ela adotasse um culto com reflexão. Parece-me que ela só deveria escolher quando puder julgar. No entanto, de acordo com a disposição atual dos espíritos, sobretudo nos campos, vós talvez pudésseis temer causar descontentamento e até indignação ao seio de famílias simples e inocentes, se os pais vissem seus filhos separados até os doze anos das práticas externas de todo culto religioso. Entrego esta dificuldade circunstancial à sabedoria de vossas reflexões; mas insisto, em todo caso, para que esta parte do ensino não entre nas aulas da educação nacional, não seja delegada aos instrutores nacionais, e que seja permitido apenas (se julgais tal condescendência necessária) conduzir as crianças em certos dias e por certas horas ao templo mais próximo, para ali aprender e praticar a religião que terá sido determinada por seus familiares (LE PELETIER, [1793] 2018 p. 241-242).

A instrução pública precisaria iniciar aos cinco anos e findar aos 12 anos de idade para meninos e meninas, mas em hipótese alguma os estudantes deveriam ser admitidos antes dos doze anos para o trabalho, uma vez que seria obrigatório que todos os estudantes passassem pelo percurso inteiro da instrução a fim de desenvolver as suas habilidades. No entanto, o documento abre exceção à instrução das meninas, enfatizando que o tempo deveria ser menor, pois teriam um

desenvolvimento mais precoce e que as profissões femininas exigiriam menos força e sacrifícios físicos.

Peço que decretem que, desde a idade de cinco anos até doze os meninos e até onze para meninas, todas as crianças sem distinção nem exceção sejam educadas em comum, à custa da República; e que todas segundo a santa lei da igualdade, recebam vestimentas iguais, alimentos iguais, instruções iguais, cuidados iguais (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 235).

Para Condorcet, a obrigatoriedade precisa ser apenas “convencida” da necessidade da instrução, ou seja, era importante que os pais apenas entendessem a importância da instrução pública na educação dos filhos. Já Le Peletier propôs em decreto para que se *obrigasse* às famílias enviarem os filhos às escolas desde os 5 anos de idade, podendo acarretar em multa às famílias. Em seu estudo, Souza (2007) argumenta que a diferença ocorreu porque Condorcet primava pela liberdade, ao passo que Le Peletier dava primazia à igualdade, conforme as palavras do deputado francês:

Surge aqui uma questão muito importante. A instrução pública das crianças será obrigatória para os pais, ou os pais terão apenas a possibilidade de aproveitar deste benefício nacional? De acordo com os princípios, todos devem ser obrigados. Para o interesse público, todos devem ser obrigados. Em poucos anos todos devem ser obrigados (LE PELETIER, 1793, p. 237).

Denota-se que a obrigatoriedade ganhou relevância, pois, dessa forma, todos seriam instruídos. Não obstante, reconheciam-se as limitações econômicas do Estado em relação à educação e à disseminação das escolas primárias; por isso a ideia de um plano para a educação pública. Nesse caso, são elucidativas as seguintes afirmações de Lopes (1981):

Em relação ao princípio da obrigatoriedade, o autor assume uma posição conciliadora: deseja a compulsoriedade, mas tem consciência de que o Estado não tem condições de oferecer sequer a menor contrapartida da exigência, ou seja, escolas disponíveis para todos, e então concilia, adiando por quatro anos a obrigatoriedade (LOPES, 1981, p. 95).

Além de obrigatória, a escola precisaria ser gratuita. E no que tange à gratuidade, a escola poderia levar em conta as contribuições dos estudantes de famílias com melhores condições e posições sociais e o próprio rendimento dos estudantes nas oficinas. No entanto, em hipótese alguma, o Estado poderia se isentar quanto à promoção de instituições para o provimento e permanência dos estudantes:

Deste modo, proporei dividir a carga de tais estabelecimentos, quase tudo será de encargo do rico; a taxa será quase imperceptível para o pobre. Assim, vocês conseguirão as vantagens do imposto progressivo que desejam estabelecer; assim, sem convulsões nem injustiças, apagarão as enormes disparidades de riqueza cuja existência é uma calamidade pública (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 235).

E quanto aos conhecimentos voltados à formação do cidadão e necessários às profissões, deveriam primar pelo treino de leitura, escrita e dos números, os sistemas de medida, a economia doméstica e rural, a obediência às leis, às autoridades jurídicas e do estudo rigoroso dos supostos heróis da Revolução Francesa. No que concerne às habilidades, seria fundamental desenvolver nos primeiros anos: as aptidões e perfeição física, por meio de exercícios físicos para que o estudante se habituasse desde tenra idade a vencer futuramente o cansaço nas extensas horas de trabalho nas fábricas. Já nos dois últimos anos, seriam intensificadas as atividades físicas para destreza corporal, seguidas de uma sólida alimentação saudável e de estudo dos princípios e regras de moralidade social. Assim,

Quais as noções, quais os conhecimentos que devemos aos nossos alunos? Sempre aquilo que lhes é necessário para o estado de cidadão, e cuja utilidade é comum a todas as profissões. Adoto inteiramente para a instrução pública, a nomenclatura que o comitê vos apresentou para as escolas primárias: aprender a ler, escrever, contar, medir, receber princípios morais, conhecimentos básicos da Constituição, noções de economia doméstica e rural, desenvolver o dom da memória gravando nela as mais belas narrativas da história dos povos livres e da Revolução Francesa. Eis o necessário para cada cidadão; eis a instrução que é devida a todos (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 241).

No cronograma escolar, o hábito pelo trabalho se constituiria em atividade principal, uma vez que seria primordial direcionar o estudante a servir a pátria por meio de serviços dedicados ao manuseio da terra, acostumando-se aos trabalhos braçais e de produção agrícola e industrial, funções futuramente desejadas pela nação francesa. Para o autor,

Há inúmeros empregos trabalhosos aos quais as crianças são sujeitas. Proponho que todas sejam incentivadas a trabalhar a terra; é a primeira, é a mais necessária e mais generalizada ocupação do homem. Em toda parte, aliás, ela fornece o pão. Podemos ainda fazê-las apanhar e recolher materiais nas estradas; os vilarejos, as temporadas, as fábricas vizinhas à casa de instrução viabilizarão recursos particulares. Finalmente, uma saída mais ampla talvez não fosse praticável (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 240).

Dessa maneira, os professores deveriam ajudar os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades físicas, valores morais; porém, uma turma de

crianças não poderia extrapolar o número de 50 alunos; esse critério valeria para todas as idades. Assim, a organização das salas seria semelhante às técnicas de ensino mútuo, ou seja, as crianças mais velhas poderiam auxiliar as mais novas, pois, como indica Boto (1996),

Tais instituições deveriam conter entre quatro e seiscentos alunos e seria previsto um professor para cada cinquenta alunos. Inspirando-se em técnicas do modo de ensino mútuo, o projeto previa uma gestão supervisionada em classes, de forma que as crianças mais velhas pudessem auxiliar o professor, tomando conta dos mais novos e atuando como repetidores das lições expostas pelo mestre. Na verdade, delegando aos professores a autoridade última sobre seus alunos, os discursos assumem um teor pragmático como veículo de aproximação entre legislador que fala sobre educação e o mestre de primeiras letras que traduz a concretização desse pensamento teórico a propósito de seu cotidiano profissional (BOTO, 1996, p. 173).

Após a idade completa, caberia aos estudantes dedicarem-se aos diversos trabalhos na indústria e na terra, como agricultores e artesãos, ou mesmo em outras profissões, constituindo-se em uma espécie de pagamento à sociedade pelo período em que seus talentos teriam sido “aperfeiçoados” pela ajuda do Estado. Nas palavras de Le Peletier,

Queremos dar às crianças as competências físicas e morais que a todos importa encontrar ao longo da vida, seja qual for a posição particular de cada um. Não as formamos para tal ou tal destino determinado, é preciso dotá-las das vantagens cuja utilidade é comum a todos os homens; em uma palavra, preparamos, por assim dizer, uma matéria-prima que tendemos a deixar essencialmente boa, cujos elementos elaboraremos de tal maneira que ao saírem de nossas mãos, ela possa receber a modificação especial das diversas profissões que compõem a República (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 238).

Outro ponto levantado no documento do redator foi que seria perigoso estender a instrução pública por muito tempo, pois durante a República necessitariam de trabalhadores destinados ao comércio, à agricultura e dentre outros tipos de serviços. Nesse caso, não seria aconselhável trancar os alunos nas escolas e nas oficinas, mas formar homens de todos os perfis e para todas as profissões. Para o autor,

Prolongar a instrução pública até o fim da adolescência é um belo devaneio; por vezes o sonhamos deliciosamente com Platão; por vezes o lemos com entusiasmo, concretizado no esplendor de Esparta; por vezes reencontramos sua enfadonha caricatura em nossos professores, só faziam alunos; a República Francesa, cujo esplendor consiste no comércio e na agricultura, precisa fazer homens de todos os perfis; é na superfície dos campos que é preciso espalhá-los; qualquer outra ideia é uma quimera que, sob a aparência enganosa da perfeição, paralisaria braços necessários, aniquilaria a indústria,

emagreceria o corpo social e logo causaria dissolução (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 236).

Essas seriam premissas fundamentais destinadas desde a escola primária para regeneração social. Nesse sentido, a escola seria lócus para formação da personalidade da criança, a fim de educar hábitos que estivessem distantes da moralidade, buscando forjar uma unidade nacional, tomando como ofício à educação da infância. Nessa direção, “fundado por uma nova lei, o novo sistema educativo viria a ser caracterizado como o grande artífice da regeneração da pátria, da humanidade e da espécie” (BOTO, 1996, p. 171). A autora complementa:

Os saberes escolares, veiculando o que o Estado recém-inaugurado pretendia registrar como legítimo, elegiam, para tanto, objetos que pudessem modelar a alma da criança para seu quadro mental futuro. Sugerem-se hábitos físicos, aprendizagens cognitivas e lições de moral capazes de, pela utopia da infância, radicar a perfeição do amanhã. Pretendia-se em tal modelo, uma sociedade liberta de preconceitos ou vícios de qualquer espécie. É como se a virtude fosse o próprio espírito da Revolução, a condição da mudança. E formar para a virtude era – aos olhos do legislador – introjetar estados de ser criança bastante distintos de todos os anteriormente compostos. Para aperfeiçoar física e moralmente a espécie, pressupunha-se soluções práticas. A regeneração nacional exigia o veículo privilegiado da educação primária pública, gratuita, obrigatória, universal e laica. Universo de ensaio da civilidade adulta, à escola primária deveria ser confiada a totalidade da criança. Como no modelo espartano, nada deveria escapar ao olhar vigilante do educador da República (BOTO, 1996, p. 177).

O discurso de Le Peletier demarca a emergência e a necessidade de servir a nação francesa. Nessa perspectiva, os hábitos adquiridos na infância deveriam estar concatenados à vida adulta; por isso, o autor propõe uma disciplina severa, regrada em que todos os passos da criança fossem acompanhados pelo educador. O documento proposto por Le Peletier alterou o debate pedagógico e educacional da Revolução Francesa. Dessa forma, não se trataria mais de pensar a instrução como fator de irradiação de conhecimentos voltados à propagação de códigos de civilização relacionados à perfectibilidade humana, mas, em primeira instância, de suprir às necessidades requeridas pela República francesa. Não obstante, como indica Boto (1996),

O plano de Lepeletier, preocupado visivelmente com as implicações econômicas do projeto de formação das almas, deixa de priorizar a universalização progressiva das luzes como rota da humanidade. Em Condorcet, nem todo o percurso da instrução seria universal, mas o princípio da universalização estaria postulado como meta. Nessa trilha, pelo projeto da Assembleia Legislativa, a dívida do Estado deveria ser compreendida como tributo à perfectibilidade da espécie; daí a necessidade de graduar as diferentes etapas da escolarização – que não sendo todas universais (e não

sendo nenhuma obrigatória), seriam, com certeza, gratuitas. A ideia de abrir alternativas para a diversidade de talentos exigia, pelo olhar iluminista, que todo o processo pudesse ser percorrido por estudantes oriundos de quaisquer camadas sociais: isso teria por pressuposto a gratuidade. No projeto de Lepeletier, pelo contrário, haveria uma seleção prévia daqueles que numericamente teriam acesso aos níveis posteriores do ensino. Portanto, resumindo a dívida da República ao aprendizado primário, as demais etapas de escolarização não seriam em princípio universalizáveis, até porque só uma pequena, mas selecionada parcela estaria vocacionada para o desenvolvimento da cultura do espírito (BOTO, 1996, p. 182).

O documento de Le Peletier, apresentado por Robespierre, também passou por refutações, ou seja, inúmeras críticas foram tecidas à organização do ensino e ao teor dos conteúdos curriculares que pressupunham uma educação integral. Diversos deputados da Assembleia alegavam que tal perspectiva usurparia o papel social da família e acarretaria na ausência dos trabalhos juvenis no campo. Outros pensadores também manifestaram posições contrárias à viabilidade do projeto, como o filósofo Thibaudeau, que apontou incertezas no que se refere ao plano, apresentando argumentos de que retiraria o papel e a competência da família, justamente nos primeiros anos em que se formaria a personalidade da criança. Outra denúncia se trataria na própria responsabilidade excessiva do Estado em matéria educacional. Já Léonard Bourdoun, que era da Comissão Nacional da Instrução Pública, saiu em defesa do projeto (BOTO, 1996).

Ocorreram intensas discussões, debates e refutações em torno do Relatório sobre a organização geral da instrução pública ([1792] 2004) e do Plano e decreto Nacional da Educação ([1793] 2018) durante a Revolução Francesa. Em síntese, percebeu-se que a França não dispunha de recursos destinados à implantação do projeto de Condorcet; entretanto, observou-se que os artefatos bélicos para os conflitos e guerras ganhavam primazia. O Plano de Le Peletier também não ganhou relevância na sua execução, pois os membros na Convenção Nacional demonstraram desconfianças na perspectiva da educação integral e no papel do Estado em matéria educacional, alegando que os poderes públicos poderiam usurpar a função da família, especialmente, nos anos da educação primária. Ambas as propostas pedagógicas encontrariam resistências e oposições do imaginário social, ainda fortemente demarcados pelos princípios da religiosidade, dominados pelos setores da Igreja católica contrários ao teor iluminista inerente dos projetos educacionais.

Nesse caso, percebe-se que a história não pode ser escrita sem que os conceitos apreendidos sejam questionados e confrontados com a própria

historicidade, sem considerar as disputas semânticas de uma expressão, pois, caso contrário, toda fonte já seria história por si mesma. É dessa forma que Koselleck (2006) adverte para a seguinte questão:

É verdade que a história só pode ser escrita quando o conteúdo conceitualmente apreendido é questionado quanto à sua correspondência com o conteúdo real, que dele decorre metodologicamente. Mas esta correspondência, infinitamente variada, não deve ser entendida como identidade, pois do contrário toda fonte conceitualmente clara já seria a história a cujo conhecimento se quer chegar. Linguagem e fatos políticos e sociais aparecem de formas diferentes para o historiador e para os atores da história (KOSELLECK, 2006, p. 194).

Os projetos e os relatórios educacionais de Condorcet e Le Peletier respaldariam os projetos, as legislações, as reformas, os manifestos, as petições e as organizações educacionais de outros países americanos e europeus, pois contribuíram sobremaneira pela institucionalização dos princípios da gratuidade (1881), da obrigatoriedade e da laicidade (1882) do ensino público na França, assim como em outras nações europeias e americanas, em especial o Brasil. A próxima seção buscou analisar os princípios semânticos do conceito de educação pública nas legislações promovidas por Jules Ferry durante a Terceira República (1870-1914).

1.3 JULES FERRY: ENTRE A GRATUIDADE E A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nas seções anteriores, observou-se que os relatórios e os planos educacionais foram decisivos para compor os princípios do conceito da educação pública, nos séculos XVIII e XIX. Todavia, não se pretende generalizar afirmações de que foram únicos; pelo contrário, existiam discursos semelhantes durante a Reforma e a Contrarreforma, mas foi com embates promovidos pelo movimento da Revolução Francesa é que a educação pública e laica passaria por um processo de institucionalização³⁵ (VILELLA, 1990 apud MALHEIROS; ROCHA, 2005). Sendo assim, como pontua Lopes (1981),

A educação pública não é uma invenção dos tempos modernos; os gregos no período helenístico e os romanos ainda na antiguidade publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão [...]. [Mas] Modernamente, a educação torna-se pública nos países atingidos pelo movimento da Reforma. É, porém, com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade,

³⁵ Sobre essa temática, consultar o estudo de Malheiros e Rocha (2005).

gratuidade, laicidade, obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como concebemos hoje (LOPES, 1981, p. 14-15).

Jules François Camille Ferry nasceu em 1832. Tornou-se Ministro da Educação na França durante a Terceira República e morreu em 1893 em Paris. Conhecido pelo temperamento exigente, ele promoveu reformas no âmbito do sistema educacional francês, respaldado pelos princípios Iluministas e positivistas. Retomou, inclusive, concepções e projetos de pensadores que estavam em debate, desde o período da Revolução Francesa. Dessa maneira, admirador das ideias do positivismo de Augusto Comte, acreditava na importância da universalização da educação pública e que estivesse desvinculada das concepções metafísicas e de quaisquer doutrinas particulares na educação. Para Garcia (2008),

[...] considerado como um dos fundadores da identidade republicana francesa, estabeleceu pela força da lei, um ideal republicano baseado nas ideias do positivismo, do iluminismo e da Revolução de 1789. Para ele o espírito republicano só poderia se desenvolver através da afirmação de uma cidadania moderna que desse a todos o acesso à cultura e ao saber pelo direito inalienável e pela liberdade de expressão. Outra característica marcante desse representante do republicanismo progressista, liberal e democrata foi o anticlericalismo. Ferry defendia que um Estado laico não pode aceitar que a igreja conduza uma parte da educação das meninas e moças, ao considerar a escola como um suporte para a afirmação durável do espírito republicano laico e também como um meio para a promoção social [...]. (GARCIA, 2008, p. 2).

Entretanto, antes das reformas educacionais promovidas por Jules Ferry, o sistema educacional francês já havia demonstrado um esforço no que se refere à educação pública, como a Lei promulgada por François Guizot³⁶ durante o Império, que instituiu a liberdade de ensino nas Escolas elementares e cursos de “treinamento de professores” para o ensino. Ele determinou, ainda, a compra de livros didáticos, cartilhas com alfabetos, leitura, gramática francesa e ortografia, além de uma série de cadernos, manuais e cartilhas para o estudo da Aritmética, História e Geografia. O ensino não era obrigatório, gratuito e nem desvinculado da religião, uma vez que a lei permitia o ensino do catecismo e da religião nas instituições escolares (VEIGA, 2007), ou seja:

A mesma Lei Guizot implantou a escola primária superior para comunidades com mais de 600 habitantes – o currículo dessas escolas era mais elaborado

³⁶ François Guizot (1787-1874), um dos eminentes intelectuais da instrução pública do século XIX. Ocupou o cargo de primeiro Ministro da Educação na França (1847-1874).

que o destinado ao povo, pois incluía leitura, redação, cálculo, geometria, desenho, noções de ciências físicas, história natural, história e geografia da França. O objetivo era a formação para as profissões médias da indústria, do comércio e dos escritórios. Pouco numerosas num primeiro momento, as escolas primárias superiores se expandiram a partir de 1880. Na década de 1840 haviam florescido as chamadas “salas de asilo”, que abrigavam crianças pobres enquanto os pais trabalhavam (VEIGA, 2007, p. 98).

Segundo a mesma autora, durante no Império (1852-1870) ainda ocorreu a promulgação da “Lei Falloux” (1850) pelo político Alfred Falloux³⁷, que defendia a liberdade de ensino nos níveis primário e secundário e o ensino voltado para meninos e meninas, mas ainda retomava a questão religiosa, pois a educação deveria estar sob controle da Igreja. Instituiu-se, ainda, nesse período, o cargo de inspetor escolar, o que reforçou a fiscalização do trabalho e a ação moral dos professores. Ou seja, como explica Zuber (2010),

Votada em 1850, a Lei Falloux afirmava reforçar o controle da Igreja sobre o sistema escolar e o lugar da religião no ensino. Estabelecia a liberdade de ensino tanto a nível do primário como do secundário. Permitia, pois, a coexistência das escolas públicas e das escolas confessionais, geralmente congreganistas. Os congreganistas viam-se dispensados do certificado de capacidade para serem professores primários e as inspeções podiam ser feitas a todo o momento nas escolas pelos ministros dos cultos. A lei organizava também as primeiras escolas normais departamentais do magistério primário, mas deixava o ensino secundário feminino inteiramente sob o controle das congregações (ZUBER, 2010, s.p).

Conforme observações nas seções anteriores, já existiam projetos e relatórios direcionados à laicidade, à gratuidade, à obrigatoriedade, à coeducação e à responsabilidade do Estado em matéria educacional. Entretanto, o debate decisivo da educação pública francesa ocorreu com a Terceira República, com a reforma promovida por Jules Ferry, a qual, por meio da Lei de 16 de junho de 1881, estabeleceu a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas³⁸, e a da lei de 28 de março de 1882, que promulgou a obrigatoriedade do ensino primário³⁹.

A Lei 16 de junho de 1881, contém sete artigos e estabeleceu a gratuidade da educação pública primária e a responsabilidade do Estado e dos municípios. Previa, ainda, que fosse voltada para ambos os sexos, ou seja, a meninos e meninas:

³⁷ Alfred Falloux (1811-1886) exerceu diversos cargos de representatividade na França, como o de Ministro da Educação (1848-1849).

³⁸ A “Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l’enseignement primaire dans les écoles publiques” foi publicada na *Integra* no *Journal Officiel de la République Franc*.

³⁹ A “Loi du 28 mars 1882 sur l’enseignement primaire obligatoire” foi publicada na *Integra* no *Journal Officiel de la République Franc*.

São ajustados para o número de escolas primárias públicas, resultando em uma despesa obrigatória para a cidade, desde que eles são criados de acordo com os requisitos do artigo 2 da Lei 10 de abril de 1867.

1. As escolas comuns para meninas serão estabelecidas em municípios;
2. Salas de asilo;
3. Classes intermediárias, incluindo, escola infantil, ensino fundamental, aulas para crianças de ambos os sexos, confiadas a professores desde que tenha certificado de competência e proficiência para o trabalho nas salas de asilo (FRANÇA, 1881, p. 1, tradução nossa)⁴⁰.

A Lei de 28 de março de 1882, por sua vez, reorganizou as escolas em três níveis: primário, elementar e médio. Os conteúdos deveriam primar pela instrução cívica dos estudantes. As disciplinas seriam diferenciadas de acordo com os sexos. Para as estudantes do sexo feminino, destinaram-se trabalhos de cunho doméstico, enquanto aos estudantes do sexo masculino foram direcionadas atividades de treino e exercícios físicos para o preparo em caso de guerra.

Dessa maneira,

Art. 1. Educação primária inclui:
Educação Moral e Cívica;
A leitura e escrita;
Língua e Literatura Francesa elementos;
Geografia, particularmente a da França;
A história, particularmente a da França até hoje;
Algumas lições comuns de direito e economia política;
Elementos de Ciências Físicas e Matemática; suas aplicações na agricultura, higiene, artes industriais, artesanato e uso de ferramentas-chave de negócios;
Os elementos de desenho, modelagem e música; ginástica;
Para os meninos, exercícios militares;
Para as meninas, o bordado (FRANÇA, 1882, p. 1, tradução nossa)⁴¹.

Além disso, previa o princípio da laicidade, advogando que seria importante a neutralidade religiosa no espaço escolar, mas permitia que fosse opcional às famílias desde que isenta das instituições públicas, conforme consta no artigo segundo da referida lei:

⁴⁰ Art. 7.- Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867: 1° Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de quatre cents âmes ; 2° Les salles d'asile ; 3° Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile (FRANÇA, 1881, p. 1).

⁴¹ Art. 1er.- L'enseignement primaire comprend: L'instruction morale et civique; La lecture et l'écriture ; La langue et les éléments de la littérature française; La géographie, particulièrement celle de la France; L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours; Quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; Les éléments du dessin, du modelage et de la musique; La gymnastique; Pour les garçons, les exercices militaires; Pour les filles, les travaux à l'aiguille (FRANÇA, 1882, p. 1).

Art. 2

As escolas primárias públicas irão um dia por semana, além de domingo, para permitir que os pais deem, se desejarem, a seus filhos, instrução religiosa fora dos prédios escolares.

A educação religiosa é opcional em escolas privadas (FRANÇA, 1882, p. 1, tradução nossa)⁴².

A legislação delegaria, ainda, em seu quarto artigo, que a educação pública primária deveria ser obrigatória e gratuita e para ambos os sexos, desde os seis até os 13 anos de idade. Ressalta-se, ainda, que o teor da lei apontava para um futuro regulamento voltado às crianças com necessidades especiais:

Art. 4

A educação primária é obrigatória para crianças de ambos os sexos desde a idade de seis a 13 anos; pode ser administrado em escolas primárias ou secundárias, em escolas públicas ou gratuitas, ou em famílias, pelo pai da própria família ou por qualquer pessoa que ele escolher. Um regulamento determinará os meios de fornecer educação primária para crianças surdas e majestosas e cegas (FRANÇA, 1882, p. 1, tradução nossa)⁴³.

A educação pública deveria ser subsidiada pelo Município, mas poderia ficar ao encargo das famílias, em instituições públicas ou privadas. Contudo, seria necessário avisar o prefeito municipal sobre o rendimento dos estudantes. Os artigos sete e oito evidenciavam a maior rigorosidade na frequência escolar francesa:

Art. 7

O pai, o guardião, a pessoa que tem a custódia da criança, o chefe com quem a criança é colocada, devem, pelo menos quinze dias antes do momento do retorno das aulas, informar o prefeito da comuna se ele pretende dar instruções à criança na família ou em uma escola pública ou privada; Nos dois últimos casos, ele indicará a escola escolhida.

As famílias que vivem perto de duas ou mais escolas públicas têm o direito de ter seus filhos matriculados em uma ou outra dessas escolas, quer estejam ou não no território de seu município, a menos que já tem o número máximo de alunos permitido pelos regulamentos. No caso de uma disputa, e a pedido do prefeito ou dos pais, o conselho do condado toma uma decisão final (FRANÇA, 1882, p. 1, tradução nossa)⁴⁴.

⁴² Art. 2. Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires. L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées (FRANÇA, 1882, p. 1).

⁴³ Art. 4. L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie. Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles (FRANÇA, 1882, p. 1).

⁴⁴ Art. 7. Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie. Les familles domiciliées à proximité de deux ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou à l'autre de

Art. 8

Todos os anos, o prefeito elabora, de acordo com o conselho escolar municipal, uma lista de todas as crianças entre as idades de seis e treze e informa aqueles que são responsáveis por essas crianças no momento do novo ano letivo.

Em caso da não declaração, quinze dias antes do momento do retorno, por parte dos pais e outros responsáveis, ele registra automaticamente a criança em uma das escolas públicas e avisa a pessoa responsável.

Oito dias antes do início do ano letivo, ele dá aos diretores de escolas públicas e privadas a lista de crianças que devem seguir suas escolas. Uma duplicata dessas listas é enviada pelo inspetor primário (FRANÇA, 1882, p. 1-2, tradução nossa)⁴⁵.

Observa-se que a lei delegava a obrigatoriedade escolar e o controle das faltas dos alunos, podendo acarretar em sanções às famílias pela ausência dos estudantes nas escolas públicas. Os artigos 12 e 13 evidenciam tal premissa:

Art.12

Quando uma criança esteve ausente da escola quatro vezes durante o mês, durante pelo menos metade do dia, sem justificação aceita pelo conselho escolar municipal, será convidado o pai, o tutor ou o responsável, pelo menos três dias antecipadamente, aparecer no corredor dos atos do prefeito, antes da comissão, o que lhe lembrará o texto da lei e explicará seu dever. Em caso de não comparência, sem justificação justificada, o conselho aplicará a sentença estabelecida no seguinte artigo (FRANÇA, 1882, p. 2, tradução nossa)⁴⁶

Art. 13

No caso de um reincidente no prazo de doze meses após a primeira infração, a comissão da escola municipal deve ordenar o registro, por quinze dias ou um mês, na porta da prefeitura, do nome, dos nomes e qualificações da pessoa responsável, indicando o levantada contra ela (FRANÇA, 1882, p. 2, tradução nossa)⁴⁷.

ces écoles, qu'elle soit ou non sur le territoire de leurs communes, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisé par les règlements. En cas de contestation, et sur la demande soit du maire, soit des parents, le conseil départemental statue em dernier ressort. (FRANÇA, 1882, p. 1).

⁴⁵ Art. 8. Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes. En cas de non déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques, et en avertit la personne responsable. Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire (FRANÇA, 1882, p. 1-2).

⁴⁶ Art. 12. - Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demijournée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir. En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant (FRANÇA, 1882, p. 2).

⁴⁷ Art. 13. - La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année em dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire. Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit aumaire ou à

Art. 14

No caso de uma reincidência, o conselho escolar ou, na ausência dele, o principal inspetor, deve apresentar uma queixa à justiça de paz. A infração será considerada como uma infração e poderá resultar na imposição de sentenças policiais de acordo com os artigos 479, 480 e seguintes do Código Penal (FRANÇA, 1882, p. 2, tradução nossa)⁴⁸.

As famílias que teriam optado pela instrução deveriam prestar esclarecimento quanto aos rendimentos dos filhos. Os estudantes deveriam passar pelo crivo dos exames a fim de testar o rendimento e a eficiência do ensino. Destaca-se, também, que os municípios seriam fiscalizados com relação ao cumprimento da lei por meio da elaboração de relatórios pelo “Ministro da Educação Pública”, conforme os seguintes artigos da lei:

Art. 16

As crianças que recebem educação na família devem, a cada ano, desde o final do segundo ano do ensino obrigatório, passar por um teste que abranja os assuntos de educação correspondentes à sua idade nas escolas públicas, nas formas e de acordo com os programas que serão determinados por decretos ministeriais prestados no conselho superior.

O Conselho de Exames consistirá: o inspetor primário ou seu delegado, presidente; um delegado cantonal; uma pessoa com um diploma universitário ou um certificado de qualificação; os juízes serão escolhidos pelo inspetor da academia. Para o exame das meninas, a pessoa patenteada deve ser uma mulher.

Se o exame da criança for considerado insuficiente e nenhuma admissão for admitida pelo júri, os pais são obrigados a enviar seu filho para uma escola pública ou privada na semana da notificação ou para dar a conhecer para o prefeito, que escola escolheram (FRANÇA, 1882, p. 2, tradução nossa)⁴⁹.

Art. 18

Os decretos ministeriais, emitidos a pedido dos inspetores da academia e dos conselhos de condado, determinarão anualmente as comunas onde, por falta

l'instituteur suffira. La commission peut aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture (FRANÇA, 1882, p. 2).

⁴⁸ Art. 14. - En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du code pénal. L'article 463 du même code est applicable (FRANÇA, 1882, p. 2).

⁴⁹ Art. 16. - Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur. Le jury d'examen sera composé de; l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal; une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité; les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme. Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie. En cas de non déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8 (FRANÇA, 1882, p. 2).

de instalações escolares, as prescrições dos artigos 4 e seguintes sobre a obrigação não podem ser aplicadas. Um relatório anual das câmaras pelo Ministro da Educação Pública dará a lista dos municípios a que este artigo foi aplicado (FRANÇA, 1882, p. 2, tradução nossa)⁵⁰.

Denota-se, a partir das reformas promovidas por Jules Ferry, aproximações semânticas com a ideia de instrução e de educação pública propostas de Condorcet (1792) e Le Peletier (1793). No tocante ao *Rapport*, certamente encontram-se as bases da educação universalizada em todos os níveis e graus de ensino e direcionada a ambos os sexos, mesmo com saberes e funções específicas atribuídas a cada sexo. Já do Plano de Le Peletier, percebem-se indicativos da obrigatoriedade escolar aos estudantes, podendo, inclusive, acarretar em sanções e multas às famílias. Não obstante, Jules Ferry avançou no que concerne ao tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas, ampliando o tempo da instrução pública até 13 anos, independente do sexo, mas que deveria ser financiada pelo Estado.

Koselleck (2006) assevera que o estudo dos conceitos históricos não pode estar reduzido a uma sequência temporal como fruto da mente de alguns pensadores ou mesmo de determinadas épocas e contextos específicos, pois é importante atentar para as possíveis rupturas e permanências nas estruturas semânticas. Para Koselleck (2006),

O estudo da semântica histórica mostra que todo conceito que faz parte de uma narrativa ou de uma representação – por exemplo, Estado, democracia, exército, partido, para citar apenas conceitos gerais – torna inteligíveis contextos, precisamente por não reduzi-los à sua singularidade histórica. Os conceitos não nos instruem apenas sobre a unicidade de significados (sob nossa perspectiva) anteriores, mas também contêm possibilidades estruturais; colocam em questão traços contemporâneos e não pode reduzir-se a uma pura série histórica temporal (KOSELLECK, 2006, p. 142).

É mister destacar, ainda, que Jules Ferry e um de seus colaboradores, Ferdinand Buisson⁵¹, retomaram uma série de debates anteriores ao instituírem a separação entre Igreja e Estado nas escolas públicas, isto é, a laicidade da escola pública francesa. Dessa forma, o conceito de educação pública defendido

⁵⁰ Art. 18. - Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées. Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué (FRANÇA, 1882, p. 2).

⁵¹ Ferdinand Buisson (1841-1932), exerceu diversos cargos na França, como Ministro da Educação.

pressupunha o ensino da moral e do civismo, assegurando a liberdade de consciência de professores e alunos a partir de conhecimentos úteis voltados à formação dos estudantes, originários dos princípios filosóficos de igualdade, de fraternidade, de solidariedade e de dignidade. Sendo assim, a religião deveria ser extirpada das escolas públicas; por isso, desde a *Carta aos professores primários*⁵², o Ministro da Educação já alertaria que a instrução religiosa pertenceria à família, ao passo que a moral cívica deveria ser eminentemente incumbência da escola, conforme afirma:

Se às vezes você tem a dúvida de saber até que ponto é permitido ir ao seu ensino moral, aqui está uma regra prática para a qual você pode ir. No momento de propor aos alunos um preceito, uma qualquer máxima, interrogai-vos se existe, no vosso conhecimento, um só homem honesto que possa ficar magoado com o que ireis dizer. Perguntai-vos se um pai de família, sublinho, um só, presente na vossa aula e ouvindo-vos poderia de boa-fé recusar dar o seu assentimento ao que vos aprovesse dizer. Se sim, abstevede de o dizer, se não, falai audaciosamente: porque o que ireis comunicar à criança não é a vossa própria sabedoria, é a sabedoria do gênero humano, é uma dessas ideias de ordem universal que vários séculos de civilização fizeram entrar no património da humanidade (FERRY, [1883] 1945, p. 17-18)⁵³.

As propostas de Ferry suscitariam diversos embates e oposições entre o ensino público e particular. Assim, vários membros da Igreja Católica acusavam Jules Ferry de anticlerical e antirreligioso. Entretanto, o ministro francês justificava: “não sou contra a religião, mas contra os clérigos que procuram dominar o ensino” (WEREBE, 2004, p. 192). No entanto, segundo a referida autora, a separação entre o Estado e Igreja seria oficializada apenas com a Lei promulgada em 1905:

Em 1905, uma lei especial determinou a separação entre a Igreja e o Estado, considerando o Estado neutro em relação a todas as religiões, não tendo mais o direito de assalariar ou subvencionar qualquer culto. Esta lei pôs fim à dominação do Estado pelos religiosos e da sociedade civil pelo catolicismo. A Igreja católica sentiu que a separação não lhe permitiria mais se conciliar com o laicismo. Os católicos viram nesta lei mais uma perseguição. A República foi assim considerada a “filha mais velha de Satã”, e o papa Pio X, referindo-se à lei de 1905, decidiu excomungar solenemente todos os parlamentares que haviam votado a favor dela (WEREBE, 2004, p. 192-193).

⁵² Carta dirigida a los maestros por el ministro de instrucción pública – Jules Ferry, 17 de noviembre de 1883.

⁵³ Si a veces tenéis la duda de saber hasta donde ós es permitido ir em vuestra enseñansa moral, he aqui una regla práctica a la que podéis ateneros. En el momento de proponer a los alumnos um precepto, una máxima cualquiera, preguntaos si se encuentra al alcance de vuestro conocimiento em solo hombre honrado que pueda ser herido por lo que vais a decir. Preguntáos si um padre de familia – y digo uno solo – presente em vuestra de familia – u digo uno solo – presente em vuestra clase y que os escuche podría de buena fe negar su asentimiento a lo que os oiga decir. Si si, absteneos de decirlo; si no, hablad resueltamente; porque lo que vais a comunicar al ñino no es vuestra própria sabiduría, es la sabiduría el género humano, es uma de estas ideas de orden universal que varios siglos de civilización han introducido em el patrimonio de la humanidad (FERRY, 1883, p. 17-18).

Nessa perspectiva, os princípios do conceito da educação pública poderiam expressar aquilo que Koselleck (2006) denominaria de identidade dos pensadores franceses. Já os conceitos que demarcavam posições contrárias à defesa do ensino religioso e particular poderiam ser denominados de “antitéticos assimétricos”, pois designariam sentidos depreciativos para demarcar direções contrárias em detrimento ao grupo favorável ao ensino público. É dessa forma que Koselleck (2006) alerta:

Em um dos casos os modos de nomear usados pelas diferentes pessoas para si próprias e para os outros concordam entre si; no outro elas divergem. Em um caso as palavras implicam reconhecimento mútuo; no outro introduz-se nas designações um significado depreciativo, de modo que o parceiro pode considerar-se mencionado ou chamado, mas não reconhecido. Tais atributos que só podem ser usados em uma direção, e que na direção contrária são diferentes, serão aqui chamados de “assimétricos” (KOSELLECK, 2006, p. 192).

Tais preceitos respaldariam as discussões da intelectualidade envolvida no campo educacional brasileiro, especialmente no Império e na República, momento em que a disseminação da instrução apareceria como pauta nas preocupações da elite dirigente nacional. Essas discussões intensificaram-se com as reformas educacionais do Movimento pela Escola Nova e na própria acepção do conceito da educação pública para Fernando de Azevedo na primeira metade do século XX, conforme as seções explanadas no segundo capítulo.

2 POR UMA SEMÂNTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo compreender a semântica histórica (KOSELLECK, 2006) do conceito de educação pública no Brasil a partir de Fernando de Azevedo, associando às discussões dos pensadores franceses, em conformidade aos capítulos anteriores.

O contexto da primeira metade do século XX passaria por intensas mudanças econômicas, sociais, culturais e educacionais, como, por exemplo, a Semana da Arte Moderna, o movimento Pré-Modernista que buscou retratar nas produções artísticas e literárias os supostos problemas que afetavam a nação brasileira. No que concerne ao campo educacional, Carvalho (2008) indica que 75% da população brasileira não era alfabetizada. Dentre o percentual de alfabetizados do país, o autor aponta: Alagoas (14, 8%); Bahia (18,4%); Distrito Federal (61,3%); Minas Gerais (20, 7%); Pernambuco (17, 8%), Piauí (12, 0%); Rio de Janeiro (24,7); Rio Grande do Sul (38,8); São Paulo (29,8) e Santa Catarina (29,5%).

É nesse período que Fernando de Azevedo empreendeu diversas ações no campo educacional brasileiro, pois estabeleceu interlocução com a tradição ocidental, em particular com países da Europa e da América no Norte, uma vez que a intelectualidade brasileira estava imbuída da necessidade de tornar a nação esclarecida à semelhança dos países considerados desenvolvidos, em especial pelas discussões derivadas do Iluminismo e da Revolução Francesa, desde o século XVIII.

O educador lecionou Latim e Psicologia na cidade de Belo Horizonte (1914-1917), coordenou o Inquérito de 1926 no período em que trabalhava no Jornal *O Estado de São Paulo*, campanha de representatividade que culminou em sua nomeação ao cargo de Diretor Geral do ensino público no Distrito Federal pelo presidente Washington Luiz. Na referida campanha, participaram diversos pensadores: Lourenço Filho, Almeida Junior, Teodoro Ramos, Artur Neiva, Oswaldo Cruz, Navarro de Andrade, Reinaldo Porchat, Ovídio Pires de Campos, Roberto Mange. Esses intelectuais emitiram pareceres, apontando a falta de uma política educacional no Brasil. Argumentavam que nos países desenvolvidos esses princípios já compunham a escola pública ao passo que a nação brasileira ainda permanecia na inércia dos métodos tradicionais e ao ensino relegado a uma minoria. Azevedo (1960) explicou que

Os pareceres emitidos por autoridades acima de qualquer suspeita, harmonizavam-se de tal maneira, nas ideias substanciais que nos deixam a impressão de já ter viva, nas consciências independentes, a necessidade de uma reação de cultura e de ideias, nesse departamento de ensino público (AZEVEDO, 1960, p. 110).

O período demarcou preocupações da elite nacional dirigente pelas questões sociais derivadas principalmente dos conflitos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Assim, a renovação educacional foi entendida como uma possibilidade de salvação nacional, culminando em diversas reformas nos estados brasileiros e na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, oriundo de diversos embates e posições ideológicas durante o governo de Getúlio Vargas (XAVIER, 2003). Em cartas⁵⁴ enviadas ao educador Frota Pessoa⁵⁵, Azevedo indicou as inseguranças quanto as dissonâncias que se intensificavam no campo educacional com a publicação do Manifesto dos Pioneiros:

Preocupa-me muito o lançamento desse nosso manifesto. É o primeiro documento público, que, no gênero, aparece no Brasil; uma verdadeira “plataforma”, um programa de reconstrução educacional, traçado por um grupo de educadores, que assumem, desta maneira, perante o público e sobretudo perante o professorado uma dupla responsabilidade: a do movimento de renovação educacional e a de um plano de reorganização de bases largas e de grandes proporções. É preciso que este manifesto tenha a maior repercussão possível. É a nossa bandeira e a nossa carta de marcar: não nos deverá servir apenas de estímulo mas de orientação em todas as nossas atividades educacionais. Esqueçamo-nos de quem escreveu. A um de nós devia caber redigi-lo. Coube a mim esse trabalho, de que eu gostaria me tivessem dispensado. As ideias, porém, são comuns, são de todos nós, que assinamos. Eu tive o cuidado, como viu, de *reunir em sistema essas ideias e fazer refletir nele os ideais e as aspirações comuns* (AZEVEDO, [1932] 1987, p. 153, grifos do autor).

Entretanto, durante a Era Vargas, em especial no contexto do Estado Novo (1937-1945), ocorreu um declínio no que concerne à democratização da educação pública e dos princípios que sustentavam o pensamento de Azevedo e do movimento de renovação educacional. Não obstante, o educador passou a ocupar posições de expressividade no Brasil, quando foi convidado a assumir o cargo de presidente da

⁵⁴ Carta de Fernando de Azevedo enviada a Frota Pessoa. Datada em: 5 de dezembro de 1931, encontrada em anexo no livro “Fernando de Azevedo: educação e transformação” de Maria Luiza Penna (1987). Consultar: AZEVEDO, Fernando de. Correspondência de Fernando de Azevedo a Frota Pessoa, datada em 5 de dezembro de 1931. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**, Perspectiva, São Paulo, 1987, p. 153.

⁵⁵ Frota Pessoa (1875-1951) dedicou-se à educação e à advocacia. Nascido no Ceará, diplomou-se em Direito.

Comissão Censitária Nacional. Declinou do convite, mas aceitou escrever a *Introdução ao Recenseamento cultural*, culminando na obra *A cultura brasileira*. O clássico, conforme suas próprias palavras, buscou dar um “retrato de corpo inteiro da cultura no Brasil”, tomando a educação como parte orgânica da cultura, com inspiração na teoria do sociólogo francês Émile Durkheim e demais expoentes da *L'Anée Sociologique*:

Esses novos contatos humanos, com estivadores no Cais do Porto, as leituras das obras, que mandei buscar, do sociólogo Émile Durkheim e de sua escola, deram-me novos olhos para ter da sociedade em meu país uma visão mais completa e mais profunda. Estava atento a tudo que se passava entre nós, naquela sociedade burguesa, satisfeita consigo mesma, mas em via de transformações de que ainda não tinha consciência muito clara. Minhas incursões no campo da Sociologia, em que procurava aprofundar-me cada vez mais, trouxeram-me contribuição sumamente importante para o conhecimento da sociedade brasileira e de seus problemas, econômicos, sociais e políticos. O que me importava, antes de tudo, era saber o que éramos, na verdade, e para onde íamos. Pois é na imagem mais agradável das coisas que infelizmente preferimos sempre acreditar. Mas minha dolorosa experiência humana, meus estudos e pesquisas sociológicas, parecia-me que já me tinham feito entrar um pouco mais na realidade de que andava à procura, em meus estudos, pesquisas e reflexões sobre problemas fundamentais (AZEVEDO, 1971, p. 51).

Um dos pensadores sociais de representatividade no Brasil, Antônio Cândido (1994), afirmou que a peculiaridade da obra do educador residiu, especialmente, em entender a história da cultura brasileira a partir da interpretação histórica, educacional e, sobretudo, sociológica. Dessa forma, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e introdução da obra *A cultura brasileira*, deixou explícita a opção pelo conceito de cultura, não em seu sentido antropológico, mas concebendo-a como o estado de espírito da nação em suas diferentes manifestações. Conforme indicou o autor:

É preciso, para compreendê-la e explicitá-la, situar a cultura nacional no seu quadro geográfico, social e histórico, acompanhá-la nas diferentes etapas de sua evolução, nas suas orientações e tendências, para mostrar em seguida, quais as instituições que se organizaram, prepostas ao fim de transmiti-la, já sistematizada, de geração em geração para assegurar a sua continuidade no tempo, a sua unidade, a sua difusão e os seus progressos (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 39).

Na interpretação de Azevedo, o passado é entendido de maneira negativa, assim denunciou com veemência a suposta falta de um sistema educacional no Brasil em períodos anteriores à Era Vargas. Dessa maneira, conferiu feitos de legitimidade à sua trajetória e aos expoentes do movimento pela renovação educacional no Brasil e aos próprios interesses de centralização do governo getulista. No entanto, Xavier

(2002), com base no estudo de Brandão (1999), assevera para a importância de se atentar para a intelectualidade em uma compreensão como memória-monumento no que concerne às lutas pela educação pública:

Nem heróis nem vilões propõe a autora ao destacar a importância da perspectiva histórica no trato das questões educacionais. A contextualização da luta travada em torno do movimento escolanovista demonstra que o intelectual não pode ser reduzido ao mero porta-voz dos interesses e instituições ou de classe social a que estaria vinculado (XAVIER, 2002, p. 135).

Ao se estudar o conceito de educação pública em Fernando de Azevedo é fundamental situá-lo a partir de sua trajetória, a qual não está dissociada dos eventos sociais, pois a produção de conceitos está permeada pelas relações de poder e tensões entre os grupos a fim de manter a primazia de seus interesses e posições. Para tanto, Helenice Rodrigues Silva (2003) adverte:

[...] não se trata mais, seguindo as regras tradicionais da biografia, de narrar de maneira linear e cronológica a vida de um personagem intelectual, mas de buscar nessas trajetórias individuais imbricadas à própria história intelectual, 'os sentidos de uma vida' (SILVA, 2003, p. 21).

Nesse caso, como delinea Koselleck (2006),

Os eventos são provocados ou sofridos por determinados sujeitos, mas as estruturas permanecem supra individuais e intersubjetivas. Elas não podem ser reduzidas a uma única pessoa e raramente a grupos precisamente determinados. Metodologicamente, elas requerem, por essa razão, determinações de caráter funcional. Com isso, as estruturas não se tornam grandezas extra temporais; ao contrário, elas adquirem frequentemente um caráter processual – que pode também se integrar às experiências dos eventos científicos (KOSELLECK, 2006, p. 136).

Dessa maneira, o educador promoveu diversos inquéritos, reformas, campanhas e manifestos no âmbito educacional na primeira metade do século XX, momento em que a educação ganhou intensidade nas pautas dos debates no cenário educacional brasileiro. Iniciou-se a análise do conceito da educação pública a partir do século XVIII no Brasil, primeiro porque foi um momento em que se iniciaram as discussões com relação à instrução pública e ao pensamento laico. Em segundo lugar, é importante que os conceitos sejam separados e investigados em uma sequência temporal de modo que sejam ordenados em temporalidades para que se tenha a história do conceito da educação pública à maneira da proposta do autor, na qual “o

caráter histórico-filológico se sobressai em relação ao caráter histórico conceitual” (KOSELLECK, 2006, p. 105). No entanto, não significa recair à cronologia natural que é em si destituída de significado; mas é importante que se oriente pela história, pois os eventos históricos não podem ser entendidos como meros momentos em relação à anterioridade, embora a relação entre anterioridade e posteridade (passado-futuro) sejam fundamentais à escrita histórica (KOSELLECK, 2006).

Na continuidade à discussão, a próxima seção, busca-se compreender a organização da educação pública no Brasil no período do século XVIII, no Império e primeiros anos da República.

2.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL NA INTERPRETAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO

Os embates pela educação pública estavam em pauta desde o século XVIII, período em que diversos países americanos e europeus passariam por mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais derivadas das repercussões das concepções iluministas e revolucionárias que questionavam o ensino ofertado pela Companhia de Jesus e os fundamentos apregoados pela Igreja Católica. Nesse sentido, críticas foram tecidas à formação calcada na religião e ao ensino relegado a uma minoria, geralmente realizado no interior das famílias. O ensino superior estaria destinado às famílias que poderiam custear a instrução dos filhos nos países da Europa e ao exercício das carreiras liberais, direcionadas especialmente ao sexo masculino. Nota-se que é importante entender os conceitos em época diferentes; entretanto, não podem ser entendidos em uma mera sequência temporal, pois, como afirma Koselleck (2006),

A história dos conceitos põe em evidência, portanto, a estratificação de significados de um mesmo conceito em épocas diferentes. Com isso ela ultrapassa a alternativa estreita entre diacronia ou sincronia, passando a remeter à possibilidade de simultaneidade da não simultaneidade que pode estar contida em um conceito. Dito de outra maneira, ela problematiza algo que faz parte das premissas teóricas da história social, ao avaliar as diferenças de curto, médio ou longo prazos, ao sopesar as diferenças entre acontecimentos e estruturas. A profundidade histórica de um conceito, que não é idêntica à sequência cronológica de seus significados, ganha com isso uma exigência sistemática, a qual toda investigação de cunho social e histórico deve ter em conta (KOSELLECK, 2006, p. 116).

As discussões sobre a necessidade de modernização e de preparação para o trabalho intensificaram-se e ganharam repercussões mundiais. A educação passaria por mudanças substanciais, buscando acompanhar os países desenvolvidos, considerados modelos de modernização econômica e cultural. É dessa forma que o Ministro da educação portuguesa, Marquês de Pombal, assinou um alvará régio que recomendava a expulsão dos educadores jesuítas do Brasil, justificando que haviam perdido seu espírito fundador, pois permaneciam vinculados aos preceitos propagados pela Igreja Católica. Alegava, também, que não eram mais capazes de atender às necessidades econômicas do Brasil:

Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. É o surgimento do espírito moderno (MACIEL; NETO, 2006, p. 470).

Em *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo avaliou que ocorreu a destruição do sistema de ensino que o país dispunha. A expulsão dos jesuítas resultaria em diversas consequências negativas à educação brasileira, pois a educação ficaria desorganizada e ao encargo dos chamados mestres leigos, que dariam continuidade às ações dos jesuítas, no que se refere ao ensino das primeiras letras. Xavier (2003) destaca que “a decisão do Estado metropolitano em promover na colônia o ensino das primeiras letras foi efetivada por meio de aulas avulsas, em um processo pedagógico marcado pela fragmentação” (XAVIER, 2003, p. 543), pois, como destaca Cardoso (2003),

A escola pública brasileira, em sua forma e função, foi concebida em Portugal, em consequência da política reformista ilustrada levada a efeito no reinado de D. José I (1750-1777) e capitaneada por seu poderoso ministro, o Marquês de Pombal. Implementada em todo o reino luso com o advento das Aulas Régias, a partir do alvará de 28 de junho de 1759, extinguiu o sistema de ensino baseado nos princípios sustentados pela Companhia de Jesus, que vigoravam havia dois séculos, tornando obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes e pagar os professores, subordinados todos a uma política fortemente centralizadora. A partir de então a educação tornava-se leiga, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais na diretriz dos jesuítas, sem, contudo, abolir o ensino da religião católica nas escolas, que permaneceu obrigatório (CARDOSO, 2003, p. 200).

A metrópole portuguesa disseminou concepções baseadas na necessidade da publicização da instrução; porém, ainda não existiam recursos e estruturas destinados à modernização que se almejava implantar. Nesse sentido, segundo

Azevedo, a reforma pombalina teria golpeado profundamente o ensino na Colônia, pois permaneceria sem um sistema de ensino básico para substituir o ensino jesuítico. A educação religiosa permaneceria nas escolas confessionais por padres e mestres leigos, nas chamadas escolas régias, aulas demarcadas pela fragmentação:

A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, - os colégios de padres-mestres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos, e pelos padres-mestres e capelães de engenho, “que se tornaram, depois da saída dos jesuítas os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros”. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 543).

Note-se, ainda, que, com as reformas pombalinas, intensificaram-se as discussões sobre a instrução pública, gratuita, laica e sob a responsabilidade do Estado. Entretanto, a metrópole não dispôs de recursos para a disseminação de escolas públicas à população da colônia. Depois da independência e da criação oficial do Brasil, a Constituição de 1824 determinou na lei a gratuidade da instrução pública. Conforme o artigo 1º, parágrafo 1º, a nação seria uma organização jurídico-política e associação entre todos os cidadãos que não admitiria outra união ou federação que se opusesse à independência (VEIGA, 2007). Dessa forma, como destacou Azevedo ([1943] 1963),

As ideias como costuma acontecer, nas crises, nas transformações políticas tomam outro rumo e pela primeira vez, as preocupações da educação popular – como base do sistema de sufrágio universal, passam a dominar o espírito da elite culta, constituída de sacerdotes, bacharéis e letrados. Mas desse movimento político em favor da educação popular e que se manifesta nos debates e nas indicações apresentadas na Assembleia Constituinte, dissolvida em 1823, não resultaram senão a Lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem restrições; o artigo 179, nº XXXII, da Constituição outorgada pela Coroa, em 11 de dezembro de 1823, que garante “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos [...]”. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 564).

Em 15 de outubro de 1827, instituiu-se a primeira lei para escolas de primeiras letras nas cidades e vilarejos do Império. Para Horta (1998), a lei seguiria os princípios conclamados pela Carta Constitucional de 1824, pois abordou a necessidade de uma instrução pública e gratuita para todos os cidadãos em todos os vilarejos. Os conteúdos deveriam estar organizados a partir do ensino das quatro operações aritméticas, práticas de quebrados, decimais, proporções, geometria prática, noções de geometria, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã, doutrina da

religião apostólica romana, leituras da Constituição do Império e da História do Brasil e prendas domésticas para as meninas em todas as escolas.

Azevedo ([1943] 1963), ao analisar os desdobramentos da lei no Brasil, revelaria que gratuidade e a universalidade da educação brasileira não aconteceriam devido à ausência de recursos econômicos e culturais do país. Sendo assim, a laicidade não estava em pauta, pois o currículo incluiu o ensino da religião católica. Para o educador,

Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuítos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação no país; poucas, as escolas que se criaram, sobretudo as de meninas, que, em todo o território, em 1832, não passavam de 20, segundo o depoimento de Lino Coutinho, e na esperança ilusória de se resolver o problema pela divulgação do método Lancaster ou de ensino mútuo que quase dispensava o professor, transcorreram quinze anos (1823-1838) até que se dissipassem todas as ilusões... (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 564).

Ainda que as legislações imperiais tenham contemplado a gratuidade e a obrigatoriedade no ensino público, ficariam relegadas apenas às províncias, haja vista que, com o Ato Adicional de 1834, desencadeou-se a descentralização do ensino público, acabando por acarretar na inércia nos investimentos da instrução nacional. Já, segundo as análises de Cardoso (2003), teria ocorrido um descaso das elites dirigentes quanto à educação. Assim, a autora tece possíveis avanços da reforma, ao reconhecer que conferiu maior autonomia às províncias, desconstruindo a interpretação cristalizada sobre o ensino público durante o Império.

Destaca-se, ainda, que ocorreram esforços pela regulamentação educacional da gratuidade e da obrigatoriedade com as propostas de Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, mas que se restringiram em decretos-leis que não foram aprovados. Assim, a gratuidade e a obrigatoriedade acabariam por ganhar visibilidade apenas nos projetos que não implicariam em verbas e investimentos públicos⁵⁶, como indica Rocha (2004):

Ora, nada mais diverso ocorreu entre nós. A obrigatoriedade escolar colocou-se já no Império no âmbito das províncias. Em Minas Gerais, por exemplo,

⁵⁶ Assim, será na legislação provincial ou na legislação educacional destinada a vigorar no Município Neutro que se encontrará a reafirmação da gratuidade escolar, à qual virá se acrescentar a definição da obrigatoriedade escolar, entendida como obrigação de frequência à escola primária, com previsão de penalidades e multas a serem aplicadas aos pais ou responsáveis que não matriculassem nelas os seus filhos dentro da faixa etária prevista, em geral dos sete aos doze ou quatorze anos de idade (HORTA, 1998, p. 11).

ela já está prevista mesmo antes do Ato Adicional de 1834, como na regulamentação mineira de educação de 1833, promovida por Bernardo Pereira de Vasconcelos. Na primeira lei provincial de 1835, a obrigatoriedade vem prevista até com certo rigor, estabelecendo punibilidade aos pais descuidados. No município da Corte, ela está prevista desde o decreto Couto Ferraz (1854), mas com muito mais acento e regulamentação no último decreto, o Leôncio de Carvalho (1879) (ROCHA, 2012, p. 196).

Tais discussões se intensificariam desde o fim do século XVIII, período em que demarcou a expressão de diversas concepções educacionais estrangeiras na colônia portuguesa na América do Sul, impulsionadas pelo ideário iluminista e da Revolução Francesa, uma vez que a França há muito tempo projetava-se como modelo intelectual, pois, “na segunda metade do século XVIII – com os primeiros movimentos emancipatórios, e com a chegada de D. João VI (1808) – o modelo francês vai gradativamente se impor no Brasil” (BASTOS, 2000, p. 80). Assim sendo, durante o século XIX, tais expressões francesas se intensificariam, levando a autora explicitar que “no Brasil, o século XIX pode ser considerado como um século de francofonia por excelência [...] (BASTOS, 2000, p. 80)⁵⁷, uma vez que:

No campo das ideias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira: Gréard, Girard, Gérard, Breal, Bert, Schoeffer, Delon, Defondon, Vesiot, Compayré, Hippeau, Renan, Pécaut, Pape-Carpantier, Cochin, Daligault, e tantos outros. A necessidade de um embasamento científico para o desenvolvimento da educação faz com que os intelectuais brasileiros se apropriem das ideias de representantes da intelectualidade francesa para dar voz e força às ideias que consideram relevantes e significativas para serem implementadas (BASTOS, 2000, p. 81).

Sendo assim, 1870 é um ano chave para os debates educacionais, pois é um período conhecido como Ilustração, processo que, segundo diversos intelectuais, teria ocorrido tardiamente no Brasil, uma vez que na Europa teria ocorrido desde século XVIII. Assim, emanava-se a necessidade de colocar o país ao “nível do século”, priorizando o poder absoluto nas ideias, na ciência como certeza do caminho legítimo para conhecer os homens, dando-lhes um destino pautado na formação moral (BARROS, 1986). Em *A Ilustração brasileira e a ideia de universidade*, Maciel de Barros declarou:

De fato, em relação à história das ideias 1889 não é propriamente um marco: assinala, é verdade, o fim do Império, mas não corresponde a nenhuma mentalidade. Poder-se-ia dizer mesmo que o Império terminara em 1870:

⁵⁷ Para maiores informações sobre a representatividade da intelectualidade francesa educacional no Brasil, consultar o estudo intitulado *Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas*, de Maria Helena Câmara Bastos (2000).

desde então as novas ideias exigiam uma forma de governo mais coetânea com as aspirações de liberdade; mais “moderna” em relação ao espírito “científico”. Os espíritos percebiam a derrocada iminente do Império; falando sobre a ideia republicana, para um exemplo, Tobias Barreto, já em 70, dizia: “é possível distinguir alguma coisa de estranho, que vem sobre nós, que se aproxima de nós, para salvar-nos ou perder-nos, de um modo irresistível” (BARROS, 1986, p. 8-9).

Essas discussões compunham o denominado “Movimento intelectual de 1870”, composto por pensadores que recorriam a repertórios, a recursos e a teorias estrangeiras, como cientificismo, positivismo, liberalismo, spencerianismo, darwinismo social⁵⁸, a partir dos quais poderiam expressar descontentamento e crítica ao sistema político imperial, almejando anseios de modernização econômica e educacional do país. Segundo Alonso (2000),

O movimento intelectual não é de classe média. Nenhum membro do movimento intelectual era totalmente alijado de recursos sociais e econômicos. Por definição, um movimento intelectual é um movimento de elite. Quanto mais em uma sociedade em que o acesso à educação era tão restrito. Ao contrário da maioria da população do Império, os membros do movimento tinham acesso ao diploma superior, que era também o primeiro degrau da carreira política. Tinham acesso aos meios materiais (imprensa, posição social) e intelectuais (educação superior, ingresso no universo erudito) imprescindíveis para exprimir e amplificar suas opiniões e reivindicações (ALONSO, 2000, p. 43).

Dessa maneira, almejava-se a construção de uma identidade nacional brasileira à luz da ciência, mormente, europeia, que deveria estar associada à modernidade; por isso, projetos reformistas seriam escritos por diversos pensadores sociais⁵⁹. Nessa direção, o intelectual republicano Tavares Bastos⁶⁰ defendia a abolição da escravatura e a instrução pública como fator de emancipação. Já Joaquim Nabuco aludia⁶¹, ainda, para a importância do “derramamento da instrução” à nação brasileira, enquanto responsável pela reorganização social:

Sim, senhores, precisamos, muito mais do que de reformas políticas, de reformas sociais, sobretudo de duas grandes reformas; a abolição completa,

⁵⁸ O Movimento de 1870 também pode ser entendido como uma revolta-político intelectual de oposição e crítica ao *status quo* imperial. Dessa forma, as denominações doutrinárias como o cientificismo, o positivismo, o liberalismo, o spencerianismo e o darwinismo social serviriam para demarcar divisões e diferenças internas, mas compunham o mesmo movimento de contestação voltado à derrocada do Império (ALONSO, 2000).

⁵⁹ Ressaltem-se pensadores como Liberato Barroso (1830-1885), Tavares Bastos (1839-1875), Rui Barbosa (1849- 1923), José Veríssimo (1856-1916), Manoel Bomfim (1868-1932), Silvio Romero (1851-1914).

⁶⁰ Tavares Bastos (1839-1875) nasceu em Alagoas. Exerceu o cargo de político, de jornalista, de advogado e de publicista.

⁶¹ Joaquim Nabuco de Araújo (1849-1910) nasceu em Recife (PE). Exerceu diversos cargos políticos no Brasil.

civil e territorial da escravidão, que é o meio de integração da nossa pátria, e o derramamento universal da instrução (NABUCO, [1884] 2005, p. 64).

Nessa ambiência intelectual, é relevante destacar o decreto 19 de abril de 1879, instituído por Leôncio de Carvalho no Rio de Janeiro, que reformou o ensino primário, secundário e superior, pois estabeleceria o ensino livre, a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução pública, mas apenas na capital do país. A partir do referido decreto, chamam-se as atenções para a coeducação dos sexos no Brasil. Tal importância da educação de meninos e meninas no mesmo ambiente escolar seria catalisada pela criação das chamadas classes mistas⁶² durante o período imperial, expressão oriunda dos países americanos, em especial pelo movimento do protestantismo:

Entre os núcleos principais de influência protestante e americana, destacavam-se então, em Minas Gerais, o Colégio Granbery, fundado em Juiz de Fora, em 1889, e em São Paulo, a Escola Americana que data de 1886, a Escola de Engenharia, em 1896, - época em que o estabelecimento tomou o nome atual, - e em 1902, a Escola do Comércio. Fundadas sobretudo pelas igrejas Metodista e Presbiteriana, essas e muitas outras escolas filiadas às diversas correntes protestantes, trouxeram uma contribuição ponderável à educação feminina; introduziram a coeducação dos sexos, estabelecendo classes mistas desde 1871, em todos os cursos do Mackenzie e em outros institutos; concorreram para renovar os processos didáticos, ao sopro das ideias, então importadas, da técnica pedagógica norte-americana e, por muito tempo, se tornaram uma das poucas forças renovadoras do ensino, - essas forças vivazes que entretêm contra o resfriamento moral pela uniformidade e pela rotina, a temperatura das instituições espirituais (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 621).

Acrescenta-se, ainda, que o decreto de Leôncio de Carvalho⁶³ foi minuciosamente analisado por Rui Barbosa em seus *Pareceres sobre a Instrução*

⁶² Jane Soares Almeida (2005) destaca que a historiografia da educação brasileira comumente tem entendido escola coeducativa e a escola mista como sinônimas. Entretanto, a autora atenta que a coeducação estaria relacionada à existência comum entre meninos e meninas, respeitando a capacidade de cada um a partir do binômio igualdade na diferença. Já a segunda poderia ou não ser coeducativa, dependendo da questão psicopedagógica adotada. Assim, haveria três formas de coeducação: a coeducação total (todo tempo as atividades escolares se organizariam em regime coeducativo, com oportunidades para os dois sexos, não haveria divisão e tampouco prioridade de um sexo em detrimento do outro); a co-instrução (ocorreria à semelhança das escolas mistas, as atividades entre os sexos aconteceriam de forma apenas informativa, pois a interação entre meninos e meninas seria mínima, ocorrendo a separação entre os meninos e meninas por meio de grupos independentes); e, por fim, a coeducação parcial (as atividades concentram-se de forma sistemática e periódica, pois o encontro entre ambos os sexos se constituiria parte do plano de ensino, mas apenas limitado à algumas atividades; por isso não englobaria todo tempo de convivência na escola).

⁶³ Nesse sentido, Bastos (2000), ainda afirma que “na virada do século XX, as elites brasileiras estão bastante informadas sobre os fatos da vida francesa, e sentem-se participantes dos temas políticos da atualidade - Rui Barbosa encontra-se na Europa na mesma época em que o oficial judeu Dreyfus foi condenado pelo conselho de guerra à deportação perpétua, em dezembro de 1894. Em 3 de fevereiro

Pública de 1882. Barbosa concordou com a proposta do decreto em diversos pontos, principalmente no que se refere à importância de disseminar a instrução pública para o trabalho. E como entusiasta dos projetos franceses de instrução pública, defendia a escola única, tecendo críticas à educação do período imperial que, apesar de inúmeras propostas de gratuidade, não era de fato gratuita e nem obrigatória. Para esse reformador, uma dependeria da outra, pois “obrigar a instrução elementar não era ato com que se pudesse pois, negociar: mas, antes, necessidade social e dever irreduzível de justiça humana” (BOTO, 2000, p 265). Assim,

Para trabalhar o papel do Estado na consolidação de uma sociedade moderna e avançada, Rui Barbosa toma a referência da Revolução Francesa como matriz do debate contemporâneo sobre a democratização do ensino. Caracterizando o projeto pedagógico de Condorcet como o exemplo mais louvável de ensino democrático, o autor aponta suas severas restrições ao plano jacobino de Lepeletier, que seria, na Convenção Francesa, defendido por Robespierre. Para Rui Barbosa, os dois projetos se contrapunham e se excluíam um ao outro enquanto prospectos de formação humana. Contrário ao monopólio do Estado em matéria de educação, Rui Barbosa salienta que o poder público deveria, sim, assumir sua tarefa de irradiador das luzes contra as sombras do obscurantismo. Ocorre que essa multiplicação do conhecimento secular se realizará ensinando e nunca inibindo de ensinar os inimigos das luzes (BOTO, 2000, 267-268).

Barbosa alegava que a escola imperial se pautava apenas na memorização e não nas descobertas da aprendizagem e do desenvolvimento dos sentidos pelos estudantes⁶⁴, habilidades consideradas necessárias ao desenvolvimento dos talentos e das profissões. O intelectual, inspirado também nas obras de Comte e dos princípios conclamados pela reforma dos Ministros franceses como Ferry e Buisson, reagia contra a religiosidade no espaço escolar, pois entendia que a laicidade seria um dos preceitos fundamentais à escola pública:

Absolutamente entusiasta do projeto da Terceira República Francesa, especificamente pela atuação de seu então Ministro da Instrução Pública Jules Ferry o autor indica que, sob o exemplo francês, inúmeros países considerados avançados despendiam elevadas somas em empreendimentos relativos ao ensino. Apostar no ensino como investimento coletivo no futuro era portanto sinal da perspicácia política e orientação administrativa, necessárias para impulsionar a grandeza do Estado. Nenhuma dificuldade financeira poderia, com justiça, ser invocada como álibi para o não cumprimento daquela que, no parecer do político e do intelectual Rui Barbosa, punha-se na ocasião como um dos deveres mais candentes da esfera pública: a instrução popular (BOTO, 2000, p. 264).

de 1895, ele escreve o primeiro discurso de defesa de Dreyfus, antes do affaire seja realmente desencadeado com o artigo acusatório de Zola, em janeiro de 1898” (BASTOS, 2000, p. 95).

⁶⁴ Denota-se que no Império os primeiros embates e discussões dos princípios da Escola Nova.

Em seu Relatório sobre a instrução pública, Condorcet entendia que a educação baseada no ensino misto poderia contribuir com a emulação, isto é, para catalisar disputas e hierarquias no sentido de potencializar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, Barbosa pondera as afirmações ao dizer que isso poderia acarretar em diversos inconvenientes à puberdade caso fosse estendida para todas as idades. Discordou, assim, do decreto de Leôncio de Carvalho, atentando ao risco do ensino misto:

A exposição acerca do tema principia com as considerações do autor à luz dos argumentos de Condorcet, para quem o ensino misto favorecia a emulação. Rui Barbosa pondera tal convicção, declarando que, se ampliada a todas as idades, a coeducação poderia vir a acarretar mais males do que bens. Segundo a letra do texto, existiriam inconvenientes morais manifestos para reunião de ambos os sexos nas mesmas escolas, principalmente durante o período da puberdade ou, nos termos do autor, desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher. Diante disso, no parecer de Rui, dos onze, dezoito ou vinte anos, educar meninos e meninas nos mesmos bancos, mediante a mesma organização pedagógica podia implicar males irreparáveis tanto na constituição do caráter quanto no próprio desenvolvimento fisiológico feminino (BOTO, 1999, p. 272).

É possível observar que foram diversos os projetos voltados à urgência da instrução pública, gratuita, obrigatória e laica, mas sem uma efetivação. No entanto, vale lembrar, ainda, que não se pode incorrer a falta de recursos como única justificativa pela não implantação da instrução pública e universalizada, pois, além das oposições derivadas da Igreja Católica pela inclusão do ensino religioso na escola pública, imperavam as concepções aristocráticas e patriarcais do ensino no Brasil. Dessa maneira, semelhantes discussões foram retomadas por diversos educadores durante a República, período em que se intensificou pela necessidade da industrialização e de urbanização, além das repercussões na organização curricular promovidas pelas reformas Benjamin Constant⁶⁵, considerada de receptividade durante o período, pois contemplou a gratuidade, mas se isentou quanto à obrigatoriedade e à própria educação de meninas e meninos no mesmo espaço escolar.

Segundo Veiga (2007),

⁶⁵ Relativamente aos projetos republicanos de educação, do ponto de vista da organização curricular, a reforma do ensino primário brasileiro de 1890 denota uma marcada influência da reforma empreendida na França por Jules Ferry em 1881 e 1882, não só na sua arquitetura (dois ciclos de estudos para crianças dos 7 aos 15 anos, com um total de quatro níveis) como introdução da moral e cívica (VIDAL; GARCIA, 2012, p. 18).

As reformas educacionais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) foram empreendidas por Benjamin Constant. A legislação da escola pública primária, instituída em novembro de 1890, estabelecia a gratuidade e a instrução laica, mas não a obrigatoriedade. O ensino nesse nível foi organizado em dois graus. A escola primária de primeiro grau compreendia três cursos, distribuídos de acordo com a idade – elementar (de 6 a 9 anos), médio (de 9 a 11 anos) e superior (de 11 a 13 anos) – e de cada curso se desenvolvia em duas classes graduadas. A de segundo grau tinha três classes graduadas e se destinava a alunos de 13 a 15 anos. Para ingressar no primário de segundo grau era necessário o certificado de estudos de primeiro grau. Havia classes separadas para meninos e meninas. A escola primária possuía característica enciclopédia [...] (VEIGA, 2007, p. 239).

Ressalta-se que a laicidade preconizada pela reforma ganhou dispositivos na Constituição de 1891, na qual é instituída a separação entre Igreja e Estado. Dessa forma, buscou-se promover a secularização dos ritos públicos e estabelecer parâmetros de relevância social, tornando a vida mais autônoma com relação à religião, pois, conforme o parágrafo 6º, artigo 72, “deveria ser leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Nesse sentido, para Fernando de Azevedo,

Com a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino administrado nos estabelecimentos públicos (art. 72, nº 6, da Constituição de 91) e, portanto, com o agnosticismo da constituição republicana, a política escolar da Igreja, que até então exercera quase o monopólio de direção espiritual, sofria golpes que a orientação comtista das reformas educacionais, no governo provisório, não fez senão acentuar, deslocando a influência clerical para um plano secundário. A reação contra a ideologia leiga consagrada pela Constituição e a intervenção dos positivistas na moldagem da nova ordem educacional, ainda levaria algum tempo para se organizar, e, relativamente à supressão da escola pública confessional, não se tornou eficiente senão cerca 40 anos depois, quando novamente obteve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 618, grifo nosso).

É mister destacar, ainda, que a propalada laicidade garantida em dispositivos constitucionais em 1891 não foi capaz de retirar a expressividade da religião na escola pública, pois ainda perduravam preceitos de religiosidade, seja nas instituições privadas católicas ou a partir de outras ordens religiosas⁶⁶ que ganhavam e

⁶⁶ Diversos conflitos se desenrolaram durante a República, principalmente em relação a outras expressões religiosas que disputavam espaço no terreno educacional. Além do ideário católico, o movimento protestante também ganhou gradativamente adeptos desde o Império, como as próprias escolas protestantes, que [...] iniciada no último quartel do século XIX, somente no século atual [XX] pode alargar a sua esfera de ação e ganhar bastante profundidade para produzir os seus efeitos e influir realmente na renovação da mentalidade educacional e dos processos de ensino no país. Ainda muito limitadas na órbita de sua influência, as poucas escolas de iniciativa protestante, fundadas no decênio anterior à República (1880-1889), prepararam o campo aos progressos do movimento de penetração na primeira década do período republicano. A separação da Igreja e do Estado com as suas consequências, - a liberdade do culto e de crenças e a laicidade da escola pública, contribuíram para esse desenvolvimento que, a partir da República, tem sido notável, não só do ponto de vista

disputavam espaço e adeptos no campo educacional brasileiro⁶⁷, conforme destacou Fernando de Azevedo:

Mas, 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 entre diferentes crenças, nenhuma das quais chegava ainda a disputar a primazia da Igreja, destacavam-se nitidamente os dois pontos de vista 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, entre ambos, a instituição interconfessional, a escola leiga, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 618).

Para o educador, a República não trouxe mudanças na educação, pois a Constituição republicana transferiu a instrução primária aos estados que deveriam ficar responsáveis pelo ensino em geral. Proclamou-se, assim, apenas a laicidade, mas os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade ficaram ausentes da carta republicana. Quanto à coeducação dos sexos, as concepções positivistas impediram aos educadores de captar o sentido do termo ao relegar à mulher a posição de doméstica e zeladora do lar (ALMEIDA, 2005). A docência, nesse contexto, destinou-se, prioritariamente, às meninas, conforme apontou Azevedo:

Se as portas das escolas normais já se franqueavam inteiramente às mulheres, que passaram a dominar o ensino primário, como seu próprio elemento, e começaram a figurar, embora em porcentagem extremamente reduzida até 1930, nas escolas secundárias, as das escolas superiores lhes permaneciam ainda praticamente fechadas. É que os cursos de preparatórios e os ginásios, desligados das escolas primárias, continuavam, na sua finalidade utilitária, a serviço das escolas superiores, em que se preparavam os candidatos às profissões liberais, reservadas então exclusivamente aos homens, e onde se recrutavam as elites culturais do país (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 639-640).

qualitativo –, o crescimento numérico dessas escolas, quanto também do ponto de vista da qualidade das instalações, dos métodos pedagógicos e do trabalho educativo, em geral, em todos os graus de ensino. Foi, porém, a Igreja Metodista que teve no Brasil o papel mais importante no domínio das iniciativas pedagógicas e culturais (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 620).

⁶⁷ Nota-se pela menção de Azevedo, que o autor discute especificamente o termo *Laicidade*, a qual não pode ser confundida com a *secularização da cultura*. A primeira expressão trata-se de um fenômeno político, isto é, implica na neutralidade do Estado no que se refere às religiões na educação. Em outras palavras, entende-se por Estado laico como a liberdade de crenças e, também, de suas manifestações (CUNHA, 2013). Já a segunda expressão está relacionada à cultura e trata-se de uma forma “forçada” de ruptura das religiões na vida social. Já o conceito de *Laicismo*, está vinculado a uma compreensão violenta e combativa de laicidade, ou seja, prega a necessidade de um Estado Laico, mas a partir de uma educação pautada prioritariamente nos valores cívicos (RANQUETAT, 2008).

Boto (2000) problematiza o caráter contraditório de determinados intelectuais que retrocederam em seus discursos e intervenções educacionais com a passagem do Império à República, minando as expectativas sociais de modernização, pois, para a autora,

No que tange ao ensino, cumpre lembrar que a constituição republicana não apenas deixa de avançar mas, ainda, retrocede em relação ao texto monárquico. Se Rui Barbosa criticava a Carta do Império porque a mesma se limitava à garantia formal da gratuidade de ensino, sem vincular tal princípio às ideias de obrigatoriedade, o que dizer desta da qual aquele estadista participou que, pelo “brilho da ausência”, nem ao menos retoma a fixação da instrução gratuita como dever do Estado? Os próprios preceitos enunciados nos pareceres de Rui sobre a reforma de ensino teriam sido, em 91, absolutamente desprezados. Tudo girou às voltas do ensino leigo. Houve, mais uma vez, a recorrente dissonância que tantas vezes, em outros momentos, desapontaria os brasileiros, entre a expressão jurídica e as exigências políticas da realidade social (BOTO, 2000, p. 276).

Azevedo alertou que a falta de um projeto de educação pública universal acarretaria em um processo de *décollage cultural*⁶⁸ que afetaria o país, uma vez que, desde as décadas iniciais do período colonial, teria se pautado em uma cultura verbalista, tradicional e sem espírito de continuidade. O Brasil, afirmou o autor, “tornou-se um país da Europa” devido à cultura literária, verbal e sem cientificidade (AZEVEDO, [1943]1963). O educador Anísio Teixeira,⁶⁹ em consonância ao pensamento de Azevedo, também afirmou que faltou ao Brasil um “espírito de independência cultural”⁷⁰:

Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial, sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência, retardando de quase um século a República e embalando-nos com o Reino unido, a herança de um príncipe e de uma Monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de “Império”... Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes (TEIXEIRA, 1956, p. 5).

Fernando de Azevedo, ao traçar um diagnóstico da educação pública no período republicano, alegou que, durante esse regime, não houve reformas que

⁶⁸ Decalagem cultural é denominada como um suposto atraso cultural no Brasil derivado do inexpressivo envolvimento na vida cultural do país.

⁶⁹ Anísio Spindola Teixeira (1900-1971), um dos expoentes do Movimento pela Escola Nova. Exerceu diversos cargos no Brasil.

⁷⁰ Para aperfeiçoar o estudo, sugere-se a consulta do artigo: TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956. p.3-27.

buscassem avanços no campo educacional. Em *A cultura brasileira*, o pensador denunciou a falta de articulação entre o ensino primário e secundário, a precariedade do ensino superior e a ausência um plano completo e organizado e destinado ao ensino no Brasil:

A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção. As escolas de primeiras letras, como as instituições de ensino médio, em geral ancoradas na rotina. Nenhuma ligação não somente no sentido vertical, entre os diversos graus de hierarquia, mas também horizontalmente entre as unidades escolares no mesmo nível que funcionavam lado a lado. As dificuldades do ensino superior, às vezes justapostas umas às outras na mesma cidade (Bahia e Rio de Janeiro), mas convidadas a se isolarem e a se ignorarem completamente uma a outra. Não se pode inferir, porém, do fato de não ter organização, que não houvesse ensino básico geral e mesmo algum ensino superior desinteressado. Havia certamente. O que não existia (e neste ponto são unânimes os depoimentos) era um plano geral de organização (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 568).

Note-se que, para Azevedo, não houve um plano para a garantia de acesso à instrução pública, gratuita, obrigatória e laica. Entretanto, é importante lembrar, conforme as explanações no decorrer desta dissertação, que já existiam iniciativas de uma educação pública no século XVIII e XIX, mas que pouco avançaram em razão do descaso da elite dirigente e também pela suposta ameaça que a universalização da instrução poderia resultar caso fosse estendida a todos, pois perdurava a sociedade patriarcal pautada na manipulação de votos eleitorais nos estados do país. Em seu estudo, Anísio Teixeira também confirmou a inércia do país com relação à educação:

Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir "a ordem e o progresso", mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida. Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios), na sua pregação de educação para todos. Com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro [...]. (TEIXEIRA, 1956, p. 6).

Em síntese, durante o Império o ensino público demarcou-se pela precariedade em seus investimentos educacionais; assim, a gratuidade ficaria apenas na letra da lei, pois não existiam condições sociais para a implantação da perspectiva da escola única dos países desenvolvidos, conforme postulavam respectivamente as propostas educacionais dos pensadores franceses. Diante disso, durante a República,

proliferaram os discursos pela necessidade de alçar o país ao “nível do século”. No entanto, suprimiu-se a gratuidade advinda do Império e proclamou-se apenas a laicidade, mas não a sua garantia, uma vez que imperava o ensino da religião nas instituições públicas e de iniciativa privada. No que concerne à coeducação dos sexos, haviam discursos acerca da necessidade da educação de homens e mulheres em comum espaço escolar, mas existiam resistências dos intelectuais representados pela Igreja Católica sob a justificativa de que homens e mulheres requereriam atributos diferenciados, alegando que seria um devaneio a educação no mesmo espaço escolar, uma vez que representaria distorções sexuais e de valores.

Azevedo afirmou que uma das maiores lacunas na história do Brasil teria se constituído na ausência de um sistema de ensino anterior à Era Vargas, atribuindo, assim ao movimento das reformas educacionais da década de 1920, como uma fase importante do desenvolvimento nacional em relação aos princípios que precisariam compor a educação, uma vez que:

As revoltas de 1922 e 1924, com todo o cotejo de suas devastações e consequências tremendas, havia também contribuído poderosamente para elevar ao primeiro plano das preocupações sociais e políticas as reformas educacionais com que se sonhava forjar uma humanidade nova e em que se concentravam as últimas esperanças de uma vida melhor, da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 643).

Dessa maneira, o educador interpretou o passado com base na negatividade, enquanto a educação para uma nação desenvolvida foi colocada como horizonte de expectativas em prol da civilização nacional. Por isso, reverências ao movimento de renovação educacional ocorreram justamente por duas razões: primeiro, por ser um momento em que o educador atuou como um dos partícipes; e, segundo, porque escreve sobre o período, legando feitos ao movimento de renovação educacional. E ainda que tenha criticado o decreto do ensino religioso redigido por Francisco Campos, elogiou o educador pela organização dos estatutos universitários, os quais caminhavam para a ideia de uma consciência nacional em relação aos problemas educacionais. É dessa forma que autor afirma:

No entanto, já se havia criado uma consciência educacional; e algumas aspirações de cultura, como a criação de um Ministério de Educação, a reorganização do ensino secundário e superior e a instituição de universidades, já se integravam no programa uma corrente bastante forte para deixar de influir sobre o governo revolucionário, e encontravam, no novo

ambiente, as condições mais favoráveis à sua execução. O Governo Provisório criou, de fato, em 1930 o Ministério da Educação, segundo vimos, não foi mais do que um acidente episódico e passageiro nos começos da República, e veio a constituir-se, com a solidez e os progressos de sua organização, um dos ministérios mais importantes no governo revolucionário. No eminente reformador do ensino primário e normal de Minas Gerais, o Sr. Francisco Campos – um dos líderes da Revolução, encontrou o chefe do Governo Provisório, Sr. Dr. Getúlio Vargas, o homem talhado pela sua inteligência e pela sua cultura, como por seu prestígio nos novos quadros políticos, para assumir o cargo de Ministro de Educação dos Negócios da Educação e Saúde Pública, de quem tomou posse no dia 18 de novembro de 1930, afirmando, na sua incisiva alocação, que sanear e educar o Brasil constituía “o primeiro dever de uma revolução que se fez para liberar os brasileiros”. A primeira reforma que empreendeu o novo Ministro e, sem dúvida, a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio, foi a que Francisco Campos reorganizou em novas bases e com grande segurança e largueza de vistas (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 661).

Entretanto, a campanha pela educação pública ganhou diversos embates entre os grupos que disputavam posições e a primazia das concepções educacionais em torno das discussões e em torno do papel do Estado em matéria educacional. As intervenções de Fernando de Azevedo e dos renovadores seriam substanciais para a garantia da gratuidade e da obrigatoriedade educacional, que não ganharam dispositivos constitucionais e tampouco iniciativas de viabilidade dos poderes públicos nas escolas públicas em termos nacionais antes de 1930. Sendo assim, na próxima seção, buscou-se analisar os princípios semânticos do conceito da educação pública para Fernando de Azevedo na primeira metade do século XX.

2.2 FERNANDO DE AZEVEDO: “EDUCAÇÃO, UMA FUNÇÃO ESSENCIALMENTE PÚBLICA”⁷¹

A Associação Brasileira de Educação (ABE, doravante) foi fundada em uma sala Escola Politécnica do Rio de Janeiro; promovia diversas conferências nacionais com a finalidade de discutir temáticas educacionais e as visibilidades da Federação e associações de ensino que se preocupavam com a homogeneização cultural e moral do país e, sobretudo, com a nacionalidade brasileira. E “embora os reformadores e integrantes da ABE tivessem discordâncias entre si, compartilhavam uma meta: reinventar a educação para adaptar os indivíduos à sociedade de seu tempo” (VEIGA, 2007, p. 254).

Para Azevedo ([1943]1963),

⁷¹ Sobre essa temática, consultar o Manifesto dos Pioneiros (AZEVEDO et al, [1932] 1958, p. 66).

Congregando os educadores do Rio de Janeiro, pondo-os em contato uns com os outros, abrindo oportunidades para debate largo sobre doutrinas e reformas, frequentemente de um conteúdo intelectual confuso e contraditório, e convocando para congressos ou conferências de educação, a ABE teria sido 'um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, se não o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos à imprensa, que promoveu nas capitais dos Estados (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 389).

Diversos educadores do Movimento pela Escola Nova e do grupo católicos reunidos debatiam na Associação questões voltadas à educação. Nesse sentido, a IV Conferência Nacional de Educação foi exponencial para se lançar as bases de um projeto voltado a um sistema educacional nacional e à modernização brasileira; ou seja, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, com o subtítulo: a reconstrução educacional no Brasil, lançaria as bases e os princípios da educação pública:

Ele refletia o movimento e, traduzindo, em documento público, os princípios que o inspiraram, forneceu a bandeira e a "carta da escola" que nos faltava. Mas é certo que lhe deu notável impulso, não só em lhe imprimir orientação mais nítida e firme como também sistematizando, organizando em corpo de doutrinas os conceitos fundamentais em que se baseava esse movimento e as ideias e diretrizes segundo as quais se conduzia ou pretendíamos orientá-lo. O que era ainda pouco vago, impreciso e talvez obscuro, no espírito de muitos, tornou-se clara e corajosamente formulando nessa definição de princípios e de uma nova política educacional (AZEVEDO, 1958b, p. 83).

Nota-se, ainda, que o Manifesto dos Pioneiros surgiu em uma atmosfera demarcada por disputas, alianças e embates, pois, em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência da República, nomeando o Ministro Francisco Campos para ocupar cadeira Ministro da Educação e o educador Lourenço Filho como secretário auxiliar. Em princípio, a nomeação do Ministro da Educação foi vista como profícua pelo grupo dos renovadores, pois o educador havia empreendido uma reforma em Minas Gerais com o ideário propugnado pela Escola Nova, por isso, acreditavam que poderiam formalizar o projeto educacional voltado à educação pública. Entretanto, o Ministro da Educação teria atendido às reivindicações do grupo católico⁷² e, parcialmente, às propostas emanadas pelos renovadores, deixando-os desacreditados quanto ao seu

⁷² Para Xavier (2005), "a ação católica é, portanto, a estratégia e a técnica mais moderna da Igreja para garantir a conquista da Idade Nova. É o emprego de métodos delicadíssimos de atuação social, por infiltração direta em toda linha, em vez do ataque em massa em ligação com o Estado e a política" (XAVIER, 2005, p. 4).

compromisso perante o grupo (PAGNI, 2000). Nesse contexto, Xavier (2005) avalia que o presidente Getúlio Vargas buscou intermediar a disputa entre os grupos, acabando por autorizar a aprovação do Decreto nº 19.941 de 30 de abril de 1931, que previa a inserção religiosa na educação, posição refutada pelos renovadores defensores da neutralidade religiosa da educação, conforme as seguintes observações:

O decreto do Governo Provisório, instituindo nas escolas oficiais o ensino religioso facultativo, que fazia parte integrante e fundamental das reivindicações católicas e da política escolar da Igreja, forneceu matéria para debates longos e acirrados, aprofundando a linha de demarcação entre a maior parte dos reformadores, em cujo programa figurava a laicidade do ensino, e os educadores católicos que tomaram posições na defesa de pontos capitais do seu programa escolar, e, especialmente, do ensino religioso nas escolas públicas. As doutrinas católicas em matéria escolar já haviam sido enunciadas com vigor e precisão no Código de Direito Canônico, promulgado em 1917 e, ainda mais recentemente, na encíclica de Pio XI (1929), em que reaparecem os princípios já assinalados nesse Código e se proíbe aos católicos a frequência às escolas não só hostis às suas crenças mas mesmo àquelas que tivessem por programa a neutralidade escolar em matéria religiosa. A igreja que se havia mantido em atitude de expectativa se não de desconfiança, em relação ao movimento de reformas pedagógicas, lançou-se na batalha, desfechando uma ofensiva contra os últimos reformadores, que aliás nunca admitiram “fosse permitido aos professores ofender, de qualquer modo, os sentimentos religiosos dos alunos”, mas cuja atitude, em face dessa questão de neutralidade escolar, atraía sobre eles a suspeita, raramente fundada, de defenderem doutrinas materialistas ou extremadas (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 663-664).

Nesse contexto, Fernando de Azevedo e diversos renovadores ficaram confusos quanto à suposta posição permissiva de Lourenço Filho. Questionavam o fato de um dos defensores da renovação educacional ter aderido à aprovação do decreto que retirava a laicidade da educação. Alegavam, ainda, que essa posição de Lourenço teria sido totalmente contraditória, uma vez que, um ano antes, em 1929, lançou uma obra de envergadura: *Introdução ao Estudo da Escola Nova e as reformas educacionais no Ceará*, na qual defendia os princípios da laicidade do ensino público. Azevedo, em cartas enviadas ao educador Frota Pessoa⁷³, demonstrou indignações com relação à postura do educador no que se refere à laicidade:

Toda a minha esperança no resultado da 4ª Conferência Educacional, está no Sr. Anísio e nos elementos que colaboraram, com sinceridade, fé e entusiasmo na reforma de 1927. A questão do ensino religioso deve ser debatida. Ela é de tal ordem que o Lourenço franqueou (o nosso Loureço!) diante dela, executando o decreto que instituiu o ensino religioso nas escolas públicas, aceitando praticamente um ponto de vista que sempre rejeitou, em

⁷³ Frota Pessoa (1875-1951), advogado, secretário, poeta, jornalista. Exerceu o cargo de jornalista da instrução pública no Distrito Federal (1926-1930).

doutrina [...] já se vê meu caro amigo, que tudo isto é uma miséria, e foram por água abaixo, com o papel do novo decreto, as palavras do nosso interventor, favorável à separação da Igreja e do Estado e à laicidade da educação (AZEVEDO, [1931] 1987, p. 147)⁷⁴.

A partir do fragmento da carta de Azevedo, percebe-se que o uso de “nós” e “vós” constitui-se em uma espécie de recurso linguístico com intuito de manter a unidade de ação a partir da qual o grupo poderia se autodeterminar e manter a legitimidade social. Para Koselleck (2006),

A eficácia das atribuições recíprocas se intensifica historicamente quando elas são aplicadas aos grupos. O simples uso do “nós” e do “vós” estabelece, decerto, inclusões e exclusões, e nesse sentido constitui uma condição para que a ação se torne possível. Mas um grupo designado por um “nós” só poderá constituir-se em uma unidade de ação politicamente eficaz se incluir em si algo mais do que uma mera designação ou denominação. Uma unidade de ação política e social só se constitui por meio de conceitos os quais ele se delimita, excluindo outras, de modo a determinar a si mesma. Empiricamente, um grupo pode se constituir por meio do comando ou do consenso, de alguma outra coisa ou de uma outra maneira qualquer. Mas não podem estar ausentes os conceitos pelos quais o grupo passa se reconhecer e se autodenominar, caso deseje apresentar-se como uma unidade de ação. No sentido empregado aqui, o conceito serve não apenas para indicar unidades de ação, mas também constitui grupos políticos ou sociais (KOSELLECK, 2006, p. 192).

Doravante, a Igreja Católica⁷⁵ também reagiu e demonstrou suas posições em defesa dos seus preceitos, refutando a publicização da instrução, defendida pelos educadores renovadores. A imprensa também serviu como estratégia de intervenção e de oposição aos princípios conclamados pela Escola Nova. Fernando de Azevedo relata que:

Em 1931, publicava o Centro D. Vital, num pequeno volume, uma série de artigos de combate, sob o título de Pedagogia da Escola Nova; o Padre Leonel Franca, ilustre jesuíta, retomava [...] a questão do ensino religioso, estudando-a todas as luzes e com abundante documentação; e reunia-se a todas as luzes; e reunia-se, na Cúria Metropolitana, da capital paulistana, o primeiro Congresso Católico de Educação, promovido pelo Centro D. Vital de São Paulo. Na maior parte dos trabalhos que então se publicaram, como nas teses defendidas nesse Congresso, as ideias mais ardentemente combatidas pelos católicos que definiram a sua posição em face do Estado e da escola oficial, foram a da laicidade do ensino, a da coeducação dos sexos e a do monopólio da educação pelo Estado. As pretensões totalitárias do Estado em

⁷⁴ Carta de Fernando de Azevedo enviada a Frota Pessoa, datada em: 7 de janeiro de 1931, encontrada em anexo no livro “Fernando de Azevedo: educação e transformação” no livro de Maria Luiza Penna (1987, p. 147). Consultar a documentação referente a temática educacional nas cartas completas: AZEVEDO, Fernando de. Correspondência Fernando de Azevedo enviada a Frota Pessoa. 7 de janeiro de 1931. In: _____. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. Perspectiva, São Paulo, 1987, p. 147.

⁷⁵ Sobre essa temática, consultar o importante estudo: Intelectuais e a Igreja Católica no Paraná: 1926-1938 (CAMPOS, 2010).

matéria escolar pareciam, no entanto, encontrar a mesma resistência da parte dos católicos como vários líderes e reformadores que, nem pelo fato de julgarem a educação uma função eminentemente pública, se mostravam dispostos a ceder às concepções totalitárias e tentaculares de certos regimes, entre os quais toda a educação da mocidade é empalmada pelo Estado, e tanto a personalidade humana como a vida do espírito não encontram o ambiente favorável ao seu desenvolvimento natural e aos seus progressos em todas as direções (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 664-665).

As tensões entre os grupos, em matéria educacional, acirraram-se na IV Conferência Nacional de Educação, momento em que o grupo da Escola Nova, representado por Frota Pessoa e Nóbrega da Cunha⁷⁶, defendia os princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, coeducação e o dever do Estado em matéria educacional. Em decorrência dos debates, ocorreu a saída do grupo católico⁷⁷ da ABE, pois, segundo Azevedo, não houve uma “zona de concordância” entre os educadores, em especial, fomentada pela laicidade da escola pública. Dessa forma, conforme explica o educador,

Nos começos do regime quando a Constituição de 1891 consagrou o princípio da Laicidade do ensino, a campanha contra a política de neutralidade escolar havia produzido efeitos semelhantes. A luta que então se travou parecia ter por objetivo criar entre a ideia religiosa e a ideia republicana um fosso cada vez mais profundo e ruinar assim, na alma popular, com o concurso dos poderes públicos, as crenças tradicionais da Nação. Tão longe, porém, de combatê-las estavam os reformadores de 1928, no Distrito Federal e em Minas Gerais, que, por várias vezes, fizeram sentir em discursos e entrevistas a necessidade e o dever do Estado em respeitar as fontes de vida moral e religiosa, em que tantos homens alimentam a energia necessária para se dedicarem melhor ao interesse geral e ao serviço público. Retomando o princípio da laicidade, aliás na vigência do regime que instituiu (estava ainda em vigor a Constituição de 1891), de forma alguma confundiam ou pretendiam confundir a imparcialidade entre as diversas confissões religiosas em uma nação em que já não existia a unidade de crenças, como o “laicismo” que faz da irreligião uma espécie de religião do Estado. Como quer que seja, as divisões se acentuaram de tal maneira que não foi possível estabelecer uma “zona de concordância” entre os dois grupos, na IV Conferência Nacional de Educação, reunida de 13 a 20 de dezembro de 1931, e a que o chefe do Governo Provisório e o Ministro da Educação e Saúde confiaram a incumbência de definir os *princípios da educação* e a “*fórmula mais feliz*” em que se pudesse exprimir a política escolar da Revolução (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 666, grifos do autor).

Nesse sentido, percebeu-se que o campo educacional estaria permeado por disputas entre os grupos que buscavam manter unidade política e social por meio de

⁷⁶ Nobrega da Cunha (1904- 1993) advogado, jornalista e educador, foi um dos personagens envolvidos no Movimento pela Escola Nova.

⁷⁷ Sobre a temática, consultar o importante estudo Alceu Amoroso Lima e a renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular (SKALINSKI JUNIOR, 2015).

delimitações conceituais, as quais se expressariam por meio da semântica, ou seja, Fernando de Azevedo e os demais educadores renovadores defendiam os princípios do ensino público em detrimento do grupo católico cujas as perspectivas se expressariam por meio do ensino privado. Dessa forma, Koselleck (2006) afirma que sem conceitos não pode haver uma sociedade e nem unidade de ação política; “por outro lado, os conceitos fundamentam-se em sistemas político-sociais que são, de longe, mais complexos do que faz supor sua compreensão como comunidades linguísticas organizadas sob determinados conceitos-chave” (KOSELLECK, 2006, p. 98), ou seja,

Na exegese do texto, o interesse especial pelo emprego de conceitos político-sociais e a análise de suas significações ganham, portanto, uma importância de caráter social e histórico. Os momentos de duração, alteração e futuridade contidos em uma situação política concreta são apreendidos por sua realização no nível linguístico. Com isso, ainda falando de modo geral, as situações sociais e respectivas alterações já são problematizadas no próprio instante dessa realização linguística (KOSELLECK, 2006, p. 101).

Dessa forma, Xavier (2005) atenta que ocorreram disputas entre os projetos de reconstrução nacional, pois os católicos combateram a proposta de um sistema nacional de ensino público, gratuito e, sobretudo, leigo e no que diz respeito à intervenção do Estado na educação, pois poderia acarretar em um verdadeiro *absolutismo do Estado*. Entretanto, Vidal (2013) problematiza que a publicação do Manifesto representou uma fratura no Decreto promovido por Francisco Campos, pois

Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória e ao opor-se ao centralismo estéril, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expunha a fratura no campo educacional, desviando-se das propostas abraçadas por Francisco Campos e por um contingente de educadores católicos, como o ensino religioso facultativo nas escolas públicas do país, já instituído pelo Decreto nº 19.941 em 30 de abril de 1931 (VIDAL, 2013, p. 83).

As expectativas e as tensões voltadas a um plano nacional de ensino, entre os grupos que disputavam o campo educacional, como diria Koselleck (2006), por meio de “batalhas semânticas”, ganhariam expressividade na V Conferência Nacional de Educação em 1932, pois foram definidas as linhas mestras do Plano Nacional de Educação à Constituição de 1932. Nesse sentido, o presidente, por sua vez, buscou a conciliação dos interesses e contemplou as reivindicações do movimento pela Escola Nova, especialmente os princípios da educação pública derivados das campanhas pelos inquéritos, reformas e da própria publicação no Manifesto dos

Pioneiros. Aderiu, ainda, aos interesses da Igreja Católica, a qual buscou articulações a partir da Liga Eleitoral Católica (LEC) e nos preparatórios da constituinte de 1933. O acordo entre os grupos foi consagrado na Constituição de 1934⁷⁸:

Em 1932, na V Conferência Nacional de Educação, que se reuniu em Niterói, foram aprovados, após longo exame, o anteprojeto do capítulo “Da educação nacional” para a Constituição brasileira, e o esboço do plano nacional de educação, em fevereiro de 1933, no memorial apresentado à Comissão Constituinte, os católicos resumiam em quatro artigos e respectivos parágrafos as suas principais reivindicações, já ardentemente defendidas no Congresso convocado com intuito de contribuir para orientar a consciência católica em matéria de educação e realizado a 17 de outubro de 1931, na Cúria Metropolitana por iniciativa do Centro D. Vital de São Paulo (AZEVEDO, [1963] 1963, p. 682-683).

Constata-se que os intelectuais utilizaram conceitos pelos quais poderiam demarcar posições e identificações de reconhecimento social. Entretanto, Marta Carvalho (1998) adverte que não se pode recair em polarizações cristalizadas entre o grupo de renovadores e tradicionalistas, como se estivessem em campos distintos, pois existiam pontos de concordância no que se refere às práticas educacionais. Uma das semelhanças apontadas pela autora seria a formação das elites para o nacionalismo em ascensão, pois entendiam que sociedade estaria em crise. A autora afirma que

Desta capacidade decorria, a importância das “elites” como “guias” ou condutores de multidões. Se o objetivo dessa condução era racionalmente determinado pelos “guias”, ela se fazia como sugestão. Produzia-se também pela educação entendida como processo de transferência do consciente para o inconsciente de valores e atitudes, pela formação de hábitos, forma de condução mais eficaz e duradoura porque não mediada por nenhum tipo de adesão voluntária (CARVALHO, 1998, p. 45).

Nessa ambiência intelectual, Fernando de Azevedo afirmou que não se poderia pensar em educação pública sem um sistema educacional que o país ainda não dispunha. Reforçou que nem os problemas de natureza econômica deveriam ganhar mais relevância que os da educação, pois seria importante planejar o desenvolvimento das aptidões sociais necessárias ao aperfeiçoamento econômico e

⁷⁸ Desde o início da Era Vargas, a concepção de educação como “problema nacional” serviria para justificar uma intervenção cada vez mais intensa do governo Federal nos diferentes níveis de ensino, acentuando-se gradativamente a centralização do aparelho educativo. Com intensidade cada vez maior, o governo Vargas passou a destacar o imperativo da “formação do caráter das novas gerações” e a “difusão de princípios uniformes de disciplina moral e cívica”, transformando a educação escolar em instrumento de disseminação do nacionalismo (XAVIER, 2005, p. 5).

cultural da sociedade brasileira, função essa que deveria ser exercida por homens de reconhecida competência cultural e educacional (XAVIER, 2005). Na introdução do Manifesto dos pioneiros de 1932, Azevedo afirmou:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]. (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 59).

No pensamento do autor, a educação deveria se constituir como um direito biológico do estudante; assim, ela precisaria ser ressignificada e vocacionada para o trabalho, cabendo ao Estado criar condições econômicas a fim de garantir a formação das elites dirigentes nacionais em conformidade aos padrões de diferenciação social, pois, para ele,

O estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais: a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais; b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União a que competem a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação; c) O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de uma e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 88).

As práticas pedagógicas precisariam estimular a espontaneidade da criança, a atividade criadora dos estudantes⁷⁹ para as futuras profissões requeridas pelas

⁷⁹ Fernando de Azevedo aproximou-se do positivismo durkheimiano ao entender a educação enquanto transmissão da cultura às novas gerações, entretanto concilia, a partir de John Dewey, a ideia de reconstrução da cultura, a partir de um ponto de vista em que os grupos tenham a ocasião de não apenas se submeter aos costumes, hábitos e crenças, transmitidos pelas gerações, mas de reconstruí-

sociedades modernas. Sendo assim, a escola pública deveria estar organizada a partir dos seguintes níveis de ensino: pré-primário, primário, secundário, superior-universitário. O ensino pré-primário, também chamado de jardim de infância, ocorreria dos quatro aos seis anos de idade e estaria relacionado à preparação para o ensino primário. O ensino primário dos sete aos 12 anos. Já o secundário ocorreria dos 12 aos 18 anos e deveria estar organizado com uma formação de três anos. Porém, entre 15 aos 18 anos, previa-se a necessidade de um sistema educacional subdividido em preparação intelectual e manual. Nesse sentido, as disciplinas de humanidades modernas (as ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas) estariam direcionadas à formação intelectual. Já os saberes industriais de preparo aos trabalhadores manuais e profissionais buscariam focar funções voltadas à condução e à distribuição de produtos, às comunicações, ao comércio e também à agricultura.

Para Koselleck (2006), é importante atentar à análise de discurso em que são inseridos os conceitos aos contextos de produção na investigação histórica. Percebe-se que o pensamento de Azevedo estaria sintonizado ao discurso dos pensadores franceses que emanava a necessidade de uma escola única e democrática para que todos os estudantes pudessem desenvolver as potencialidades. Como destaca Araújo (2008),

Nos conceitos, a linguagem opera como força histórica, consolidando ou desfazendo configurações do mundo da vida. Um conceito histórico é sempre resultado da precipitação de um conjunto experiencial, surge no mundo tão materialmente quanto qualquer coisa, não como mera representação mental. Aqui não importa a divisão metafísica quanto um processo produtivo, por isso não pode ser tratado apenas como mera representação. Em sua existência, um conceito realiza-se por atos de fala, não é uma ideia na mente de um ator, mas um conjunto rastreável de performances discursivas capaz de deixar vestígios concretos para a investigação historiográfica (ARAÚJO, 2008, p. 48).

Além dos discursos para a democratização do ensino público, para Azevedo, seria necessária uma educação pautada nos princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da coeducação dos sexos e de responsabilidade do Estado, em conformidade aos debates dos pensadores franceses do século XVIII e à semelhança do Ministro Jules Ferry, a fim de consagrá-la na lei e nos dispositivos constitucionais, como as leis de 1881, que estabeleceram a gratuidade, e a de 1882, que instituíram

las, adequando-as ao tempo presente (ALVES, 2010). Sobre essa temática, sugere-se o estudo realizado por Alves (2010).

a obrigatoriedade educacional. Nesse sentido, o conceito de educação pública para Azevedo vai à mesma direção:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A *laicidade*, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A *gratuidade* extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o *Estado* não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A *obrigatoriedade* que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou *coeducação*, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 67-68).

No que se refere à formação universitária deveria ocorrer a partir dos 18 anos e precisaria ser inteiramente gratuita, mas não obrigatória; somente para aqueles que passassem pela etapa do ensino secundário com sólida formação intelectual poderiam ter condições de acesso à universidade, espaço destinado aos considerados sábios. O ensino superior, para os renovadores, seria um dos pilares do projeto de educação pública, pois contribuiria pela reforma mental e moral da sociedade, associada às exigências da sociedade moderna; por esse motivo, seria fundamental a criação de instituições capazes de formar a elite intelectual pensante e nacional (XAVIER, 2005). Dessa forma, seria fundamental tirar o povo do chamado dogmatismo, ceticismo e ignorância humana para a renovação das mentalidades em nosso país, ajustando-as às exigências da sociedade (PAGNI, 2000), pois

A criação da universidade pública e gratuita é, para o redator do texto e para os seus signatários, a condição para o desenvolvimento preliminar dessa "nova política educacional", pois ela formaria os cérebros pensantes, as "elites" capazes de levá-la adiante em nosso país, bem como de conduzir o

processo de mudança moral e psicológica da nossa população (PAGNI, 2000, p. 135).

Para Azevedo, a gratuidade e a obrigatoriedade seriam faces de uma mesma moeda, pois não seria possível tornar a instrução obrigatória sem torná-la gratuita, condição fundamental das democracias modernas, exceto o ensino superior. Conforme explica Barros (1986),

[...] a preocupação com a obrigatoriedade do ensino é uma constante do pensamento liberal: se educar-se é um direito e um dever, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino são as peças de um sistema que possibilite, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever. Gratuidade ou obrigatoriedade, separadamente consideradas, não bastam: de que vale oferecer o ensino gratuito, como meio de elevação e progresso do país, se a situação reinante não permite, geralmente, sequer que se compreenda a necessidade deste progresso e elevação? Essa compreensão exige já um mínimo de instrução, que não se alcançaria sem o ensino obrigatório. Mas a obrigatoriedade sozinha de nada valeria: como obrigar e instruir-se quem não tem meios de fazê-lo? É preciso, pois, que a gratuidade, existente nas leis, possa tornar-se realmente efetiva, multiplicando-se as escolas, criando-se o máximo de oportunidades de educação. E, com a sua efetivação, é necessária a instituição da instrução obrigatória, que leve ao aproveitamento real dessas oportunidades. Essa ideia orienta os projetos de reforma da instrução pública de cunho liberal; Cunha Leitão mais uma vez apresenta projetos nesse sentido e outra não é a diretriz geral do projeto João Alfredo ou dos pareceres de Rui sobre a instrução primária (BARROS, 1986, p. 102-103).

A educação pública seria um projeto de formação nacional, assim como Fernando de Azevedo e educadores como Lourenço Filho, por meio de livros artigos, entrevistas, advogavam que não se poderia pensar em nação sem pensar uma educação pública, conforme o seu texto intitulado *A educação, problema nacional*⁸⁰:

“Educação pública” e “Nação” nela se apresentam como a dupla face de um mesmo e único processo. Na educação, com efeito, é que as nações modernas têm buscado os seus recursos de organização. E será nela, mau grado tudo, que deverão desenvolver as energias para a reorganização necessária, no conturbado mundo de hoje. Em termos amplos, o problema da educação há de confundir-se com o da organização social. A compreensão histórica, a feição do Estado e a concepção de economia, em que se apoiem, a organização administrativa, as aspirações, métodos e formas da vida comum do povo – tudo nele importará. O Estado não educa apenas com as instituições a que explicitamente chamamos educativas, mas, com toda a sua configuração político-social, desde que interprete os ideais e sentimentos do povo, acentuando-lhes a unidade. Terá de ser assim obra de integração social e de liberação humana. (LOURENÇO FILHO, 1988, p. 53).

⁸⁰ Sobre essa discussão, pode-se consultar o estudo: LOURENÇO FILHO, Educação, problema nacional. Revista. Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n.191, p.52-64, jan./abr. 1988.

Para Azevedo, a acepção do conceito de nação também estaria vinculada ao próprio conceito de educação pública, que encontraria similitudes conceituais com o com os projetos de Condorcet e Le Peletier, principalmente quando afirma a necessidade de promovê-la de maneira igual e eficaz no intuito de tornar a nação desenvolvida do ponto de vista físico e moral. Nas palavras de Le Peletier, a educação nacional precisaria desenvolver talentos que estivessem distantes da moralidade, haja vista que,

Sem a educação nacional, vos será preciso renunciar também a formar o que chamo de conduta da criança, que em breve, seguindo este plano, será a conduta nacional; e com isto quero dizer a sociabilidade; seu caráter, uma linguagem que não seja grosseira, a atitude e o porte de um homem livre, enfim, modos corretos, distantes tanto a formalidade quanto a rusticidade. Entre cidadãos iguais de uma mesma República, é preciso que estas várias vantagens da educação sejam compartilhadas por todos; pois como dizem, estas nuances, uma vez existentes, criam incalculáveis diferenças e estabelecem desigualdade por demais reais entre os homens (LE PELETIER, [1793] 2018, p. 9).

Um ano antes, Condorcet já defendia a necessidade de uma instrução nacional como dever do poder público para o desenvolvimento dos talentos, contribuindo para o aperfeiçoamento geral e gradual espécie humana. Nas palavras do Relatório:

Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamada, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que ele recebeu da natureza; e assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, [1792] 2004, p. 235).

A articulação defendida por Fernando de Azevedo e os renovadores entre os níveis de ensino primário e secundário e, posteriormente, o ensino superior especializado evitaria desagregações sociais e contribuiria por torná-la harmônica e solidária. Dessa forma, cada estudante teria uma função específica na sociedade em consonância às aptidões naturais e à divisão social do trabalho identificada pelo sociólogo Émile Durkheim⁸¹, que, inspirado nas repercussões das reformas

⁸¹ Maurice Debesse atenta que Durkheim participou intensamente dos debates da III República e das repercussões derivadas das Leis Ferry: “a sua doutrina testemunha a época em que viveu, a da III República da laicização do ensino público, dos progressos da grande indústria e do desenvolvimento das ciências humanas [...] A sua obra definia perfeitamente um momento importante na história do pensamento pedagógico. E, sem dúvida, o sociólogo historiador que foi Durkheim teria gostado deste elogio, ele que não cessou de sublinhar a evolução, no decurso dos séculos, das concepções e das instituições pedagógicas, sob o efeito de causas que eram antes de mais sociais. Esta relatividade

promovidas pelo Ministro Jules Ferry na França, propunha e diria que “a educação intelectual elementar diz respeito a dois tipos, o ensino primário para a massa, o ensino secundário para a elite” (FAUCONNET, 2013, p. 36). Nessa inspiração teórica, Azevedo demonstrou-se preocupado no que se refere à condução das elites nacionais, buscando a formação das massas para a seleção de indivíduos vocacionados ao meio social, atentando, ainda, à solidariedade orgânica⁸² como um dos grandes desafios da chamada “democracia moderna”⁸³:

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, *o novo conceito de educação* repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser “inteiramente aberta” e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 76).

Note-se que à formação para o trabalho seria uma constante para os renovadores, princípios inerentes, inclusive, à Escola Nova em que é relegada à escola a formação integral da juventude em seus aspectos físicos e mentais, a qual deveria ser financiada pelo Estado a partir da coordenação e iniciativas educacionais

que o ponto de vista histórico introduz na reflexão parece-me ser um dos dois princípios essenciais da doutrina pedagógica de Durkheim” (DEBESSE, 2013, p. 8).

⁸² Émile Durkheim (1973) afirma que a solidariedade é fundamental para a harmonia social, assim define dois conceitos: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. A primeira estaria relacionada às crenças e sentimentos comuns. A orgânica voltada à ideia de especializações das funções necessárias à divisão social do trabalho percepção fundamentadora do pensamento de Fernando de Azevedo.

⁸³ Nos estudos anteriores (MACHADO, 2015, p. 29), percebeu-se que a democracia a que se refere Azevedo, seria a formação das elites condutoras, as quais chegariam não somente a partir da distinção econômica, mas intelectual, assim, o referido estudo, prossegue com a análise de Penna (1987, p. 89), a qual explica que “a contribuição da escola seria de promover a redução progressiva da distância educacional entre as elites e os trabalhadores manuais e, por outro lado, colaborar na democratização do processo de seleção, pelo qual as elites seriam recrutadas das massas”.

entre os entes federados e por homens de reconhecida competência a um assunto de natureza complexa (XAVIER, 2000). Entretanto, deveria ser afastada toda e qualquer concepção de monopólio do ensino pelo Estado. Nas palavras de Azevedo ([1932]1958c),

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (AZEVEDO et al, [1932] 1958b p. 67).

O conceito de educação pública defendido por Azevedo e os demais renovadores ganhou conciliações do presidente Getúlio Vargas na Carta Constitucional de 1934, como indica Xavier (2005):

Durante o Estado Novo, a educação foi submetida ao mais alto grau de centralização, sobretudo de caráter normativo, exacerbando os dispositivos e tendências já presentes na Carta de 1934, tornando-os ao longo do tempo, extremamente burocráticos e formais. No que se refere à educação pública, o texto constitucional de 1937 atribuía ao Estado uma função supletiva, determinando a este o dever de suprir a demanda por educação, apenas onde faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares (XAVIER, 2005, p. 6).

Nesse contexto, priorizou-se uma educação voltada às habilidades e às competências e que estivessem voltadas ao preparo por grupos funcionais e às ocupações diversificadas requeridas à divisão social do trabalho, em consonância ao ideário nazista. Sendo assim, não se trataria de pensar a educação integral e única, como postulava Fernando de Azevedo e os renovadores, mas a partir de cursos profissionalizantes destinados ao trabalho e às habilidades industriais modernas. Não obstante, o educador elogiou intensamente Constituição Nacional de 1937, pois retomou os princípios da Constituição de 1934 no que se refere à instrução gratuita, obrigatória e como dever do Estado⁸⁴, conforme se evidencia no seguinte trecho:

⁸⁴ Não foi menos precisa a Constituição de 1937 quando, seguindo a esse respeito as tendências já consagradas na Carta Constitucional de 1934, determinou que compete privativamente à União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da juventude" (art. 15, nº IX). Essa disposição com que se reafirmam e se ampliaram os princípios fixados na Carta de 1934 (art. 5º, XIV e art. 150), assinala a

A nova Constituição, outorgada em 1937, reafirmou, com efeito, não só estabelecendo pelo art. 128 que “a arte e a ciência e o seu ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares”, como também mantendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dando preponderância, no programa de política escolar ao ensino pré-vocacional e profissional, que se destina “as classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (art. 129). Sob esse aspecto, a Constituição de 1937, rompendo com as tradições intelectuais e acadêmicas do país e erigindo à categoria de primeiro dever do Estado o ensino técnico e profissional, pode-se considerar a mais democrática e revolucionária das leis eu se promulgaram em matéria de educação (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 686).

Entretanto, ainda que o texto constitucional tenha revelado a importância dos princípios educacionais, não se tratou de um direito destinado de fato para todos. Contraditoriamente, os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade ficariam relegados apenas àqueles que já eram provenientes de expressivas condições aquisitivas e que poderiam financiar o ensino. O poder público mais uma vez se isentaria do seu papel social, retirando o caráter público da educação, conforme afirma Brahim (2016):

Nesse contexto, se nos atentarmos para o ensino primário, apesar de constar como obrigatório e gratuito no art. 130 do texto constitucional de 1937, exigia-se o pagamento de uma taxa escolar para os que tivessem condições de contribuir, o que, no mínimo, retira o caráter público do direito à educação (BRAHIM, 2016, p. 50-51).

O ensino privado ganharia mais representatividade, pois o governo isentou-se do seu papel, retomando a primazia religiosa da Igreja Católica, conforme indica Xavier (2005): “nesse contexto a questão desloca-se do questionamento acerca da função do Estado sobre a organização do ensino e centra-se, cada vez mais, sobre a contribuição da educação escolar para a legitimação do poder do Estado” (XAVIER, 2005, p. 5). Nesse caso, a propalada universalização do ensino público retrocedeu,

vitória definitiva de uma política escolar com caráter nacional, nos seus princípios e nas suas diretrizes fundamentais, estabelecidas para todos os graus e tipos de ensino, de maneira a favorecer no país uma educação bastante forte para fazer progredir a obra comum no respeito dessas diversidades. Desse ângulo de observação, verifica-se que as duas Constituições a de 1934 e a de 1937, se orientaram numa direção única, ao decidirem romper sem reserva contra o abstracionismo tradicional da União, em matéria de política escolar, atribuindo-lhe a competência privativa de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 686-687).

acabando por revelar um descaso dos poderes públicos, contrária ao pensamento do autor, em que o Estado precisaria garantir a educação:

Na visão do educador, o conceito de educação pública refere-se à universalização do acesso à escola – única, igual para todos independentemente da posição social, do sexo ou da religião, ao contrário do que tradicionalmente ocorria no Brasil. Ressalte-se, ainda, o fato de que, apesar de defender a organização de um sistema nacional, Azevedo e seus pares procuravam resguardar o imperativo da doutrina federativa e descentralizadora presente no ideal republicano (XAVIER, 2005, p. 3).

Dessa forma, Fernando de Azevedo reconheceria o declínio pela companhia da renovação educacional e dos princípios da educação pública, durante o governo ditatorial, mas, mesmo assim, ocupou cargos nas instituições voltadas à pesquisa científica ou mesmo quando solicitado a participar da burocracia estatal, como os demais expoentes Anísio Teixeira e Lourenço Filho, certamente pelas posições sociais que ocupava no país. Nesse sentido, em 1938, Azevedo foi convidado a elaborar o recenseamento cultural da história brasileira, o que daria origem à obra *A cultura brasileira*. Nesse mesmo ano, por exemplo, o educador Lourenço Filho vinculou-se à direção do Instituto de Estudos Brasileiros e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ainda em funcionamento destinado à formulação e à implementação das políticas educacionais em âmbito nacional.

Em seu estudo, Xavier (2002) argumenta que, apesar do declínio da renovação educacional, Fernando de Azevedo tornou-se Secretário da Educação em São Paulo, em 1947, no mesmo ano em que Teixeira ocupou a mesma pasta no Distrito Federal. Já durante a década de 1950, promoveu diversas conferências educacionais no país e se dedicou às pesquisas no Centro de Pesquisa educacional em São Paulo e aos diversos embates no que se refere à educação pública no Brasil, em especial, com a publicação do Manifesto dos educadores: em defesa da escola pública, em que retomaram os debates da educação pública.

Azevedo, redator do documento, retomou as bases do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e alegou que havia uma renúncia de empreendimentos educacionais necessários ao Projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Assinado por 189 intelectuais, o texto denunciou a renúncia do Estado em matéria de ensino. O educador afirmou, ainda, que suscitaria em dissonâncias e embates no que concerne à educação pública a tal ponto de estabelecer uma analogia com os embates promovidos pelo Ministro Jules Ferry na

Terceira República francesa na institucionalização da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade educacional:

Se se considerarem a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com [...] projetos de lei, em que se encontravam ali disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto [Laicidade], se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado. (AZEVEDO et al, [1959] 2009, p. 211, grifo nosso).

O horizonte de expectativa de Azevedo seria a educação pública, destinada aos estudantes em conformidade as suas aptidões vocacionais, futuramente destinada à formação das elites condutoras nacionais para o desenvolvimento cultural e econômico do país, buscando alça-lo à orquestra dos países desenvolvidos, acabando por recair em uma posição segregacionista da educação. Entretanto, é fundamental entendê-lo em consonância com o espírito de seu tempo em que denunciou intensamente a falta de um plano organizado para a definição dos princípios da educação pública, debates em voga desde o século XVIII.

Dessa maneira, ao se discutir os princípios da educação pública, questionou-se: Qual o teor dos conteúdos públicos destinados à formação dos alunos? Quais os saberes ganhariam relevância? Quem teria a legitimidade para ensinar na ótica de Fernando de Azevedo? Em outros termos, quais os requisitos necessários à qualificação profissional docente? Sendo assim, o próximo capítulo trata da organização da escola pública, do teor dos conteúdos públicos e da formação dos professores destinados ao ensino.

3 FERNANDO DE AZEVEDO: ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS

Neste capítulo objetiva-se compreender os princípios da educação pública na organização das escolas públicas com foco de análise na organização das escolas públicas do Distrito Federal, ou seja nas etapas do ensino público, conteúdos públicos, que deveriam ganhar em relevância na formação infantil, juvenil e profissional dos estudantes, bem como os requisitos necessários à qualificação dos professores.

Fernando de Azevedo e os demais renovadores discutiram na imprensa e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, sobre os princípios do conceito de educação pública no Brasil. Assim, retomaram uma série de debates e de discussões que estavam em voga desde 1920, derivadas de inquéritos, campanhas e reformas educacionais no intuito de promover a organização da escola pública. Teceram-se, assim, críticas à escola tradicional, alegando que não bastaria o domínio da leitura, da escrita e das operações, mas em educar os costumes a partir de medidas profiláticas e de higienização social no intuito de resguardar a nação brasileira de doenças, epidemias a partir de hábitos saudáveis (CAMARA, 2011). Conforme o discurso de Azevedo na posse da Diretoria Geral da Instrução,

Não deveis cuspir se puderdes evitar. Não deveis cuspir no chão, na pedra e na calçada; Não deveis pôr os dedos na boca; Não deveis meter os dedos no nariz e nem limpá-lo com a mão ou com a manga do paletot; Não deveis molhar os dedos na boca, quando virardes as folhas do livro; Não deveis pôr os lápis na boca nem molhá-los nos lábios; Não deveis pôr dinheiro na boca; Não deveis pôr alfinete na boca; Não deveis pôr coisa alguma na boca a não ser a comida e a bebida; Não deveis utilizar o miolo da maçã, dos doces, das balas, dos alimentos mastigados, dos apitos, das flautas ou de qualquer outra coisa que tenha estado na boca de outra pessoa; [...]; Deveis ter limpos o vosso rosto e as vossas mãos com água e sabão antes de cada refeição. (AZEVEDO, 1927, p. 215 apud CAMARA, 2011, p. 10-11).

Atrelada à ideia de higienização social, ocorreu, ainda, a necessidade de reeducar o país por meio do trabalho, pois a população brasileira era associada ao personagem literário Jeca Tatu⁸⁵, criado por Monteiro Lobato. O escritor, apoiado em concepções evolucionistas, argumentava que o atraso nacional decorreria da

⁸⁵ Na obra-prima *Urupês*, publicada em 1918, Monteiro Lobato em consonância ao movimento Pré-modernista descreve o personagem Jeca Tatu, alheio à realidade do país a partir de uma visão maniqueísta e pessimista da realidade brasileira: “porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. [...] O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Perguntem ao Jeca quem é o presidente da República. – “O homem que manda em nós tudo? – “Sim. – “Pois de certo que há de ser o imperador. Em matéria de civismo não sobe de ponto” (LOBATO, [1918] 2004, p. 2-6).

composição da identidade nacional brasileira composta por indígenas e negros que não eram afeitos ao trabalho; assim, a figura do “caboclo” e do sertanejo seria relacionada à vagabundagem e ao espírito distante requerido pela *Belle Époque*⁸⁶ à moda francesa. Dessa maneira, “para Lobato, a indolência daquele homem, do sertão era determinada geneticamente, o mestiço de branco e índio trazia no seu sangue fluídos da degeneração. Era irrecuperável!” (VECHIA; LORENZ, 2009, p. 61). Além disso, conforme os autores, “para Afrânio Peixoto, o Brasil tinha uma população pouco dada ao trabalho, indolente porque carregava em seus genes as marcas das raças inferiores, quer dos indígenas quer dos negros” (VECHIA; LORENZ, 2009, p. 61).

Nessa ambiência, disseminaram-se os discursos derivados do período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em campanhas, reformas, manifestos e publicações, a emergência de uma nova escola para uma nova identidade nacional brasileira, motivados pela emergência de imprimir o sentimento de coletividade às novas gerações. Assim, as instituições escolares afirmam-se como responsáveis pela escolarização e processos de homogeneização cultural das nações (VEIGA, 2007). Nessa linha de raciocínio, diversos educadores reconheciam que, durante a República, houve reformas, mas que ficaram demarcadas pela falta de articulação entre os níveis de ensino secundário e superior e pela ausência de uma proposta pedagógica em consonância a nova sociedade em ascensão, pois, como pontuam Silva, Couto e Leal (1999),

Nos primeiros anos da Republicana, as prioridades decorrentes da instalação do nosso regime ficaram em segundo plano. Este fato não impediu, no entanto, que a Primeira República fosse pródiga no que diz respeito à realização de reformas educacionais: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epitácio Pessoa (1901); Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma Vaz (1925). A distribuição de competências entre União e Estados em matéria de educação fez com que essas reformas tratassem apenas do ensino secundário e superior (SILVA; COUTO; LEAL, 1999, p. 287).

Assim sendo, com as concepções do Movimento pela Escola e as reformas educacionais promovidas no Ceará – Carneiro Leão (1926); no Paraná – Lysimaco Costa (1927); no Distrito Federal – Fernando de Azevedo (1927); na Bahia – Anísio Teixeira (1928); em Pernambuco – Carneiro Leão (1928), a elite intelectual acreditaria

⁸⁶ A Belle Époque se constitui em uma expressão francesa que se significa “Bela Época”, período do século XIX e XX de euforia e curiosidade pelo novo derivadas das grandes movimentações e otimismo em torno do desenvolvimento científico e tecnológico na Europa, atreladas a própria necessidade e sentimento de paz depois das repercussões da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (LIMA, 2017).

que a oferta escolar poderia contribuir para ascensão social e para alçar o país no rol das nações desenvolvidas. Nas palavras de Silva, Couto e Leal (1999), “para as elites empenhadas na modernização da sociedade, a educação de massa era considerada um instrumento político de mudança de direção do modelo econômico agrário-exportador para o urbano industrial” (SILVA; COUTO; LEAL, 1999, p. 288).

Dentre os reformadores da educação, ressalta-se que o educador Fernando de Azevedo defendia a necessidade de ressignificar a estrutura escolar, os conteúdos escolares, a formação de professores e as práticas pedagógicas a fim de disseminar os princípios higiênicos e hábitos saudáveis que estivessem distantes da “preguiça social”, que supostamente afetava o país. Dessa forma, a reorganização do espaço público escolar poderia enquadrar as novas civilizações à lógica das habilidades requeridas pela divisão social do trabalho, na tentativa de elevar o Brasil nas relações com os países considerados avançados. A escola pública, entendida como espaço público, deveria contribuir com tal intento, isto é, com a ideia de desenvolvimento nacional.

3.1 DOS “PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO À ORGANIZAÇÃO”⁸⁷ DO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

As reformas educacionais inspiradas no Movimento pela Escola Nova buscariam forjar uma nova nação a partir da homogeneização e civilização de costumes. À escola seria atribuída a tarefa de transmitir uma formação estética, cultural e ideológica às gerações. A reorganização do espaço escolar deveria estar adaptada às novas necessidades, bem como precisaria primar pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e do culto às novas tradições. Conforme Carvalho indica (1998),

Esta foi uma das conotações do termo “organização”, de larga circulação no movimento educacional. A encenação de uma catástrofe iminente a rondar o país teve suporte na “nação” concebida como organismo em estágio de indiferenciação funcional e amorfia. Constituir o país como “nação”, “organizá-lo”, era tarefa de “elites”, pensadas como cérebro, que dirige o desenvolvimento orgânico (CARVALHO, 1998, p. 145).

⁸⁷ Sobre essa temática, sugere-se consultar as obras clássicas: Novos caminhos e novos fins ([1931] 1958a) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ([1932] 1958b)

Fernando de Azevedo lançou os inquéritos sobre a educação pública no *Jornal O Estado de São Paulo (OESP)*⁸⁸, periódico dirigido por Júlio de Mesquita Filho. Azevedo considerava a campanha, realizada no jornal, substancial para a sua nomeação à cadeira de Diretor Geral na Reforma da instrução pública do Distrito Federal 1927:

E de fato. Em 1927, menos de um ano depois muitas dessas ideias já animavam um projeto de reforma, concebido e planejado no Distrito Federal por quem traçou, orientou e realizou o referido inquérito sobre a educação pública em São Paulo. Transformado em Lei a 23 de janeiro de 1928, entrava nessa data em plena execução. Incorporados na Reforma de 1928, com as que inaugurou uma nova política de educação no Brasil, essas ideias, já mais claras e definidas, organizam-se em corpo de doutrina e passam a figurar, seis anos mais tarde, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1931, logo em seguida à Revolução de 30, cria-se o Ministério da Cultura, por cuja instituição nos batíamos no inquérito; em 1933, decreta-se, por minha iniciativa, o Código de Educação de São Paulo. Longe de serem essas iniciativas e realizações apenas fatos sucessivos no tempo, sem qualquer relação entre eles e o inquérito promovido em 1928, é certo que resultaram todas do impulso inicial dado nessa época ou, por outras palavras, do mesmo movimento de ideias que então se desencadeou (AZEVEDO, 1960, p. 20-21).

Ao tomar posse da cadeira de Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal, Azevedo procurou empreender um recenseamento. Essa técnica tratou-se de um recurso populacional que visaria a identificar os dados populacionais, organizacionais sobre as condições da instrução pública em anos anteriores à reforma. Como explica Paulilo (2017),

A organização dos serviços de estatística da Diretoria-Geral de Instrução Pública foi uma prática que se sofisticou entre 1922 e 1935. No primeiro quadriênio desse período, a estatística foi um expediente da secretaria na Diretoria de Instrução da capital, tendo Carneiro Leão já apontado a necessidade de uma repartição própria para esse tipo de registro. Em 1928, a reforma do ensino permitiu a Fernando de Azevedo criar uma seção específica para o serviço de estatística da instrução pública junto à subdiretoria administrativa. Mas é só no último quadriênio desse período, quando Anísio Teixeira organiza o Departamento de Educação, que surge a Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística e a administração central do ensino passa a apurar os dados estatísticos por meio de um órgão específico de registro dos índices relativos à educação do Distrito Federal. (PAULILO, 2017, p. 167).

⁸⁸ *O Jornal Estado de São Paulo (OESP)* tem secular existência na história do Brasil. Iniciou as atividades em 4 de janeiro de 1875. Nasceu com o nome *A Província de São Paulo* e foi liderado por um grupo de republicanos: Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense, que almejavam a abolição da Monarquia e da escravidão (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2018).

A partir da reforma, Azevedo concluiu que precisaria reorganizar a estrutura de ensino a fim de ressignificar o papel da escola no meio social, pois defendia a necessidade de um sistema educacional articulado entre os níveis de ensino primário, secundário, profissionalizante e superior. Dessa maneira, o educador entendia que a escola seria o local de aprendizagem da criança por meio de valores pátrios e signos de brasilidade, ou seja, primava pela importância de uma escola moderna que instrísse, iluminasse e moralizasse. A ideia seria educar a partir do tripé: moral, higiene e economia, a fim de racionalização e organização do trabalho para transformar as condições sociais do país (CARVALHO, 1998). No anteprojeto da reforma, o educador previa a gratuidade e a obrigatoriedade de ensino da seguinte maneira:

- a) O ensino infantil, de três anos, ministrado nos jardins de infância, e às crianças de 2 a 7 anos, nas escolas maternas;
- b) O ensino primário, de cinco anos, que será ministrado em escolas nucleares, fundamentais e grupos escolares [escola única, gratuita e obrigatória]
- c) O ensino vocacional, de dois anos, que será ministrado nos cursos complementares anexos às escolas normais, profissionais e domésticas;
- d) O ensino normal, de cinco anos, que será ministrado nas escolas normais;
- e) O ensino técnico profissional, de quatro anos, que será ministrado nas escolas e institutos profissionais;
- f) O ensino doméstico, de quatro anos, que será ministrado nas escolas domésticas (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 211).

Acrescenta-se que a necessidade da disseminação das escolas primárias sintonizou-se ao discurso da alfabetização, pois, conforme Azevedo, perduravam índices alarmantes de analfabetos no Brasil. Assim sendo, um dos itens fundamentais da reforma seria a ampliação do ensino primário em todos os lugares. Esse seria o ponto culminante da instrução no Distrito Federal. Entretanto, a peculiaridade da reforma não residiu apenas em disseminar escolas para o restrito domínio da leitura, da escrita e do cálculo, mas uma instrução pautada nos preceitos da moral cívica e da saúde, com habilitações direcionadas às futuras profissões, isto é, a necessidade de uma “escola do trabalho educativo” destinada a meninos e a meninas.

Nessa perspectiva, a escola primária do trabalho educativo (escola única) estabelecia a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 12 anos de idade, com exceção dos estudantes que tivessem residências com distância maior de dois quilômetros ou que sofressem de doenças, epidemias contagiosas ou repulsivas. Contudo, as demais crianças deveriam obrigatoriamente ir às aulas, podendo

acarretar em multas às famílias que não levassem os filhos à escola. Previa ainda: “para a aplicação da obrigatoriedade escolar, como para outras necessidades do ensino, haverá um recenseamento escolar de três em três anos” (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 243). Além disso, a escola precisaria ser única, ou seja, sem distinção e pautada no princípio da escola-comunidade, em que os estudantes poderiam estudar de maneira integrada e organizada, semelhante às pequenas oficinas:

A escola toma a feição característica da escola-comunidade, já pela organização de cada classe nos moldes de uma comunidade em miniatura, já pela criação de comunidades escolares para fins educativos. A classe deverá organizar-se como uma pequena oficina, de vida e trabalho em comum, onde cada aluno leve à tarefa coletiva a sua contribuição pessoal, trabalhando todos “não já para o mestre, mas antes para a pequena sociedade de que fazem parte”. A classe é uma colmeia social, vibrátil e laboriosa, para a qual todos têm o dever de trabalhar, com esse sentimento de solidariedade que resulta da responsabilidade de cada um em relação aos companheiros. É, como se vê, - e se verá ainda melhor adiante, nos seus detalhes, - uma questão de organização da vida escolar, dentro de concepção inteiramente nova de trabalho para as classes, e estas para a escola, que é uma comunidade maior, fazem a aprendizagem prática da vida coletiva. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 75).

À escola profissional caberiam os cursos complementares e anexos depois da passagem pela escola primária do trabalho, ofertados pelos próprios professores do ensino primário, os quais promoveriam testes de escolaridade e orientação profissional (CARDOSO, 2005)⁸⁹. Conforme afirma Fernando de Azevedo,

Sim. Só depois do curso primário e complementar, depois um período de sete anos, portanto, é que se iniciam as “diversificações” sobre a estrutura inicial comum (escola única). A escola do trabalho educativo (escola primária) articula-se rigorosamente, no sistema, com a escola do trabalho profissional (escolas profissionais), ficando entre uma e outra, como cursos complementares anexos, destinados a completar a educação fundamental, a desenvolver a habilitação geral para o trabalho e procurar “o melhor indivíduo para cada ocupação e a melhor ocupação para cada indivíduo”. A escola primária “prepara” pelo trabalho e para o trabalho, em geral; a escola vocacional “experimenta e seleciona”; a escola profissional “especializa”, completando a doutrina de ação e dando ao aluno a técnica, a arte e a higiene de um “ofício determinado” ou de um grupo de ofícios correlatos. Elas não se acrescentam, ou se entrosam, como peças de um aparelho, mas se desenvolvem, como elementos orgânicos, no sistema de educação popular, instituído para uma sociedade baseada na organização do trabalho e da indústria (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 238).

⁸⁹ Entretanto, Cardoso (2005) afirma que “a articulação do ensino técnico-profissional com a escola secundária na capital do país só se estabeleceu anos mais tarde, pelo Decreto 3763, de 1.º de fevereiro de 1932” (CARDOSO, 2005, p. 9). Essa articulação seria possível pelas repercussões conclamadas pelo Manifesto dos Pioneiros.

A profissionalização da referida escola profissional precisaria estar subdividida em cursos masculinos e femininos, definindo locais e espaços de funcionamento, ou seja, as escolas de *ensino técnico masculino* estariam organizadas a partir de cursos vocacionais e de aperfeiçoamento: 1. Escola Mauá (curso agrícola); 2. Escola Vicente de Cairu (cursos de obras em madeira, madeira artística e obras anexas a instalação de interiores); 3. Instituto João Alfredo (cursos eletrotécnicos e mecânica industrial); 4. Escola Alvaro Batista (curso de artes gráficas); 5. Escola Souza Aguiar (curso de mecânica). No tocante às escolas *profissionais femininas*, subdividiam-se nas seguintes áreas de atributos domésticos: 1. Ofícios e artes (oferecia cursos de costura e confecções; chapéus, rendas e bordados; flores; tecidos de malha; cintas e bordados; flores; tecidos de malha; cintas e acessórios); 2. Cursos domésticos (ministra cursos de cozinha, lavagem e engomado); 3. Comercial (datilografia, estenografia e contabilidade) (LEAL; COUTO; SILVA, 1999).

A educação profissional deveria “ministrar o conhecimento da prática de um ofício”, ou seja, por meio da escola, almejava-se despertar o sentimento pelo trabalho e para progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais. Dessa forma, o autor afirma:

O ensino técnico, na reforma, tem pois, por objeto, desenvolver não somente a “capacidade profissional” mas também a “cultura geral” dos aprendizes e dos operários ocupados na indústria e no comércio, pelo estudo teórico e prático das ciências, das artes ou dos misteres que se ligam diretamente à sua profissão (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 160).

A partir dos cursos elencados, observou-se que a educação profissional deveria levar em conta os distintos papéis sociais e as formas de especialização, pois às meninas seriam destinadas atividades do lar e aos meninos diversas opções profissionais (CAMARA, 2004). Diante disso, apesar da defesa da coeducação dos sexos, as disciplinas e os conteúdos escolares precisariam primar pelas habilidades, características em consonância com as aptidões e o sexuais dos estudantes. Sobre isso, Camara (2000) destaca:

Embora a reforma orientasse as escolas profissionais femininas a seguir o modelo da indústria na orientação do tempo das aulas e na produção dos seus trabalhos, também identificaram, como fundamental, a apropriação, pelas alunas dos conhecimentos sobre o processo de elaboração e produção de seu trabalho, permitindo-lhes desenvolver uma visão integral do mesmo. Este fato nos possibilita repensar uma explicação corrente, em nossa historiografia da educação, que insiste em atrelar de forma imediatista o

projeto de educação desenvolvido pelos educadores da década de 20 à dimensão da fábrica, sem ponderar sobre os matizes dessa questão e sobre as articulações da escola com outros campos para além do econômico (CAMARA, 2000, p. 10).

As escolas normais seriam parte constituinte do projeto educacional de Azevedo, entretanto, seriam destinadas ao preparo de estudantes ao ensino nas escolas primárias. A tarefa do professor, conforme o autor, deveria formar espíritos, a consciência social, transformando-os em centros em que se elabora a cultura geral e profissional:

O curso normal, ampliado para cinco anos e tendo, na base, um curso complementar de dois anos, foi dividido em dois ciclos: a) o curso geral e propedêutico, de 3 anos, e b) o curso especial e profissional, de 2 anos, com o ensino indispensável de 'matérias profissionais', como a psicologia, a sociologia e a higiene e puericultura [biologia educacional]. Os três anos do ciclo geral, precedidos de um curso complementar e preparatório, de dois anos, constituem um estágio de cultura geral, indispensável, como base e condição, à especialização profissional. A reforma, na reorganização dos cursos normais, imprimiu-lhes assim um caráter marcadamente profissional, já pela feição do segundo ciclo de estudos, em que se incluíram as matérias indispensáveis à "profissão" de educador; já pela importância dada ao desenho e trabalhos manuais, como instrumentos de expressão, já finalmente pela anexação à Escola Normal das escolas destinadas à 'demonstração', experimentação e prática" do ensino, em todos os graus. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 97).

Observa-se que Fernando de Azevedo entendia que a escola poderia preparar estudantes para diferentes espaços industriais. Todavia, é importante compreender os diferentes matizes da organização educacional promovida pelo intelectual, pois não se limitou apenas à formação técnica e fabril, mas à formação humana. Para Cardoso (2005), "Fernando de Azevedo, ao contrário, pensava em uma escola que não separava a educação profissional da formação geral do homem" (CARDOSO, 2005, p. 5). O educador afirmou:

Eu tenho na vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como "instrumento de trabalho"; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 19-20).

Ressalta-se, ainda, que a organização educacional da proposta divergiu frontalmente com as concepções da escola tradicional, considerada teórica, livresca

e que não estaria adaptada ao desenvolvimento das ciências, das indústrias e das artes, uma vez que seria necessário despertar o interesse da criança, desde tenra idade, ao trabalho, pois, assim, contribuiria por torná-la enraizada às fábricas. Nas palavras de Azevedo:

Despertando na criança um “interesse ativo” por tudo o que a cerca, e ensinando-a tanto a buscar o livro e na ciência a resposta a todas as perguntas que se lhe apresentam, como o viver, a estudar e a trabalhar em comunidade”, a escola nova impõe com a prática e a compreensão a sociedade, o contato e o conhecimento da natureza e a observação e o estudo do trabalho humano, para a aquisição de hábitos de trabalho produtivo e solidário (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 47).

Além da igualdade entre os sexos, Azevedo afirmou que a escola deveria ser um espaço neutro no que se refere à religião. Sendo assim, o autor afirmava que as instituições educacionais deveriam estar acima de crenças particulares. O autor, tomava como exemplo, as nações consideradas desenvolvidas, onde as discussões sobre o Estado laico ganhavam expressividade na escola pública, conforme destaca Azevedo:

A escola é um campo neutro, relativamente à religião e à política, tomada esta palavra, no seu sentido restrito de agitação partidária. Na Rússia, a escola foi aproveitada pelo soviético como instrumento político, a serviço do Estado, para a formação das gerações de acordo com os ideais comunistas que a revolução consagrou. Ali o Estado apoderou-se da alma da criança para modelar à imagem dos ideais e princípios que constituem a essência do seu regime revolucionário. A reforma, entre nós, não impõe credo político como não impõe crença religiosa. Sendo, porém leiga, não é hostil à religião, à margem da qual se criou e se desenvolve, livre de sectarismos e preconceitos (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 255, grifos do autor).

A proposta de uma educação pública proposta pela reforma seria interpretada sob os diferentes matizes, pois a implantação de uma política pública revolucionária provocaria resistências e oposições. Assim, professores e alunos de uma maneira geral apoiaram a reforma educacional, enquanto diversos representantes políticos locais utilizariam estratégias de impedimento (CARDOSO, 2005). A título de exemplo, ressalte-se o jornalista Brício Filho⁹⁰, professor aposentado com a reforma promovida por Azevedo, teceu diversas críticas a Azevedo, no *Diário Carioca* e *Diário da Manhã Correio* no que se refere a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, conforme

⁹⁰ Jaime Pombo Brício Filho (1865-19--) diplomou-se em Medicina, exerceu o cargo de professor, catedrático, lecionando Física e Química. Foi aposentado da carreira docente da Escola Normal na reforma promovida por Azevedo, pois a reforma exigiu a abertura de novos concursos públicos para os cargos.

argumentava: “Como admitir que da noite para o dia, a mesma Prefeitura que, em outubro de 1927, não deu lápis nem tinta às suas escolas, possa arcar com o compromisso do ensino obrigatório e gratuito para o ano de 1928?” (BRICIO FILHO apud VIDAL, 2002, p. 41). Dessa forma, o intelectual Brício Filho ao questionar a obrigatoriedade, gratuidade laicidade das escolas públicas, demarcava posições contrárias, demarcado, muitas vezes, sentidos divergentes e depreciativos em relação à ideia de educação pública defendida por Azevedo. A esse respeito Koselleck (2006) argumenta:

Uma crítica ideológica que procede assim argumenta com conceitos de movimento, cuja prova só pode ser apresentada no futuro. O adversário cai em dilema argumentativo. A escala histórica do tempo, com ele é medido, é uma escala móvel. Por um lado, declara-se que sua posição atual é historicamente condicionada, de modo que ele não pode a ela escapar, nem ultrapassá-la. Por outro, a mesma posição pode se inscrever no futuro, como utópica, de modo que não seja realizável, ou então no passado presente, de modo que de fato já está superada, atrasada, vencida (KOSSELLECK, 2006, p. 302).

Nessa direção, além das críticas quanto às novas concepções apregoadas pela reforma educacional a partir da gratuidade e obrigatoriedade, Fernando de Azevedo sofreu inúmeras oposições quanto aos altos investimentos da reforma escolar, conforme relatam Faria Filho e Vidal (2000):

Os altos custos da construção escolar proposta por Azevedo renderam-lhe sérias críticas por parte de educadores cariocas e da imprensa. Afinal, dada a carência de escolas públicas no Rio de Janeiro e as vultosas somas empreendidas na construção de apenas 9 prédios – somente a Escola Normal, com todas as escolas anexas, havia custado à Municipalidade, mais de 15 mil contos de réis – o plano de edificação escolar de Azevedo mostrava-se insatisfatório num momento em que se pregava a ampliação da população brasileira no interior do ensino público primário. Se, por um lado, o projeto de Azevedo previa uma maior racionalização dos usos, com diferenciação de espaços para cada atividade realizada no interior da escola, prendia-se ainda a um conceito estético de prédio que remontava à monumentalidade dos primeiros grupos escolares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29).

Azevedo adotou um discurso nacional⁹¹ de intervenção no espaço da cidade, buscando implementar um projeto educacional de superação do atraso brasileiro em direção a uma nova consciência nacional. Assim, a instrução para as elites seria

⁹¹ Sobre essa temática, consultar AZEVEDO, Fernando de. O nacionalismo e o universalismo na cultura. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, São Paulo, v. 86, n. 212, p. 109-123, jan./abr. [1946] 2005.

fundamental à modernização da sociedade e ao modelo industrial, pois demonstrou-se a emergência de tornar a família educada e reurbanizada a partir de hábitos higiênicos e civilizados e, sobretudo, saudáveis como estratégia civilizadora e nacionalista. Dessa forma, além da organização escolar, previa-se uma série de saberes destinados à formação integral do educando, a qual deveria ser ofertada pelo Estado.

3.2 DOS CONTEÚDOS PÚBLICOS NA PAUTA DE FERNANDO DE AZEVEDO

Após a Primeira Guerra Mundial, a escola começou a ganhar as atenções da elite dirigente nacional como incorporação generalizada à ordem social e econômica (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, diversos intelectuais começaram a tecer e publicar reflexões sobre o ensino das escolas públicas. Sobre isso, Fernando de Azevedo entendia que a organização do ensino nas escolas públicas precisaria relacionar a educação aos princípios da Arte no intuito de cultivar o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais destinadas ao aperfeiçoamento geral da espécie humana, uma vez que “[...] o ambiente da escola, dentro dos princípios da escola nova, deve ser, pois, um ‘ambiente de arte’ atraente e educativo, desde a arquitetura até às suas instalações” (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 138). Nesse sentido, o autor afirma que:

A política das edificações escolares obedeceu assim ao princípio de dar às escolas, desde a sua arquitetura, um ambiente capaz de “enraizar a criança a seu país” e de lhe proporcionar numa casa de educação mais do que no meio social, os elementos indispensáveis à cultura de nossa natureza e de nossas tradições. Aliás, esta política está integrada no movimento pela renascença da arquitetura de inspiração tradicional na América (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 136).

Em seu estudo, Camara (2004) afirma que, em uma comissão composta pelos educadores Paulo Maranhão, Everardo Bacheuser, Celina Padilha, Maria dos Reis Campos, Afonsina das Chagas Rosa e Alcina de Souza, buscou-se definir e organizar programas de ensino destinados às escolas do Distrito Federal. Esses personagens entendiam que os conteúdos deveriam estar organizados em habilidades, finalidades, procedimentos e condutas que nortegassem a postura profissional dos estudantes e professores à nação brasileira a partir dos princípios da Arte⁹², pois

⁹² Em sua dissertação, Silva (2009) analisa a atuação do intelectual Erasmo Pilotto (1910-1992), um dos articuladores da Escola Nova no Paraná nas décadas de 1930 a 1950, em especial, no que

O que é preciso, antes de tudo, para integrar as artes no plano de educação popular, é estudar e organizar a decoração das salas de aula, inspirando-se em motivos de vida infantil e da flora, fauna e *folclore* nacionais; enriquecer de alegria, beleza e brasilidade o ambiente da escola, pelo arranjo, decoração e ornamentação interior; promover visitas dos alunos aos monumentos artísticos e exemplares mais expressivos da arte colonial e de construções no estilo tradicional brasileiro; pesquisar e recolher dados do *folclore*, especialmente relativos a jogos, danças, cantos e canções populares; colecionar produtos de artes populares para exposições permanentes na escola e para a ação de artes populares do museu pedagógico, central na escola, o teatro de fantoches e organizar e desenvolver, com a colaboração de particulares, o teatro infantil; organizar, enfim, exposições de brinquedos, desenhos e pinturas com exemplares executados pelas próprias crianças ou inspiradas em motivos da vida infantil ou de festas tradicionais" (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 129-130).

Camara (2005) afirma que no programa das escolas públicas do Distrito Federal, os conteúdos deveriam ser destinados ao ensino da Geografia, da Ciência Física e Natural denominadas de disciplinas de observação; ao ensino da Matemática, com destaque para os conteúdos de Aritmética e Geometria; à História Pátria, destinada ao conhecimento e ao estudo da história do Brasil. Não obstante, a educação cívica e moral teriam destaque, pois contribuiriam para a formação nacional do país, a partir do ensino de condutas e posturas adequadas à civilização nacional, considerando que isso seria importante para a constituição de corpos, mentes e corações saudáveis como recurso privilegiado para evitar desestabilizações sociais. Para o educador,

Incutir no espírito do aluno o espírito a consciência do dever e da responsabilidade; formar-lhe o caráter; criar e desenvolver o espírito de brasilidade, despertar-lhe a consciência dos deveres de cidadão, não é, pelo seu alcance, tarefa de um ou vários mestres, mas de "todo o corpo de professores", unidos por um ideal comum e empenhados, por um profundo sentimento cívico, em preparar o cidadão capaz de amar o sua terra e revelar, como a prova maior desse amor, o espírito de sacrifício, o desprendimento pessoal, a disciplina e o hábito do trabalho em uma palavra: o sentimento do dever (AZEVEDO, [1931]1958a, p. 78).

Azevedo afirmou que seria importante a socialização da escola a partir da atividade criadora e experimental do aluno, rejeitando a instrução artificial e abstrata da escola tradicional. Nesse sentido, o educador alertou que a educação deveria

concerne ao ensino da Arte. Dessa forma, o autor afirma que o autor entendia a importância da valorização da experiência estética para a criança e ao professor, pois a arte seria a essência do processo de formação.

ultrapassar o domínio da leitura e da escrita e das operações, defendendo que as habilidades e os denominados “conteúdos de expressão” encabeçados pela Linguagem, Desenho e Trabalhos Manuais, deveriam perpassar todos os graus de ensino das escolas públicas. Notou-se que as habilidades de expressão ganhariam em relevância, pois contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades corporais, observação, sensibilidade e atividade criadora dos estudantes, princípios que eram inerentes a proposta do Movimento pela Escola Nova. Nesse sentido, para Azevedo, o Desenho e as exposições de arte infantil se constituiriam no ponto de partida das atividades escolares, uma vez que aperfeiçoariam a sensibilidade e as habilidades manuais. Sendo assim, o autor afirma:

O desenho, que constitui uma necessidade para a criança, mesmo antes da idade escola, não se pode considerar um atividade isolada das matérias que se estudam na escola primária. Ele coopera, de maneira notável, para a compreensão e retenção desses conhecimentos naqueles alunos, em que já se encontra desenvolvido o instinto de observação e que têm, no meio que os rodeia, no lar, na escola e nas suas excursões, sempre em relação com o ensino primário, a base de seu trabalho. É certo que aos mestres, antes de tudo, numa clara compreensão da psicologia do desenho infantil, cabe respeitar a originalidade e ingenuidade dos desenhos das crianças, que não são na primeira idade, resultado de observação da natureza, mas representações plásticas de seus estados de alma, impregnados de tal ingenuidade franqueza na sua expressão infantil, que os torna às vezes ininteligíveis para os adultos. Os próprios desenhos das crianças, ainda quando participam de uma certa observação, têm sempre uma grande “parte da fantasia”, isto é, criação absolutamente original do aluno, que é seguramente uma das mais interessantes e poderosas características dos desenhos infantis (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 126).

Além do Desenho, no plano educacional de Azevedo, entendia-se a importância da *Linguagem* em suas dimensões corporal, musical e dramática, pois seriam conteúdos que respeitariam a espontaneidade infantil e elevariam o espírito da criança. Nesse sentido, o tripé Música, Teatro e Dança, afirma o autor, teria como objetivo despertar e desenvolver a estética, as bases espirituais, a sensibilidade infantil e a felicidade humana, mas que não deveriam se constituir em meros divertimentos nos programas escolares, estabelecendo, ao mesmo tempo, um contraponto à escola tradicional que se restringiria ao excessivo e restrito ensino da cópia. Nas palavras do reformador:

A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e

procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas. (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 197).

A Música poderia alegrar os espíritos, controlando as desordens, os perigos e canalizar a energia dos estudantes a fim de promover o desenvolvimento estético, moral e social (LE MOS JUNIOR, 2010), enquanto a Dança, atrelada ao ensino de corais e canções, poderia aperfeiçoar a postura corporal, o rigor e a educação dos sentidos e dos sentimentos, contribuindo por tornar amena as desordens sexuais que aflorariam na adolescência.

A música, que, apoderando-se da alma da criança, com seu encanto indefinível, faz entrar nela, com o número e a harmonia, a graça, a beleza e a virtude, e que lhe deleitando o espírito, a faz mergulhar na alma do seu povo, nas suas tradições e as aspirações coletivas e os exercícios calistênicos e os bailados, que lhes educam o ritmo, a desenvoltura dos movimentos, a correção das atitudes, a graça, o equilíbrio e o domínio de si mesmo, constituem outros tantos elementos essenciais à educação artística das massas populares, a que falam com mais eficácia do que a linguagem do mestre, as impressões altamente moralizadoras que emanam obscuramente da música, da harmonia dos movimentos e dessa verdadeira solidariedade rítmica dos bailados e cantos corais, como, em geral, de todos os exercícios de conjunto. As danças, e, sobretudo as danças populares, que reclamam uma atividade corporal suficiente para neutralizar a atração sexual, e desenvolvem sentimentos de alegria e liberdade, podem servir de base, não só para os programas de festas escolares, mas para os planos de exercícios físicos destinados a restabelecer o equilíbrio entre as atividades motoras e intelectuais (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 128).

Já o Teatro, em sua dimensão dramática de representações de papéis, teria a função de representar as ações de pessoas que contribuíram com feitos na história brasileira. Ressalta-se que isso poderia promover o desenvolvimento da linguagem verbal e corporal:

O teatro infantil, uma fonte de alegria, além de instrumento educativo, correspondente, de fato, à natureza essencialmente dramática das crianças, que vivem num mundo imaginário, e satisfaz às suas tendências de "imitar" toda a ação que observam nas pessoas grandes e de fazer as vezes (personificação) das pessoas que vivem no seu meio ou lhes deixaram impressões profundas. É tão forte essa tendência das crianças e tão viva a sua imaginação que cedo começam a brincar com títeres e bonecos, bastando-lhes às vezes um objeto qualquer para caracterizarem com ele

algum personagem das histórias que ouviram... Elas, no esforço que fazem, para penetrar no interior do objeto e sentir a que coisa são que na realidade semelhantes, procuram e encontram com facilidade educativa a esses instintos imitativos e a essa tendência de personificação, isto é, de colocar-se a si mesmo em lugar de outros, já servindo para fixarem melhor as figuras ou papéis que representam, já aproveitando as suas faculdades criadoras e de caracterização, que as obrigam instintivamente a recorrer à sua experiência pessoal e a cultivar, de maneira intensiva, a observação, para reproduzir exatamente a vida real, no teatro de títeres (*guihno*) ou nas representações dramáticas (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 128).

Assim como as atividades de expressão musical, dramática e corporal para aperfeiçoar a sensibilidade, o educador entendia, ainda, a importância dos *Trabalhos Manuais* destinados ao desenvolvimento dos estudantes a partir do treino e da aprendizagem prática, trabalho nas fábricas, oficinas e escolas de trabalho profissional, pois,

Na escola antiga, o aluno começa por aprender a “expressar” (linguagem cálculo, etc.) o material que dava o professor e que ele não tinha mais que apreender e fixar. Na escola nova, ele deve “expressar” o que observou. O trabalho – ponto capital para onde convergem todas as linhas do novo plano de organização escolar, e, portanto, um dos principais por que se orientam os novos programas, - satisfaz a tendência e a necessidade do aluno de “expressar-se” e de afirmar-se. A linguagem (oral, escrita e musical), o desenho, o trabalho manual (especialmente a modelagem), ou por outros termos, a palavra, a linha e a matéria prima (a massa plástica, por exemplo) são grandes elementos de expressão (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 76-77).

Diversos intelectuais aludiam para a importância de, ao invés de se ensinar a ler, a escrever e a contar apressadamente, seria necessário cuidar e educar os estudantes a partir de uma escola moderna que instrui, ilumina e moraliza com base nos princípios cívicos, morais, tendo como ponto de partida a observação. Conforme afirma o autor,

As excursões escolares aos campos, às praias e às montanhas; aos jardins botânicos e zoológicos; aos museus e às escolas belas-artistas, e, sobretudo, às fábricas e oficinas, destinam-se a levar o aluno a novos “campos de observação” e abrir-lhe oportunidades que a escola não pode proporcionar, pondo-o em contato, pelas excursões, com a natureza e as diversas formas de atividade e produção humana. Em vez de submeter à apreciação das crianças “as coisas feitas”, para prazer dos olhos e encanto do espírito, mas sem grande alcance educativo, a escola nova pretende pôr os alunos em contato frequente com “as coisas a fazer”, isto é, nas diversas fases de sua elaboração que constituem um campo fértil de observações, e um mundo novo, rico de sugestões, que se rasga à curiosidade inquieta das crianças. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 81-82).

Azevedo, inspirado no debate promovido por Rui Barbosa e pelos franceses, afirmou que a educação popular precisaria iniciar pela proteção higiênica e física da

população, denominada de “ginástica pedagógica”. Assim, como para Condorcet⁹³, “a ginástica não será esquecida, mas ter-se-á o cuidado de dirigir os exercícios de maneira a desenvolver todas as forças com igualdade. A destruir os feitos dos hábitos forçados que dão as diversas espécies de trabalhos” (CONDORCET, [1792] 2004, p. 239). Já Fernando de Azevedo defendeu que:

É preciso certamente tornar obrigatória em todos as escolas do Distrito Federal a ginástica pedagógica, que deverá encontrar sempre nas escolas espaço suficiente, em que ministrada com critério científico, em cursos sistematizados. Mas a solução desse problema de educação física depende, de um lado, da existência e instalação de locais apropriados, e, por outro, da criação de instituto ou de cursos prepostos à formação do pessoal docente especializado. A consciência do papel cada vez mais importante dos médicos escolares na higiene do ensino, na educação física e na seleção profissional, nos impõe o dever de regulamentar a inspeção médica, dando-lhe maior amplitude de ação e dotando-a do aparelhamento necessário ao exame clínico e antropométrico nas escolas. Preocupada seriamente em tornar eficaz e extensiva a higiene física das escolas, a direção da instrução pública prosseguirá com todo fervor na obra da assistência dentária e tentará, por todas as vias, a criação de colônias de férias, de escolas ao ar livre e de praças de jogos para crianças, em bairros pobres e operários, especialmente nas imediações das escolas desprovidas de espaços para exercícios físicos. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 33).

Nota-se que os educadores católicos convergiam com os renovadores no que diz respeito à formação cívica e moral como uma das finalidades da escola. Entendiam, ainda, a importância do preparo físico, pois seria fundamental o preparo corporal e espiritual dos estudantes. Dessa forma, Carvalho (1988) afirma que Alda Cañizares de Nascimento observou que, na escola secundária, deveria ter lugar a “preparação moral das elites dirigentes”, bem como de “uma elevada moral social”. Nesse sentido,

O ensino secundário deveria cuidar de “fornecer à nossa adolescência indisciplinada e fraca, de corpo e de espírito”, “cultura física” e “cultura religiosa”. Era preciso, pontificava, que a escola secundária formasse “homens fortes e sadios, tanto de corpo como de espírito” e que, por isso, cessasse o “descaso” vigente pela “educação física” e o “criminoso abandono” em que vivia a “educação religiosa”. Nenhuma outra medida – multiplicação de disciplinas, modernização de métodos de ensino etc. – podia, segundo ele, fazer da “educação secundária brasileira uma preparação real para a nacionalidade que temos o dever de formar (CARVALHO, 1998, p. 249).

⁹³ Ensinar-se-á, nessas escolas, a ler, a escrever o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais; acrescentar-se-ão, as regras de aritmética, e métodos simples de medir exatamente um terreno, de medir um edifício uma descrição elementar das produções do país, dos processos da agricultura e das artes; o desenvolvimento das primeiras ideias morais e as regras de conduta que derivam dela; por fim, os dos princípios da ordem social que se pode colocar ao alcance da infância (CONDORCET, [1792] 2004, p. 238).

Entretanto, a ideia do ensino religioso nas escolas católicas era refutada pelos renovadores que defendiam os princípios da educação pública, uma vez que debatiam sobre a importância da laicidade da escola pública. Dessa maneira, conforme Carvalho (1998), intelectuais como Alceu Amoroso Lima vinculou a educação moral às bases religiosas:

Entre eles, por exemplo, o de Alceu Amoroso Lima que, depois de considerar que o ensino secundário previa preparar o homem ou para a vida ativa, ou para a vida especulativa, ou para as carreiras práticas, ou para os intelectuais e que, por isso, era “mais necessário cuidar do corpo e do espírito em sua capacidade do que propriamente em seu conteúdo de modo que a escola secundária ensinasse a viver”, propunha a escola religiosa como parte integrante dos programas (CARVALHO, 1998, p. 249).

A escola não deveria apenas transmitir valores e conteúdos, mas produzir saberes que estivessem distantes da insalubridade; seria, portanto, fundamental o ensino da Educação Higiênica e de hábitos saudáveis, pois “a higiene individual constituiu o meio a fim de se promover a higiene social, estabelecendo como hábitos internalizados e incorporados o viver das camadas mais pobres da sociedade e, dessa forma, modificando os seus costumes” (CAMARA, 2004, p. 176). Em geral,

Os saberes que foram introduzidos a esta nova finalidade educativa da escola denotaram a preocupação de associar o homem aos princípios da natureza, do trabalho e da sociedade como formas fundamentais para a formação completa desse futuro cidadão a ser incorporado à sociedade que se pretendia moderna e civilizada. A perspectiva de infância desejada, a se construir a partir do programa, demonstrava a ênfase atribuída à consolidação de princípios higiênicos a serem ensinados e interiorizados pelas crianças das escolas públicas, intervindo no corpo, na casa, na família e nos seus hábitos a fim de contribuir para a formação de mentes sãs e corpos sãos (CAMARA, 2004, p. 169- 170).

O projeto nacionalista educacional de Azevedo deveria ultrapassar o restrito domínio da leitura, da escrita e dos saberes profissionais; assim, o intelectual advertia para a importância dos conteúdos de expressão, os quais ganhariam relevância, pois contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades corporais, da observação e da sensibilidade infantil e juvenil dos estudantes. Nesse sentido, era necessário garantir a formação de hábitos saudáveis, considerados fundamentais para a nova civilização em formação. Não obstante, além da dos conteúdos públicos considerados importantes na organização educacional, o autor atentava para a importância da

qualificação e formação profissional dos professores, conforme as discussões da próxima seção.

3.3 “PROFESSOR PROFISSIONAL” A PARTIR DA “CULTURA PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA”⁹⁴

Ao discorrer sobre a formação de professores, Azevedo defendeu:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual (AZEVEDO et al, [1932] 1958a, p. 77).

Nas seções anteriormente explanadas, evidenciou-se que Fernando de Azevedo buscou formalizar os princípios da educação pública na Reforma do Distrito Federal em 1927. Dessa maneira, Azevedo defendia a necessidade de articulação entre os ramos de ensino e também a necessidade da qualificação profissional dos docentes, assim compreendia que seria fundamental elevar as escolas normais às universidades, pois a formação dos professores ser reservada às universidades, pois se constituía em umas das premissas fundamentais ao projeto de educação pública para o país. Nessa perspectiva, Azevedo buscou formalizar tal experiência ainda na década de 1930, momento em que ocupou o cargo de Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incorporando o Instituto de Educação – Escola de formação de professores – à Universidade de São Paulo em 1934, primeira experiência de formação de professores em nível superior no Brasil (EVANGELISTA, 2001a). Para o educador,

Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios em que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as

⁹⁴ Expressões utilizadas por Azevedo. Sobre essa temática, sugere-se consultar: Novos caminhos e novos fins ([1931] 1958).

outras. Não há traçado de organização escolar que se mantenha na sua integridade orgânica, e ainda mais, no seu conteúdo ideológico, se esbarrou, sem resolvê-lo, nesse problema capital da formação do professorado. Porque, afinal, ensinar ou educar é “dar-se a si mesmo” e o espírito que animou uma legislação pedagógica e nela reside, só se transmite pelo professor preparado para uma ação eficaz, dentro das ideias em que se educou. Entre os institutos prepostos à formação dos professores e as escolas, em que devem exercer a sua profissão, estabelece-se um sistema orgânico e funcional de relações com que se modela à imagem e semelhança dos professores a vida das comunidades escolares e se conforma pelo das escolas normais o ritmo de todo o aparelho de educação. A organização técnica das escolas normais constitui, por esta forma, mais do que o embasamento, porque é o cerne em que se elabora a seiva que deve circular vivificando-as, pelas escolas primárias (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 93).

Ressalta-se que a formação de professores estava dividida em Português, Aritmética, Álgebra, Cosmografia, Geografia, Francês, Alemão, Desenho; além disso, vigoravam nos cursos docentes saberes científicos, filosóficos e religiosos (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004). Assim, seria fundamental refletir sobre novas formas de organização, de atuação e de transmissão dos conteúdos, das práticas pedagógicas e do fenômeno educativo. Desse modo, os renovadores chamaram a atenção para a importância da formação pedagógica do professorado, respaldada pelas Ciências da Educação, uma vez que “era preciso entender os mecanismos de sua transmissão e de sua apropriação pelos alunos. Seriam, então, as Ciências da Educação que dariam o suporte para esse entendimento e formariam, portanto, o professor” (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004, p. 21). Na experiência da reforma⁹⁵ do Distrito Federal, Fernando de Azevedo afirmou que:

A psicologia geral aplicada à educação, com caráter experimental, a pedagogia, a didática e a história da educação constituem matérias essenciais à profissão do educador, que nelas encontrará a base científica, a técnica e evolução de processos de ensino. Justifica-se, por isto, à primeira vista, a sua inclusão no novo plano de estudos, como disciplinas fundamentais. A escola normal, que não esteja aparelhada para formar o professor na sua “especialidade profissional”, e dar-lhe, por meio de estudos especializados, a consciência de sua função e a capacidade técnica indispensável ao exercício do magistério, não pode satisfazer à sua finalidade no conjunto das instituições escolares. A sociologia que a reforma, pela primeira vez no Brasil, inseriu no plano dos estudos normais, não se propõe somente a fornecer “novos materiais ao nosso ensino”, mas a atingir as suas ideias diretrizes e as suas tendências próprias, ajudando-nos a “tomar uma consciência mais nítida de nossa função social” (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 97).

⁹⁵ Para Koselleck (2006), o que distingue a experiência são acontecimentos passados, podendo incluir o próprio comportamento nas possibilidades ou falhas realizadas.

Com a reforma educacional, apontou-se a precariedade do ensino ofertado nas escolas primárias e secundárias, em que a maioria dos professores lecionava sem habilitação profissional. Na mesma década, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, retomaram-se as discussões e a necessidade da formação pedagógica do professor. Assim sendo, os docentes deveriam aperfeiçoar os estudos a partir de uma cultura pública com vistas a adquirir um leque de saberes considerados fundamentais na obra de regeneração social do Brasil. Conforme defendeu Azevedo:

A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 76).

Os professores, em geral, precisariam constituir parte integrante da elite intelectual do país e receber remuneração em consonância a importância e a jornada de trabalho. A admissão de docentes para o ensino nas escolas primárias, secundárias e normais deveria ocorrer impreterivelmente por meio de concursos públicos:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (AZEVEDO, [1932] 1958c, p. 76-77).

Na tentativa de contribuir com a literatura educacional e com subsídios direcionados a formação de professores, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho organizariam diversas coleções de livros e manuais que serviriam para nortear e dar

subsídios à prática pedagógica docente. Azevedo seria um dos organizadores de exemplares destinados à Companhia Nacional, pois entendia que os professores necessitariam de uma cultura pedagógica, conforme aponta Carvalho (2005) em seu estudo:

Mas o programa de renovação escolar exigia investimentos editoriais mais amplos na formação dos professores. É assim que ganha relevância a organização de coleções pedagógicas de que são exemplares a Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho para a Companhia Melhoramentos e a Atualidades Pedagógicas, organizada por Fernando de Azevedo, para a Companhia Editora Nacional. Fornecendo um repertório de saberes autorizados e prescrevendo modos de ler e de utilizar o lido, essas coleções foram montadas em sintonia com o movimento de renovação escolar em curso. Tratava-se, em ambos os casos, de tornar seletivamente acessíveis as novas proposições pedagógicas, dando a conhecer iniciativas de renovação escolar e constituindo um repertório doutrinário. Nessas coleções, montam-se redes de impressos como Bibliotecas para Professores. Nelas, o objetivo é compor um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente, constituindo com ele a cultura pedagógica reputada necessária à transformação da escola (CARVALHO, 2005, p. 99).

As escolas normais deveriam ser centros de estudos destinados a transmitir, aos alunos, conhecimento e prática dos métodos científicos, pois o educador deveria ter uma cultura profissional, mantendo-se, inclusive, para formação contínua, em para estudos ulteriores, “vigilante quanto a sua capacidade intelectual”, por meio de cursos, conferências sobre assuntos especializados de interesse geral. Dessa forma, para o autor:

Mas, por mais perfeita que seja a organização dos cursos normais, para a formação técnica do professor, nunca será bastante eficaz para dar ao professor uma cultura geral e profissional que ele não tenha a necessidade de renovar e desenvolver constantemente os seus estudos ulteriores. O que sobre os fundamentos de um preparo geral e especializado, devem as Escolas normais transmitir ao professor é exatamente essa consciência profunda da necessidade do espírito de se enriquecer e de se aperfeiçoar, sem cessar, para manter sempre acesa a chama da vida interior, a curiosidade sempre alerta, e, por este estado de inquietação intelectual, impedir que se instale a indolência na profissão, arrastando o ensino para o mecanismo e a rotina. Se é verdade que, em qualquer profissão, “quem não avança, recua”, muito mais o é, no exercício do magistério, em que o trato diuturno das classes e da mentalidade infantil, e a necessidade de adaptar o ensino às aptidões da criança e de pedir à ciência somente o que o aluno “se acha em estado de aprender”, contribuem para a “mecanização do ensino”, deixando os professores indiferentes, a ilusão de lhes bastarem, para as tarefas cotidianas, os conhecimentos e as experiências adquiridas. (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 100-101).

Para Koselleck (2006), os conceitos modificam a qualidade de seus efeitos, os espaços de experiência se deslocam, revelando novos horizontes de expectativas.

E a experiência são os acontecimentos incorporados e que podem ser lembrados. Assim, os renovadores observariam as limitações econômicas e culturais do país ao dizer que de nada adiantaria campanhas, manifestos, debates, conferências se não houvessem instituições e espaços físicos destinados à formação de professores e à organização dos ramos de ensino a partir da seriação por idades:

Sem prédio e instalações adequadas, sem campos de experiência e aprendizagem para o aluno-mestre, - pois a chamada escola de aplicação funcionou sempre em edifício à parte e distante, - a escola normal estava completamente despercebida para os fins especiais que devia ter em vista e aos quais já não se dispunham os trabalhos de organização e administração escolares e as práticas pedagógicas. O que se chamava “organização escolar”, entre nós, não era mais que coleção de instituições praticamente isoladas entre si, e a escola normal, por falta de ideologia da escola primária, isto é, de um espírito claro de finalidade, não podia ser senão uma instituição híbrida, mais liceu que escola normal, solitária e hesitante como as demais instituições escolares (AZEVEDO, [1931] 1958a, p. 94-95).

Azevedo entendia que a universidade pública seria o espaço de formação dos sábios por meio da pesquisa científica; o professor, desse modo, precisaria ter uma cultura geral para a compreensão profunda da vida humana e social. Isso lhe possibilitaria ter conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases a fim de perceber além daquilo que seria aparente, pois seria primordial entender a responsabilidade da escola na vida social e “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, atentando ao mesmo tempo à amplitude do próprio conceito de educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932:

A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. “Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis”. Compreender, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a “zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada”. (AZEVEDO et al, [1932] 1958b, p. 78).

As propostas de ensino superior colocadas em pauta pelos renovadores seriam implementadas por Fernando de Azevedo na Universidade de São Paulo, criada em 1934. A defesa da formação do professor no âmbito do ensino superior

ganhou relevância, também, na Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935. Tais experiências de formação do professorado em nível superior seriam a expressão do campo cultural no país, iniciativas que almejavam o estudo científico da educação. As universidades se constituiriam como espaço e centros de excelência destinadas aos intelectuais. Entretanto, o Instituto de Educação⁹⁶, em São Paulo, criado por Fernando de Azevedo, foi alvo de diversos embates e refutações, pois o Interventor Federal, Ademar Barros, alegava que requereria altos investimentos e elevados recursos, mas que na verdade, conforme Evangelista (2001b), intencionava acabar com a formação do professorado pautada em referenciais científicos distantes da tutela católica:

Ao rol das aludidas questões “administrativas” liga-se a influência de católicos nos rumos da política educacional do Estado Novo. Teve grande destaque nesse momento Alceu de Amoroso Lima, conselheiro do Ministro da Educação, Gustavo Capanema. A relação de confiança estabelecida entre os dois poderia ter levado ao fim do Instituto como mecanismo não apenas de retaliação política a Azevedo, mas como forma de subtrair-lhe o lócus de onde poderia fazer difundir suas ideias de escola pública laica, entre outras. Azevedo ligava-se às forças contrárias a Barros e articulava um discurso que dificultava a inserção do ideário católico na formação dos professores. O fechamento do Instituto e a concomitante transferência de suas atribuições à FFCL, sob a direção de um católico, poderia garantir a difusão da moral cristã, como também um mercado que se afigurava fugidio diante da defesa da escola pública gratuita e laica (EVANGELISTA, 2001b, s/p).

Nesse mesma linha, Ana Waleska Mendonça (2002) afirma que, durante o Estado Novo, Gustavo Capanema dispôs de instrumentos e estratégias para eliminar a UDF, atendendo às reivindicações dos setores da Igreja Católica. A autora afirma que Alceu Amoroso Lima escrevia contra a instalação da UDF e ao referido Ministro da Educação. A UDF seria incorporada à Universidade do Brasil e, posteriormente, seria extinta. Assim, diferentes projetos universitários se chocavam, pois enquanto Azevedo e Anísio defendiam a universidade e os institutos de educação destinados à formação docente em nível superior para formar intelectuais que dariam direção à sociedade, Gustavo Capanema, compreendia a universidade para a formação de trabalhadores intelectuais que deveriam servir o Estado (MENDONÇA, 2002). Nesse caso, como argumenta a autora,

Sem sombra de dúvida, a extinção da UDF resultou da confluência de interesses da Igreja e do governo federal, em um momento em que estes

⁹⁶ Para maiores informações sobre os embates do Instituto de Educação, consultar o estudo “Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras” de Bruno Bontempi Junior (2011).

redefiniam seus respectivos papéis, bem como o caráter das relações que mantinham entre si. Para a Igreja, a UDF ameaçava especialmente pelo seu caráter laico, percebido como anticatólico, já que abrigava tendências hostis à Igreja, inclusive esquerdizantes (bolchevizes). Essa era, aliás, uma acusação que encontrava eco no contexto político da época. Do ponto de vista do governo federal, a UDF se inviabilizaria por se tratar de uma iniciativa do poder municipal – em um momento em que crescia aceleradamente a tendência ao centralismo, o qual atingiria seu ápice com a implantação do Estado Novo – e porque se afirmava como instituição autônoma, pretendendo escapar ao controle do Estado em um contexto de crescente autoritarismo (MENDONÇA, 2002, p. 122).

Nesse sentido, Silva (2007) comenta que as duas primeiras instituições de ensino superior foram desmontadas pelo poder central e a pesquisa na área da educação foi suprimida devido à extinção das instâncias de formação em nível superior, perdurando, assim, a percepção tradicional e a-científica da educação. Dessa forma, Fernando de Azevedo reconheceu um declínio da educação pública e do Movimento de renovação educacional, derivados da extinção do Instituto de Educação da USP e da UDF, entendendo e denunciando como “zona do pensamento perigoso”, resultado de embates e lutas travadas pela primazia no campo educacional no Brasil.

Percebeu-se que a ideia da educação pública e democrática como responsabilidade do Estado ficaria aquém do horizonte de expectativas de Fernando de Azevedo e demais renovadores. Pode-se depreender do estudo, conforme defende Boto (1996), que as promessas de democratização ainda não foram cumpridas, pois, desde a passagem do Iluminismo à Revolução Francesa, demarcou-se o surgimento de um espírito público, mas que não houve correspondência entre o que se propôs e as ações engendradas pelos poderes públicos (BOTO, 1996). Sendo assim, torna-se fundamental repensar e ressignificar o conceito de educação pública nos dias atuais:

Quando, educadores, assumimos a defesa de uma escola universal, única, gratuita, obrigatória e laica, estamos reatualizando a plataforma democrática em sua gênese. Até certo ponto, sem recair na ilusão das origens, somos nós, ainda, educadores brasileiros deste final do século XX, tributários do ideário democrático da Revolução que consolida a política burguesa (BOTO, 1996, p. 17).

A partir do estudo realizado, observou-se que a educação pública defendida por Fernando de Azevedo constituiu-se em um projeto para o país. Nota-se que o debate estaria em voga, desde o período iluminista e da Revolução Francesa, quando ganhou força a necessidade da instrução como propulsora do desenvolvimento dos diferentes aspectos de cada país. Tal debate ganhou repercussões no Brasil, ainda

no Império, quando se defendeu a necessidade de um sistema público de ensino. Na República brasileira, tais debates se intensificaram, assumindo uma das principais bandeiras do Movimento pela Escola Nova. Fernando de Azevedo, um dos expoentes desse movimento, compreendia a necessidade da reorganização das escolas públicas. Assim, os conteúdos deveriam estar direcionados à formação nacional e cívica dos estudantes. E a formação de professores seria feita na universidade. Entretanto, apesar dos esforços, das lutas, dos embates e das dissonâncias pelo conceito de educação pública, encontravam-se índices alarmantes de crianças que não eram alfabetizadas e que ficaram à mercê da generosidade alheia de caráter assistencialista.

CONCLUSÕES

Nesta dissertação, buscou-se compreender o conceito de educação pública no Brasil a partir da produção de Fernando de Azevedo, buscando apreender como esse educador interpretou os debates promovidos entre os séculos XVIII e XX e que proposições ele defendeu quando ocupou diferentes espaços públicos na primeira metade do último século. A análise foi feita a partir das contribuições da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), abordagem do historiador Reinhart Koselleck, que busca historicizar a semântica dos conceitos nas diferentes temporalidades, levando-se em conta os diferentes contextos de produção, bem como o espaço de experiência e o horizonte de expectativas.

O contexto brasileiro tornou-se palco de debates e de reformas educacionais que se associavam ao movimento de defesa da educação pública, pauta que se espalhou pelos diferentes continentes e países. Esse debate ocorreu em diferentes países, mas, com destaque neste estudo, as reflexões oriundas da França ganharam centralidade, pois aquelas discussões circularam de modo intenso no Brasil, em particular na produção de Azevedo, que tinha forte ligação com a tradição intelectual francesa. Na França, diversos planos e projetos foram enviados à Convenção Nacional Francesa, lócus em que se debatiam questões de cunho político, social, econômico e educacional no contexto da Revolução Francesa. Nesse âmbito, se destacaram dois referenciais da educação pública do século XVIII, a saber: os projetos de Condorcet e Le Peletier. No entanto, tais pensadores divergiam com relação a alguns dos princípios que deveriam compor o conceito da educação pública no país.

O primeiro entendia que a instrução pública deveria contribuir para formar um homem novo à nação esclarecida, a partir do princípio de *perfectibilidade humana*, retomando as percepções iluministas daquele século. Um ano depois, em 1793, Le Peletier redigiu um novo plano educacional direcionado à nação francesa. Na obra póstuma, defendida por Robespierre, o deputado defendia um plano completo de instrução, retomando as bases do Relatório de Condorcet. Entretanto, entendia que a instrução pública precisava ser destinada ao fortalecimento da estrutura coletiva da nação francesa, pois era preciso formar homens para todas as profissões, a fim de fortalecer o desenvolvimento cultural e econômico do país, contrariando a ideia de perfeição humana defendida por Condorcet. Além disso, argumentava que além da

instrução os estudantes necessitariam de trabalho e condições de trabalho e sobrevivência.

Apesar das divergências, ambos concordavam que a instrução deveria ser pública, gratuita e dever do Estado. Os conteúdos escolares precisariam estar voltados ao ensino das operações matemáticas, da leitura, da escrita, a moral e da cívica, da educação corporal e das artes, mas sem qualquer relação com a religiosidade, ou seja, o ensino precisaria ser laico. A principal divergência relacionava-se à obrigatoriedade. Em sua proposta, Le Peletier afirmava que a educação deveria ser obrigatória; ao passo que Condorcet advertia que poderia retirar a premissa da liberdade natural ao obrigar o estudante ir a escolas. Assim sendo, defendia que seria necessário convencer as famílias da importância da instrução pública para todos os estudantes. De outra parte, Le Peletier propôs um decreto que obrigava todos os estudantes a frequentarem a escola, podendo acarretar em sanções à família.

As discussões suscitadas pelos projetos de Condorcet, Le Peletier ganharam repercussões sobremaneira no debate da Terceira República (1870-1940), que seria prodigiosa no que concerne aos embates pela instrução pública. O ministro Jules Ferry lançou, no início de 1880, as leis que estabeleceram a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação dos sexos e a laicidade do ensino na França e definiram que a educação deveria ser responsabilidade do Estado. Denotou-se que a lei retomaria os conteúdos propalados nos relatórios de Condorcet e Le Peletier, mas enfatizou o ensino de conteúdos para os diferentes tipos de ofícios requeridos à nação francesa: Elementos de Ciências Físicas e Matemática; suas aplicações na agricultura, higiene, artes industriais, artesanato e uso de ferramentas-chave de negócios. Ressalta-se que o ministro enfatizou, ainda, o ensino da Arte a partir de elementos de desenho, modelagem, música e ginástica. Destinou-se, ainda, aos meninos o exercício militar e às meninas as técnicas e bordados.

Dessa forma, observou-se que as leis promulgadas pelo referido ministro se constituíram em modelo educacional para diversos países europeus e americanos, em particular o Brasil, pois almejavam implementar um sistema educacional de ensino a partir dos princípios iluministas e da Revolução Francesa. Sendo assim, percebeu-se, ao mesmo tempo, a existência de poucos estudos que tratam da reforma promovida por Jules Ferry, principalmente quando se estuda o debate da educação pública no Brasil. É com esse intuito que se realizou a análise em questão, quiçá a fim

de contribuir com uma possível lacuna existente no âmbito da História e Políticas educacionais, uma vez que, apesar dos poucos estudos e análises sucintas nas produções acadêmicas, trata-se de um referencial imprescindível, que ainda não dispõe da tradução integral em língua portuguesa.

Os debates e as reformas francesas tiveram intensa expressividade no Brasil, durante o Império e a República. Nessa direção, esta pesquisa apontou, por exemplo, que pensadores como Rui Barbosa e Joaquim Nabuco já discutiam a importância da instrução pública gratuita, obrigatória e estatal. Todavia, o período republicano retrocedeu em relação aos projetos em voga no Império, pois as atenções giraram em torno da separação entre o Estado e a Igreja. Apenas a laicidade ganhou dispositivos na Constituição da República de 1891, retrocedendo em relação à gratuidade advinda com as reformas pombalinas e com os projetos educacionais do período imperial. Já a obrigatoriedade ganhou as atenções dos poderes públicos em âmbito nacional, apenas na década de 1930, desdobramento de uma série de embates entre os renovadores e os intelectuais do grupo representado pela Igreja católica que resultaram em “conciliações” por parte do governo Vargas.

A proposta da coeducação dos sexos, esboçada no decreto de Leôncio de Carvalho e nos pareceres de Rui Barbosa no Império, tiveram repercussões cruciais no meio intelectual, porém, ainda perdurava no imaginário social da sociedade brasileira e de renomados intelectuais, que homens e mulheres requereriam atributos diferenciados, pois entendiam que seria um devaneio o ensino de meninas e meninos no mesmo espaço escolar. Destacam-se, nesse aspecto, as posições apregoadas pela Igreja, contrária à educação de ambos os sexos; alguns intelectuais alegavam que o ensino de meninas e meninos, no mesmo espaço escolar, poderia acarretar na inversão de papéis e, além disso, em desordens sexuais que poderia resultar em diversos inconvenientes à imagem da nação brasileira.

Tais disputas e batalhas semânticas (KOSELLECK, 2006) em torno da instrução e da educação pública ganharam repercussões cruciais na primeira metade do século XX, momento de profundas expectativas em tirar o país da condição de atrasado, derivadas fundamentalmente da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e do espírito de paz nacional requerido pela *Belle Époque* à moda francesa. A civilização dos costumes a partir de hábitos saudáveis tornar-se-ia atrativa à rede de intelectuais brasileiros, bem como ao grupo a que pertencia Fernando de Azevedo. Ampliaram-se os debates em torno da educação nacional, isto é, a intelectualidade passou a

defender a ideia de escola-trabalho e de escolas profissionalizantes destinadas às diferentes opções vocacionais.

Nessa ambiência, Fernando de Azevedo, um dos principais integrantes do movimento pela Escola Nova, ocupou cargos de representatividade social. Coordenou o Inquérito de 1926, no Jornal *O Estado de São Paulo*, no qual promoveu entrevistas, depoimentos a fim de levantar dados sobre os problemas que afetavam a educação no Brasil. Constatou, a partir de diversos pareceres emitidos pelos intelectuais, que o país não dispunha de um sistema organizado de educação pública capaz de corresponder aos desafios e às necessidades profissionais nacionais

Azevedo considerava a campanha realizada no jornal promissora à sua carreira no campo educacional, pois, em 1927, foi indicado pelo presidente da República à cadeira de Diretor Geral do Distrito Federal, momento em que promoveu a reforma na organização escolar, em seus diferentes níveis de ensino. A intervenção educacional de Azevedo foi considerada modelo às demais reformas educacionais do movimento pela Escola Nova que se disseminou nos estados do país.

Azevedo foi o principal articulador e o próprio redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. No documento, ele delineou uma nova semântica à educação pública no Brasil. Assumiu a educação a partir de princípios, isto é, baseada na laicidade, na gratuidade, na obrigatoriedade, na coeducação dos sexos e sob a responsabilidade do Estado. Esses princípios seriam pilares do conceito de educação pública. Nota-se, ainda, que o autor, apesar de utilizar a denominação “instrução pública” para designar o ensino dos conteúdos escolares, usou fundamentalmente a denominação “educação pública”, semelhante à proposta de Le Peletier, como um projeto nacional baseado no tripé educação, saúde e trabalho, que ultrapassaria a restrita instrução das operações matemáticas, da leitura e da escrita. As escolas do trabalho e as escolas profissionais formariam os estudantes a partir de medidas profiláticas e de higienização social para distintos papéis e atributos profissionais, enquanto as universidades públicas ou “educação superior”, como denominou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se constituiriam em centros de pesquisa, destinados à formação da elite intelectual por meio da pesquisa científica e desinteressada. Essa organização educacional, descrita no pensamento do autor, seria crucial à formação das massas e das elites a partir do critério de diferenciação e divisão social do trabalho, requerida pela chamada democracia moderna.

Contatou-se, também, com este estudo, que os conceitos estão demarcados por inúmeros significados e propósitos voltados ao momento de sua utilização, que se alteram de acordo com a perspectiva do tempo (KOSELLECK, 2006). Assim sendo, é possível ponderar, ainda, que a proposição de educação pública defendida por Azevedo não ficou adstrita aos princípios. Ao contrário, alcançou o âmbito da própria escola pública, uma vez que a organização escolar precisaria estar baseada em posturas, valores e condutas que estivessem distantes da insalubridade. Já os conteúdos públicos escolares precisariam ultrapassar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, buscando incluir o ensino da moral e da cívica, o conhecimento da história e geografia do país e o ensino de hábitos considerados saudáveis a partir da ginástica pedagógica ou da educação física. A educação higiênica e moral, também, constituiu-se em uma das preocupações centrais das escolas católicas. Entretanto, divergiam das escolas públicas, ao contemplarem conteúdos, sobretudo, pautados no ensino religioso. Afinal, eram diferentes propostas que disputavam horizontes de expectativas semelhantes: a nação moralizada e desenvolvida em consonância aos países desenvolvidos.

Não obstante, o educador alertou que a escola deveria ser um ambiente de arte; logo, os chamados “conteúdos de expressão” (música, teatro e dança) ganhariam relevância, pois deveriam ser ensinados em todos os níveis de ensino, desde a escola primária. O educador, porém, atentava que não deveriam se constituir como passatempo, mas buscar o desenvolvimento dos sentidos, da observação, da sensibilidade, da estética, da destreza corporal e espiritual dos estudantes.

Além da importância dos conteúdos públicos, Azevedo entendia que a formação de professores deveria ocupar o centro das preocupações, assinalando-a como fundamental ao projeto de educação pública que se almejava ao país. Nesse sentido, concebia que o preparo do corpo docente deveria ocorrer prioritariamente na universidade, espaço de estudo e pesquisa, fundamentadas pelas ciências da educação e na cultura múltipla com saberes específicos destinados ao campo da docência.

Ressalta-se, ainda, que as experiências de formação de professores, em nível superior, foram firmadas na Universidade de São Paulo (1933) por Fernando Azevedo e na Universidade do Distrito Federal (1935) por Anísio Teixeira. Entretanto, essas propostas não avançaram, pois, depois de intensas disputas, dissonâncias e embates, os institutos de ensino superior foram extintos das universidades. Esse episódio da

história da educação brasileira é relatado por Azevedo em *A cultura brasileira* (1963), como um retrocesso das conquistas do movimento pela renovação educacional, iniciativas que estavam em voga desde 1920.

Em síntese, analisou-se que, embora, já existissem iniciativas em defesa da instrução pública, desde as experiências da Reforma Pombalina, Azevedo criticava a educação brasileira por não atender às mudanças requeridas. Assim, o educador foi incisivo ao defender a educação pública, universal, gratuita, obrigatória, laica e estatal. Dessa maneira, almejou reorganizar as escolas em seus diferentes níveis de ensino, isto é, o primário, o profissional, o normal e o superior, uma vez que o país não dispunha de um sistema de ensino condizente às necessidades modernas. Azevedo postulava a necessidade de um ambiente escolar organizado a partir dos princípios e feições de brasilidade a fim de despertar o sentimento de coletividade que se almejava às novas gerações do século XX.

O horizonte de expectativas de Azevedo clamava pela necessidade de um projeto nacional de educação pública atrelada ao desenvolvimento cultural, econômico e em consonância ao debate promovido pelos países considerados avançados, pois entendia que os problemas de natureza econômica não deveriam ganhar em relevância aos da educação pública, pois a disseminação da instrução pública poderia alavancar o progresso científico e econômico, bem como o próprio desenvolvimento nacional, premissas retomadas no Manifesto dos Educadores: em defesa da escola pública de 1959.

Ao estudo realizado, foi possível compreender que a história do conceito da educação pública no Brasil para Fernando de Azevedo, está vinculada aos padrões educacionais dos países desenvolvidos, como a França, pois estabelecia interlocuções com os projetos e modelos educacionais franceses do século XVIII e XIX. Criticou, dessa maneira, em consonância aos intelectuais de sua geração, a instrução desde o período colonial e Imperial, alegando a necessidade de uma educação fundada a partir princípios, isto é, a partir da educação pública, gratuita, obrigatória, laica, coeducativa e como responsabilidade do Estado, de expressividade sobremaneira na primeira metade do século XX, momento em que um contingente de crianças estavam fora das escolas públicas, inviabilizando a educação como um direito para todos.

Apesar da crítica ao espaço de experiência da educação dos séculos XVIII e XIX, considerando-a como atrasada em relação às promessas de democratização do

ensino, pode-se dizer que as propostas de Fernando de Azevedo tornaram-se um expressivo avanço quando se considera o contexto da primeira metade do século XX. No entanto, devido à falta de recursos, a situação da educação brasileira ficou aquém do esperado, pois não houve a garantia e, tampouco, condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas, perdurando, assim, a dualidade educacional, sintonizada à divisão social do trabalho, resultando em um contingente de estudantes fora das escolas públicas, logrando as expectativas sociais no que concerne aos ideais de solidariedade, igualdade e fraternidade e as promessas de democratização do ensino que subjaziam os relatórios, os projetos, os manifestos, as campanhas e as reformas educacionais da França e, em particular, no Brasil desde o século XVIII.

FONTES

AZEVEDO, Aluísio. O Pensador, São Luís, 20 de outubro de 1880. Crônicas. In: MONTELLO, Josué. **Aluísio Azevedo e a polêmica d'O Mulato**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos Fins**: a nova política no Brasil. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1931] 1958a.

_____. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. Edições Melhoramentos, 1958b.

_____. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. Edições Melhoramentos, 1958b. p. 55-81.

_____. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1940] 1958c.

_____. **Educação na Encruzilhada**. Problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1937] 1960.

_____. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.

_____. Correspondência de Fernando de Azevedo enviada a Frota Pessoa, datada em: 7 de janeiro de 1931. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. Perspectiva, São Paulo, 1987, p. 147.

_____. Correspondência de Fernando de Azevedo a Frota Pessoa, datada em: 14 de março de 1932. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. Perspectiva, São Paulo, 1987, p. 153.

_____. **História de minha vida**. 1. ed. São Paulo: José Olympio, 1971.

_____. et. al. Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados: em defesa da escola pública (1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 205-220, ago. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: mai. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1824). Brasília: Senado, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. **Lei 15 de outubro de 1827**: Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro1827566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Leôncio de Carvalho. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin//decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. **Decreto n. 982, de 8 de novembro de 1890.** Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1891).** Brasília: Senado, 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/18241899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Decreto nº 19.941, de 30 de Abril de 1931.** Francisco Campos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1934).** Brasília: Senado, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1937).** Brasília: Senado, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1946).** Brasília: Senado, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967).** Brasília: Senado, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 16. out. 2018.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat Marquês de. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique. **Enfance**, tome 42, n. 4, 1989. p. 7-32.

_____. Relatório e Projeto de decreto sobre a organização geral da Instrução pública, apresentada à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública, por Condorcet, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8390/6048/>. Acesso em: 9 set. 2016.

FERRY, Jules. Carta dirigida a los maestros por el ministro de Instrucción Pública. In: _____. et al. **La escuela laica**. Traducción de Maria Luisa Navarro de Luzuriaga. Losada: Buenos Aires, [1833] 1945. p. 13-28.

FRANÇA. Loi du 16 juin 1881. Établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. **Journal Officiel**, Paris, p. 1-1, 17 juin.1881.

_____. Arrêté du 27 juillet 1882. Régulant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques. **Journal Officiel**, Paris, p. 1-2, 2 août. 1882.

LE PELETIER, Louis-Michel de de Saint Fargiau. Plan d'éducation nationale présenté à la Convention nationale par Maximilien Robespierre le 13 juillet 1793. **Enfance**, tome 42, n. 4, p. 91-119, 1989.

_____. Plano Nacional de Educação apresentado na Convenção Nacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 232-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/545/showToc>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Editora Brasiliense, [1918] 2004.

NABUCO, Joaquim. **Campanha Abolicionista no Recife**. Brasília: Senado Federal, [1884] 2005.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares. Co-educação ou classes mistas? indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213, p. 64-78, mai./dez. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/836>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. A coeducação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **Revista de História da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 61-89, mai./ago, 2007. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29288>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ALONSO, Ângela. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 35-55, out. 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092000000300002>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ALVES, Catharina Edna Rodrigues. Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 12, p. 21-38, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/v.11%2C%20n.1_2010.pdf. Acesso em: 12. set. 2013.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. História dos conceitos: problemas e desafios para uma releitura da modernidade ibérica. **Almanack brasileiro**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 47-55, mai. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alb/article/view/11680>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo, Convívio, 1986.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 8, n. 79, p. 79-109, set. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30140>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BELINGER, Kurt. Semasiologia e onomasiologia. **Alfa: revista de Linguística**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 7-36, 1966. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265/2992>. Acesso em: 10 set. 2016.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.; TERRAZAN, Eduardo.; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 17-32, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3837>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

BONTEMPI JR, Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 188-207, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/124>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BONTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, Vitória, v. 24, p. 114-134, fev./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/viewFile/2526/2022>>. Acesso em 10 set. 2016.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>>. Acesso em: 10 set. 2016.

BOTO, Carlota.; BONTEMPI JR, Bruno. O ensino público como projeto de nação na “memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v34n68/a13v34n68.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa: São Paulo: UNESP, 1996.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema e debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-0188199900020011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 de set. 2016.

BRAHIM, Cibele. **A escolarização obrigatória em contextos federativos: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese10404CYBELEVersao13posdefesa.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

BRUTTI, Tiago Anderson. **Condorcet: Luzes da Razão e Instrução Pública**. 2007. 76f. (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/382/Tiago%20Anderson%20Brutti.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 set. 2016.

CAMARA, Sônia. Reinventando a escola: considerações acerca do ensino profissional feminino nas reformas de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo para o Distrito Federal durante os anos 20. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, **Anais...** Rio de Janeiro, 2000. p. 1-11. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/150_sonia_o.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

CAMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 159-180, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://educem.uem.br/ojs/index.php/rbhe/articleviewFile/38684/20213>>. Acesso em: 1 jun. 2017

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas e Higiênicas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2011, **Anais...** Vitória: UFES, 2011. p. 1-15. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anaisvicbhe/conteúdo/file/908.docx>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto de Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. **A Escola Nova no Brasil**: uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8382/0>>. Acesso em: 7 mai. 2013.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2. p. 87-104, set./out. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3740>>. Acesso em: 12. jun. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Os três povos da República. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 59, p. 96-115, set./nov. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1060>>. Acesso em: 10. ago. 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Névio. História intelectual e história cultural: um recorte em Roger Chartier. **Revista Documento/Monumento**, Mato Grosso, v. 16, n. 1, p. 94-122, dez. 2015.

_____. **Intelectuais e Igreja Católica no Paraná: 1926-1938**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CÂNDIDO, Antônio. Um reformador. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 11-17, abr. 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/5616>>. Acesso em 12. dez. 2013.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 195-211, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38716>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 1-14, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116241006.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CAVANNA, Federico José Alvez. **História do conceito de laicidade no Uruguai: do batllismo à doutrina de Segurança Nacional (1903-1972)**. 2013, 192f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32044/R%20-%20T-%20FEDERICO%20JOSE%20ALVEZ%20CAVANNA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 set. 2016.

CECHETTI, Elcio.; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abr./jun. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303026669_O_Ensino_Religioso_na_escola_brasileira_aliancas_e_disputas_historicas. Acesso em: 8 jun. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O sistema nacional de ensino e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534014.pdf>. Acesso em: 9 out. 2016.

DEBESSE, Maurice. Prefácio. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2013. p. 7-11.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. Traducción Rafael F. Tomás. Valência: Universitat de València, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão social do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Abril S. A, 1973.

_____. **Educação e Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 247-259, jul./dez. 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-9702001000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. **Revista Histedbr Online**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2001b. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis02/texto3.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 jun. 2015.

FAUCONNET, Paul. Introdução. In: DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011. p. 13-41.

GARCIA, Cortellazzi Letícia. O secundário e as mulheres: uma comparação entre Brasil e França no campo educacional. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008. **Anais...** Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. p. 1-7. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST66/Leticia_Cortellazzi_Garcia_66.pdf. Acesso em: 3 jul. 2018.

HORTA, José Silveira Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 104, p. 5-34, jul./ago, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713>>. Acesso em: 10 out. 2016.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 27-38, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Historia de los conceptos y conceptos de historia. **Revista Ayer**, n. 53, p. 27-45, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034819>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LECLERC, Gerard. **Sociologia dos intelectuais**. Tradução de Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LE MOS JUNIOR, Wilson. Os defensores do ensino de música na escola brasileira durante a primeira metade do século XX. **Revista eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. XIII, p. 1-12, set. 2010. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

LIMA, Natália Dias de Casado. Moda e Art Nouveau na Belle Époque francesa. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE. **Anais...** Florianópolis, UDESC, 2017. p. 1-13. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPIII/IIISIHTP/paper/view/565/356>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. Origens da educação pública: a instrução na Revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LOPES, Marcos Antônio. **Para ler os clássicos do pensamento político**: um guia historiográfico. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

LOURENÇO FILHO, Educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, p. 52-64, jan./abr. 1998. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1043> >. Acesso em: 9 set. 2017.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o debate da educação pública na primeira metade do século XX**. 2015. 119f. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Ponta Grossa, 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura.; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2016.

MALHEIROS, Rogério Guimarães.; ROCHA, Genylton Odiolon da Rocha. O debate francês e seus desdobramentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 63, p. 1009-1032, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283202928_O_debate_frances_acerca_da_instrucao_publica_e_seus_desdobramentos_no_Brasil. Acesso em: 05 ago. 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO (OESP). **Breve histórico:** anos de 1870. Disponível em: http://acervo.estadão.com.br/historiaAa-do-grupo/decada_1870.shtm. Acesso em: 10 fev. 2018.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo:** educação e transformação. Perspectiva, São Paulo, 1987.

PAGNI, Pedro. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2000.

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil (séculos XVI-XVIII)**. Petrópolis, PR: Vozes, 2004. p. 77-92.

PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 34, n. 122, p. 467-496, mai./ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 15 mar. 2017.

RANQUETAT JR, Cesar. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 1-14, jan./fev. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773>. Acesso em: 15 jun. 2016.

REZENDE, Maria José de. Diferenciação, evolução e mudança social em Fernando de Azevedo. **Cronos**, Natal, v. 5, n. 1, p. 173-192, jan./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3241>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Esboço de um estudo comparativo Brasil/Argentina a partir dos tempos diferenciais na constituição da contemporaneidade educacional. In: LOPES, Sônia de Castro.; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Org.). **História da educação em debate:** estudos comparados, formação docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2012. p. 37-49.

RODRIGUES, Paulo Jorge. **A coeducação dos sexos do estado de São Paulo durante a Primeira República (1889-1930)**. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148658>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SANTOS, Rodison. **Igualdade, liberdade e instrução pública em Condorcet. 2007. 142f.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-04032008-103714/pt-br.php>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. História e progresso em Condorcet. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 193-210, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/82614>. Acesso em: 01 fev. 2017.

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. A história intelectual em questão. In: LOPES, Marcos A. (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-24.

_____. **Fragmentos da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, Andréia Ferreira da. A formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. **Inter-Ação**, Goiás, Faculdade de Educação, v. 32, n. 2, 261-277, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/3059/3540>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVA, Cristiane Costta e; COUTO, Diana, LEAL, Maria Cristina. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal: trabalho e cidadania para o operariado. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas da educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 24, p. 281-298, jul./set. 1999.

SILVA, Ricardo da. História das Ideias: abordagens sobre um domínio historiográfico. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 6-26, jul. 2015. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/300>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, Rogério Forastieri. A história da historiografia e o desafio do giro linguístico. **História e historiografia**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 377-395, abr./mai. 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/694>. Acesso em: 10 set. 2016.

SILVA, Rossano. **A Arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto**. 2009, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. 1. ed. Curitiba, CRV, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo, Ática, 2007.

VECHIA, Ariclê.; LORENZ, Karl Michael. Fernando de Azevedo da “raça brasileira”: sua regeneração pela Educação Física. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/2275>. Acesso em: 8 set. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves.; GARCIA, Inára. Missões estrangeiras: a circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do Oitocentos. In: LOPES, Sônia de Castro.; CHAVES, Miriam Waidenfeld (Org.). **História da educação em debate**:

estudos comparados, formação docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2012. p. 1-18.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves.; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 14, p. 19-34, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 7 out. 2013.

_____. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29828103.pdf>. Acesso em: 7 out. 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38588>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória educativa de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32818>. Acesso em: 10 out. 2015.

XAVIER, Libânia. Fernando de Azevedo e o legado de uma geração. In: GARCIA, Walter (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano editora, 2002. p. 117-136.

_____. Oscilações entre o público e privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 235-242, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38718/20247>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. O debate em torno da nacionalização do ensino da Era Vargas. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3741>. Acesso em: 12 out. 2013.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 27, p. 192-213, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502714>. Acesso em: 10 set. 2016.

ZUBER, Valentine. A laicidade republicana na França e os paradoxos um processo histórico de laicização (séculos XVIII-XXI). Tradução de Oscar Mascarenhas. **Ler História**, n. 59. 2010. Disponível em: <https://journals.openediton.org/lerhistoria/1370#ftn26>. Acesso em: 21 mai. 2018.