

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA MARIA PETCHAK ZANLORENZI

A EXPRESSÃO DO LIBERALISMO NA REVISTA *A ESCOLA*
(1906-1910) NO PARANÁ

PONTA GROSSA/PR
2014

CLAUDIA MARIA PETCHAK ZANLORENZI

**A EXPRESSÃO DO LIBERALISMO NA REVISTA *A ESCOLA*
(1906-1910) NO PARANÁ**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, do programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Área de concentração: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento.

PONTA GROSSA/PR

2014

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

Z32a

ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak

A expressão do liberalismo na revista A Escola (1906-1910) no Paraná.
/ Claudia M. P. Zanlorenzi. -- Ponta Grossa, PR : [s.n], 2014.
143f.

Tese (Doutorado) – área de concentração História e Políticas
Eduacionais – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento

1. EDUCAÇÃO. 2. LIBERALISMO. 3. REVISTA PEDAGÓGICA.
4. TRABALHO DOCENTE. 5. MÉTODO INTUITIVO. 6. REVISTA
ESCOLA. I. NASCIMENTO, MARIA ISABEL MOURA. II. UEPG.
III. TÍTULO

CDD 20^a ed. 370.19

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDIA MARIA PETCHAK ZANLORENZI

A EXPRESSÃO DO LIBERALISMO NA REVISTA A ESCOLA (1906-1910), NO PARANÁ.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor 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)

M. Isabel M. Nascimento

Profª Dra. Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG

[Signature]

Prof. Dr. Dermeval Saviani – UNICAMP

J. Carlos Souza Araújo

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo – UFU

R. de Cássia da Silva Oliveira

Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG

V. Lucia Martiniak

Profª Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG

Ponta Grossa, 13 de maio de 2014.

**A meu pai José Orlando Petchak (*in memoriam*) eterna
inspiração e à minha mãe, Nina, que me introduziu no
caminho da Educação, exemplos de luta e ética.**

**Ao Alcione, Lúgia e Guilherme, minha família, que com
paciência, compreensão e apoio foram a força para
seguir adiante.**

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Isabel Moura Nascimento, imensamente importante para minha história, que orientou esta pesquisa, mas que principalmente foi a amiga e o porto seguro para minhas inseguranças, minhas frustrações e meus receios.

Aos membros da Banca Examinadora de qualificação e defesa deste trabalho: Prof. Dermeval Saviani, Prof. José Carlos Araújo, Prof^a. Rita Oliveira e Prof^a. Vera Lucia Martiniak.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais da UEPG, aos professores do programa e aos colegas do doutorado.

A todos que estiveram presentes nesta fase da minha vida, a exemplo de Dorotéia Vaz Cardoso e os colegas da Secretaria Municipal de Educação de Irati, pelo o incentivo, pelo trabalho cotidiano, pelas horas de discussões e debates, principalmente pela crença de que é possível a mudança.

A EXPRESSÃO DO LIBERALISMO NA REVISTA *A ESCOLA* (1906-1910), NO PARANÁ

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre a educação brasileira no início do século XX, tendo como fonte primária a revista *A Escola*, publicada em Curitiba-PR no período compreendido entre 1906 a 1910, e como objetivo discutir a disseminação da ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil. Especificamente, propõe-se identificar as influências do liberalismo na educação, nas mudanças do trabalho docente e na propagação do método intuitivo como modelo ideal de ensino. A partir do pressuposto do materialismo histórico, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa seguiram as seguintes etapas: revisão bibliográfica, levantamento e catalogação da Revista *A Escola* junto ao Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública localizados em Curitiba, seleção dos artigos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e análise e discussão dos artigos selecionados, tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa e a escrita da tese organizada em três partes. Na primeira seção, são abordados, os princípios do liberalismo, tomando por base os autores clássicos Locke e Smith, a fim de evidenciar o liberalismo como embasamento filosófico e político, bem como a sua utilização enquanto ideologia. Em seguida, analisa-se a relação entre liberalismo e Estado e a sua disseminação no Brasil após a proclamação da República. Trata, ainda, do liberalismo na educação, tendo como fonte a revista *A Escola*, abordando, especificamente, a educação escolar como redefinição do trabalhador livre e sua utilização como estratégia prioritária, fundamentada na Pedagogia Liberal durante a primeira República do Brasil. Culmina com a discussão sobre o trabalho docente e o método intuitivo como forma de homogeneização desta proposta. As reflexões que suscitam do estudo na revista *A Escola*, apontam os discursos, os anseios, as conveniências, os interesses da sociedade em relação à educação, fornecendo pistas sobre as repercussões e polêmicas instauradas, e mais, contribuindo sobremaneira para a compreensão das situações da contemporaneidade. Os resultados desse

estudo permitem concluir que a educação no estado do Paraná, no início do século XX, foi marcada pela influência da ideologia liberal, e essa foi amplamente disseminada nas folhas da Revista *A Escola*.

Palavras-chave: Liberalismo. Educação. Revista Pedagógica. Trabalho docente. Método Intuitivo. Revista *A Escola*.

THE LIBERALISM EXPRESSION IN "THE SCHOOL" JOURNAL (1906-1910), IN PARANÁ

ABSTRACT

This Thesis presents a study on Brazilian education in the early twentieth century, whose primary source is The School journal, which had been published in Curitiba, PR, between 1906 and 1910, and whose objective is to discuss the spread of liberal ideology in Brazil during early Republican. Specifically, we have proposed to identify the influences of liberalism on education, on changes in teaching and on spreading the intuitive method as an ideal model of education. From the assumption of historical materialism, the methodological procedures adopted in the research went through the following steps: literature review, survey and cataloging of The School journal in the Public Archives of Paraná and Public Library located in Curitiba, selection of relevant articles to the research development, analysis and discussion of the selected articles, searching for the objectives of the proposed research and for writing the thesis organized into three parts. In the first section, we addressed, Firstly we have approached the principles of liberalism, based on the classical authors Locke and Smith, in order to demonstrate liberalism as a philosophical and political foundation, as well as its use as an ideology. Then we have analyzed the relationship between liberalism and State and its dissemination in Brazil after the proclamation of the Republic. We have also addressed the liberalism in education, having as source The School journal, by approaching specifically the school education as redefinition of the free worker and its using as a priority strategic based on Liberal Education during the Brazilian first Republic. Our efforts culminate with a discussion about teaching and the intuitive method as a way of homogenizing this proposal. The reflections that come up from the study of The School journal have pointed the speeches, the yearnings, the conveniences, the interests of society over education, and have provided clues about the repercussions and controversy introduced, and even more, have greatly contributed to the understanding of contemporary situations. The present study results' have allowed us to conclude that education in Paraná

State in the early twentieth century was marked by liberal ideology influences, which was widely disseminated in the pages of The School journal.

Keywords: Liberalism. Education. Pedagogical Journal. Teaching. Intuitive Method. The School Journal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A IDEOLOGIA LIBERAL NOS PRIMÓRDIOS REPUBLICANO....	24
1.1 Liberalismo: a ideologia do capitalismo.....	30
1.2 Liberalismo e Estado.....	34
1.3. A ideologia liberal no Brasil.....	41
2. LIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	56
2.1 A educação escolar transformando o trabalhador em cidadão	64
2.2 A educação escolar no início do século XX.....	74
2.3 O processo de ensino no início do século XX	85
3. LIBERALISMO E TRABALHO DOCENTE.....	92
3.1 Educação e imprensa: <i>A Escola</i> como instrumento ideológico.....	96
3.2 O modelo de trabalhador docente: a tolerância e a resignação.....	102
3.3 O ideal de igualdade no trabalho docente: o convencimento pelo civismo.....	110
3.4 A liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	131

INTRODUÇÃO

A imprensa cotidiana e o telegrama, que num piscar de olhos difundem as notícias em todo o mundo, fabricam num dia mais mitos (nos quais reles burguês acredita e que espalha com zelo) do que antigamente se podia produzir num século (MARX, 1978, p. 21).

A educação escolar¹ é um dos meios para transmitir valores, os quais legitimam a aceitação da ordem de forma consensual, induzindo, por meio do processo de interiorização, a aceitação passiva, uma vez que a educação é o “[...] processo mediante o qual as classes dominantes preparam, na mentalidade e na conduta das crianças, as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 2001, p. 169). Para tanto, utilizam-se várias formas, quais sejam: organização do espaço e do tempo na escola, metodologia de trabalho, avaliação, recursos; bem como lança mão de diferentes níveis de legitimação, como as reformas educacionais, o material didático, a formação docente, os conselhos escolares, os informativos escolares e instrumentos para além dos muros escolares, como a imprensa, seja esta de caráter popular ou de cunho educacional.

Educação e imprensa são utilizadas, efetiva e primordialmente, como forma de comunicação, transmitindo a informação conforme a sua especificidade. A educação ocupa lugar central tanto como via de reprodução de ideais quanto como via de emancipação, e a imprensa atua como reflexo da própria história das relações produzidas pela sociedade, mediadora do espaço público e, ao mesmo tempo, privatizando esse mesmo espaço, já que nem todos os segmentos sociais podem participar dos debates estabelecidos. A valorização desses dois instrumentos, estrategicamente utilizados para perpetuação hegemônica, pode ser verificada de forma preponderante no início do século XX, período em que se consolidava o ideal liberal. Ante o objetivo de

¹ Parte da introdução, da p.1 à p. 14, foi publicada nos Anais da XI Jornada do HISTEDBR, em 2013, em coautoria com Professora Doutora Maria Isabel Moura Nascimento.

disseminação do ideal liberal, esses dois instrumentos, educação e imprensa, auxiliaram na efetivação deste processo.

O desenvolvimento da imprensa tem uma ligação íntima com o capitalismo, sendo “[...] considerado como a própria história do capitalismo” (SODRÉ, 1999, p. 1). Esta associação está relacionada com o processo de urbanização, de estruturação da vida “moderna” e do novo homem para a nova ordem, seja para impulsionar o sistema econômico, seja para sustentá-lo. Instrumento perspicaz de disseminação ideológica acompanhou a ordem capitalista na liberdade de informar, atingindo um contingente cada vez maior de leitores. Neste caso, a escolarização, por dar acesso à codificação e decodificação da escrita, foi preponderante, não obstante este acesso ser uma forma de, ao mesmo tempo, cercear as opiniões ao uniformizá-las.

Para analisar a imprensa desde as iniciativas específicas da área educacional até a grande imprensa, pressupõe-se compreendê-la para além de sua aparência e não “[...] tomar aparência como evidência, a de dar conta da natureza dialeticamente contraditória da própria aparência” (RIBEIRO, 2004, p. 91). Fato que pressupõe rigor científico na sua análise, sobretudo ao diferenciar os estatutos no interior da própria imprensa, como, por exemplo, as peculiaridades do jornal e da revista, aquele de cunho factual e esta com a finalidade de dar ao leitor “[...] uma noção mais ou menos acabada” (ARAÚJO, 2002, p. 99), expondo informações mais detalhadas as quais possibilitam verificar a ideologia *in loco*.

Outra característica é a relação entre durabilidade e efemeridade, visto que as revistas são organizadas para um tempo maior de veiculação, enquanto o jornal tem seu tempo curto e rápido, todavia ambos os exemplos de imprensa escrita são suportes para a relação entre os organizadores e a coletividade. Do mesmo modo que tais meios de comunicação expõem aos leitores os acontecimentos de interesse público, manipulam esses interesses, forjando uma forma de ver, de atuar e de orientar as atividades dos sujeitos, legitimando uma ideologia. Um exemplo são as revistas de cunho pedagógico, as quais possibilitam uma forma de disseminação ideológica, por meio da exposição de métodos, concepções pedagógicas, exemplos de planos de aulas, cuja finalidade é a formação docente, mas privilegiando e, concomitantemente, legitimando uma ideologia.

O interesse em se estudar periódicos para a realização de análises históricas reside na possibilidade da leitura de manifestações contemporâneas aos acontecimentos. Desta maneira, realizamos uma aproximação do momento de estudo não pela fala de historiadores da educação, mas pelos discursos emitidos na época (CAMARGO; VIDAL, 1992, p. 408).

As ideias educacionais veiculadas nesses impressos são a expressão do contexto histórico de forma imediata e dos interesses subjacentes, dado ser determinada pelo modo de produção². As reflexões pedagógicas que compõem este material estão muito próximas dos acontecimentos como qualquer outra imprensa, verificados nos temas debatidos e na sua ressonância no contexto social, fato que possibilita vislumbrar, de maneira preponderante, os interesses e as influências registradas em suas folhas, direcionadas à educação, expressão de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

No Brasil, as primeiras iniciativas de impressos pedagógicos podem ser verificadas no Catálogo da Exposição de História do Brasil, de 1881, no item “PERIODICOS LITTERÁRIOS, CIENTÍFICOS, RELIGIOSOS E MAÇONICOS – 1881” (BRASIL, 1981, p. 420- 451). Neste catálogo, destacam-se como primeiras iniciativas de imprensa pedagógica os seguintes periódicos: *Jornal da Sociedade Promotora da Instrução Publica de Ouro Preto*, de 1832-1834, o mais antigo apontado pelo catálogo, e o jornal pedagógico editado por professores, *Echo do Professorado*, dirigido pelo professor Francisco Xavier de Assis, Pindamonhangaba, 1873. Em relação às revistas pedagógicas, havia, entre outras: *A Instrução Publica*, Rio de Janeiro, 1872-1875, a qual pode ser considerada a primeira publicação destinada à formação do magistério, a *Instrução Nacional*, revista de pedagogia, ciências e letras, que contou com a colaboração de professores e literatos, Rio de Janeiro, 1874 e *A Escola*, *Revista Brasileira de Educação e Ensino*, elaborada por vários professores e

² Associado à etapa de desenvolvimento de uma sociedade e, nesta, às forças produtivas e às relações de produção: “Um modo de produção, na concepção de Marx, é definido pela maneira como se organiza a produção, especificamente em termos da relação entre os produtores diretos e a classe explorada” (BOTTOMORE, 2001, p. 269). O modo de produção pode ser caracterizado de seis formas: Primitivo, Asiático, Escravista, Feudal, Capitalista, Comunista.

literatos, no Rio de Janeiro, 1877-1878. Observa-se que a utilização dessas fontes não é algo contemporâneo, podendo interpretá-las como um instrumento muito eficaz para a veiculação ideológica e, “[...] sobremaneira, possibilitam investigações acerca dos projetos educacionais do período de pesquisa, bem como do pensamento educacional vigente” (ZANLORENZI, 2010, p. 66).

A imprensa educacional, no país, teve um papel fundamental na formação de opiniões, veiculando e expressando os projetos políticos-ideológicos, procurando, assim, sedimentar tais modelos dentro da sociedade, transformando seus interesses em interesses gerais.

Analisar esta forma de imprensa, qual seja, os periódicos educacionais, oferece a possibilidade de compreensão da organização da sociedade e dos reflexos na educação, por ser imprescindível um instrumento de formação docente que, de forma sutil, chegasse mais rápido aos bancos escolares e utilizasse a mesma linguagem daqueles que iriam formar os futuros trabalhadores, com vistas à conformação e à situação social como algo natural.

A impressão dos periódicos pedagógicos começou a ter ênfase no início do século XX, em virtude da centralidade dada à educação, como instrumento para a disseminação do liberalismo ao ter como função preparar o homem de maneira a torná-lo produtivo, consciente de seus deveres e da aceitação de sua condição de cidadão, com direito ao voto, desde que fosse alfabetizado. Nesse período, foi criada a Revista *A Escola*³, “[...] *orgam do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná*” (PARANÁ, 1906, p. 1).

Esta revista didática era impressa na Typographia e Lithographia a Vapor Impressora Paranaense, “[...] junção da Tipografia fundada por Cândido Lopes e a Litografia do Comércio, de Narciso Filgueiras, em 1888” (MARACH, 2007, p. 23). Sobre seus aspectos formais, era impressa em papel jornal, com número de páginas contínuas durante o ano, vinte páginas em média, em formato de tabloide, não trazia ilustrações e nem propagandas.

Contou com a colaboração escrita de educadores de outras cidades e alunos do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, como: Sebastião Paraná Sottomaior, Dario Persiano de Castro Velloso, Ermelino Agostinho de Leão,

³ A *ESCOLA*: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910. Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual. Os escritos desta fonte primária estarão em letras itálicas e na grafia original.

João Evangelista Braga, Francisco Ribeiro Azevedo Macedo, Lourenço Souza, Claudino Rogoberto dos Santos, Euzébio Silveira Motta. Como autores, destacam-se: Rocha Pombo, Ruy Barbosa, Francisco Ferrer, Victor do Amaral, Lysimaco Ferreira da Costa, Elvira Paraná.

Embora este periódico educacional tenha sido de cunho regional, não se pode rejeitar as relações existentes entre o macro e o micro, que manifestam sua totalidade, é preciso considerar também que, "[...] no corpo da sociedade, todas as relações coexistem simultaneamente e se sustentam umas às outras" (MARX, 2004, p. 95). A revista, destinada a um público específico e letrado, o que pressupõe uma seleção "*[...] para a concretização de um ideal belíssimo, a fraternidade e o progredimento intelectual dos membros na nobre classe do professorado paranaense*" (A ESCOLA, 1907, p. 43), cumpre a função de disseminação de um ideal educacional num período em que a educação assumiria papel central, no início do século XX. É perante esta questão que a presente pesquisa se delineia.

Sabe-se que, no Brasil, já havia "relações e ideias liberais" que remontam aos fins do século XVIII e que permearam os movimentos revolucionários⁴ para formação do novo Estado independente e para os movimentos pela abolição da escravidão. No entanto, essas ideias, muitas vezes, expressões de figuras públicas, não podem ser consideradas como a concretização da ideologia liberal⁵, dado que, no país, havia uma estrutura socioeconômica agrária e escravista; ademais "[...] a maior parte da população, inculta e atrasada, não chegava a tomar conhecimento das novas doutrinas" (COSTA, 1973, p. 90). O uso "[...] parcial das formulações liberais" (VALDEMARIN, 2000, p. 41) ou dessas ideias enquanto sinédoque⁶ (BOSI, 1988, p. 9) já fazia parte dos discursos desde o Império, especialmente dentre os inflamados componentes do Partido Republicano, porém não passava de retórica. Contudo, não se pode negligenciar que esse movimento dissonante no

⁴ Inconfidência Mineira (1789), Revolução Pernambucana (1817), Guerra dos Farrapos (1835-1845), Revolução 1842 (rebeldes vencidos na batalha de Santa Luzia), Revolução Praieira (1848) (FAUSTO, 2002)

⁵ O liberalismo, nesta pesquisa, é considerado como ideologia.

⁶ Bosi (1988) utiliza o termo sinédoque – figura de linguagem que significa o todo nomeado em lugar da parte – para definir as ideias liberais presentes durante o Império, ou seja, o liberalismo fazia parte da retórica política brasileira, todavia a sua aplicação era reduzida, como, por exemplo, a liberdade restrita da maioria da população.

país entre a realidade conservadora concretizada pela economia e pelo modo de produção vigente e as ideias liberais que se encontravam no imaginário, em particular, de intelectuais e políticos, foi o aporte e a base para a ideologia que, no final do século XIX, concretizou-se de fato e de direito: o liberalismo.

Por que ainda tratar sobre o liberalismo, uma vez que são vários os estudos⁷ que abordam e se preocupam em estudá-lo e desvendá-lo? Apontá-lo como expressão necessária ao capitalismo é apontá-lo como atual, e, se atual, faz parte do senso comum⁸, ou seja, permeia as ações dos sujeitos de forma inquestionável, como *status quo*. Desvendar o que sustenta essa manutenção é uma forma de acusar a continuidade do pensamento liberal na contemporaneidade e, assim, a exploração ainda vigente.

Atualmente, é assumido de forma natural que o trabalhador assalariado seja o único meio de o sujeito produzir a sua existência e que deve se empenhar no emprego como se fosse sócio do capital (patrão), reforçando a ideia liberal de que o movimento da sociedade se faz por ações individualizadas. Esta pesquisa analisa e mostra, por intermédio da revista *A Escola*, como o processo de inculcação dos princípios liberais na sociedade brasileira, no início do século XX, está relacionado à situação atual dos trabalhadores, bem como a reflexão sobre as orientações pedagógicas propostas para o novo cidadão, justificadas na ideologia liberal, questões fundamentais para desvendar a permanência e a solidificação desses ideais no tempo.

Nestes termos, como os princípios do liberalismo estavam presentes no início desse século no Brasil? Como a educação escolar, utilizada como instrumento de formação do cidadão e como modeladora do novo trabalhador no período, foi orientada por esses princípios? Como o trabalho do professor foi moldado para disseminar a ideologia liberal? A revista *A Escola* contribuiu para que houvesse uma unidade ideológica ao propagar as ideias liberais? Defende-se a tese de que a revista pedagógica foi utilizada como instrumento de disseminação do liberalismo, que, efetivamente, consolidou-se após a Proclamação da República.

⁷ Warde (1984); Santana (1996); Laski (1973).

⁸ Consideram-se senso comum, as certezas que são transmitidas de geração a geração, muitas vezes inquestionáveis, generalizadas, com as quais é interpretada a realidade.

Para tanto, a presente pesquisa tem como propósito investigar o liberalismo presente na educação brasileira no início do século XX, tendo como fonte primária a revista *A Escola* publicada em Curitiba-PR, entre 1906 e 1910. Especificamente, pretendeu-se analisar e discutir a disseminação da ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil, mais pontualmente na educação, verificando a sua propagação no trabalho docente e a divulgação do método intuitivo como modelo ideal de ensino.

A escolha desta temática sobre o liberalismo na imprensa pedagógica deve-se à formação pessoal acadêmica e profissional e às discussões em relação à educação no Grupo de Pesquisa HISTEDBR – Campos Gerais. O aprofundamento destas discussões no mestrado⁹ e no grupo de pesquisa desencadearam a necessidade e o interesse em direcionar uma pesquisa que abrangesse o período inicial do século XX e evidenciasse como a ideologia liberal foi expressa na imprensa pedagógica. A busca de fontes de pesquisa, durante o mestrado, realizada no Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública do Paraná, proporcionou a oportunidade de identificar a Revista *A Escola* como uma fonte importante para a História da Educação Brasileira e Regional.

Durante a produção do estado de conhecimento,¹⁰ averiguou-se que, no período entre 1970 e 2011, o número de pesquisas que priorizam a imprensa totalizou cento e trinta e sete. Deste total de trabalhos, sessenta teses e dissertações têm como objeto de estudo revistas periódicas que são direcionadas a um público alvo: os profissionais de educação. Dessas teses e dissertações, cinco tiveram como recorte temporal os primeiros anos da República no Brasil, mais especificamente o início do século XX, época em que as ideias liberais se concretizavam no país.

As pesquisas feitas com o objetivo de utilizar como recorte histórico os anos iniciais da República (1889-1910), tendo como fonte primária as revistas educacionais, são: a tese *Educadores a meia-luz: (um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*

⁹ Dissertação defendida em 2006, no Programa de Mestrado (UEPG), com o título: *Estado, Ideologia e Educação no jornal 'Tribuna dos Municípios' de Irati- PR, no período de 1954 a 1959.*

¹⁰ A pesquisa do estado de conhecimento, com mais aprofundamento sobre as pesquisas, culminou no artigo *Estado de Conhecimento: a imprensa periódica na pesquisa em história da educação*, enviado para publicação.

(1902-1918), de Denice Bárbara Catani, defendida pela Universidade de São Paulo, em 1989; de Adriana Aparecida Pinto, em 2001, a dissertação *A Escola Pública: (1893-1897) um estudo da pedagogia paulista no século XIX*, apresentada à Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Marília); *Pensar e escrever a leitura na escola: Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1918)*, dissertação de mestrado, defendida na Universidade de São Paulo, por Maria Cristina Perez Vilas, em 2003; de Ana Lúcia Cunha Fernandes a tese de doutorado *A santa causa da instrução e o progredimento da humanidade: Revistas Pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX*, defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2004 e, por fim, *Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)*, de Caroline Baron Marach, dissertação de mestrado defendida em 2007, na Universidade Federal do Paraná.

O exame destas pesquisas possibilitou o conhecimento a quantas estão as pesquisas que se utilizam da imprensa como fonte primária para análise da educação, bem como obter indícios da necessidade de pesquisas que tratam dessa fonte fundamentadas no materialismo histórico, incitando a realização desta pesquisa de doutorado.

A escolha da fonte de pesquisa deve-se ao fato de a Revista *A Escola* ser destinada à formação dos professores¹¹, nos anos iniciais do século XX, em tempos em que a formação do magistério era escassa. Além da transmissão de novos conhecimentos por meio dos processos educacionais, como a educação escolar, a imprensa foi utilizada como veículo de propagação da ideologia liberal, visando, em particular, orientar o trabalho docente e o método de ensino das séries iniciais, no sentido de adequar o sistema de ensino às condições materiais e ideológicas do período.

A Revista *A Escola* cumpriu o papel de veículo de propagação das ideias novas que atendiam aos interesses da elite dominante nos primórdios da República. Sendo assim, os intelectuais e professores, à frente da revista, em

¹¹ Vale lembrar que, no estado do Paraná, eram poucos os professores formados, sendo a maioria leiga. É possível verificar tal situação ao compararmos a criação da Escola Normal em Curitiba em 1876 e, em Ponta Grossa, somente no ano 1924 (NASCIMENTO, 2008).

certa medida, detinham os instrumentos de conhecimento, ou seja, os meios de produção intelectual, cabendo, aos demais professores reproduzir, de forma acrítica, o que era proposto por esses, ditos, guias esclarecidos, ou melhor, figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês” (CAMBI, 1999, p. 408). Defendiam-se mudanças na forma de ensinar, ou seja, no trabalho docente, sem, contudo, uma investigação mais profunda das condições das escolas e nem uma crítica a respeito das relações provenientes do contexto social, fruto do modo de produção capitalista. Esses intelectuais colocavam-se como referenciais, promulgando a ideia de uma educação moderna, porém sem ultrapassar a visão aparente da suposta harmonia, ou seja, sem uma análise das verdadeiras relações sociais contraditórias que permeavam a sociedade republicana e o ocultamento de como essas relações eram produzidas. Um exemplo é o ensino primário que, mesmo com o aumento dos grupos escolares, recebia menor atenção devido à descentralização, dado que passou a ser de responsabilidade dos Estados. A carência de escola para a formação de professores fazia com que a Revista *A Escola* se tornasse o meio mais efetivo e rápido para a ampla divulgação dos ideais propostos pelo grupo para determinada maneira de pensar, na ressonância de seus ideais e, ainda, como ecos das ideias que ressoavam nos movimentos mais amplos da sociedade, com o social, político, cultural e econômico.

A análise da relação educação, imprensa e ideologia, no âmbito das transformações da sociedade brasileira no início do século XX, ao tratar especificamente do liberalismo e seu reflexo nas concepções sobre trabalho docente e método de ensino propagada por meio da Revista *A Escola*, toma como pressuposto o processo histórico e dialético. Tal fato implica em recuperar os princípios que norteiam essa relação, com a intenção não apenas de desvendá-los, mas de colaborar na compreensão dos processos educacionais atuais e sua permanência, apontando-os na contemporaneidade, finalidade esta da pesquisa histórica.

Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que as ideias e o pensamento são reflexos da realidade e das leis presentes nos processos que acontecem no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, por ter suas próprias leis, tendo como fundamento pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico. Destaca-se como primordial considerar que

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das forças produtivas materiais (MARX, 1991, p. 31).

Ao se avaliar o processo histórico nos aspectos econômico, social, cultural e ideológico, não é possível reduzi-lo a um só, já que se estaria maquiando a totalidade das relações que correspondem às formas de compreensão da consciência social de um determinado contexto histórico. O homem, movido por necessidades básicas e objetivas, age sobre o mundo, conhecendo-o, transformando-o e, de igual modo, transformando-se. Nesse processo, o homem, como ser essencialmente social e histórico, faz-se humano pelo trabalho que realiza, por humanizar o meio em que vive, tornando-se diferente dos animais. O conhecimento, como resultado desse processo de transformar a natureza e a si próprio, é um processo histórico, socialmente construído, que não resulta da imposição da natureza.

Destarte, a educação, como “[...] dimensão da vida dos homens” (LOMBARDI, 2010, p. 20), não pode ser analisada como neutra ou à parte do movimento do contexto social, visto que as atividades dos homens não podem ser consideradas de forma isolada, mas apreendidas “[...] no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas” (MARX; ENGELS, 1979, p. 26).

Com base nestes pressupostos acima discutidos, foram trabalhadas as fontes com o objetivo de compreender e reconstruir, no plano teórico, as diferentes mediações sociais constitutivas, evidenciando nos fenômenos as múltiplas determinações ou mediações, relacionando parte-todo, sujeito-objeto ou objetividade-subjetividade, passado e presente, sob uma totalidade histórica. Para uma efetiva apreensão do real, foram utilizadas as seguintes acepções: conservação-superação; moderno-tradicional; trabalho intelectual-trabalho manual e as categorias: Estado, educação, ideologia, imprensa, trabalho docente e método de ensino.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa seguiram as seguintes etapas:

a. revisão bibliográfica: nesta etapa da pesquisa, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica sobre as principais categorias trabalhadas na pesquisa;

b. pesquisa documental: esta etapa subdivide-se nos seguintes passos:

- levantamento e catalogação da Revista *A Escola* junto ao Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública localizados em Curitiba;

- seleção dos artigos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa;

- análise e discussão dos artigos selecionados, tendo em vista os objetivos propostos para a pesquisa. Os artigos levantados foram copiados na íntegra das reportagens, digitalizados e organizados em um banco de dados específico.

Todavia esse primeiro contato, realidade aparente, não foi suficiente para uma análise que possa ser considerada de acordo com o materialismo histórico. Assim, foi preciso realizar as abstrações após a análise dos artigos selecionados, bem como a discussão e interpretação dos artigos da revista *A Escola*. Tal procedimento teve como base a revisão bibliográfica sobre os temas abordados na pesquisa para realizar a redação da tese. Essa revisão permitiu estabelecer o necessário diálogo com a produção acadêmica relativa ao tema pesquisado.

Para a escrita da tese, optou-se em não dedicar uma seção específica sobre a fonte primária utilizada, a revista *A Escola*, e nem se pretendeu fazer a análise da revista na proposta de “ciclo de vida” desse impresso como propõe CATANI (2003), LEHER (2002)¹². Mediante uma leitura atenta, foram selecionadas as publicações que envolviam aspectos da educação e sua relação com o liberalismo, incorporando-as à tese, que terá três momentos, como forma de evidenciar essa ideologia presente na sociedade no início do século XX.

Na primeira seção, discute-se sobre os princípios do liberalismo, objeto da pesquisa, tomando por base os autores clássicos Locke e Smith, dos quais se destacaram os pressupostos em relação à individualidade, liberdade, meritocracia, universalidade e como esses preceitos estão presentes na

¹² Para saber mais sobre esse periódico ver Marach (2007).

sociedade. Na sequência, discute-se o liberalismo como embasamento filosófico e político e sua utilização como ideologia, defendendo que o mesmo é uma ideologia necessária ao capitalismo, porque, para que uma sociedade dividida em classes mantenha-se, faz-se indispensável um corpo de ideias aceitas como verdadeiras, na qual é imprescindível o papel do Estado, assunto disposto em seguida. Neste item, é apresentada a relação entre Estado e liberalismo, retomando autores clássicos – Hobbes, Locke, Rousseau – e discutindo o papel desempenhado por ele na instalação e desenvolvimento da sociedade capitalista. Por fim, é analisado o Estado brasileiro após a proclamação da República, destacando a concretização do liberalismo em detrimento das outras ideologias e como o mesmo foi providencial para uma sociedade que almejava a modernidade, na qual a imprensa e a educação tiveram papéis preponderantes para a expansão dos princípios dessa ideologia.

Após esta contextualização, a segunda seção tem por objetivo apresentar a imprensa e a educação sob um estreito vínculo, utilizadas como instrumentos para a consolidação do liberalismo no início do século XX, numa época de fé inabalável no progresso, devido à industrialização e ao modo de vida urbano. Analisou-se a vinculação do liberalismo com a educação, destacando excertos da revista *A Escola* que abordavam especificamente a educação escolar como estratégia prioritária para transformar o trabalhador em cidadão, por meio da Pedagogia Liberal, sob o discurso de que todos têm direito a participar das decisões e que o desenvolvimento individual levaria ao desenvolvimento de toda a sociedade. Assim, a escola tem uma função central, no momento em que se estabelece a igualdade de oportunidades, omitindo, todavia, a ideologia liberal como instrumento de dominação, visto que dá a entender que todos são partícipes do progresso do país e, aos que não possuem condições materiais, justifica ser em virtude do seu mérito individual, naturalizando a desigualdade social nesse processo.

Na terceira seção, discute-se sobre o trabalho docente, enfatizando os princípios de tolerância, de igualdade e de liberdade expressos na revista *A Escola* como forma de convencimento e legitimação da ideologia liberal. Primeiramente, ao discutir-se sobre a educação e imprensa, a revista é apresentada como instrumento para a formação de professores, dada a

carência de escola para esta finalidade. Em seguida, aborda-se sobre o modelo de trabalhador docente resignado a partir do princípio da tolerância e o ideal de igualdade apresentando o civismo como estratégia de convencimento. Por fim, ressaltando o princípio de liberdade, aponta-se o modelo de trabalhador docente via método intuitivo, divulgado efetivamente na revista *A Escola*, considerado um guia e um meio de homogeneizar e uniformizar o trabalho dos professores da escola pública. Fica evidente que a revista *A Escola*, um canal que atingia de modo imediato os professores, foi um instrumento de disseminação da ideologia liberal.

CAPÍTULO 1

A IDEOLOGIA LIBERAL NOS PRIMÓRDIOS REPUBLICANO

Art. 72. Todos são iguais perante a lei (BRASIL, 1891).

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1989, p. 5).

A epígrafe acima, com excertos de duas constituições brasileiras¹³, expõe, explicitamente, a representação de uma concepção liberal de Estado que inspira, regula e impera na sociedade a partir do século XVIII.

Expressão de um determinado contexto histórico, a Idade Moderna (1453-1789) – na qual o sujeito não está mais à mercê da providência divina, período histórico em que os homens recebiam certas doutrinas sem discussão (LOCKE, 1991), e sim, considerado como fruto de sua própria ação e capaz de conhecer e transformar a realidade –, a igualdade expressa nos excertos das constituições acima obriga a compreender e a retomar historicamente a proveniência dessas bases ideológicas que se perpetuam até os dias atuais na história, fundamentando as políticas vigentes: que os homens, a partir do direito de vida, tenham como primeiro direito inalienável a posse do próprio corpo.

O trabalho que o homem exerce mediante seu próprio esforço torna-se sua propriedade. Independente do que seja que extraia da natureza pelo seu trabalho, retirando do estado comum, ou seja, ao excluir o direito comum dos outros homens, garante-lhe o seu domínio (LOCKE, 1991).

As bases dessa concepção apontam que, em virtude de ser o corpo, a primeira posse do indivíduo, sendo, assim, proprietário de si mesmo e de suas capacidades, o trabalho despendido por essas capacidades lhe confere o estatuto de mérito pelo esforço individual, numa exaltação ao subjetivismo e,

¹³ Citaram-se as duas constituições, devido à análise ser no início no século XX e também pela continuidade desse pensamento na constituição de 1988.

consequentemente, a garantia da propriedade, fruto de energias pessoais, dado “[...] que teve o trabalho de apanhá-los, pelo esforço que os retira daquele estado comum em que a natureza os deixou” (LOCKE, 1991, p. 228). Por essa maneira, deixou o estado de natureza em que era comum para tornar-se uma propriedade.

O homem, naturalmente e igualmente livre e dotado de razão, senhor das próprias decisões, compreendido no seu fazer pelo seu trabalho, torna-se proprietário, estabelecendo, assim, um direito que lhe é próprio e individual, e que constituirá a diferença entre os indivíduos. Todos são igualmente proprietários, premissa garantida pela lei, capazes de comprarem e venderem. Se a lei dá garantia a todos, uma questão se faz salutar: E os que não possuem propriedade? Mesmo a quem não possui bens resta-lhe a propriedade do corpo, do trabalho, da vida, um direito considerado natural e inalienável.

O indivíduo que, ao usar mal a sua liberdade de fazer escolhas em um “[...] mundo comum a todos os homens” (LOCKE, 1978, p. 229), não utilizou o seu trabalho como fonte para nova propriedade, é sua a responsabilidade ao perder esse direito, resta-lhe apenas a liberdade de vender a sua força de trabalho. Essa premissa aponta que a pobreza é responsabilidade do indivíduo, o qual deve usar a sua liberdade para o trabalho como fonte de nova propriedade, visto que aquele que “[...] dominou, lavrou e semeou parte da terra, anexou-lhe por esse meio algo que lhe pertencia, a que nenhum outro tinha direito, nem podia, sem causar dano, tirar dele” (LOCKE, 1978, p. 229). Essa liberdade lhe possibilita fazer escolhas, cabendo a cada um a responsabilidade de obter a posse material, garantindo, portanto, o efetivo exercício de liberdade.

O indivíduo, ao procurar seus próprios interesses, pode, em consequência, levar riqueza à sociedade, justificado pela liberdade individual. Essa generalização leva a considerar a individualidade como natural, legitimando a ideia de propriedade como mérito do esforço do indivíduo, sendo a desigualdade social justificável nesse direito natural. Com base na liberdade natural e na individualidade, o homem é rico ou pobre de acordo com a quantidade de trabalho que comanda ou adquire (SMITH, 1981), ou seja, da

energia despendida para transformar as coisas, dando-lhe o direito à propriedade.

Pode-se inferir, valendo-se desse preceito, o caráter de universalidade, no qual todos os homens são incluídos, ou seja, “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1989, p. 5). Esta igualdade formal baseia-se em que preceitos, na característica de classe ou na naturalização do indivíduo? Como se dá a relação entre igualdade e individualidade em virtude das diferenças sociais de cada indivíduo? A dicotomia entre o formal e o real é camuflada na falsa ideia de igualdade formal. É nesse mecanismo de formalidade da lei que a insígnia de cidadãos formalmente livres e iguais possibilita o desvirtuamento da real condição de todos na sociedade, uma vez que a legislação “[...] é objetivo constante das preocupações conservadoras” (SODRÉ, 1999, p. 84), e a noção de direito, inscrita na legislação, é baseada em uma sociedade civil, na qual seus membros são livres e têm o direito fundado na conquista da propriedade privada.

Esse caráter de universalidade já pressupõe um discurso contraditoriamente homogeneizador e de meritocracia¹⁴, haja vista que todos são iguais, todos têm seus direitos e capacidades para o trabalho, condições para adquirir a propriedade e, acima de tudo, “a liberdade é algo que deve ser garantido a todos pelo sistema político adotado [...]. A posse das condições materiais, dos recursos, do poder ou da capacidade para o exercício efetivo da liberdade, cabe a cada um obter” (CHAVES, 2007, p. 12), tendo a segurança de que seus bens serão protegidos.

É nesse discurso que se apregoa o direito inalienável, justificado na garantia do domínio entre os que fazem jus ao merecimento e os que não o merecem, visto que àqueles permite-se usufruir livremente do domínio como algo natural, dado que possuem a propriedade e os meios de produção e “[...] é preciso não confundir liberdade com a posse de condições materiais, recursos, poder ou capacidade para o exercício da efetiva liberdade” (CHAVES, 2007, p. 12).

¹⁴ Meritocracia como livre escolha, onde o sujeito individualmente é fruto de seus esforços e seu sucesso provém de tal, caso ao contrário, remete-se a ele a culpa, dado que não aproveitou os meios disponíveis.

Os princípios do individualismo, apresentados acima e pregados desde Smith, os quais também são verificáveis em Locke, são a essência do pensamento liberal clássico, expresso na Constituição Brasileira desde 1891 até a de 1988, conferindo-lhe o estatuto de inquestionável, por ser a Lei magna do Brasil.

A naturalização das diferenças sociais e o ocultamento destas, alicerçados no discurso de igualdade e de liberdade, legitima a ideologia liberal, camuflando as diferenças sociais, apregoando às diferenças naturais o fator diferencial, por meio do qual qualquer objetivo que proponha uma mudança vai contra a própria natureza. O trabalho que deveria ser uma atividade produtora, um ato de sua vida genérica criadora (MARX, 2004), no qual o homem pode desenvolver as suas potencialidades humanas, ou seja, pelo qual ele manifesta a sua humanidade, torna-se forçado, esvaziado da sua própria essência, alheio à própria natureza, alienado. Lugar onde o homem produz as condições de sua existência material e intelectual, diferenciando-o dos demais animais, o trabalho que deveria ser emancipação e humanização, no qual o fruto do seu trabalho é a objetivação da vida genérica, constitui-se como exploração.

Os princípios liberais tão difundidos pela burguesia no século XVIII na Europa, são ideias centrais do liberalismo que, hegemonicamente, perpetuam-se de forma muito sedutora até os dias atuais, mesmo que com outra roupagem. O liberalismo mantido ideologicamente possibilita dar “[...] aos pensamentos a forma de universalidade, representando-os como únicos, razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos” (MARX; ENGELS, 1979, p. 57). Mas como o mesmo se mantém basilar na sociedade? São os seus princípios norteadores – igualdade, individualidade, tolerância e liberdade – que constituem a sua sustentação e delineiam, independentemente de qual época e contexto, a sua trajetória, que remonta à Idade Moderna.

Como forma contrária à tradição absolutista¹⁵ do século XV, o liberalismo – expressão mais desenvolvida da visão do mundo burguês, a ideologia da classe burguesa – teve sua origem em um período de profundas

¹⁵ O absolutismo é um “termo cunhado na primeira metade do séc. XVIII para indicar toda a doutrina que defenda o ‘poder absoluto’ ou a ‘soberania absoluta’ do Estado” (ABBAGNANO, 2000, p. 3). A tradição absolutista, apontada acima, refere-se à concentração do poder nas mãos de um soberano.

transformações no modo de produção na Europa e nos Estados Unidos, em virtude de que eram necessárias a legitimação e a aceitação das mudanças que estavam ocorrendo e que estavam por vir, sendo caracterizada esta fase como liberalismo clássico¹⁶. Essa ideologia foi teorizada no interior das lutas “[...] que a burguesia vinha travando contra a Igreja católica e a nobreza no sentido de superar os ‘entraves feudais’ postos ao desenvolvimento de seus negócios” (ALVES, 2007, p. 79).

Os primórdios dessa ideologia podem ser averiguados na passagem do feudalismo para o capitalismo¹⁷, haja vista que uma nova formação de sociedade se consolidava e, conseqüentemente, ocorriam mudanças políticas, econômicas e sociais. Como expressão dessa mudança, destaca-se a superação do poder divino, no qual a graça e a indolência eram as chaves para as explicações e imposições da sociedade feudal, dando-se à liberdade e à tolerância lugar de destaque, na sociedade capitalista. A reforma protestante foi um acontecimento importante para tal, ao engrandecer o homem “[...] aproximando-o, sem intermediários, do próprio Deus” (SANTANA, 1996, p. 32), ou seja, o homem fruto da sua própria ação como já foi mencionado anteriormente. No sedutor discurso liberal, ele torna-se livre e proprietário individual, não mais submisso ao poder, à sucessão e à hierarquia divina.

Embora seus princípios tenham permanecido, o liberalismo não foi o mesmo em todas as épocas, nem em todos os lugares, uma vez que o capitalismo passou por diferentes fases: capitalismo concorrencial, capitalismo monopolista e capitalismo monopolista de Estado¹⁸, e a própria burguesia se adequou de diferentes maneiras para que o capitalismo fosse aceito e se mantivesse. “Assim como há diferentes modos de penetração e consolidação do capitalismo, também o ideário que cimenta a implantação dessa ordem econômico-social sofre variações” (XAVIER, 1990, p. 15), porém com o mesmo objetivo de assegurar a exploração pela via da ausência de uma consciência e

¹⁶ Para saber mais: Warde (1984), Santana (1996).

¹⁷ Para saber mais sobre a história do Liberalismo ver: Laski (1973).

¹⁸ Essa periodização está fundamentada em Bottomore (2001), onde a distinção entre os períodos é feita com base nos meios de produção. No capitalismo concorrencial, as bases são as importações e as exportações de mercadorias; no capitalismo monopolista, o sistema de crédito passa a dominar e, no capitalismo monopolista de Estado, o Estado, com as políticas públicas, tem um papel ativo que afeta a estrutura da economia (BOTTOMORE, 2001, p. 286).

conhecimento, aceitando a desigualdade social como natural e, conseqüentemente, conformando-se com a inutilidade de luta.

De um modo de produção que acabaria com a antiga ordem absolutista na Idade Média ao processo de democracia e progresso no final do século XIX, o liberalismo, mesmo utilizando formas diferentes de manutenção, teve como maior arma de convencimento o preceito de liberdade. A centralidade na razão, na análise e na crítica aos dogmatismos é particularidade do pensamento liberal burguês, fundamentado no Iluminismo, no qual seus pensadores, trabalhando com os paradoxos entre razão e fé, ilustração e ignorância, sombra e luzes, defendiam a racionalidade. Já não se encontravam as respostas em ideias preconcebidas, nos desígnios divinos, na predestinação e sim na ação do homem para conquistar a verdade. Não se parte de princípios predeterminados e sim da análise racional, a fim de descobrir as leis que regem a natureza, daí a preocupação com a atitude educativa, porque uma nova sociedade deveria ser esculpida, erradicando o obscurantismo por meio das reformas sociais e do homem pedagogicamente reformado.

Para tanto, a liberdade era primordial, já que todos os homens se acham naturalmente nessa perfeita condição – não de licenciosidade – para ordenar suas ações, com igualdade de oportunidade para desenvolver as suas potencialidades, na qual a razão é a lei para governar esse estado de natureza (LOCKE, 1978). Liberdade para comprar a sua própria liberdade em uma sociedade mantida pela égide da propriedade, fruto de uma conquista individual.

Destarte, não é válido desqualificar, no bojo das contradições da sociedade, o caminho galgado pelo liberalismo, “[...] pelo contrário, o processo civilizatório deve muito, historicamente, à burguesia liberal (ALVES, 2007, p. 80). Todavia é preciso analisá-lo como uma ideologia, a ideologia do capitalismo. Quando a força já não é mais adequada e viável para impor valores e limites, a ideologia é uma saída, uma arma de manipulação e de difícil contestação.

1.1 Liberalismo: a ideologia do capitalismo

Ante a dicotomia¹⁹ de caracterização entre doutrina e ideologia, o posicionamento assumido nesta pesquisa, corroborado por Warde (1984) e Santana (1996), parte do pressuposto de que o “[...] liberalismo constitui a ideologia que justifica os interesses do capital servindo, dessa maneira, de sustentação e organização das sociedades capitalistas” (SANTANA, 2007, p. 89), galgada na divisão social de trabalho, cada vez mais fragmentado e individualizado, e, conseqüentemente, correspondente à compreensão da própria realidade social fragmentada. Em qualquer sociedade, sempre haverá uma ideologia de sustentação e enquanto houver a sociedade dividida em classes, nesse caso a sociedade capitalista, é necessário um corpo de ideias consideradas como verdadeiras, dado que também existem outras em contraposição e que, de certa forma, alimentam essa ideologia.

Este trabalho parte do princípio de que se ideologicamente tanto os homens como suas relações “[...] nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico” (MARX; ENGELS, 1979, p. 25). Assim, a forma como os homens compreendem a sua vida está diretamente ligada à sua atividade material. A transformação da vida do homem determina suas ideias, linguagem e pensamentos, porque

[...] serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais transformam, com esta realidade que lhe é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento (MARX; ENGELS, 1979, p. 26).

Os homens, ao produzirem os meios para sua subsistência, estão produzindo a sua própria vida material, por isto, em cada período, a formação econômico-social se manifesta de forma peculiar e possui forças para seu desenvolvimento e manutenção. As relações estabelecidas na produção dos meios de subsistência são “[...] a base concreta sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social” (MARX, 1983, p. 24).

¹⁹ Há autores que aponta como visão de mundo, outros, como concepção de Estado, credo, doutrina, filosofia. Para saber mais ler SANTANA (1996).

A ideologia se produz nas relações de produção entre os indivíduos, inseparável do movimento global, tendo assim seu lado real. Não é uma representação imaginária desvinculada da realidade, ela se efetiva no interior das relações concretas. Também não é algo transcendente à vida prática, porque, se existe, constitui-se na materialidade e se institui, na sociedade capitalista, no interior das relações de produção. Tem o caráter de apresentar as ações humanas decorrentes das decisões livres dos indivíduos, naturalizando-as, sendo que, ao contrário, estas decorrem da maneira como está organizada a realidade social.

Se a expressão consciente das condições de vida reais destes indivíduos é imaginária, se nas suas representações consideram a realidade invertida, este fenômeno é ainda uma consequência do seu modo de atividade material limitado e das relações sociais deficientes que dele resultam (MARX; ENGELS, 1979, p. 25).

Sendo assim, não pode ser considerada apenas como ilusória, porque é determinada pelas relações baseadas na divisão de classe, uma vez que “[...] os seres humanos, no próprio ato de criar e recriar a realidade (aquilo que é), procuram representá-la (discursar sobre aquilo que é)” (CURY, 1988, p. 2). Oculta e dissimula as contradições presentes no processo histórico, a fim de que a realidade e o discurso estejam em consonância, como na naturalização da divisão de classe, na universalização dos sujeitos, na coesão dos papéis sociais e, “[...] por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento e dissimulação do real” (CHAUÍ, 1990, p. 3).

Como inversão ou como uma “câmera obscura”, a ideologia é utilizada de forma preponderante para interpretar a luta social não deslocada da realidade, mas invertendo os fatos e justificando essa alteração com o objetivo de ocultar a dominação e as divisões sociais. Ao dar-lhe aparência de diferenças naturais, impede que ideias diferentes manifestem-se, mantendo, ao mesmo tempo, essas contradições, manifestando-se como certas, uma vez que, “[...] na ideologia burguesa liberal, há a proposição de que todos os homens são iguais perante a lei” (COVRE apud NORONHA, 2009, p. 167). Para tanto, as diferenças propagandeadas como de cunho natural são

atenuadas pelas leis. Todavia o próprio direito de igualdade já determina a desigualdade apresentada como natural e necessária, em virtude dela proporcionar o equilíbrio e não característica de classe. Esse mascaramento das contradições presentes na realidade histórico-social possibilita “[...] uma concepção particular de mundo que se pretende inculcar a todas as classes e camadas como concepção universal” (CURY, 1988 p. 6), colocando seus interesses particulares como interesses universais.

Para que a ideologia seja disseminada, é necessária a sua sistematização, haja vista ser “[...] um corpo sistemático de representações e de normas que nos ‘ensinam’ a conhecer e agir” (CHAUÍ, 1990, p. 3), determinando como se faz para conhecer os fatos. Com base nessas normas organizam-se as relações sociais, nas quais as contradições não são examinadas de forma efetiva, camuflando a perpetuação de dominação e possibilitando o distanciamento entre as classes. Essa generalidade funda-se na universalidade, anulando as realidades das classes, dado que “[...] as representações ideológicas são determinadas pela estrutura das relações sociais” (CURY, 1988, p. 3).

Para esta ser reproduzida no ideário coletivo, é necessária a identificação com a própria realidade e torna-se “[...] hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos” (CHAUÍ, 1980, p. 25). Entretanto é primordial, para se galgar esse caminho, que a classe dominante universalize seus interesses, deslocando-se dos imperativos da prática, dando outras justificações e explicações às contradições da sociedade, como, por exemplo, a igualdade formal dos direitos, que impede a tomada de consciência dessas contradições.

Anulando a diferença entre o que se expressa e o que se faz, ou seja, entre o real e o ideal, universalizando o discurso e camuflando as diferenças, a ideologia torna-se aceita como verdade, em virtude de não expor totalmente a veracidade dos fatos e as contradições presentes, ao contrário, colocando as diferenças como naturais ou no discurso de igualdade. As ideias são consideradas como determinantes do processo social, não se considerando que “[...] a consciência é, pois, um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens” (MARX; ENGELS, 1979, p. 36).

A produção dessa universalidade imaginária não pode ser compreendida como a simples ignorância ou mentira fabricada, uma vontade de enganar dada por uma classe, escapando ela própria da deformação que a ideologia produz e reproduz. Ao contrário, a ideologia é fruto de uma estrutura dominante, de uma totalidade concreta, de um movimento real e, como tal, está inserida nele. Assim, toda e qualquer forma de denúncia dessa exploração, se não estiver fundamentada no conhecimento, além das aparências, continuará presa às deformações ideológicas, já que é na realidade que se encontram as condições para a sua determinação, bem como na necessária opacidade da realidade social. Construída no próprio movimento dessas classes, fruto tanto dos dominantes como dos dominados, não será desmascarada sem uma análise científica que leve a classe explorada de uma consciência de si para uma consciência para si. “É onde termina a especulação, isto é, na vida real, que começa a ciência real [...]” (MARX; ENGELS, 1979, p. 27).

Não existe uma ideologia geral em uma sociedade, uma única maneira de pensar, mas sim concepções, ilusões produzidas pelas classes sociais que, com base nas suas condições sociais de existência, criam conforme seus interesses, estabelecendo meios para sua manutenção e legitimação. É assim que

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igual à classe dominante [...] (MARX, ENGELS, 1979, p. 56)

Nessa inversão entre o de fato e o de direito, o Estado desempenha um papel primordial, uma instância separada do social, ao proporcionar a visão de sujeitos sociais, políticos, com direitos garantidos pelas leis. De direito, todos são iguais, determinado pela lei, como se não houvesse divisão de classe; de fato, a partir da própria legislação, há a desigualdade social com o ocultamento dessa divisão pela própria legislação, camuflando-se a noção de que a estrutura social é resultado não daquilo que os indivíduos “[...] aparentam perante si ou perante outros e sim daquilo que são na realidade, isto é, tal como trabalham e produzem materialmente” (MARX; ENGELS, 1979, p. 24). Como instância separada do social, determina que todos são iguais ao atribuir-

lhes unidade, identidade e homogeneidade. Todavia não é viável acreditar que haja um embrutecimento cego dos sujeitos e que não percebam a dominação exercida via Estado, e é sob este aspecto que a ideologia desempenha um papel preponderante e primordial no ocultamento das contradições provenientes da relação liberalismo e Estado.

1.2 Liberalismo e Estado

As relações de produção e de troca determinam as relações sociais. Ao desafio de como se manterão essas relações e para que haja a legitimação do liberalismo, faz-se necessário um poder que mantenha a sua perpetuação, e que, por meio do convencimento e do controle, assegure a ordem, a liberdade da propriedade e a produção da riqueza: o qual é representado pelo Estado. Este, de forma efetiva, tem como objetivo principal a preservação da sociedade das violações contra a liberdade, mas “Liberdade de quem? Não é a liberdade de um simples indivíduo em presença de outro indivíduo. É a liberdade que o capital tem de esmagar o trabalhador” (MARX, 2004, p. 156), ou seja, o discurso de liberdade de trabalho, da igualdade de direitos encobre, de forma sutil, a exploração do trabalhador e essa é a maior meta do capitalismo via liberalismo, naturalizando-se uma questão que deve ser analisada à luz da realidade concreta e não só na aparência.

A etimologia do termo Estado provém do latim *status*, conferindo-lhe o sinônimo de “[...] condição, situação, classe social” (CUNHA, 1986, p. 327). Conforme dicionário da língua portuguesa que apresenta a significação do termo em diferentes áreas de conhecimento, estado é o “[...] conjunto de poderes políticos de uma nação; governo: estado republicano; estado democrático; estado totalitário” (FERREIRA, 1986, p. 714). Nesse mesmo dicionário, definindo-o pela área de Direito: estado é uma “[...] nação politicamente organizada. [Neste sentido escreve-se com inicial maiúscula]” (FERREIRA, 1986, p. 714). Já no Dicionário de Filosofia, diz-se Estado “[...] em geral, a organização jurídica *coercitiva* de determinada comunidade” (ABBAGNANO, 2000, p. 364, grifo nosso). A definição do Estado, portanto deve ser analisada à luz dos diferentes pontos de vista, como do direito, da

sociologia, da história, entre outros. É imprescindível assinalar que, mesmo na diversidade e nos diferentes objetos que cada um estuda, todos partem da relação de estado, poder e ordem, em que subjaz o preceito de liberdade.

Dentre os autores clássicos que se dedicaram a definir o Estado e, ao mesmo tempo, apresentar e convencer a sociedade de sua época dos preceitos que fundamentavam seus estudos e são a base para as perspectivas atuais, destacam-se autores como Hobbes (1588- 1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712- 1778)²⁰, que, de maneira divergente e, ao mesmo tempo, convergente, procuraram discutir sobre o Estado, utilizando-se dos princípios de igualdade e de liberdade, preceitos bases para a ideologia liberal.

Para Hobbes (1979, p. 74): “A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito [...]”. Locke (1991, p. 227) afirma que “[...] Deus, que deu o mundo aos homens em comum, também lhes deu a razão para que o utilizassem para maior proveito da vida e da própria conveniência”. Nesse mesmo caminho, Rousseau (2002, p. 23) proclama que “[...] o homem nasce livre, e por toda parte geme agrilhado [...]” e que, no estado de natureza, os homens vivem iguais: sadios, livres, felizes e bons; todavia é a desigualdade entre os homens que acarreta a distinção entre os mesmos.

Essas passagens demonstram que a legitimação do Estado não pode ser desvinculada dos valores de igualdade e liberdade, e são estes que dão condições de sua própria existência e manutenção, por mais que a forma como abordam o preceito de igualdade aponte divergências, por exemplo, o termo “tão²¹ iguais” de Hobbes denota que os homens não são totalmente iguais, ou em Locke que implicitamente transfere à imagem de Deus benevolente o preceito de igualdade. Esta, considerada como princípio básico de seus estudos sobre o Estado, aponta para a convergência entre eles ao lhe darem um lugar comum para a discussão sobre este tema.

O estado natural de igualdade e liberdade é primordial para que outra convergência seja verificada em Hobbes, Locke e Rousseau: o poder fundado no contrato social, ou seja, pela forma de Estado, garante-se a legitimidade, a

²⁰ A escolha desses teóricos em relação aos outros tanto quanto expressivos deve-se ao fato de serem representantes do jusnaturalismo (teoria dos direitos naturais), nos quais podemos verificar as formas como foi se configurando os fundamentos sobre o estado.

²¹ O termo “tão”, advérbio de quantidade, utilizada por Hobbes, denota uma comparação e não efetivamente uma igualdade.

representação e o consenso. Todos os indivíduos abdicam igualmente da sua liberdade em prol da coletividade, e, ao abdicar dela, estão garantindo e protegendo a sua própria liberdade, haja vista que é integrante de todo social e, “[...] se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros” (HOBBS, 1979, p. 103). Não obstante, é nessa convergência que os autores apresentam uma concepção de submissão, afastando-se ao mesmo tempo.

Mediante um contrato, os indivíduos confiarão a um poder maior a proteção de sua liberdade, independente da forma como será esta proteção, já que é consentida por todos. Ademais “[...] os pactos sem espada não passam de palavras” (HOBBS, 1979, p. 104). No entanto, esse poder deve ser absoluto, ilimitado, inquestionável direcionado a um indivíduo, aristocrata ou assembleia de homens que “[...] se chama *soberano*, e dele se diz que possui *poder soberano*. Todos os restantes são *súditos*” (HOBBS, 1979, p. 106, grifos do autor).

A necessidade da instituição do Estado, ao supor que os homens cheguem ao ponto de não conseguirem a conservação do seu estado de natureza, é justificada como salutar.

Encontrar uma forma e associação que defenda e proteja, com toda força comum, a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes (ROSSEAU, 2002, p. 31).

O indivíduo, ao abrir mão de sua liberdade individual e do direito ao fazer ilimitado, obtém a liberdade civil e a segurança da sua propriedade. Dessa condição concomitante de liberdade e obediência, na alienação “[...] feita sem reservas, a união é tão perfeita quanto possível e nenhum associado tem algo a mais para reclamar [...]” (ROUSSEAU, 2002, p. 31). O que antes era um, agora se tornou o todo, único, firmado na condição de igualdade das partes do contrato, num governo que se estabelece pela vontade geral. Nesse contrato, a partir do consenso entre as partes, o Estado não pode intervir e simplesmente proteger o pacto feito entre as partes, ou seja, proteger a exploração entre os

que possuem a propriedade e os que não a possuem com o objetivo principal de preservação da propriedade (LOCKE, 1991). Na insegurança do estado de natureza, no qual se encontra exposto a certas circunstâncias, o homem abre mão de sua liberdade para se unir em comunidade, sob um governo.

Estas circunstâncias obrigam-no a abandonar uma condição que, embora livre, está cheia de temores e perigos constantes; e não é sem razão que procura de boa vontade juntar-se em sociedade com outros que já estão unidos, ou pretendem unir-se, para a mútua conservação da vida, da liberdade e dos bens a que chamo de “propriedade” (LOCKE, 1991, p. 264).

O homem, à mercê dos perigos que envolvem a sua propriedade, abandona o poder individual de fazer o que lhe convier “[...] para que seja regulado por leis feitas pela sociedade até o ponto em que exija a preservação dele próprio e do resto da sociedade” (LOCKE, 1991, p. 265). O Estado é sinônimo de preservação, de ordem, de proteção contra os desvios sobre aqueles que pretendem gozar do seu direito de propriedade, seja sua vida, liberdade ou bens, utilizando não mais como critério a hereditariedade e o credo, impõe-se, sim, a legalidade.

Na caracterização de Estado proposta por Locke, observam-se divergências com os outros teóricos que, mesmo baseando-se no princípio do contrato social consentido pelos homens, afirma que a escolha da forma de governo pode ser a monarquia ou a democracia, desde que o poder legislativo tenha superioridade e, especialmente, que os bens²² sejam garantidos; ao contrário de Hobbes, que coloca o poder absoluto na mão do soberano o qual deve ser obedecido, e de Rousseau, que recomenda a democracia aos estados pequenos, a aristocracia aos médios e a monarquia aos grandes.

Estas construções teóricas para explicar o Estado, sendo ele absolutista na visão de Hobbes e liberal nas articulações de Locke e Rousseau, procuravam explanar sobre um Estado com um poder atribuído pelos indivíduos em prol do bem geral, ou melhor, o Estado contratualista, no qual se

²² Locke, apesar de apontar como primeira propriedade o próprio corpo e que o Estado vai lhe dar garantia e proteção, é na preservação da propriedade dos bens que o autor indica a função do governo, visto que “a natureza fixou bem a medida da propriedade pela extensão do trabalho do homem e conveniências da vida” (LOCKE, 1991, p. 230), apontando para a superioridade da propriedade privada.

pode verificar a relação entre a garantia da igualdade e a garantia da ordem. No simulacro entre liberal e conservador, o Estado é, de forma efetiva, a garantia da exploração de uma classe sobre a outra. Produto da sociedade, determinado pelo modo de produção vigente, configura-se de forma singular e peculiar a depender de como se estabelecem as relações de produção nas diferentes sociedades de classes e não como algo que paira acima do bem e do mal. “O Estado não é, pois, de modo algum, um poder imposto desde fora à sociedade; tampouco é [...] a realidade da ideia moral’, nem [...] a imagem e a realidade da razão’, como Hegel supunha” (ENGELS, apud LENIN, 2011, p. 37)

Definido, sobretudo na sociedade moderna, à luz de vários teóricos que, em geral, colocam-no sob a “[...] alcunha de um mal necessário” (LIMA, 2008, p. 137), o Estado desempenha a função de organização e dominação, conforme os diferentes tipos de relações de produção, ou seja, a função de assegurar a coesão dentro dos limites da “ordem”. Pois,

É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes, não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, apud LENIN, 2011, p. 37).

É no bojo das relações de um determinado modo de produção que o estado se constitui. Na sociedade capitalista, ou seja, na sociedade onde a distinção das classes sociais se efetiva entre os que detêm os meios de produção e os que detêm apenas a força de trabalho na relação com o objeto e os instrumentos de trabalho, o Estado é,

[...] por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, apud LENIN, 2011, p. 44).

O Estado desempenha o papel de orquestrar a dominação de uma classe sobre a outra, podendo se apresentar de várias formas, todavia sempre mantendo a sua essência que é a criação de uma “[...] ordem que legalize e

consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LENIN, 2011, p. 38). Com que instrumentos e de que maneira o Estado desempenha essa função? Ocultando as diferenças, os antagonismos, dando a falsa ideia de igualdade, de sociedade indivisa, em especial no estado democrático, pela conciliação das classes, tornando-as aparentemente coesas, na qual o discurso ideológico de liberdade desempenhará o papel efetivo, fazendo com que as diferenças aparentem ser apenas diversidade. “Onde todos são politicamente iguais, mas socialmente divididos entre burgueses e proletários, a igualdade política e jurídica nada mais é do que a afirmação social, real das desigualdades sociais” (LESSA, TONET, 2008, p. 88).

O Estado, no sistema capitalista, conserva a dominação, independente das relações de produção, porém, de forma específica, possui as suas particularidades diante dessas mesmas relações. A ele, é conferido tal poder²³ a partir do sufrágio universal e do estatuto de universalidade, via democracia. Ao mesmo tempo em que prega a liberdade, tem a função de assegurar a ordem, ou melhor, se há liberdade, há, contraditoriamente, aqueles que, deliberadamente, submetem-se a essa ordem, porque

“[...] depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta pelo direito de voto, etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efectivas das diferentes classes entre si [...]” (MARX, ENGELS, 1979, p. 39).

Ao ser a expressão da igualdade aos desiguais na sociedade capitalista, o Estado protege todos pela lei, sejam elas fruto das manifestações públicas como o discurso de proteção, seja, implícita e contraditoriamente, para garantir a proteção dos interesses de uma minoria. “Em sã consciência, quem se preocuparia ainda em negar a relação entre o poder e as classes dominantes?” (POULANTZAS, 1980, p. 14).

Tal princípio do Estado remonta ao preceito seguinte: no desejo de fazer o que julga mais conveniente, haja vista o direito inalienável, o homem coloca-se contrário à preservação da própria vida e é nesse íterim que o Estado vem

²³ Marilena Chauí comenta que, com a instituição do Estado, “[...] não houve laicização da política, mas apenas o deslocamento do lugar ocupado pela imagem de Deus como poder uno e transcendente: Deus baixou do céu à terra abandonou os conventos e púlpitos e foi alojar-se numa imagem nova, isto é, no Estado (CHAUÍ, 1990, p. 6).

garantir o interesse geral via democracia. O homem é livre na medida em que dá livre consentimento à lei, e

A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com os outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado (CHAVES, 2007, p. 7).

Sob a égide da individualidade e da liberdade, fundamentado na meritocracia, o Estado, no capitalismo, é o órgão básico para a manutenção da divisão de classe, ou seja, “[...] é um conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas e mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe sobre a outra” (SAES, 1985, p. 230), utilizando, para tanto, a ideologia liberal que propõe uma visão de Estado como impessoal e, aparentemente, como a ilusão de um órgão que possibilita a justiça social. O Estado, como garantia da ordem, e a individualidade, como o símbolo da excepcionalidade do mérito, são os pontos centrais da ideologia liberal. E a escola deve garantir a reprodução de tais valores:

Os homens não podendo viver isolados formaram grupos sociaes (família, tribu, nação) e para isso foi necessário que cada indivíduo, em favor da coletividade, abrisse mão de algumas parcelas de elementos de vida. Associando-se, porém, as individualidades não devem desaparecer, absorvidas pela sociedade: os indivíduos associando os seus esforços para um fim, tornam fatalmente mais intensos e mais extensos os resultados da acção, de modo que cada um deve receber, directa ou indirectamente, farta compensação do despendeo em prol da colectividade: a sociedade deve pois ser um factor de vida e não um factor de morte da actividade espiritual (MACEDO, 1907, p. 67)

A ideologia liberal, sendo fruto das relações que os homens historicamente estabelecem entre si, refletindo uma realidade objetiva, tem a função de assegurar essa relação, sua coesão e o consentimento de exploração entre os proprietários e não proprietários. Há, com o advento do capitalismo, a separação do trabalhador dos meios de produção e sua submissão e, ao mesmo tempo, a dependência do proprietário a esse trabalhador. Nesse ponto, entra o papel da ideologia, já que destaca o elo de

submissão nas relações de produção, omitindo sua origem determinada pelas relações sociais estabelecidas.

Essa é a nova condição que se estabelece com a República no Brasil, um período que possibilita compreender as várias formas utilizadas para a difusão da ideologia liberal e quais foram os instrumentos para a legitimação desse ideário. O liberalismo consolida-se como ideologia com o avanço das relações capitalistas de produção, embora a sua penetração no país deu-se desde a economia colonial (XAVIER, 1990), galgando um caminho que foi se consolidando nas ações que culminaram na mudança no modo de produção, desde o fim do tráfico negreiro, passando pela proclamação da República até a substituição das importações em 1930 e assim por diante.

1.3 A ideologia liberal no Brasil

A formação do Brasil nasceu da necessidade da expansão do capitalismo, e o liberalismo, como ideologia desse modo de produção, acompanhou e fortaleceu essa necessidade.

No Brasil, um país periférico, havia a dependência comercial dos países europeus, particularmente no século XVIII, sendo fornecedor de matéria prima para a indústria europeia. As situações que se instauravam nessas relações de dependência eram permeadas pelas ideias liberais, aliás, a Europa, mais precisamente a Inglaterra, já estava há muito tempo com a industrialização bem desenvolvida e as relações de trabalho eram baseadas no capitalismo e no trabalhador livre, tanto que as pressões desse país nas negociações com o Brasil eram preponderantes.

Como exemplo, destaca-se a abertura dos portos às nações amigas, diga-se, de passagem, à Inglaterra; a conquista de novos mercados da indústria inglesa e a pressão sobre a questão da escravidão, ampliando a liberdade de consumo a todos, num mercado livre. Todavia, tanto na colônia brasileira como no império, o modo de produção era o escravismo²⁴. Essa questão incitava muitas discussões e debates, visto que as contradições instauradas na sociedade brasileira – tanto de ordem política, dado o governo

²⁴ Para saber mais sobre a opinião de autores sobre o modo de produção histórica no Brasil ver: Figueiredo (2004).

monárquico; de ordem econômica, em virtude do modo de produção escravista, das relações internas e externas com países que, há muito tempo, já se consolidavam no capitalismo; como as de ordem ideológica – determinaram um processo bem peculiar no desenrolar dos fatos no país.

Apesar dessas contradições, não se pode deixar de atentar que uma realidade social é fruto de múltiplas determinações, sendo assim, deve-se analisar o liberalismo no Brasil como uma ideologia presente mesmo que de forma sutil, mas efetiva, haja vista que é inerente ao movimento mundial do capital, porque capitalismo e liberalismo são faces da mesma moeda.

Um exemplo concreto desta situação é que havia, já no período imperial, dissidentes do pensamento liberal²⁵ que, em oposição ao poder autoritário da monarquia, reclamavam um regime federativo e a abolição da escravatura. Atuantes do Partido Liberal utilizavam a retórica do liberalismo para enaltecer a liberdade, todavia eram representantes de uma elite que pretendia conservar seus interesses, numa sociedade que se fundamentava na patronagem²⁶, ou seja, nas associações políticas que visavam o poder, baseadas em trocas de favores. Esse sujeitos, ao usarem o liberalismo como arma contra o imperador e a monarquia com suas instituições, “[...] tornaram-se conservadores quando tomaram o poder e tiveram de enfrentar as exigências dos setores mais radicais (COSTA, 1999, p. 11).

Entretanto não havia uma proposta efetiva e consolidada que planejasse o fim das desigualdades sociais, tendo como objetivo a luta pelos direitos inalienáveis do homem. Deste modo, entre o discurso e a realidade, a distância era muito grande. Conforme os interesses e ávidos por benesses, os liberais mudavam de opinião, assumindo uma posição ambígua, a depender das conveniências, ora conservadores, ora revolucionários. Outro exemplo para ilustrar o caminho que estava sendo construído no período imperial e com esta finalidade têm-se os jornais *Sentinela da Liberdade* (1823-1835), produzido por Cipriano Barata, “[...] pioneiro da imprensa libertária no Brasil” (SODRÉ, 1999, p. 67), propondo a liberdade de direito e de garantias individuais; e, mais

²⁵ É importante salientar que não se está negligenciando as ideais desses expoentes como: Hipólito da Costa; Frei Joaquina de Amor Divino Caneca; Rui Barbosa, (BARRETO; PAIM, 1989), entre outros, todavia, como já vem sendo expresso no decorrer do texto, não se constituíram força suficiente para derrubar o regime vigente.

²⁶ Para saber mais: Costa (1999), Prado Júnior (2008), Faoro (2000).

adiante, entre os demais²⁷, *A República*, instalado em 02 de dezembro de 1870, com a impressão do Manifesto Republicano estampado na primeira folha, como forma de convencimento dos ideais que mais tarde se concretizariam, entre outros periódicos que tentavam, quando não empastelados, disseminar as ideias de República.

No bojo dessas contradições, o liberalismo, sob a égide dos seus preceitos,

[...] não fazia sentido numa sociedade em que o trabalho era feito por escravos, e as relações humanas se definiam em termos de troca de favores e a mobilidade social dependia da patronagem da elite (COSTA, 1999, p. 11).

A estrutura econômica brasileira baseava-se na produção agrícola dependente da mão de obra escrava, com as relações de produção baseadas, ainda, na manufatura e com uma indústria primária dando seus primeiros passos, direcionando assim os níveis políticos e ideológicos.

Ademais, como haveria, verdadeiramente, uma mobilização e aceitação dessa ideologia burguesa inspirada em autores clássicos como Smith e Locke com uma população inculta, com nível elevado de analfabetismo, com uma imprensa precária e destinada a poucos, com uma sociedade brasileira dependente, possuindo uma indústria primária e limitada? Incompatíveis sobremaneira, o que se pode definir como algo tentando se afirmar sem a devida autorização. Entretanto não se podem subestimar essas iniciativas liberais, embora de forma primária, por isto eram precárias e insípidas, já continham reflexos de uma totalidade e emanavam receptividade, o que se comprova nas proporções que tomou adiante.

Observa-se, portanto, que a questão mais evidente da contradição na instauração do liberalismo no país é a escravatura. Fundada na distinção absoluta entre capacidade e incapacidade, como se fosse natural uma submissão entre os indivíduos, a sua abolição, que teve início com a proibição

²⁷ Durante o período que vai da fundação do primeiro jornal *Gazeta do Rio de Janeiro* em 1808, criado pelas mãos do rei, até a proclamação da República, a liberdade de imprensa era atribuída àqueles que se subjugavam aos donos do poder. As diferentes iniciativas, ao contrário, tinham uma vida rápida, pois eram empasteladas, todavia, ao mesmo tempo em que se fechava um jornal, abria-se outro, a exemplo o próprio Cipriano Barata e suas “Sentinelas”. Para saber mais: Sodré (1999).

do tráfico de negros, a lei do sexagenário e a lei do ventre livre, só foi acontecer em 1888, um ano antes da proclamação da República, visto que esse modo de produção não se ajusta às ideias liberais²⁸.

A abolição acabou com esse tipo de submissão, lançando no mercado a mão de obra escrava que, sem preparo e sem perspectiva, trouxe sérias consequências, uma delas foi ficar à mercê de outros tipos de submissões.

A abolição funciona como uma demonstração ostensiva de fim de regime. A monarquia mudara tudo que podia para permanecer. Porém, o país, com as mudanças que a “própria ordem das coisas exigia”, pedia profundas alterações políticas. Ao fim do Império, havia um outro Brasil, já carregado de imigrantes, mais urbano [...] (TREVISAN, 1982, p. 18).

As concepções, até então presentes na sociedade brasileira, tinham como pressuposto a subordinação do escravo e “[...]a escravatura foi a única coisa organizada da sociedade colonial. E assim entrou pelo século XIX. Tudo o mais dependeu principalmente dela” (IANNI, 2004, p. 57). Questões se fazem salutar sob esta prerrogativa: Como se instaura a República, na qual a liberdade e a individualidade são os princípios básicos, nesse contexto pós-modo de produção escravista? Como se processa a mudança dos ideais até então presentes numa sociedade cuja sua organização era determinada pela escravidão? Que instrumentos foram utilizados para a legitimação desses ideais?

A mudança do governo que foi instaurada com a República não inaugurou apenas um novo delineamento político, mas, sobretudo, uma reformulação nas concepções até então presentes na sociedade imperial e escravista. Com a alteração no modo de produção e na forma de governo a partir da proclamação da República²⁹, a ideologia liberal no país tornou-se

²⁸ Para saber mais sobre essa discussão: Schwarz (1992), Carvalho Franco (1976).

²⁹ Para não se tornar um trabalho exaustivo, não será feito, no presente texto, um apanhado histórico sobre a proclamação da República no Brasil, visto tal estudo já ter sido bem debatido em autores como: Carone (1974); Trevisan (1982); Neves, M.S; Heizer (1991); Costa (1973); Carvalho (1987); Fausto (2001); Saes (1985). O estudo ora apresentado sobre a República, pretende ultrapassar a descrição histórica, priorizando como aspecto abordado a ideologia que se instaurava com a nova forma de governo e os aspectos que influenciaram esse período. Um artigo que pode apontar referências para este período é *Historiografia da República*, de José Roberto do Amaral Lapa (1990).

evidente como consolidação da proteção à propriedade, à divisão do trabalho e à troca, elementos do capitalismo. Mudanças que não alteram os grupos, apesar da nova nomenclatura, “[...] detentores de privilégios de propriedade”(SOUZA, 1973, p. 166).

É imprescindível compreender o movimento da história quando os contrários se interpenetram, sendo inadmissível colocá-la como pedaços sem uma reflexão entre todos os determinantes, em especial as relações na sociedade do final do século XIX no Brasil, no qual o tradicional e o moderno se relacionavam nas formas de governos que eram propagandeadas: a Monarquia e a República.

A partir de mudanças e rupturas das questões políticas, sociais e, particularmente, econômicas, as quais se instauravam no país no século XIX e, conseqüentemente, na relação entre o liberal e o conservador e vice-versa, no qual cada um serve de sustentação ao outro, ia se consolidando uma outra estrutura de Estado. Com a proclamação da República, o Estado vai se estabilizando entre rupturas e permanências, vindo a completar a situação já instaurada com a abolição – fruto das relações de produção e da divisão social do trabalho – e que passa a se fundamentar não mais no direito escravista e sim no direito contratual, ou seja, o Estado burguês, fundamentado nos preceitos de igualdade, liberdade, tolerância e individualidade.

O que torna o Estado burguês diferente do Estado escravista, ou mesmo do feudal, é que ele mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos. Ele reproduz a desigualdade entre o burguês e o operário também pela ilusão de que, ao votar e eleger os políticos, a maioria da população estaria dirigindo o país (LESSA, TONET, 2008, p. 88).

As modificações ora assinaladas são resultados de um processo que tinha sua gênese muito antes do final do século XIX, e a “[...] República agiu como um bisturi num tumor já maduro” (IANNI, 2004, p. 208), mormente no que concerne ao modo de produção capitalista, sendo a produção de café o fato preponderante para tal situação, levando à necessidade do trabalhador livre, já que a Região Sudeste do país, diga-se o estado de São Paulo, era a mais desenvolvida de todas as regiões. A economia cafeeira transformou-se no “[...]”

centro da acumulação capitalista baseada no trabalho assalariado. [...]“ (XAVIER, 1990, p. 31) e as consequências deste tipo de economia, como as estradas de ferro, a mecanização da produção, a exportação e a importação foram fundamentais para o crescimento industrial e para ruptura com as “[...] formas tradicionais de dominação e de reprodução do capital no Brasil” (XAVIER, 1990, p. 31), todavia a sociedade continuou nos moldes conservadores do poder, com base na concentração de riqueza e de poder e na exclusão da população.

Todavia, na contramão da sociedade republicana, existiam ainda os resquícios do modo de produção escravista, que, mesmo abolido, produzia uma ideologia fundada na distinção entre capaz/incapaz, estruturando a produção material que não se destituiu apenas com uma lei de “duas frases: Artigo 1º: É declarada extinta a escravidão no Brasil. Artigo 2º: Revogam-se as disposições em contrário” (IANNI, 2004, p. 182).

Escravidão e capitalismo não são faces de uma mesma moeda, ou seja, fundados numa mesma base, com apenas indumentárias diferentes; possuem uma base econômica, jurídica, social e ideológica distintas. No Estado dos períodos colonial e imperial, estruturado pelo modo de produção escravista, a visão de direito funda-se na distinção que

“[...] permite a classificação de todos os homens para fins tanto econômicos como políticos, em duas categorias: a ordem dos escravos (homens considerados coisas) e a ordem dos homens livres (homens considerados pessoas)” (SAES, 2001, p. 99).

Esta visão acarreta efeitos ideológicos, como considerar natural certos homens serem vistos como propriedade tanto por aqueles que possuem o direito de propriedade como os que se submetem a ela.

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, a organização do Estado, até então inspirada no direito escravista e na relação entre capacidade e incapacidade dos sujeitos, tomaria outra forma. Concretizar-se-ia a implantação das relações capitalistas de produção, sob outro contorno de exploração, a exploração do trabalho assalariado, pela apologia de liberdade dos indivíduos, celebrada por meio de um contrato e pela liberdade de mercado, a liberdade de trabalho. Para tanto, o trabalhador

deveria estar predisposto, ideologicamente, “[...] a vender sua força de trabalho e que ele não prefira, à condição de assalariado, a miséria e a mendicidade” (SILVA, 1980, p. 45). Como exemplo, destaca-se a imigração que, mesmo “condicionando a decadência do regime servil” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 191), vivia à mercê de outra submissão.

O trabalhador livre não estará, como o escravo, preso ao seu empregador e obrigado, por isso, a sofrer passivamente todas as vicissitudes da exploração do seu trabalho. Logo às primeiras dificuldades o abandonará em busca de uma situação mais favorável. [...] O processo para chegar a esse fim e que mais se difundiu no Brasil será o de reter o trabalhador por dívidas (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 212).

Se, no modo de produção escravista, a naturalização estava na relação entre a capacidade e a incapacidade dos sujeitos, no capitalismo, utilizando-se de novas formas de dominação e exploração, esta se preconiza na relação individual de igualdade e de liberdade contratual no ato de compra e venda, sustentado pela diferenciação entre os que possuem os meios de produção e os que não os possuem, fundamentado na inversão entre o “de direito” e o “de fato” (CHAUÍ, 1990, p. 20). Como o direito de escolha está fundado no sufrágio universal e na propriedade privada, constituindo-se como direito de todos, é ocultado o fato de a sociedade ser internamente dividida.

No Brasil, a ideia de que todos os indivíduos são considerados cidadãos, expressando a lei básica do liberalismo – a representação como instrumento de vontade popular –, efetivou-se no governo republicano, tendo como princípio o interesse comum, no qual os cidadãos são associados com base em seus direitos que são iguais, expressos em leis que devem ser a expressão da vontade popular.

É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse colectivo que faz com que o interesse colectivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória, mas sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do

trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes (MARX; ENGELS, 1979, p. 39).

“Todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1891), o povo brasileiro tornava-se sujeito individual de direito, particularmente de escolha, por intermédio do sufrágio universal. Orientados por uma legislação e pela representação, sem a verdadeira apreensão de como se processava a vida material, todos os brasileiros teriam esse direito em potencial, ou seja, o direito que todos possuem de se tornarem iguais. Todavia, iguais a quê? Baseados em que concepção?

Legitimava-se com a República a forma de governo representativa e descentralizada, com possibilidade de diferentes agentes econômicos celebrarem o direito contratual, garantindo a liberdade aos proprietários de meios de produção, e “[...] a eclosão de um espírito que se não era novo se mantivera, no entanto, na sombra e em plano secundário: a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 208), anseio que influenciará a economia do país. Essa liberdade, celebrada na igualdade, dá primazia e poder aos proprietários, uma classe que detém os meios de produção, nesse caso, a terra e, conseqüentemente, a liderança política. Na sociedade capitalista, como em todo “[...] sistema social, as relações de propriedade decidem em última instância quem manda e quem obedece” (GANDY, 1980, p. 108) e, durante a primeira República, o poder estava na mão do sistema de coronelato³⁰.

A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a “política dos Governadores”. Assim os “homens mais importantes do lugar”, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e Federal (NAGLE, 1974, p. 4).

³⁰ Dominação dos chefes políticos locais, grandes proprietários, dominando mediante o voto de cabresto e a coerção.

A ânsia pela prosperidade, assegurada na liberdade do indivíduo nos negócios, diferente do contexto monárquico e do modo de produção escravista, seguia os mesmos fundamentos já bem consolidados na Europa e nos Estados Unidos, porque era “[...] condicionado e estimulado pelo amplo liberalismo econômico que proporcionava a todos os países e povos da terra uma igual e equitativa oportunidade comercial” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 207), base do capitalismo, mesmo que tardio no país. Entretanto essa retórica de homogeneidade camufla os privilégios a uma minoria, justificando as diferenças e condições sociais em relação à propriedade e ao seu uso racional, numa verticalização, por ser “[...] o desenvolvimento desigual uma característica fundamental do modo de produção capitalista” (SILVA, 1980, p. 26).

Apesar de ser uma ideologia datada, determinada e que tem sua gênese em teóricos clássicos da Europa que pregavam os direitos universais, na prática, caracterizam-se em privilégios para uma minoria, assim, dadas as particularidades do país e as formas de consolidação do capitalismo, o liberalismo no Brasil “[...] só pode ser entendido com referência à realidade brasileira. Os liberais brasileiros importaram princípios e fórmulas políticas, mas as ajustaram às suas próprias necessidades” (COSTA, 1999, p. 132) e essa ideologia disputou a sua efetivação com outras ideologias, quando não se aproveitou delas.

A demanda do contexto histórico com a proclamação da República exigia que essa nova ordem fosse aceita, visto que “[...] transpunha-se de um salto o hiato que separava certos aspectos de uma superestrutura ideológica anacrônica e o nível das forças produtivas em franca expansão” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 209). Haja vista, ao princípio de liberdade que se instaurava com o novo regime, havia um terreno livre e fértil para a circulação de ideologias, uma vez que “[...] a manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas” (CARVALHO, 2011, p. 11). Sob tais contornos, formou-se um ambiente denominado “[...] felicidade de porre ideológico” (CARVALHO, 1987, p. 24), no qual se misturavam várias concepções teóricas do pensamento europeu e uma delas, apesar dos conflitos, seria hegemônica.

É pertinente indagar: Quais foram os posicionamentos e concepções que permearam essa forma de governo? Que ideologias disputavam a legitimidade e quais estratégias foram utilizadas para convencer que o modelo que se instaurava era o mais adequado a fim de colocar o Brasil no “nível do século”, entrando na corrida pelo progresso, civilizado como os grandes centros na Europa e nos Estados Unidos? À custa do que todo esse progresso caminhou? Sobretudo, além da movimentação econômica, social e política, como se efetivaram as mudanças nas ideias? Que ressonância essas ideias tiveram?

Primeiramente, vale considerar que, de um lado, havia o despontar da industrialização, do progresso, das inovações e de invenções do final do século XIX e virada do XX; de outro, havia a exploração tanto daqueles que, mal remunerados, trabalhavam nas indústrias bem estabilizadas da Europa, bem como dos países subordinados que forneciam matéria-prima aos países centrais do sistema capitalista. Nesse caso, enquadra-se o Brasil, que acolhia também imigrantes, muitos desempregados desse modo de produção, constituindo-se numa relação dialética entre riqueza e penúria.

No imaginário desse novo contexto, mesclavam-se os ideais de liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, de submissão, dado o próprio caráter de universalidade e homogeneidade entre os sujeitos, na proclamação da igualdade entre os desiguais, caracterizando, legitimando e concretizando a meritocracia. Para tanto, era preciso uma ideologia que assegurasse a coesão e a adaptação dos indivíduos na aceitação dos seus papéis, funções e condições sociais fixadas pela sociedade republicana, camuflando a exploração de classe, colocando-a como natural, ou seja, é natural a condição de explorado e é natural a condição de explorador.

Ao apregoar o princípio de reivindicação dos direitos políticos, econômicos, religiosos, em contrapartida, instaura-se o consentimento via controle do poder político. O princípio de individualismo proporciona a legitimidade ao liberalismo “[...] e um instrumento clássico de legitimação de regimes políticos no mundo moderno é, naturalmente, a ideologia, a justificativa racional da organização do poder” (CARVALHO, 2011, p. 9).

Entrelaçavam-se, de tal modo, os movimentos externo e interno no país respectivamente: o Brasil, na ânsia de progredir de modo semelhante às

demais nações, sai em busca de seus interesses, numa “[...] civilização de empréstimo, respingando, em faina cega de copistas, tudo o que melhor existe nos códigos orgânicos de outras nações [...]” (CUNHA, 1985, p. 141) e, internamente, os indivíduos sendo permeados pela ideia e pela ânsia do enriquecimento, da liberdade e da individualidade, típicos da ideologia liberal. O Estado organizava sua estrutura jurídica e política e, conseqüentemente, os valores que inspiravam³¹ sua organização, produzindo efeitos ideológicos.

Fundamentando-se nessa afirmação, pode-se considerar que, nos idos da sociedade republicana do Brasil, apesar das diferentes ideologias marcadas por conflitos e tensões na disputa pelo poder e pela justificação racional na organização desse poder, como o positivismo e o jacobinismo³², o liberalismo³³ não precisou de signos, alegorias, panteões em praças, mitos – dado em uma sociedade de baixa escolarização serem necessários esses instrumentos –, porque a própria realidade social efetivava a manutenção dessa ideologia e, assim, disseminara-se nos anos vindouros.

Com o intuito de convencimento, as ideologias supracitadas disputavam o espaço e o poder no início da República: os jacobinos, os positivistas e os liberais. Os primeiros, representados por profissionais liberais, professores que eram atraídos pelo ideal de liberdade, porém em sua forma abstrata, em virtude de que os seus discursos sobrepunham-se à ação, não sabendo como operacionalizar esses conceitos; os segundos, corrente dos militares, tendo seus pensamentos simbolizados na divisa da Bandeira “Ordem e Progresso”,

³¹ Para Saes (2001), é necessário, ao analisar o Estado, verificar a caracterização da estrutura subjacente a essa instituição em cada tipo histórico de sociedade, e os efeitos ideológicos produzidos sobre os agentes por essa estrutura.

³² A fundamentação dessa afirmação tem como base o texto de Carvalho (2011).

³³ A depender do foco que se queira enfatizar, seja político, econômico ou social, há autores que discutem as correntes que participavam na constituição da República brasileira, como por exemplo a proposta de Lúcia Uppi Oliveira em seu texto *As Festas que a República Manda Guardar* (1989), no qual afirma que dois grupos explícitos estavam em conflito no início da República, interpretando os fatos históricos: os monarquistas e republicanos. Neste texto, a autora utiliza versões de cada grupo, fundamentando-se em autores como o monarquista Eduardo Prado e o republicano Raul Pompéia. Já Antonio Paim, em seu texto *Liberalismo, autoritarismo, e conservadorismo na República Velha* afirma que as correntes desse período eram: os liberais, os positivistas e os militares sem maior formação doutrinária, mas em cujo seio apareceram grupos exaltados, por isto mesmo denominados de jacobinos” (PAIM, 1989, p. 203). Analisando pelo viés político, o autor afirma que, “[...] pelo menos ao longo das três décadas republicanas, o liberalismo corresponde à doutrina política oficial. Mas a prática do regime era francamente autoritária” (PAIM, 1989, p. 203).

dividiavam-se entre os ortodoxos que proclamavam a ditadura republicana de base em August Comte³⁴ e não aceitavam o parlamentarismo e os heterodoxos, também fundamentados em Comte, que aceitavam o parlamentarismo; e, por fim, os liberais que, em 1891, tiveram a anuência da Constituição, instaurando a República representativa à maneira americana, tendo com enfoque, sobretudo, o modo de produção capitalista, o qual subjaz a ideologia liberal para sua manutenção.

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada à actividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção directa do seu comportamento material (MARX; ENGELS, 1979, p. 25).

No Brasil, então sob a égide da República burguesa, rompendo com a estagnação conservadora da já remota forma de governo, a monarquia e seu modo de produção, o escravismo, a perspectiva fundamentada no preceito de liberdade e prosperidade material convergirá a vários fatores para a consolidação do capitalismo: a produção extensiva, o início da industrialização, o aperfeiçoamento do maquinário, em particular na produção cafeeira, a energia elétrica, os investimentos e exploração de estrangeiros, os meios de transportes. No entanto, é a relação entre o liberal e o conservador que mantém e alimenta o liberalismo de forma hegemônica. Ao colocar-se como símbolo da liberdade individual, ao mesmo tempo e contraditoriamente, promove situações baseadas no conservadorismo a fim de manter a ordem para a exploração do trabalho pela ação do Estado, adaptando os indivíduos ao sistema social em que vivem. Tem-se, por conseguinte, a analogia da liberdade dos direitos, porém garantidos pela ordem do Estado.

Se, como já foi comentado, não é viável acreditar que haja um embrutecimento cego dos sujeitos, então a ideologia deveria se processar em determinados aspectos, tanto para aqueles que não eram alfabetizados³⁵ como para aqueles que tinham acesso à leitura – e, neste aspecto último, destacam-

³⁴ August Comte (1798-1857) foi filósofo francês e fundador do Positivismo.

³⁵ A taxa de analfabetos, em 1890, era de 85%, e de 75% em 1900 (RIBEIRO, 1982).

se os impressos – como uma lógica coerente, ocultando a origem das contradições existentes na sociedade. Mesmo que a população fosse de baixa renda, que não lia jornais, muitos analfabetos, submetia-se à força de seus superiores, dependendo destes e vice-versa. Esse suporte de representação, tanto jornais, revistas ou panfletos, teve uma força preponderante no imaginário da sociedade republicana e na disseminação das ideias liberais.

Estado e liberdade, igualdade e propriedade são constitutivas do modo de produção que o liberalismo está ajudando a constituir (WARDE, 1984). Isso é muito claro, mas não há como falar em liberdade e Estado, e é nessa antinomia que se pretende abordar que o liberalismo se mantém pelo discurso liberal nos atos conservadores, tendo a ideologia como estratégia, utilizando como meios para tal a imprensa e a educação. Estes, como aparatos ideológicos, caracterizam-se como elementos cruciais de legitimação do modo de produção capitalista e das ideias liberais de individualidade, porque

As práticas, tornando-se a palavra no seu sentido mais lato, são o fermento das ideias na medida em que estas visam a racionalizar aspirações difusas nos seus produtores e veiculadores. A ideologia compõe retoricamente (isto é, em registros de persuasão) certas motivações particulares e as dá como necessidades gerais. Nos seus discursos, o interesse e a vontade exprimem-se, ou traem-se, sob a forma de algum princípio abstrato ou alguma razão de força maior (BOSI, 2006, p. 194).

Se o liberalismo tem como preceito moderno a individualidade e, contraditoriamente, de forma conservadora, a disseminação da uniformização e da padronização com vistas à manutenção da ordem, havia a necessidade desses instrumentos ou aparatos ideológicos manterem um hiato entre o real e o ideal. E é nesse espaço que a ideologia se efetiva: a educação sob a justificativa liberal de que “[...] deveria ser considerada como uma necessidade social, como um direito de todos os cidadãos” (LOMBARDI, 2010, p. 34), considerada como medida de profilaxia social, e a imprensa expandindo-se em virtude da sociedade capitalista e, com ela, a necessidade de rapidez na veiculação das informações, na liberdade de expressão e, contraditoriamente, na universalização de valores.

Como garantir a manutenção dessa ideologia? Por um “corpus” de representação e de normas, com a finalidade de produzir uma universalidade, constituindo-se como forma de exercício de dominação, hegemonicamente, espontaneamente, como verdade igualmente a todos, por meio de uma lógica coerente (CHAUÍ, 1980, p. 25). Este pode ser obtido por dois mecanismos:

[...] a lacuna e a eternidade. Isto é, por um lado, a lógica ideológica é lacunar, ou seja, nela os encadeamentos se realizam *não a despeito* das lacunas ou dos silêncios, mas graças a eles; por outro lado, sua coerência depende de sua capacidade para ocultar sua própria gênese, ou seja, deve aparecer como verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um “fato natural” e como algo “eterno” (CHAUÍ, 1980, p. 25).

Para garantir esse “corpus” na República, era mister a expansão de valores, ideias e opiniões da ideologia de um modelo civilizatório e nacionalista, apegado ao sentimento de pátria, colocando a educação como base para esse modelo, insurgindo num idealismo, creditando-se “[...] à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República” (BOTO, 1996, p.16). Esse era o projeto do liberalismo: propor a instrução pública como panaceia para os problemas da sociedade, porém sem um aprofundamento da real situação do contexto social, algo que não poderia ser mudado só no mundo das ideias como propunham, já que a educação é, em última instância, influenciada pelas bases materiais. Defende-se que a ideologia liberal educacional teve sua efetivação logo após a República e não só “penetrou” no país a partir das décadas de 1920 e 1930, conforme afirma Xavier (1990), como teve contato com o ideário liberal escolanovista.

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2007, p. 177).

Por que, então, não unir, para uma garantia mais expressiva e efetiva do consenso e legitimação, a educação e a imprensa? Foram criados, num estreito vínculo entre ideologia, educação e imprensa, os periódicos

educacionais, por ser inegável que “[...] imprensa e educação são elos que se estruturam pela pesquisa, mas que se constroem historicamente, posto que suas relações são intrínsecas” (SCHELBAUER; ARAÚJO, 2007, p. 6).

Esse modelo de imprensa caracterizou-se como um instrumento para a veiculação da ideologia liberal que permeava a sociedade no início do século XX, especificamente na educação. O vínculo entre educação e ideologia liberal poder ser observado nos escritos da revista pesquisada, tema que será abordado na próxima seção.

CAPÍTULO 2

LIBERALISMO E EDUCAÇÃO

O processo de construção da nação brasileira deve muito aos jornais, folhas e revistas que participaram ativamente da luta pela adoção de um estatuto de modernidade (PERIOTTO, 2010, p. 254).

[...] o capital forma-se a partir das condições do trabalho livre.
(MARX; ENGLES, 2011, p. 60)

A educação é fruto das condições materiais, bem como instrumento para a perpetuação dessas relações, dado que tem como objetivo a formação do homem não como algo unilateral e universal, mas como formação histórica. Sob tais pressupostos, é possível afirmar: “[...] se o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem” (SAVIANI, 2000b, p. 4).

Portanto, compreender a educação implica conhecer como o homem produz a sua vida material, ou seja, pensar sobre a formação humana é pensar sobre o trabalho, haja vista que a educação se encontra na esfera da superestrutura, produto da base econômica, proveniente do trabalho da classe produtiva, expressão de uma “[...] teia indissociável de relações” (LOMBARDI, 2010, p. 25). Para tanto, a análise deve ser pautada em premissas reais, ou seja, “[...] os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontram já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou” (MARX, ENGELS, 1979, p. 18).

A educação, fruto do trabalho do homem, portanto, não deve ser simplesmente um projeto de elevar a matéria ao espírito, já que “[...] qualquer sociedade encerrada em contradições de classe é idealista e inverte o justo termo das coisas” (DANGEVILLE, 1978, p. 14, NT), mas sim tornar o homem verdadeiramente homem, identificado à humanidade. Não se pode esquecer

que nele está toda a humanidade e, com a educação, este se expandirá em todos os sentidos, desta feita, para essa possibilidade originária nascente, requer-se a aprendizagem adequada. O homem, pela possibilidade de ser humano, diferentemente dos animais, precisa aprender a ser homem e é nesta perspectiva que se destaca o processo educativo “[...] por meio do qual a humanidade se elabora a si mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 27). Porém, no modo de produção capitalista e sob a égide da ideologia liberal, ele fica desprovido do fruto de seu trabalho, do saber acumulado, no caso, do saber elaborado de geração a geração, aparentando ser resultado da ideia e não da produção, “[...] assentado no idealismo burguês, ou seja, um idealismo ou iluminismo que esclarece os espíritos, a massa e a matéria” (DANGEVILLE, 1978, p. 35). O saber elaborado, indistintamente na sociedade capitalista, produz significativas conquistas materiais, porém é produzido mediante relações que colocam a grande maioria em escasso acesso a esse saber. A plena educação não será possível em uma sociedade dividida em classes, dado que se torna um meio para manter as desigualdades sociais.

É preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais (MARX; ENGELS, 1978, p. 224).

Por ser fruto das condições materiais, reflete as desigualdades sociais, conseqüentemente, a educação é permeada por um paradoxo entre conformação e desenvolvimento, haja vista a luta de classes de uma sociedade capitalista, abalizada pela ideologia de visão de trabalho, no caso a ideologia liberal, sob os preceitos de igualdade e liberdade. Sob tais condições, é possível acreditar que “[...] na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes?” (MARX, 1978, p. 222). Emerge desta situação o papel central direcionado à educação como promoção do trabalhador livre e como responsável para proporcionar condições de igualdade, no entanto, por ser expropriado do conhecimento concreto da realidade e sujeito à exploração da mais valia, exerce papel contrário, não se tornando um instrumento de emancipação.

Pelo discurso de formação do cidadão, fundamentado no princípio de “educação para a cidadania”, promete-se a liberdade e a igualdade nas letras

da lei e o discurso do cidadão pleno de direitos ocorre apenas em nível ideológico, distanciando-se das condições concretas. A cidadania, para a sociedade capitalista, alicerça-se em valores determinados pelas relações de produção, bem como na particularização dos interesses, na meritocracia, na individualidade, na divisão social do trabalho, sendo este último motor para o conflito entre interesse individual e coletivo, gerando as desigualdades sociais. Utilizando-se do discurso de universalização do ensino, “[...] uma forma ilusória de colectividade” (MARX, ENGELS, 1979, p. 40), a educação será propagadora da ideia de que não há interesses particulares, que, embora naturalmente haja a divisão de classe, a escola igualmente proporciona a todos o direito de acesso ao conhecimento.

A crítica e a desmistificação desse aporte ideológico assinalam a compreensão parcial da realidade que sustenta os processos de dominação e que são as bases para a manutenção da hegemonia³⁶ da classe que detém a propriedade. Cumpre-se então questionar: Como é possível haver cidadãos livres e plenos de direitos em uma sociedade dividida em classes? É possível, para o próprio conhecimento da contemporaneidade, a formação do cidadão em uma sociedade que se mantém pela desigualdade social? Em que medida se pode afirmar que a educação deve ter como foco a cidadania em uma sociedade que tem por mecanismo o interesse privado? Como o trabalho docente se configura na sociedade capitalista que investe na meritocracia? Que instrumentos os professores são incentivados a utilizar para a manutenção da ordem do capital se tem como ideal a formação do cidadão pleno de direitos de deveres?

As respostas para estas perguntas auxiliam no entendimento de como o professor, no início do século XX, foi instrumento para a disseminação da ideologia liberal e como sua formação vislumbrou esse objetivo, tendo como justificativa a educação para a cidadania, a qual levaria ao progresso. Daí a necessidade de um professor resignado e, ao mesmo tempo, pronto para acreditar no que era proposto, enaltecendo-se a profissão ao igualá-lo a algo

³⁶ Entende-se por hegemonia a direção dada por uma classe sobre a sociedade, colocando seus interesses como interesses gerais por meio do consenso, entretanto, para esta classe conseguir manter o domínio e exercer liderança, é necessário fazer concessões, dentro de certos limites, satisfazendo certos interesses da outra classe e, ao mesmo tempo, com o intuito de se rearticular aos interesses da classe hegemônica.

abstrato e messiânico e à educação como antídoto para os problemas daquela sociedade e alavanca para o progredimento.

A educação, à medida que é considerada como alavanca da história, supõe um desconhecimento da realidade social, visto a mesma ser reflexo das aspirações das classes (PONCE, 2001, p. 168-169). Nesse caso, numa sociedade capitalista e orientada pela ideologia liberal, tal aspiração concretiza-se mediante a manutenção de sua base: a desigualdade social, uma vez que a classe que domina materialmente domina ideologicamente também, inclusive no trabalho do professor. Conclamar a educação como redentora, moralizante, civilizadora e propulsora da ordem social significa dissimular uma realidade concreta em que grande parte da população, entre eles os negros, não era nem sequer considerada como merecedora do acesso aos iluminados conhecimentos.

[...] a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação (MARX; ENGELS, 2011, p. 114).

Na sociedade capitalista, os homens assumem, graças à ideologia liberal, que a desigualdade é natural, ou seja, todos os homens nascem naturalmente com a constituição para proprietários, devido à igualdade de oportunidades, porém as relações que estabelecem com a natureza são determinadas pela experiência. Consequentemente, cada indivíduo tem condições distintas para dirigir suas ações, ou seja, só vence quem é mais competente, assegurada pelos direitos universais de liberdade, de igualdade perante a lei e do direito de propriedade, representados no princípio de cidadania. Esse deslizamento de conceito de igualdade é justificado pelo individualismo, no qual o sujeito utiliza as oportunidades que a sociedade lhe concede, assegurado legalmente e garantido a partir dos direitos do sujeito denominado como cidadão, encobrindo a realidade concreta da sociedade de classes, justificado na ideia de mérito.

Para o liberalismo, a igualdade entre os indivíduos se concretiza na igualdade de oportunidades, quando os indivíduos têm sucesso, é graças a seu

mérito individual. Assim, o trabalho desenvolvido pelo professor na escola será imprescindível na medida em que possibilita e oportuniza condições de acesso de conhecimento igual a todos os indivíduos, porém obter sucesso é competência de cada um, uma vez que a utilização das oportunidades seria consequência de suas escolhas e de seu mérito. Diferentemente, a igualdade de resultados tem como premissa que todos os sujeitos são considerados em tudo iguais, e, a estes, além de lhes serem dadas condições, é garantido a eles que tenham em mesmo nível o sucesso, o que para o liberalismo seria uma afronta por violar a liberdade e a individualidade garantidas pela lei dos mais capazes, dado que “[...] o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro” (MARX; ENGELS, 1979, p. 49).

O discurso de cidadania para esta sociedade tem como desiderato camuflar a desigualdade, longe de erradicá-la e, na educação, servir como mecanismo de legitimação do liberalismo, considerada “[...] uma atividade adaptativa, centrada na relação indivíduo/mundo-ambiente; e na naturalização do social [...]” (MONARCHA, 1999, p. 181). Este objetivo se concretiza ao ter como finalidade a formação de cidadãos plenos, conscientes dos seus direitos e deveres, emancipados politicamente, em defesa dos direitos gerais, ou seja, a formação do cidadão burguês³⁷.

O fim da Escola é preparar cidadão – e dahi o dever de todos os professores de procurar por todos os meios fazer com que a creança seja transformada em cidadão consciente, que tenha a razão liberta de todos os absurdos que avassalam as consciências fracas (GOMES, 1907, p. 94).

Educação para a cidadania, na ideologia liberal, é sinônimo de direito à igualdade, à liberdade e à ampla participação na sociedade como membro de

³⁷ É importante salientar que a análise aqui proposta é demonstrar como o liberalismo foi disseminado na revista *A Escola* e que o mesmo se utilizou de vários discursos, entre eles a ideia de cidadania e de cidadão pleno de direitos e deveres, emancipado politicamente, o que, numa sociedade mantida pela desigualdade social, é um equívoco. O que se repudia na ideia de cidadania é que a mesma, na sociedade capitalista, restringe-se apenas a uma classe em particular e não à coletividade. Para Marx, diferente desse ideal, a emancipação deveria ser humana e não a emancipação política, como defendido no discurso liberal que proclama ao eleger a cidadania como ideal para um homem “[...] que não é o homem como cidadão, mas o homem como burguês que é tomado pelo homem no sentido próprio e verdadeiro” (MARX, 2010, p. 50).

uma comunidade política, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, formando “[...] o cidadão, ensinando-lhe a conhecer as instituições de seu paiz e dando-lhes regras de conducta, firmes e seguras, para se dirigir na vida pública” (DROZ, 1906, p. 104). Assegura-se, dessa forma, a igualdade de oportunidade, legitimada pela ideia de que a obediência às leis é dever do cidadão, uma vez que é proveniente da vontade geral encarnada na figura do Estado.

A ideia de cidadania, além da carga semântica relacionada ao liberalismo e aos seus preceitos de igualdade e liberdade, máximas da ideologia liberal, travestidos em direitos, é uma insígnia peculiar da sociedade capitalista, com o intuito ideológico de velar pela desigualdade. Levantar a bandeira de direito de todos, legalmente garantidos, é, ao mesmo tempo, dissimular a realidade e suas contradições, manipulação ideológica, haja vista que não é possível falar em igualdade em uma sociedade transmutada em direitos, porque tê-los já é sinônimo de que não há garantia do que é inerente ao homem como ser genérico. Ter direito é a ilusão da emancipação e, ao mesmo tempo, a justificação para a ordem desigual da sociedade é a dissimulação da exploração.

Daqui se depreende que tais as lutas no seio do Estado, a luta entre democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito do voto etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efectivas das diferentes classes entre si (MARX, ENGELS, 1979, p. 39).

O lema de igualdade aos desiguais é uma camuflagem da desigualdade para manter o capitalismo, por ser baseada na liberdade de que todos têm direito de serem proprietários. Como tem em si a base da realização, encarrega-se de instituir a noção de valor individual como mecanismo de progresso pessoal e que pode ser adquirido, porque é impraticável defender a coletividade numa sociedade que se mantém pela desigualdade. O indivíduo é livre para vencer na vida e, numa sociedade capitalista, ele deve ter condições materiais e intelectuais para produzir, o que já não garante a igualdade aos desiguais, em especial ao se defender uma educação ativa, baseada na experiência, originando diferentes níveis de liberdade e de conhecimento, possibilitando inferir que ter liberdade não é sinônimo de ter igualdade. Desta

feita, defender a educação para a cidadania é uma forma sofisticada de defender uma sociedade dividida em classes, em que a desigualdade é vista como decorrência natural e o fosso predatório entre pobres e ricos é cada vez maior. A ideologia liberal³⁸ cumpre o seu papel pelo discurso de cidadania, já que a toda classe, antes de tudo, é necessário “[...] conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal” (MARX, ENGELS, 1979, p. 40), garantia das condições de produção e reprodução da existência humana no capitalismo.

Consiste em um equívoco, então, apontar que a educação para a cidadania seria uma forma de igualdade de resultados, ledô engano, visto a educação para a cidadania ser uma educação para a conformidade em relação ao ordenamento social. Engana-se quem acredita que esta forma de educação teria fins democráticos, ao contrário, preparar o indivíduo para as condições da sociedade moderna, para operar equipamentos, é defender os interesses da classe que detém os meios de produção. Mas como esse ideal é transferido para o trabalho docente?

Sob a premissa do ideal de cidadania, foram organizados o ensino que seria ministrado na escola, bem como a formação do professor, o qual seria o disseminador desse ideário no Brasil particularmente no início do século XX. Acreditava-se que, com o novo regime, havia um “[...] espaço adequado à escolarização em massa e às necessidades da universalização popular” (SOUZA, 2006, p. 36). A partir da ideia de ensino moderno e inovador, de conteúdos que garantiriam a manipulação ideológica, acredita-se que a escola é via de ascensão na escala social, adequando-se às necessidades do contexto, aceitando-se, desse modo, os valores vigentes da sociedade capitalista, entre eles a meritocracia e as condições precárias em que viviam muitos dos indivíduos considerados como naturalmente incapazes, porque “la felicidad y la desgracia del hombre son, en grande parte, su propia obra”³⁹ (LOCKE, 1986, p. 31). A ampliação do poder de inculcação do convencimento

³⁸ Como já foi exposto nesta seção, posiciona-se em relação à ideologia não como uma crença, uma corrente de pensamento ou teoria que manipula a consciência dos homens, e sim que a forma de produção e reprodução da existência humana, que implica numa interpretação fragmentada, parcial da realidade, como um véu espesso, condicionada pela materialidade das forças produtivas.

³⁹ “A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra”.

de que todos têm direitos a ter direitos, garantidos legalmente, assegura-se que todos são igualmente livres para o acesso à propriedade na medida de seu esforço próprio.

Ao atribuir um caráter natural à igualdade entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, a diferença residindo na capacidade de trabalho que cada um exerce por esforço próprio, tendo como resultado a propriedade – no caso da educação, a intelectual – verifica-se que a ideologia liberal, ao trabalho do professor e à sua formação, estabelece como finalidade a exigência de um novo modelo de professor e de trabalho docente, “[...] *aparelhado para os predios edificantes e gloriosos da intelligencia*” (PARANÁ, 1906, p. 1). Nesse processo, defendia-se que houvesse isenção da mentalidade de classe e que fosse difundido de forma rápida aos professores, direcionando-os, ideológica e contraditoriamente, por meio da apresentação de métodos “modernos”, com vistas à coesão e à conformação, [...] *em suma, aperfeiçoar o indivíduo para aperfeiçoar a coletividade* (MACEDO, 1907, p. 68). Importa ressaltar, entretanto, que seu significado era aperfeiçoar de forma reducionista, que resultasse em uma formação parcial, pobre e fragmentada – a face obscura da manutenção da desigualdade – daqueles que frequentariam os poucos bancos escolares, a classe trabalhadora.

Pode-se constatar o avanço das condições para fortalecer o desenvolvimento das relações capitalistas, evidenciadas de forma implícita ou explícita, especialmente no que se refere à noção de trabalho docente e à redefinição dos papéis sociais, fundamentados na ideologia liberal. Essa ideologia não se define apenas como uma estratégia de falseamento por uma classe, mas é fruto das condições materiais e da luta de classe de seus membros fazerem-se partícipes de uma mesma sociabilidade. Entretanto é nesse mesmo processo de falseamento do real, de desapropriação do conhecimento e devido a antagonismos peculiares que mantêm o modo de produção capitalista, no qual está o cerne da própria dissolução do capitalismo, instaurado e alimentado nos contrários, dado ser um movimento histórico e que, não se pode negar, teve sua contribuição para o desenvolvimento das relações sociais, como, por exemplo, a educação.

2.1 A educação escolar transformando o trabalhador em cidadão

Devido à mudança do trabalho escravo para o trabalho livre, o Estado teve que se moldar aos novos desígnios dessa nova forma, formar o cidadão para conformar o trabalhador aos interesses do capital.

Com a contingente necessidade de ampliação do capital e da reprodução de suas relações de produção, era preciso uma reformulação do trabalhador para uma nova relação de dominação, fundada nos preceitos liberais de liberdade e de igualdade, ou seja, preconizava-se a ideia de homens, trabalhadores, juridicamente livres para a ação de compra e de venda da força de trabalho, conforme a vontade das partes. De uma coerção física, preconizada no trabalho escravo, no trabalho livre, a coerção assumia outra forma, a ideológica, principalmente com mecanismos que levassem o trabalhador a acreditar no trabalho enquanto forma de liberdade, camuflando a exploração.

O trabalhador livre torna-se proprietário da sua força de trabalho e, ao realizar o contrato, realiza-o pela sua livre escolha e vontade, todavia sem uma análise mais profunda das condições que lhe são oferecidas, em virtude de sua própria condição de vida. A ele, são garantidos os direitos de sua propriedade – força de trabalho – amparados por uma legislação que assegura a realização do contrato formado “livremente”, fortalecendo o consenso de que está participando de forma justa e em condições iguais.

É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa (SAVIANI, 1995, p. 51).

O contrato firmado entre proprietários livres, ou seja, entre proprietário da força de trabalho e proprietário dos meios de produção, proporciona a falsa ideia de que ambas as partes estabelecem relações iguais, equivalentes e justas, acreditando-se que, ao participar livremente do contrato, também está participando da riqueza nacional, quiçá da fortuna. Com a propagação dos princípios liberais, seja na forma legal e formal expressa no modelo de relações de trabalho, seja nos discursos veiculados nos impressos, nos discursos das plataformas políticas ou na forma como se efetiva o ensino na escola, o trabalhador ilude-se de que não é explorado e de que, por meio do seu trabalho, participa do progresso. Haja vista que

[...] os indivíduos associando os seus esforços para um fim, tornam fatalmente mais intensos e mais extensos os resultados da ação, de modo que cada um deve receber, directa e indirectamente, farta compensação do que despendeu em prol da colectividade [...] (MACEDO, 1907, p. 67).

Os indivíduos são considerados genericamente, em virtude de que todos são iguais no ponto de partida. Após a largada, são considerados individualmente, uma vez que, se há alguma desigualdade, é fruto da virtude de cada um, naturalizando-se o processo, diluindo-se a noção de desigualdade em algo natural e individual e não em uma questão de classe. Transfere-se ao indivíduo, em particular, aquilo que é próprio da sociedade dividida em classes, a responsabilidade pela desigualdade social. O fato de os indivíduos serem regidos pelo interesse pessoal, caracterizado pelo individualismo, legitima a meritocracia como algo natural, apresentando como inquestionável e inevitável a existência da desigualdade social, caracterizada como algo insuprimível, cerne da sociedade capitalista, uma vez que

“[...] esa desigualdad deriva del diferente alcance de sus entendimientos, que con la información que recogieron y las ideas, nociones y observaciones con que se abastecieron eligieron un modo distinto de formarse y emplear la mente” (LOCKE, 1986, p. 285).

É por esta via que se instaura o discurso ideológico de cidadania, de nacionalidade, de igualdade e de liberdade, reelaborando-se a noção de trabalho e, com isso, reformulando-se também as relações de dominação que,

mais elaboradas, via justiça e política, camuflam a desigualdade. Esse ideário, baseado na crença da sociedade livre e na aparente noção de nacionalismo e riqueza da nação, desencadeia a pérfida ideia de propriedade na consolidação do contrato livre, dissimulando a exploração nas relações de trabalho capitalista, já que “[...] o capital, esse começa por fazer prisioneiro o progresso histórico e coloca-o a serviço da riqueza” (MARX, 1978, p. 158).

Novas formas ideológicas de convencimento deveriam ser propostas para esta noção de trabalho, não mais relacionadas à força física e sim na fetichização da liberdade, dificultando a compreensão da origem das desigualdades. É nesse sentido que a ideologia, com seu lacunar e vago discurso, era utilizada para convencer que todos os homens poderiam tornar-se o homem ideal para a nova sociedade. A educação liberal, então, seria organizada apresentando como componentes: “[...] a educação para a cidadania; a tradição humanística e a formação profissional” (PAIM, 1995, p. 117), e, como bandeira, a educação democrática popular, dando acesso à cultura geral e à produtividade do trabalho, fator decisivo para o desenvolvimento econômico, cabendo ao ensino elementar assegurar a homogeneidade cultural, por isso sua insistência em priorizá-lo.

Era comum e insistente o discurso de que “[...] o sistema democrático exige, simultaneamente, que a grande massa de cidadãos tenha noção plena e integral do papel que compete a cada um desempenhar [...]” (PAIM, 1995, p. 122), fato que requeria um mínimo de cultura geral universalizada pelo ensino elementar. Para os liberais, era dever convencer que

“[...] não conseguiremos erigir uma nação próspera e estável, com base num sistema de ensino que atua de modo perverso, contribuindo, precipuamente, para engrossar o contingente de analfabetos” (PAIM, 1995, p. 127).

Todavia desde que predominasse um ensino apenas dos conhecimentos rudimentares – domínio da escrita, da leitura, e da contagem, porque “[...]um povo de cem milhões de analfabetos é conquistado em dois tempos por um povo de um milhão de homens instruídos” (BILAC, 1906, p. 65). Já as funções de mais exigência, como de governo, deveriam ser exercidas pela classe que dominava econômica e intelectualmente, e a educação exercida em função dos interesses de classe.

O interesse e o empenho em educar o mínimo e civilizar esse trabalhador eram entendidos como necessários porque ele, por ser fruto das questões materiais e da luta de classes, poderia representar a possibilidade de engendrar ações contrárias, ou seja, necessário era civilizar para as condições capitalistas com mecanismos de controle sofisticados para que a autonomia do trabalhador fosse controlada, culminando na ordem e, contraditoriamente, numa heteronomia. Para tanto, era necessária a formação desse trabalhador com determinadas características, sendo uma delas a ideia de individualidade, de busca de interesses individuais a fim de tornar-se apto e livre para a competição, uma vez que “[...]os povos ignorantes abatem-se esmagados pela concorrência dos mais aptos. Não é resultante de fatalidades étnicas, mas pedagógicas” (A ESCOLA, 1908, p. 4).

A legitimação desse ideário pressupõe um Estado neutro, impessoal e apaziguador de conflitos. O Estado burguês garante a dominação de uma classe sobre a outra pela legislação, na garantia do contrato e pelo sufrágio universal, orientado pela ideia de participação política. Organiza as suas instituições para a demanda da visão de trabalho, controlando, pela via legal, as relações sociais, ou melhor, as de dominação, proporcionando a falsa ideia de elemento catalisador do bem comum e legitimador das condições apresentadas na sociedade como as mais adequadas para o momento. As ideais, no entanto,

[...] "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1999, p. 46).

Com a finalidade de minimizar e camuflar as diferenças de classe, o Estado utiliza os seus aparatos repressores e ideológicos, instrumentalizando-

os com essa finalidade e, nesse caso, destaca-se a educação, possibilitando uma interpretação sobre os conflitos advindos do capital e do trabalho como algo natural, a partir de um “[...] *ENSINO NACIONAL que faça brasileiros, que faça cidadãos, que faça homens*” (VELLOZO, 1907, p. 48). Assim, o Estado e seus aparelhos deveriam receber reformulações devido às novas demandas de produção e de ampliação do capital, uma vez que “[...] o objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade” (LOCKE, 1991, p. 266), produto do trabalho de cada um.

Urge, deste modo, a reelaboração da visão de trabalhador via educação, porque, “[...] por meio de sua prática específica, reforça e sistematiza relações que estão dadas [...]” (NORONHA, 2009, p. 144). Desta feita, a escola é vista como lócus e lugar de excelência de formação.

Extraordinários são os serviços que presta a escola á civilização dos povos. Mais do que isso: a escola é o plintho inabalável e eviterno sobre que se alteia, majestoso e bello, o monumento altaneiro e deslublantíssimo da civilização. São exalçaveis os predicamentos da escola como factor poderoso do progredimento e felicidades sociaes (SOUZA, 1906, p. 3).

A escola, por refletir as relações do contexto histórico que permeiam o processo educativo, é colocada como instituição central, “[...] *remédio mais eficaz para tonificar o organismo das sociedades depauperdas*” (ESCOLA, 190, p. 52), dado que “[...] uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação” (TONET, 2009, p. 10).

Na sociedade capitalista, época de inabalável fé no progresso, devido aos padrões estabelecidos pela industrialização, urbanização e, em contrapartida, devido ao empobrecimento das camadas populares, a educação – componente significativo para a ordem liberal –, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança e para a libertação das classes populares, tornou-se instrumento para a disseminação da ideologia liberal. É fortalecida a “[...] ilusão liberal de ascensão social pela escolarização [...]” (XAVIER, 1990, p. 62).

A escola, imbuída da ideologia liberal, cumpre o papel de transmitir os conhecimentos adequados às necessidades do contexto social. Assume o papel de transformar os indivíduos às novas exigências da sociedade capitalista, de formar o cidadão partícipe do progresso nacional, “[...] *amoldando-o á cultura hodierna*” (VELLOZO, 1907, n. 5, p. 48), consciente de seus direitos e deveres, sobretudo consciente da sua liberdade de participação, Deve, todavia, ser regulado pelo Estado, que mantém a ordem e a harmonia, ficando à margem do processo histórico, haja vista que “[...] quanto mais baixa se encontra uma classe no seio da sociedade e mais inculta no sentido corrente do termo, mais próxima está do futuro e do progresso” (MARX; ENGELS, 2011, p. 53). A ideologia liberal permite ao indivíduo agir a fim de vencer na vida, porém esse mesmo indivíduo deveria ser disciplinado para seguir as regras.

A valorização da “urbe”, dos valores citadinos, é fruto da consolidação mundial do capitalismo monopolista – caracterizado pela compra de matéria-prima barata e pela ampliação dos mercados consumidores –, modificando tanto as relações entre os sujeitos como o espaço geográfico. Para tanto, às cidades, era exigida a reorganização de seus serviços, das unidades produtivas e dos trabalhadores, no qual é possível averiguar a “[...] primeira grande divisão do trabalho (DANGEVILLE, 1978, p. 09), a separação entre campo e cidade, ou seja, entre ultrapassado e moderno, entre refinado e brutalizado, considerando-se que “[...] um maior aperfeiçoamento nas forças produtivas, [...] parecem ter sido efeitos da divisão do trabalho” (SMITH, 1981, p. 01), valores que irão disseminar ideologicamente a visão de cidadão, na imagem do trabalhador livre. A dinâmica social e espacial deste período é caracterizada pelo “modo de vida urbano”, de melhoramento, de progresso e, adversamente, da penúria, da exploração, da opressão⁴⁰, próprio das contradições do capital.

Se necessária era uma redefinição nos agentes envolvidos na produção, quais sejam os donos de propriedade e os trabalhadores livres, precisava-se

⁴⁰ Muitos estudos abordam as contradições desse processo civilizatório e as consequências como a questão da habitação, da miséria, da saúde, um exemplo é o livro: Carvalho (1987).

também de uma redefinição na formação destes e, conseqüentemente, na educação e nas formas de conformação e coerção, as quais não seriam predominantemente mais físicas e sim ideológicas. Decorre daí a importância da educação para legitimar a exploração, como decorrência, o “[...] *ensinar começou a ser visado pelo orbe ilustrado*” (ESCOLA, 1909, p. 23). Não seria possível o manejo das máquinas por alguém com um saber miserável e “o povo que não sabe lêr tem a intelligencia annullada, e não se pôde defender de qualquer ameaça” (BILAC, 1906, p. 65). Por isto a insistência na instrução primária e mínima, particularmente na alfabetização, visto que “[...] outra forma muito apreciada pelos burgueses é a educação” (MARX; ENGELS, 1978, p. 73). Para tanto, o poder do Estado será primordial para esta legitimação, tanto para proteger os indivíduos e as propriedades como para resguardá-los da desordem e da ignorância.

Considerando que é dever imperioso dos governos livres diffundir a instrucção e a educação por todas as camadas da sociedade, a fim de dar combate franco e completo ao analphabetismo (A ESCOLA, 1908, p. 16).

Destacam-se no discurso veiculado na época os ideais de igualdade, de liberdade, de soberania do povo e tolerância e o papel central da educação, na qual os indivíduos seriam educados para essa sociedade e convencidos de que poderiam “participar” das decisões, dado o modelo de governo representativo e do modo de produção, via contrato. “A própria ciência é a partir de então venal e compra-se, é um ídolo, um meio de opressão e de extorsão de mais-valia nas mãos do capitalista” (DANGEVILLE, 1978, p. 12).

Na busca pelo trabalhador ideal, a educação é considerada “[...] como uma ação beneficiadora para todo o povo [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 92), desencadeando-se uma visão de escola redentora e regeneradora. Dela, “[...] *há de surgir, majestosa e bella, essa obra inestimável de remodelação social*” (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 126), que encaminharia à cidadania e ao progresso – dada a visão de excelente instrumento de modernização. Desse processo, pressupunha-se uma relação de causa e consequência, qual seja, com a instrução para a nova realidade e a todos haveria progresso da nação, pois “*são exalçaveis os predicamentos da escola como fator poderoso do progredimento e felicidade sociaes*” (PARANÁ, 1906, p. 3). Uma visão liberal

de que o desenvolvimento individual levaria ao desenvolvimento de toda sociedade e “[...] uma abundância geral difunde-se por todas as classes sociais” (SMITH, 1981, p. 6). Porém sem levar em consideração o lugar social ocupado pela maioria da população e a característica de classe, difundindo-se ideologicamente que o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, recebendo em troca o salário, teria acesso à riqueza.

A escola seria responsável por efetivar essa mudança do individual para o social, ou melhor, “[...] *do aperfeiçoamento do indivíduo para o aperfeiçoamento da sociedade*” (MACEDO, 1907, p. 70), a partir do momento em que fosse estabelecida a igualdade de oportunidades, instrumento de dominação da ideologia liberal, trabalhando de forma a fazer todos acreditarem que eram partícipes em igualdade de condições do processo civilizatório. Observamos uma tensão entre o trabalho como forma ontológica de humanização e como negação da sua humanização por meio do trabalho privilegiado para essa sociedade capitalista. Não se pode esquecer que

O capital opera uma dupla frustração das massas. Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas – e de professores que transmitem o saber de geração em geração, para o “reproduzir”, conservando-o e perpetuando-o – tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana do trabalho das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas (DANGEVILLE, 1978, p. 15).

O que estava por trás desse interesse e centralidade⁴¹ na escola, como “[...] *chave para a solução para os problemas*” (MACEDO, 1907, p. 68) era “moldar” esse novo cidadão para uma visão burguesa de trabalho, o assalariado, camuflando a desigualdade proporcionada pelo capitalismo, como instrumento de controle social, alavanca essencial para a manutenção da ordem. Corresponde a

[...] *dous fins: educar o indivíduo disciplinando-lhe o espírito, facilitando-lhe o desenvolvimento mental e dar-lhe somma de conhecimentos, mas também do ponto de vista prático, uma base para sua acção na sociedade* (MOREAU, 1906, p. 156).

⁴¹ Carlota Boto (1996) afirma que essa centralidade é uma herança do iluminismo, ou seja, o pensamento contemporâneo como tributário das Luzes, no qual a educação lançaria as luzes do conhecimento e, assim, haveria um abandono das superstições.

Cambi (1999) denomina essa centralidade de “mito da educação”, fato existente “[...] já no século XVIII, como depois no século XIX e assim até um pouco além dos anos 50/60 do século XX (p. 326) e Hobsbawn (2006, p. 364) afirma que, entre 1875 e 1914, é sem dúvida o período de “[...] maior desenvolvimento maciço da instrução [...]”. Ante tais afirmações, é possível inferir que a educação, efetivamente, foi o canal mais eficiente e assertivo para a formação do trabalhador livre e assalariado, devido à disseminação do liberalismo e manutenção das relações de exploração na aparente ideia de progresso, visto que *“pedagógico, e não ethonológico, é, pois o problema”* (A VELLOZO, 1907, p. 1-4). Relegada a segundo plano no império e não como fundamental, com o processo de industrialização, acelerou-se a demanda pela escola, modificando as aspirações e a ação do Estado, mobilizando as “[...] elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente”(XAVIER, 1990, p. 59). Instaure-se o mito da “demiurgia educacional”⁴² (VALLE, 1997, p. 87), ou seja, a legitimação de que as questões educacionais seriam solucionadas pela educação.

A generalização e a relação abstrata entre educação e progresso eram uma forma ideológica de convencimento e legitimação de que se alcançaria o ideal da modernidade, o que pressupõe uma visão teleológica, um projeto educacional, a saber, “[...] *regeneração das coletividades sociais*” (SOUZA, 1906, p. 3), dado que *“hoje o valor das nações é representado pela expansão intelectual de seus filhos”* (SOUZA, 1906, p. 1).

A relação entre educação e progresso deve ser analisada à luz de um paradoxo. Por um lado, a forma linear com que se considera a íntima relação entre eficácia e, conseqüentemente, o desenvolvimento, sem se considerar as conseqüências que se instauram a partir da aparente igualdade, entre elas a desigualdade de conhecimento e o mérito individual como critério de seleção; e, de outro lado, a conformação e aceitação passiva de estatuto de verdade e, com isso, a dominação.

Outra situação é a identidade entre progresso e ordem e a escola criada para formar o espírito do cidadão e, ao mesmo tempo, discipliná-lo, apontando

⁴² Demiurgo como ação criadora.

a similaridade entre conhecimento e moralização. Entende-se que “[...]é assim que se erige a educação cívica, tão necessária e imprescindível mesmo para o progresso geral da nação” (PARANÁ, 1906, p. 2). Desta feita, a concepção de progresso via educação não pode ser abordada sem ressaltar as contradições inerentes a uma sociedade capitalista, uma delas, a visão de moderno.

Etimologicamente, do latim tardio *modernus*, calcado em *hodiernus*, de *hodie* ‘hoje’, moderno significa “[...] dos nossos dias, recente, atual” (CUNHA, 1986, p. 526). Esta palavra é empregada, historicamente, para indicar “[...] o período da história ocidental que começa depois do Renascimento, a partir do séc. XVII” (ABBAGNANO, 2000, p. 679). O termo carrega vários sentidos, conforme a área em questão, entretanto, nessa polissemia e na intensidade da utilização do termo em diferentes contextos e em diferentes épocas e sua ressonância, está relacionado à recente e atual, como ruptura com o defasado, ultrapassado, apoiado na ideia de futuro, de progresso, por isto, é frequentemente utilizado, independente do período.

O anseio pela modernidade e a sua relação com o progresso é a marca do século XX, sendo proclamado em diferentes momentos, sob as mais diferentes perspectivas, todavia sempre atrelado ao desejo de se integrar às nações avançadas, as quais podem ser descritas “[...] como um mundo em rápido processo de urbanização e, em casos extremos, um mundo onde o número de moradores das cidades era sem precedentes” (HOBSEBAWM, 2006, p. 8), marcado pela intensificação da vida nas cidades e pela instauração de uma cultura urbana (HOBSEBAWM, 2001, p. 364). Ao mesmo tempo em que proclama seus frutos pela via do progresso, exclui a grande maioria da população, a qual permanece à margem dos benefícios do desenvolvimento, uma vez que, na sociedade capitalista, há a dissociação entre riqueza e vida concreta e o desenvolvimento se faz às custas da lógica do capital, reduzida a uma única dimensão: o valor de troca.

Subjacente a esta visão de moderno, de progresso, de atual, no imaginário dos sujeitos, há a chancela da ideologia liberal ao colocar a individualidade, ou seja, o homem como sujeito da história⁴³, o homem como

⁴³ Embora saibamos que o liberalismo é uma ideologia da Idade Moderna, não é objetivo deste trabalho discutir esse período e a ideia do homem e não Deus como centro, mas sim discutir o

centro do processo de vida do mesmo, na sua individualidade, unilateralmente responsável por suas conquistas, sem uma análise de que “[...] apropria-se do seu ser global de forma global, isto é, como homem total” (MARX, 1978, p. 11). É possível afirmar que o termo “moderno” é uma expressão que traz em seu cerne o liberalismo e foi essa ideologia que permeou todos os processos sociais no início do século XX no Brasil e que deveria se tornar senso comum a partir do consenso de todos, via educação.

Esta projeção de uma sociedade moderna, tendo como um dos seus principais alicerces a educação, tem suas raízes no advento da República. Nas primeiras décadas deste século, estas duas questões, modernidade e educação, tornaram-se temáticas cruciais e impregnaram o espírito da época (SOUZA, 1992, p. 64).

O interesse enfático na educação esteve presente em diferentes pontos de vista, não de uma forma unívoca e sim sob os interesses antagônicos. Cada setor tinha um objetivo nesse processo formativo, ou como veículo político ou como ascensão social, disciplinador, ferramenta de luta ou até como conformação das massas. Pode-se concluir, todavia, que a educação estava sujeita à ideologia liberal, fruto dos embates concretos engendrados pelo capitalismo, ou seja, tais interesses particulares eram expressões de um movimento mais amplo: a expansão do capital, decorre daí o poder destinado a ela como condição ao desenvolvimento econômico.

2.2 A educação no início do século XX

“[...] ignorancia e República são idéas que se repellem” (PARANÁ, 1906, p. 1).

O aparato escolar no início do período republicano no Brasil, orientado pelos princípios do liberalismo, foi considerado como um direito de todos,

termo “moderno” e sua ressonância no início do século XX no Brasil, em particular na educação.

anunciando a igualdade como princípio geral, aferindo uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados com os mesmos direitos para a participação da vida em sociedade e, concomitantemente, com o mesmo propósito, a perpetuação das relações de produção capitalista, já que, para “o pensamento liberal republicano, progresso é crescimento econômico enquanto expansão da economia capitalista em curso” (SALLES, 1986, p. 63).

Assim, todos os cidadãos se sentem parte do e envolvidos no processo. Quem seria esse cidadão numa sociedade baseada na igualdade de direitos? Numa forma de governo representativa, nos idos da sociedade brasileira republicana, cidadão seria o que poderia participar do sufrágio universal, o qual teria participação política, ou seja, os homens, alfabetizados, com condições para exercer a cidadania, aliás, os que tinham acesso à propriedade intelectual, visto que a participação pelo sufrágio universal não era mais pela renda⁴⁴ e sim pela instrução. Apesar de ser preconizada entre os indivíduos, inclusive garantida por lei, uma igualdade estendida abstratamente a todos os indivíduos não pode ser considerada como materialmente garantida, porque a formalidade da igualdade provém de uma desigualdade substancial, indispensável para a própria existência da formalidade.

A liberdade e igualdade jurídicas estavam longe de ser incompatíveis com a desigualdade real. O ideal da sociedade liberal burguesa foi sintetizado nesta frase irônica de Anatole France: “A lei, em sua majestática igualdade, dá a todos os homens o mesmo direito de jantar no Ritz e de dormir debaixo da ponte” (HOBSBAWM, 2006, p. 11).

O fenômeno educativo, longe de ser compreendido nas relações contraditórias da sociedade, era um meio para a aceitação da ordem vigente e para a reprodução dessa ordem, pela crença de “[...] ser a educação um fator determinante na mudança social” (RIBEIRO, 1982, p. 95) e sinônimo de ascensão social. A crença na educação estendida a todos ocasionaria o desenvolvimento e, conseqüentemente, transformaria o Brasil numa “[...] nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” (NAGLE, 1974, p. 100), uma vez que “*no regime republicano o problema da instrução se impõe e*

⁴⁴ No governo provisório (1889-1891), foi determinado o fim do voto censitário, ou seja, o voto não é mais vinculado à situação econômica do cidadão.

reclama prompta solução” (PARANÁ, 1906, p. 1) e o entrelaçamento entre a luz do saber e a cidadania culminaria no progresso. Esse ideário é articulado com o “[...] intuito de mostrar que o país entrara definitivamente na era do progresso” (CAPELATO, 1988, p. 46), expressando ainda o anseio de romper com vínculos do passado.

Todavia que instrução era essa? *“Tratando-se de escolas brasileiras, a orientação está no próprio espírito democrático, liberal do regime político que nos rege”* (A ESCOLA, 1906, p. 127), ou seja, apenas aquela para o indivíduo não ficar “embotado”, aprendendo as matérias essenciais e rudimentares: ler, escrever e calcular, visto que quanto mais o povo for instruído, decente e ordeiro, tanto menos estará sujeito às ilusões e será obtuso (SMITH, 1996), podendo dirigir as máquinas criadas pela indústria.

O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos, ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar as dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou tomar alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até acerca de muitas obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, ao menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente de defender seu país na guerra. [...] Assim, a habilidade que adquiriu em sua ocupação parece ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais (SMITH, 1996, p. 244).

Lucrativo, coloca-se a elevar os trabalhadores, base da própria existência do proprietário, porque a estupidez seria um mal, uma afronta que acabaria afetando o progresso, porém com muita “parcimônia” a fim de não comprometer a ordem vigente, ensino tal que o “[...] Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação” (SMITH, 1996, p. 246). Ao contrário, era o ensino ministrado às pessoas de fortuna, devido à sua posição,

que lhes possibilitava melhor instrução, garantindo-lhes para si a propriedade intelectual. Às crianças dos ricos lhes é disposto um

“[...] meio material que as prepara muito naturalmente para a ideologia e as reações ‘dominantes’, e as pobres, vivendo no estado que reproduz a pobreza, não condizendo as suas condições com o que lhe é ensinado na escola” (DANGEVILLE, 1978, p. 38).

Na sociedade capitalista do início do século XX, sob a égide da ideologia liberal, a escola livre, laica –laicidade não apenas nos aspectos religiosos, mas ideológicos – seria o formato mais adequado à formação das elites, ou seja, laica, mas subjugada aos anseios de uma classe, haja vista que “[...] a chegada ao grau de elite não seria mais dada nem pelo sangue e nem pelo dinheiro, mas pela posse reconhecida do saber” (CURY, 2001, p. 307). A ideia de privilégio do indivíduo via hereditariedade, via status, via ser, deu lugar ao direito e à capacidade do indivíduo, permeados pela ideia de igualdade e de liberdade na posse da razão como fonte do progresso por meio do esclarecimento, via escola: lócus de divulgação da ciência e legitimação do processo, ou melhor, “[...] o meio soberano para promover uma sociedade equilibrada e orgânica, aberta para operar um constante progresso entendido como desenvolvimento racional e como unificação da coletividade” (CAMBI, 1999, p. 411).

A forma abstrata e generalizadora de como são veiculados aos indivíduos os conceitos de liberdade, de igualdade e as lacunas que essa abstração proporciona via educação garante e mantém a disseminação da ideologia liberal, que, sem uma concreta análise, camufla de forma sedutora as desigualdades, a homogeneização e a meritocracia.

A educação, máxima do ideal republicano⁴⁵, integrante do projeto liberal, igualmente e ideologicamente, converteu-se em instrumento para a disseminação do pensamento da classe burguesa e para a obtenção do consenso desses preceitos, haja vista que é preciso produzir o trabalhador para o capital (disciplinamento da força de trabalho), dando “[...] aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual e os impede de

⁴⁵ Noronha (1990, p. 32) comenta que, no primeiro período da República, a questão da educação se destinava à salvação nacional e, já no final do período, o objetivo era formar o trabalhador disciplinado.

descobrir as suas contradições” (DANGEVILLE, 1978, p. 37). O trabalho torna-se cerne do acesso à fortuna por meio, é claro, do esforço e mérito individuais, haja vista que “[...] a rivalidade e a emulação tornam o mérito, mesmo nas profissões mais humildes, objeto de ambição, gerando muitas vezes os mais satisfatórios empenhos” (SMITH, 1996, p. 229).

Na busca pela homogeneidade social desse trabalhador livre e nas tentativas de construção do Estado burguês brasileiro, instituição legal que representa e torna legal o preceito de igualdade e, concomitantemente, o de desigualdade, a escola, particularmente a primária, é utilizada como veículo de reprodução que, apesar de reprodutora, oportuniza a escolarização à população com o discurso de igualdade. Para a consecução deste objetivo, é imprescindível acabar com a estupidez da maioria da população, preparando-a para a “soberania” popular, cabendo ao “[...] governo tomar providências para impedir que tal aconteça” (SMITH, 1996, p. 244)⁴⁶, uma vez que “a escola primária é uma instituição supernamente civilizadora” (SOUZA, 1906, p. 2). Pelo ensino, delineia-se uma ideologia por um universo de símbolos, valores (laicos e civis), fixando um padrão homogêneo para o novo tipo de homem social: o cidadão (CAMBI, 1999, p. 372), partícipe da política e trabalhador livre, porém selecionado pela instrução, visto que só o alfabetizado poderia exercer o direito ao voto, direito à participação na escolha de seus representantes, o que já pressupõe uma seleção via capacidade.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 32-33).

Considerada como uma necessidade e direito de todos os homens, a escola, dependente do Estado, viria a ser, na Primeira República brasileira, “[...] recinto que a intelligencia dos pequeninos seres [...] se vae desenvolvuindo e

⁴⁶ Nessa passagem, Smith coloca-se ao contrário do que preconiza o estado mínimo, ao apontar o Estado como responsável por acabar com a estupidez.

inundando da luz cambiante e redemptora da instrução” (SOUZA, 1906, p. 2), dessa forma, imprescindível para a formação do cidadão republicano e para a solução dos problemas da sociedade brasileira via racionalização, constituindo-se a instrução do povo no maior projeto do Estado burguês (NASCIMENTO, 2008, p. 92). Era necessário convencer todos os cidadãos de que, com a República, a sociedade rumaria à modernidade e ao progresso, fato que, no antigo regime monárquico, não se efetivou dada a ignorância do povo que não tinha condições de perceber tal situação. É nesse sentido que os republicanos aproveitaram para enaltecer a função da educação que teve um papel preponderante para a legitimação da nova ordem e para homogeneizar os cidadãos. “*A causa, não o perguntemos á raça: mas, ao habitat, á pedagogia. Ao habitat, melhora-o a Sciencia: - o problema, portanto é resolvido pela ESCOLA* (A ESCOLA, 1907, p. 3). A educação é pensada no seu caráter regenerador e messiânico, tanto para sanar os problemas do analfabetismo, que expressava a miserabilidade do ensino no país e a brutalização da maior parcela da população, como auxiliar o alargamento na formação da elite, nesse caso, pelo ensino secundário e superior. A difusão do ensino representa, naquele momento, “[...] a mais importante obra nacional a empreender, pois constitui o grande problema nacional” (NAGLE, 1974, p. 145), que irá incorporar o indivíduo à vida moderna, por isso a importância dos conhecimentos rudimentares: ler, escrever e contar, ou seja, não mais que o mínimo.

Esse movimento em prol da escolarização, fruto da luta de classes, caracteriza-se pela relação entre avanços e retrocessos. A educação assumia as características do processo histórico, que, sob o modo de produção capitalista e sendo a divisão de classe o cerne desse processo, deveria voltar-se a certos aspectos que atendessem aos anseios da classe trabalhadora e, igualmente, mantivesse a divisão de classe, camuflando-se na ideia de democracia, no direito à escolarização livre, laica e gratuita, porém mais como concessão do que direito.

O sentido da homogeneização era e ainda é ocultar a divisão de classes. Portanto, a homogeneização do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretendia contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento real. Para tanto, a educação escolar era colocada como remédio e medida para a formação do

novo homem republicano, lançando mão de ações que procuravam legitimar a homogeneização de uma escola, agora, em espaço único e com métodos únicos, como, por exemplo, o método intuitivo. “*É preciso tornar a escola um todo homogêneo*” (A ESCOLA, 1908, p. 3) e universal, adequando os indivíduos à ordem social. Neste sentido, “[...] não é verdade que a escola burguesa não possa dar instrução a todos, ela apenas elimina os realmente incapazes de receber essa instrução” (PONCE, 2001, p. 156), caracterizados pela seletividade –por considerar os conhecimentos nela veiculados cada vez mais imprescindíveis para a participação social –,camuflando qualquer característica que demonstrasse a desigualdade social numa escola denominada única, todavia fundamentada em valores burgueses. Sua ação mistificadora consiste em incorporar, de forma igual e homogênea, em um único espaço todas as classes e considerando que “[...] o aluno, senhor de sua liberdade e consciência, saberá escolher a crença que melhor lhe satisfaça a alma e o coração” (MARTINS, 1909, p. 9). Afirmação baseada em Locke, ao propor que os homens são naturalmente iguais com direitos comuns, todavia “[...] permite-se que pertençam os bens àqueles que lhes dedicou o próprio trabalho” (LOCKE, 1991, p. 228).

Orientado por este princípio, aquele que, embora proprietário desse direito, não alcançasse o que lhe era devido seria porque não se esforçou o suficiente ante o direito comum a todos e que têm liberdade para fazer suas escolhas, “[...] ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário” (CURY, 1989, p. 48). O trabalho e o esforço dão o direito de propriedade, centrado na individualidade, entretanto uma questão se faz presente: Quem frequentava essa escola? Em que moldes era pensada? A compreensão desses fatores “[...] implica no desvendamento das funções específicas que a escola brasileira foi chamada a assumir [...]” (XAVIER, 1990, p. 18), em especial numa sociedade que não lê e é assim silenciada⁴⁷.

⁴⁷ Ortiz (2001, p. 188), ao discutir sobre a imprensa no início do século XX, comenta que nenhuma obra escrita poderia ser denominada popular, porque, “[...] enquanto nas últimas décadas do século XIX Estados Unidos, Inglaterra e França apresentavam 90% de sua população alfabetizada, o índice de analfabetismo brasileiro era comprometedor”, constatação que marca a tradição da oralidade no país.

A todos os alunos, senhores de sua vida, era dado o direito de terem acesso ao conhecimento, por se entender que “[...] a República significa, para seus artífices, o tempo de liberdade” (CAPELATO, 1988, p. 46), de sociedade aberta, todavia essa noção de liberdade e abertura não pode ser considerada abstratamente, visto a liberdade não ser sinônimo de igualdade, ao contrário, a liberdade pode cercear a igualdade. Em nome da liberdade, aos alunos, era permitida a escolha daquilo que proporcionasse satisfação a eles. Sob tal perspectiva, é possível relacionar sua escolha com o mérito, atributo individual, uma vez que a todos era dado o mesmo ensino, os mesmos conhecimentos – porém mediados pelo privilégio de classe – num mesmo local, enfim, na escola pública, laica e gratuita, na qual era garantida a “[...] igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’” (XAVIER, 1990, p. 61)

O grupo escolar, rearranjo na organização espacial e temporal, cumpriu esta finalidade, fundamentado “[...] *em bases seguras, rectas, inflexíveis, unificando-o em toda a República*” (VELLOZO, 1907, p. 2) com um mesmo professor, típico da democracia burguesa, em que o ensino é uma oportunidade na escalada social, independente da origem dos indivíduos.

Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada, reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2000b, p. 3).

Fruto das questões materiais do contexto republicano e considerada fundamental para a concretização da educação republicana, a institucionalização dos grupos escolares, “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas” (REIS FILHO, 1995, p. 137), é a maior expressão e legitimação dos preceitos liberais de igualdade e liberdade, concomitante à homogeneização e à meritocracia.

Os relatórios dos inspetores gerais solicitavam, com frequência, a construção de prédios destinados

especificamente às práticas escolares [...]. E defendiam a organização do ensino primário em grupos escolares, *uma medida [...] mais metódica, racional e consentânea com os modernos planos pedagógicos [...], do que as pequenas escolas isoladas, derivadas das antigas “cadeiras de instrução primária.* (AZAMUJA, 1908, p. 62, *apud* TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 81).

A classificação igualitária dos alunos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo “[...] constituiu-se numa das grandes revoluções na organização do ensino primário, sendo considerada a essência da escola graduada” (SOUZA, 2000, p. 33), ou melhor, a simultaneidade⁴⁸ era considerada uma forma específica e eficaz de homogeneização e universalização, tão caras para o processo de disseminação da ideologia liberal. Vale ressaltar que o ensino simultâneo não se referia apenas ao interior do trabalho docente na sala de aula, mas a todas as escolas, com um mesmo calendário, um mesmo currículo, sob o mesmo mantenedor – no caso das públicas – sob as mesmas exigências e a mesma ideologia. Com o intuito de eliminar fatores indesejáveis, observa-se um paradoxo ao propor a simultaneidade, de um lado, como sinônimo de ensino democrático, dando a todos o direito ao mesmo ensino e, em contrapartida, o ensino meritocrático, ao propor o mesmo ensino para uma clientela de várias proveniências, do qual os mais “aptos” às exigências da sociedade teriam condições de ir gradualmente para frente. Tais fatores culminam nas principais características dos grupos escolares: a graduação, a simultaneidade e a uniformização.

Esse modelo de ensino público que se traduzia como “modernidade”, um discurso presente no imaginário social com o intuito de tornar o Brasil uma grande potência, “[...] elevando-se aos padrões sócio-econômicos dos países desenvolvidos” (SOUZA, 1992, p. 01), foi implantado, primeiramente, em São Paulo, no ano de 1893, aliás, a reforma paulista, com o intuito de um sistema educacional orgânico, no qual incluía os grupos escolares, foi a mais avançada do período em relação aos demais estados.

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que

⁴⁸ Essa configuração pode ser observada desde Comênio, o qual propõe em sua *Didática Magna* um método universal que pudesse ensinar tudo a todos. Verificamos, no início do século XX, uma redefinição dos preceitos comenianos.

permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas de ensino a partir do modelo paulista [...] ⁴⁹ (TANURI, 2000, p. 68).

Os grupos escolares, modalidade que implicou em modificações intensas no contexto escolar, contribuíram para a veiculação da ideologia liberal, por difundir a ideia de símbolo de modernização educacional, classificando e selecionando os alunos, controlando a ordem por meio do tempo e do espaço e impondo um modelo de ensino via conformação, pelo viés da “[...] racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor” (SOUZA, 2006, p. 114), veiculando o discurso de inovação. Essa graduação do ensino, implicitamente, propunha a divisão do trabalho, com classes supostamente homogêneas e aprendizagens semelhantes, com o fim de produzir a equiparação moral, o que levaria à individualização, justificada na naturalização.

Desprovida de uma reflexão mais crítica, considerava-se a educação como algo abstrato. Sendo assim, constata-se um paradoxo: Se esta era símbolo da modernidade, que colocaria o país nos trilhos do progresso, tendo como exemplo lapidar a visibilidade dos imponentes grupos escolares, como a educação poderia ser considerada inabalável? Sem a observância das desigualdades próprias de uma concepção liberal e a escola como instrumento para a manutenção dessa desigualdade, a educação não era concebida como fruto desse próprio contexto histórico capitalista. Esse entusiasmo pela instrução, e de certa forma desenfreado, pode também ser visto abaixo:

Vejo associados e organizados os esforços do magistério nesse sentido, para que os ensinamentos pedagógicos se difundam pela colectividade, orientando os velhos mestres e provocando as vocações latentes de mestres novos que hão de vir. Vejo, ao mesmo tempo, o governo do Estado, pelos melhoramentos da Escola Normal, pelas garantias que oferece aos professores normalistas, por uma melhor distribuição das escolas primárias, pelo rigor na observância do Regulamento do Ensino, pela equiparação de nosso Gymnasio ao Nacional pela criação do Jardim da Infância, manifestar o mais

⁴⁹ Os grupos escolares foram instituídos em outros estados nos seguintes anos: 1903 no Paraná, 1906 em Minas Gerais, 1908 no Rio Grande do Norte, 1910 no Mato Grosso do Sul, 1911 em Santa Catarina, na Paraíba em 1916 (SOUZA, 2006).

patriótico empenho em prol do progresso da instrução e da educação (MACEDO, 1906, p. 11).

À educação, via grupos escolares, caberia conter a ordem social, por entender que esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais, haja vista que a busca dos interesses individuais resultaria no benefício à sociedade, “[...] *uma sociedade futura perfeitamente homogênea e moralmente forte*” (A ESCOLA, 1910, p. 268), proposição em consonância ao pensamento de Adam Smith que afirma:

É grande multiplicação da produção de todas as diferentes técnicas, em consequência da divisão do trabalho, que ocasiona, numa sociedade bem governada, aquela opulência universal que se estende às classes mais baixas do povo (SMITH, 1981, p. 6).

Considerar os grupos escolares como indispensáveis para a consolidação da República brasileira, introduzindo “[...] uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura de sociedade mais ampla [...]” (SOUZA, 2006, p. 30). Colaborou para isto o fato de serem considerados pelas diversas facetas e não apenas para a formação pedagógica do trabalhador: pelo viés econômico, uma vez que reunia, em um mesmo espaço e num mesmo tempo, um número expressivo de alunos; pelo viés político, uma vez que a República representativa era mantida sob a égide do sufrágio universal e, para tanto, era necessário ser alfabetizado; ideológico, em virtude do culto à nacionalidade e ao civismo e, concomitantemente, controle da ordem com o objetivo de minar os conflitos; e pelo viés das classes populares, como um meio, ainda que limitado, de melhoria de vida, dada a própria disseminação ideológica da escola enquanto fundamental para a inserção à vida moderna. Assim, “[...] fica implícita a ideia de que tal processo dependia da universalização do ensino e que ela fosse efetiva para o conjunto da população brasileira” (SOUZA, 1992, p. 66), todavia, fundamentado nos ideais liberais, assim “[...] a exclusão permaneceu sendo condição de existência imposta à maioria das classes populares” (SOUZA, 1992, p. 66).

Vale lembrar que, devido à descentralização do ensino, responsabilizando estados e municípios pela educação primária, “[...] o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados” (TANURI, 2000, p. 68). Tal decisão demonstra que, para a hora, o modelo de São Paulo, compreendido no movimento histórico permeado pelo liberalismo, foi preponderante e teve uma aceitação efetiva entre os demais estados. É denunciado, porém, que, “[...] no Brasil, a instrução do povo confiada infelizmente aos governos estaduais e municipais, vegeta no mais criminoso abandono” (A ESCOLA, 1908, p. 12).

É nesse movimento que vão se implementando reformas, assim como, por exemplo, o método de ensino mais adequado a essa nova ordem, haja vista ser imperioso “[...] dotar a nossa instrução pública de obras didáticas organizadas de acordo com os preceitos da Pedagogia hodierna” (SOUZA, 1907, p. 22). Para tanto, uma concepção de educação era necessária para dar manutenção a esta divisão, uma maneira das classes dominantes erguerem barreiras ao redor do seu monopólio, socializadas por seus instrumentos: escola, manuais, revistas, jornais, entre outros. “No bojo desse processo, a escola foi “re (inventada)”: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (SOUZA, 2006, p. 29), ou seja, como as ideias liberais foram estruturando a concepção pedagógica, articulando a prática pedagógica com as ideias que circulavam no meio (SAVIANI, 2007).

2.3 O processo de ensino no início do século XX

A educação escolar e, nela, o processo de ensino e aprendizagem devem ser entendidos como um movimento que extrapola os muros escolares, porque reflete o processo material. Nesse processo, a ideologia exprime a maneira como os homens vivem e se relacionam e, ao mesmo tempo, a forma como os homens estabelecem essas relações de existência, permeadas por relações imaginárias, ou melhor, pela ideologia. E, no início do século XX, o objetivo que se infere era “[...] disseminar a educação para todos (porém não

se dando ao empenho real de materializar esse pressuposto de igualdade)” (NORONHA, 2009, p. 181), transformando a utilização da educação em uma estratégia prioritária, que o liberalismo instrumentalizou em uma pedagogia, a Pedagogia Liberal, baseada em um projeto teleológico que, ideologicamente, mantivesse a reprodução da elite, na imposição de um modelo ideal, fundamentado na observação e no consenso, permeado pela sedução peculiar dessa ideologia.

O período entre 1827 e 1932 é caracterizado por Saviani (2007) como desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo. Anteriormente, falou-se que, após a proclamação da República, várias ideologias se confrontavam, porém só a liberal, mesmo não se utilizando de símbolos para sua legitimação, foi a que predominou e a educação, como aparato do Estado, caracterizou-se pela predominância das ideias liberais, importante para a consolidação do modo de produção capitalista. Para materializar tal objetivo, propôs-se um projeto educacional que transformasse “[...]o “súdito em cidadão” e em trabalhador” (NORONHA, 2009, p. 176), concretizado na Pedagogia Liberal. Visto deste modo, como um período em desenvolvimento, o início do século XX pode ser considerado como um período de transição.

Um período de transição porque, ao mesmo tempo, conviveram as visões de homem tradicional e moderno, uma alimentando a outra e, ao mesmo tempo, contrapondo-se entre uma concepção humanista⁵⁰ de versão tradicional de cunho essencialista⁵¹ – o homem com essência imutável – e uma versão moderna de cunho existencialista – o homem centrado na existência –, em virtude de que esses movimentos não são estanques e fragmentados, dão-se num movimento dialético.

Este período é caracterizado também como “[...] berço do movimento da Educação Nova, que, no Brasil, terá sua disseminação relativamente consistente desde o ano de 1920” (ARAÚJO, 2009, p. 212); igualmente, é referenciado como “entusiasmo pela educação”, ou seja, na crença de que pela “[...] multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação

⁵⁰ Para saber mais sobre o termo concepção humanista, consultar Saviani (1983).

⁵¹ Para saber mais sobre as teorias essencialistas e existencialistas ver: Suchodolski (2002).

escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional” (NAGLE, 1974, p. 99). Esta visão explica a ânsia pela organização dos grupos escolares e como a perspectiva liberal apoderou-se da ideia iluminista de que, pela educação, tudo pode, todavia sem a concretização mais ampla de adesão de todos os setores da sociedade nesse ideário, somente para suprir as “[...] exigências de preparação de elites e de mão-de-obra disciplinada e adestrada que o capitalismo emergente reclama” (VALLE, 1997, p. 130).

Da mesma forma, pode ser caracterizado como transição, em virtude da confluência entre as proposições educacionais: as que se dirigiam ao método de ensinar, à teoria de ensino – antes do século XX – e as proposições fundamentadas na ideia de como aprender, a teoria de aprendizagem, características do século XX, incluídas nestas a Escola Nova (SAVIANI, 2006). E é pelo embate, durante esse período transitório, que a pedagogia liberal estabeleceu seus preceitos e passou a ser legitimada como “*modus hodiernus*”, associando-se à aceção de avançada na disputa da hegemonia educacional.

Para a legitimação e consenso das ideias que circulavam no meio – considerava-se a educação o instrumento-chave para a formação do trabalhador livre e a maneira mais rápida e abrangente para a disseminação da ideologia liberal –, foi necessário propor uma pedagogia sob uma roupagem modernizadora, que era assim justificada: “*Considerando que o fim da educação moderna é preparar o homem do futuro para a vida independente – para o trabalho, ensinando-o a confiar no seu próprio esforço e nas suas aptidões*” (A ESCOLA, 1908, p. 16). Essa finalidade da educação moderna demonstra, em seu cerne, o princípio liberal de individualidade, no qual as diferenças são atributos individuais e o homem é livre e proprietário de sua pessoa, sendo a propriedade individual produto de seu corpo e a obra de suas mãos. Não obstante:

[...] o conceito moderno, baseado no conhecimento científico do homem, é o desenvolvimento amplo e concreto de todas as aptidões funcionaes, de todas as inclinações do indivíduo que lhe permittam buscar a felicidade contribuindo para a de todos, sem considerações de sexo nem casta (A ESCOLA, 1906, p. 119).

Era travestida, então, de modernidade e relacionada com o desenvolvimento e o progresso: *“Para que a escola, porém, possa EDUCAR CONSCIENTEMENTE o patricio, indispensável SABER o tramite a seguir pelo Brazil, em face da civilização hodierna”* (A ESCOLA, 1908, p. 4, grifo da revista), a pedagogia liberal levaria o país a caminhar rumo a essa civilização moderna. No entanto, era preciso a sua legitimação, haja vista que “todo sistema de dominação, para sobreviver, terá de desenvolver uma base qualquer de legitimidade [...]” (CARVALHO, 1987, p. 11). Para tal, cunhou-se o termo “moderno”, utilizado amplamente, estendendo-se ao trabalho do professor, como exemplo, na promoção da implantação da “Pedagogia Moderna”⁵². Este modelo do final do século XIX, em São Paulo, promovido a partir da reforma de Caetano de Campos (Reforma da Escola Normal de 1890), é considerado, mais precisamente, como a “arte de ensinar”, com a finalidade de “[...] oferecer de modo claro, prático e útil” (WITHE, 1911, p. 8) um exemplo de ensino para a prática docente, o qual “[...] seria o subsídio para modernização do ensino republicano, bem como inspiração e guia” (CARVALHO, 2000, p. 112), ultrapassando, inclusive, os limites do próprio estado paulista, sendo proposto para os demais estados da federação, defendendo a modernização da pedagogia e o princípio de “aprender fazendo” (ARAÚJO, 2002, p. 121)

Tratada como subsídio para a prática docente, “[...] essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos” (CARVALHO, 2000, p. 111), ou seja, o enaltecimento de um modelo como o ideal e que deveria ser reproduzido, indistintamente, em relação e exclusão de outros. “Tudo devia ser dado a ver que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava” (CARVALHO, 1989, p. 25).

Essa proposta de pedagogia deveria ser disseminada por meio de “[...] incontáveis roteiros de lições divulgados em revistas dirigidas a professores”

⁵² A apresentação da Pedagogia Moderna neste trabalho está fundamentada no livro *A Arte de Ensinar: um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade* de Emerson E. White (1911), traduzido do inglês por Carlos Escobar a convite do dr. Thompson, diretor geral do ensino em São Paulo

(CARVALHO, 2000, p. 113), além de ser preciso que fosse “[...] *diffundida uma instrução sólida, ministrada de acordo com as sãs prescrições da pedagogia moderna* (PARANÁ, 1906, p. 1). Verifica-se, assim, que, no mesmo momento em que se processa a igualdade de um modelo, defendendo a modernização da pedagogia, em contrapartida, propõe-se um modelo conservador com o intuito de controlar e impor uma forma de trabalho docente, como vias à uniformização e, conseqüentemente, à homogeneização, por mais que uma das premissas dessa pedagogia esteja fundamentada no propósito de que “[...] o sucesso no ensino não depende de se copiar servilmente o methodo mais aperfeiçoado, mas de se apprehender os princípios da arte de ensinar e de applical-os intelligentemente na prática”(WITHE, 1911, p. 8).

Apesar de camuflados, inferem-se os preceitos do liberalismo por trás da visão de moderno, apontando-se o projeto teleológico de educação liberal, travestido de inovador, alegórico da própria significação utilizada para o termo, ou melhor, providencialmente utilizado para orquestrar o processo social e camuflar as desigualdades sociais no discurso de direito igualitário na educação e sob um mesmo modelo de ensino.

Se a unidade entre forma e conteúdo “[...] articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão da educação” (SAVIANI, 2007, p. 167), qual era a mentalidade pedagógica dessa pedagogia “moderna”, ou seja, qual era a visão de mundo, de vida e de sociedade? Esse modelo a ser imitado, “[...] a arte de ensinar, tal como concebida essa pedagogia moderna, é, assim, pedagogia da prática” (CARVALHO, 2000, p. 113). Assim, contra a filosofia contemplativa, os princípios da Pedagogia Moderna eram derivados da psicologia, já que “[...] a philosophia procura as causas finaes, os princípios universais, estes são demais remotos e transcendentos para servirem de guia prático às artes” (WHITE, 1911, p. 16). Nesse caso, a expressão “arte” está relacionada à técnica, à atividade ordenada e ao seu significado geral, que é “[...] todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana” (ABBAGNANO, 2000, p. 81), portanto, o processo de ensino não poderia embasar-se na filosofia, porque esta

[...] não dá pão”. [...] Nenhum estudo philosophico das questões finaes, [...] tem directa influência sobre os problemas thecnicos dos methodos educativos e sobre os problemas práticos de qualquer arte. Parece evidente que as denominadas philosophias da educação, que pretendem impor-se actualmente, nunca serão guias úteis na arte de ensinar, [...] (WHITE, 1911, p. 16).

Dado ser uma arte, a Pedagogia Moderna tem como base a experiência e a prática, por isso não é interessante nem prioridade propor a filosofia como base para o processo de formação humana, por serem, na educação, incluídos “[...] aquelles processos, actividades e influencias que produzem mudanças subjetivas no homem” (WHITE, 1911, p. 14), uma vez que

A theoria, o casuismo pedagógico é quase inútil ao povo; a theoria precisa encontrar applicações práticas e immediatas ministradas na escola. O professor não mais pode amparar-se no magister dixit; persuade, demonstra, apresenta provas. A consciência do aluno deve formar-se á custa de experiências (VELLOZO, 1909, p. 51).

Por pedagogia, entendem-se apenas os aspectos práticos de ensino. Entretanto, se a educação é própria do ser humano, da sua formação, “[...] isso significa que o educador digno desse nome deve ser um profundo conhecedor do homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423) e deixar à margem a filosofia, em detrimento de um enaltecimento de modelos práticos, é pretender a conformação e o consenso pela ideia sedutora de aplicação imediata. Discutir sobre essa pedagogia não se reduz apenas aos seus aspectos técnicos, é preciso ir além, analisando-a como a expressão de ideias que nela se articulam, no caso, as ideias liberais.

Muito embora a roupagem de modernidade fosse necessária, a fim de que houvesse aceitação, legitimação e conformação dos rumos projetados para esse período, em que “moderno” era símbolo de atual para a sociedade republicana que necessitava ser aceita perante a perspectiva defendida nesse trabalho, seria contraditório valer-se da expressão “Pedagogia Moderna”, ainda que a sua utilização tenha como parâmetro o léxico típico do período em questão e o embasamento em manuais para professores. Defendemos que “[...] as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais” (SAVIANI, 2007, p. 177), estendendo-se à educação e ao processo

escolar. Mesmo que a Pedagogia Moderna seja considerada apenas como um “manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade” (WHITE, 1911, p. 1), expressa um projeto teleológico. Se o modo de produção em vias de consolidação era o capitalismo, à ideologia liberal, cabe, do mesmo modo, a denominação de Pedagogia Liberal, “[...] período que antecede à Revolução de 1930 (estendendo-se após essa fase e caracterizando-se como um de seus suportes teóricos)” (NORONHA, 2009, p. 171). Ela teve como finalidade a promoção da formação do trabalhador livre, e o modelo de ensino utilizado nos, então, grupos escolares – mantidos sob a tutela do Estado – seria a extensão do que se pretendia ao trabalhador na sociedade capitalista: acostumá-lo ao processo de produção capitalista no controle e na ordem do tempo e do espaço, conformando-o com a não apropriação da riqueza por todos, dado à meritocracia, até mesmo julgando ser algo natural, alienando-se, “[...] como se [o trabalho], não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (MARX, 2004, p. 83).

Parte-se do pressuposto de que a educação como relação entre pessoas “[...] livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como de o educador” (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 423). Sendo promoção do educador, este deve ter claro que a formação do homem está relacionada à formação integral e não unilateral, não coincidindo com uma pedagogia calcada em um modelo e roteiros rígidos que regulam o trabalho docente, sem um aprofundamento do ser humano e seu processo de humanização via trabalho. Todavia não era objetivo da pedagogia liberal essa formação integral, para tal, foi necessário exigir um novo modelo de professor e trabalho docente, articulando-o à educação para a cidadania, objetivo não só recorrente na educação liberal, mas fundamental para a manutenção das contradições da sociedade capitalista, um equívoco ao se pretender que a educação seja emancipação humana, assunto que será discorrido na próxima seção.

CAPÍTULO 3

LIBERALISMO E TRABALHO DOCENTE

Só elle (professor), na obscuridade de sua cadeira, tem o mágico poder de, no ambiente intellectual e moral da escola, formar o homem para a família, o indivíduo para a sociedade e o cidadão para a pátria. Só elle, esse poderosíssimo factor de felicidade e grandeza dos povos, tem em suas mãos os destinos da humanidade (PETRICH, 1906, p. 18).

A educação situa-se na categoria de trabalho não material, que tem por objeto o conhecimento, valores, ideias, e não diretamente a matéria, como no trabalho material. O trabalho não material pode ser caracterizado por duas modalidades: aquele em que o produto se separa do produtor (livros, etc.) e aquele em que o ato de produzir e o ato de consumir estão imbricados (SAVIANI, 2008), ou seja, o produto não é separável do ato de produção (MARX, 1978).

O trabalho docente insere-se na segunda modalidade, porque, ao mesmo tempo que o professor produz o seu trabalho ao ensinar por meio do conhecimento produzido historicamente nas condições materiais de existência, o aluno consome esse conhecimento pela aprendizagem, por isso a obrigatoriedade de sua presença no local de produção. A natureza do trabalho docente exige, então, por ter como produto o ensino do conhecimento elaborado e a transformação do educando, que este esteja em constante processo de formação, visto ser o cerne do processo de ensino que transmite o conhecimento às futuras gerações.

A compreensão das concepções do trabalho docente nos diferentes momentos históricos de uma dada sociedade é primordial para o entendimento das propostas de formação dos profissionais de educação, sobretudo por ser um espaço para a disseminação *in loco* de ideias, valores, enfim da ideologia. Na formação do professor, é possível entrever a ideologia que delineia os projetos educacionais, bem como os projetos sociais, uma vez que as transformações almejadas pela educação foram e são determinadas

historicamente em face da materialidade dominante na sociedade em determinado momento histórico.

No bojo da sociedade brasileira do início do século XX, após ser reconhecido legalmente o direito à educação escolar, preconizava-se à população uma preparação mínima para instrumentalizá-la a fim de servir aos interesses do capitalismo. Necessitava-se de pessoas preparadas para o sufrágio universal, “[...] letradas e capazes de raciocinar rápido e criativamente [...]” e qualificadas para o trabalho livre, “[...] capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até aquele momento” (VALDEMARIN, 2006, p. 91). A escola era considerada um instrumento peculiar para harmonizar, ordenar e atestar essa organicidade, a fim de camuflar as diferenças de uma sociedade fragmentada e os desajustes entre as classes, com o intuito de adaptação da educação ao processo econômico e conformação aos padrões vigentes da sociedade. Almejava-se uma República,

[...] espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2009, p. 116).

Mediante um discurso sofisticado e de aparente democratização e equalização da escolarização, dissimulava-se o verdadeiro conservadorismo da proposta liberal, já que, em uma sociedade de classes e que se mantém pela desigualdade, a igualdade se concretiza só formalmente. Além disto, as mudanças que ocorrem são periféricas, modificando apenas aspectos secundários, uma vez que a ideia veiculada era de que “[...] os direitos sociais tinham de ser conquistas do indivíduo pelo seu esforço próprio e trabalho e os direitos políticos produtos da educação (CURY, 2001, p. 289).

Duas situações são pertinentes para demonstrar as contradições desse contexto. Ao mesmo tempo que a escola era necessária para esse fim e para o controle, o número de prédios era escasso, visto os grupos escolares estarem sendo construídos à conta gotas, de forma insuficiente para atender à população e “[...] em pouco tempo ficou evidente que boa parte desse ‘povo’ se encontrava fora da escola, enquanto uma parcela da

sociedade se havia apoderado dela” (SOUZA, 2006, p. 77), dado que o ensino ainda não era obrigatório. A situação propalada só se tornaria realidade em anos subsequentes, contribuindo para o suposto objetivo liberal de garantir o desaparecimento das diferenças e ao mesmo tempo o nivelamento das capacidades dos indivíduos com o discurso de universalização do ensino, ou seja, pregava-se o acesso de todos à educação.

Os indivíduos, por acreditar que a escola nos moldes liberais é uma via de ascensão social, aceitam a sua própria incapacidade, a competição entre os pares e mais ainda aceitam como natural desigualdades sociais, assim como todas as mazelas decorrentes da mesma, porquanto “[...] os direitos sociais não aparecem, mas são acenados como fruto da busca individual” (CURY, 2001, p. 288). Almejam ser igual à classe dominante ao aceitar as regras do jogo, inclusive identificando-se com ela, haja vista que são frutos das condições materiais e influenciados pela ideologia que justifica que, pela educação, eles seriam iguais àqueles que, incessantemente, convencem-lhes de sua incapacidade e de que é necessário adaptar-se a esta sociedade e não modificá-la.

Apresentar o ensino como um meio que se oferece a todos, como uma oportunidade de subida social, oferecida no alvorecer da vida, independentemente da origem social dos indivíduos, é típico da abstracta e oca democracia burguesa [...] (DANGEVILLE, 1978, p. 38).

No entanto, essa mesma escola diminuta ainda provocava preocupação e receio na classe dominante, por possuir as potencialidades para agir na contramão desse objetivo. Entendia que, ao possibilitar o acesso ao conhecimento às classes populares, instrumentalizava-as para a sua mobilização à medida que ansiasse por mudança da ordem vigente. Para suprimir a possibilidade desse movimento na contramão:

Refinados mecanismos disciplinares passaram a fazer parte da cultura escolar, muitos deles inscritos em práticas simbólicas. A arquitetura do edifício escolar, a distribuição dos espaços, a estrutura da sala de aula, as carteiras, os móveis, o controle do tempo, a interdição do espaço, além das normas e dos valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene, compreendiam um conjunto de dispositivos que enredavam as

crianças, visando à contenção dos gestos, dos instintos e das emoções (SOUZA, 2006, p. 79).

Essa preocupação contribuiria para o desenvolvimento da proposta liberal dissimuladora e aumento de sua extensão. Foi também neste sentido que se organizou o trabalho docente, trabalho este que formaria os sujeitos da sociedade capitalista. Sobre o professor recaía a responsabilidade de reformar a escola, defasada e obsoleta, e formar o povo para a civilidade, eliminando a ignorância e a selvageria e conformando-o a valores advindos das sociedades capitalistas em expansão do mundo civilizado.

A homogeneização via educação escolar, realizada em grupos escolares, foi essencial e preponderante para a formação e controle do trabalhador livre, tornando-o uma força produtiva e eficaz, uma vez que “[...] a fração da classe representada [...] elaborou seu projeto político e redefiniu a noção de *trabalho* (SALLES, 1986, p. 118, grifo do autor). O trabalhador docente, partícipe desse projeto, também foi alvo desses refinados mecanismos, em virtude de assumir o estatuto de peça-chave “[...] o *mais forte elemento da organização social que possui a República* (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 124), capaz de ajudar no tão almejado projeto com a finalidade de progresso social, “[...] *contribuindo assim eficazmente para a concretização do ideal formoso da grandeza e felicidade da pátria* (SOUZA, 1906, p. 4), ou seja, contribuindo para o projeto político que estava se consolidando. “O professor foi inserido nesse contexto como aquele que garantiria o sucesso da nova ordem [...]” (NASCIMENTO, 2008, p. 129).

Fazia-se necessário que ele fosse preparado e convencido da legitimidade dessa nova ordem, ou seja, da forma como se organizava a sociedade republicana. Nessa sociedade ideal, “[...] a difusão do ensino se impõe com o carácter de suprema necessidade [...]” (FONSECA, 1891, p. 8), instaurando-se o mito de demiurgia educacional⁵³, visto que a mesma proporcionaria a todos, em condições de igualdade, a formação adequada para o trabalho. Contudo, essa condição de igualdade não era garantia de

⁵³ Termo cunhado por Valle (2003).

que a formação fosse estendida a todos os indivíduos e nem que todos obteriam o mesmo resultado.

A ideologia liberal, indissociável do capitalismo, tem como função justificar essa ordem, que deve ser coesa, pautada no discurso de igualdade, tolerância, liberdade de comércio e também na liberdade de pensamento e de organização, ao mesmo tempo, impõe uma forma de compreender a sociedade sem a devida apreensão das contradições. Cabe ressaltar que esse o professor será formado na sociedade existente, na sociedade capitalista, ou seja, nesses moldes, o que contribuirá para a manutenção do já existente.

Para a concretização de tal postulado, era indispensável uma formação para aqueles que iriam formar os indivíduos, “[...] *os educadores da infância, que são os verdadeiros constructores do edifício altaneiro da civilização*” (A ESCOLA, 1907, p. 4), atraindo mais contingentes para aderirem à proposta liberal. Para tanto, a revista didática *A Escola*, considerada neste trabalho como instrumento de disseminação da ideologia liberal, foi organizada com o intuito de configurar o trabalho docente, tendo como fundamento um modelo de professor ideal: como um ato de fé, aberto e livre para as modernas inovações pedagógicas; como disseminador do ideal de civismo e pela prescrição do método intuitivo. Este último se constituía como um conjunto de procedimentos fundamentados na educação dos sentidos e contrários às propostas de memorização, os quais, de forma sutil, atribuíam uma organicidade ao trabalho do professor em consonância com os valores apregoados. A educação e a imprensa tornaram-se instrumentos eficientes para a ampliação desse contingente.

3.1 Educação e imprensa: *A escola* como instrumento ideológico

Gerir a desigualdade social explícita na sociedade capitalista é uma das finalidades que a ideologia liberal é chamada a cumprir por meio de instrumentos mais sofisticados, como a educação e a imprensa. Sob esta

perspectiva, a revista *A Escola*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, publicada entre 1906 a 1910, não foge dessa regra. Defende-se que a revista *A Escola* foi instrumento de disseminação da ideologia liberal e, como órgão de formação docente, vislumbrou-se que esta ideologia chegaria até os bancos escolares via trabalho do professor.

A carência de escola para a formação de professores, no início do século XX, possibilitou outros meios de formação, destarte a Revista *A Escola* tornou-se um instrumento eficaz e rápido para a ampla divulgação dos ideais propostos para a sociedade capitalista. Ao homogeneizar o trabalho de uma categoria profissional e uniformizar o discurso pedagógico, cumpria a função de ser [...] *o elo cohesivo dos professores* (VELLOZO, 1906, p. 119), fato que estabelecia as características da revista, que [...] *só pode ser uma revista didática* (VELLOZO, 1906, p. 119), ou melhor, um modelo a ser seguido, [...] *de acordo com os dados da Pedagogia Hodierna*⁵⁴ (VELLOZO, 1906, p. 119).

Estritamente direcionada aos professores, não havia nenhuma alusão a artigo para pais de alunos ou comunidade, compunha-se de artigos de opinião de diversos autores, sessões com explicações de língua portuguesa, língua estrangeira (francês), matemática, poesias, cartas, notícias relacionadas à educação paranaense e do país. Sem um editorial específico, a primeira página era reservada a vários autores, que poderiam ser ou os componentes do Grêmio ou o responsável pela revista ou um educador renomado.

Era reservado um espaço na revista para os relatórios de professores, realizados em “[...] *conformidade com o que preceitua o artigo n. 62 (sic), n. 11, do Regulamento de Instrução Pública do Paraná*”⁵⁵ (A ESCOLA, 1906, p. 17). Publicava-se ainda o expediente oficial com decretos do governo e, no final, uma seção permanente, que incluía uma descrição com os nomes dos

⁵⁴ Como já foi exposto na segunda seção, a autora Carvalho apresenta esse período como da Pedagogia Moderna ou Pedagogia Hodierna, conforme excerto acima. Embora o termo seja utilizado no período deste estudo, inclusive pelos articulistas da Revista *A Escola*, considera-se que o período foi de consolidação da Pedagogia Liberal, e que a própria indumentária de pedagogia moderna era uma forma de sedução para os preceitos liberais.

⁵⁵ Conforme este Regulamento, artigo 62, inciso 11, o professor deverá “dirigir ao director-geral, por intermédio dos inspectores escolares, no fim de cada ano, um relatório sobre o estado de suas escolas e adiantamento de seus alumnos, acompanhado de um mapa em que figurem todos elles, com as declarações sobre cada um” (PARANÁ, 1901, p. 101).

professores e localidades das cadeiras promíscuas⁵⁶ e suburbanas das escolas públicas da capital, dos estabelecimentos de ensino particulares, dos responsáveis pela instrução pública do estado e os componentes da diretoria do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná.

A revista teve dois momentos problemáticos distintos em sua circulação. O primeiro, com a busca financeira, concretizada em 1907, quando “[...] o *Dr. Candido, digno presidente do Estado, destinou subsídios para o auxílio à publicação de ‘A Escola’*” (ESCOLA, 1907, p. 144), com uma publicação de frequência mensal⁵⁷; e o segundo, com a deposição, em 1908, de João Cândido do cargo de governador, por Francisco Xavier, período em que a revista não teve mais o auxílio financeiro do governo, o que a levou a ter um teor mais oposicionista, conforme nota no número 1, 1909, p. 4: “[...] a *Diretoria do Grêmio de Professores resolveu prosseguir a publicação de A Escola, mesmo sem a subvenção do Estado*”, assim como solicitar, com mais veemência, o pagamento das assinaturas. Sua publicação, desde então, variava, ora bimestral, ora semestral, e sua edição foi encerrada em 1910, “[...] atacada de anemia ou **algibeirite** porque sem assinaturas, sem auxílios senão dos membros do Grêmio dos Professores” (BRAGA, 1910, p. 349- grifos do autor).

Destinava-se esta revista, que iniciou sua impressão em 1906 e terminou em 1910, aos professores e era expressão de um grupo restrito de professores, “[...] uma parcela da elite letrada local, que se propunha encaminhar a população brasileira ao progresso e ao desenvolvimento moral, intelectual e econômico” (MARACH, 2007, p. 13). A comissão editorial era composta pelo presidente do Grêmio, Julio Theodorico Guimarães, o primeiro secretário Veríssimo de Souza, segundo secretário Lourenço de Souza e, como tesoureiro, Brazilio da Costa. Na direção, teve Sebastião Paraná e Dario Velozo, sendo que o primeiro dirigiu as seis primeiras edições (MARACH, 2007).

⁵⁶ Do latim *promiscuu*, que significa misturado, as cadeiras promíscuas indicavam as escolas mistas, em que frequentavam alunos de ambos os sexos.

⁵⁷ A numeração das páginas era contínua, não encerrando a cada publicação.

Os intelectuais⁵⁸ e professores à frente da revista, “[...] *em prol das ideias liberais*” (PARANÁ, 1906, p. 135), representavam a classe social dominante e detinham os instrumentos de conhecimento, ou seja, os meios de produção intelectual, a propriedade intelectual e, particularmente, possuíam interesses peculiares à sua classe social, garantindo a subordinação entre eles – dotados de propriedade intelectual – e os professores, além da perpetuação dos privilégios de classe.

Nesse momento, a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram “educadores”, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional [...] (NAGLE, 2009, p. 117).

O conteúdo que era proposto pelos ditos guias esclarecidos, ou melhor, figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês” (CAMBI, 1999, p. 408), caberia aos demais professores reproduzir de forma acrítica, sem questionamentos. Vê-se na formação do trabalho docente a finalidade da nova educação burguesa, qual seja a incumbência de “[...] reservar para o homem das classes superiores o completo desenvolvimento do espírito” (PONCE, 2001, p. 170), já que ele, com seu esforço, conseguiu a propriedade intelectual. Esta premissa sustenta-se na ideia de igualdade natural entre os homens e cada um apropria-se e relaciona-se com a natureza de formas diversas, o que marca a individualidade. No entanto

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada [...]. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (MARX, 1991 p. 172).

Segue-se o princípio de que as ideias são construídas e a mente é como “[...] papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem

⁵⁸ Os profissionais dessa revista tinham uma formação eclética: médicos, geógrafos, historiadores, professores, advogados.

quaisquer ideias [...]” (LOCKE, 1991, p. 27)⁵⁹. Assim, a formação do indivíduo, neste caso a formação do professor, é primordial para a reprodução da ideologia, em que o consenso e a conformação dariam sustentação para a premissa de que, de acordo com a atuação do indivíduo, há limites e possibilidades, ou seja, há o merecimento, dado o esforço de ter a propriedade intelectual. No entanto, “[...] não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio [...]; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material [...]” (MARX, 1983, p. 25).

Os profissionais que atuavam na revista justificavam a sua publicação com a afirmação de que os professores tinham o “[...] *desejo ardente de aperfeiçoar-se mais e mais*” (MACEDO, 1906, p. 10-11) e de que seus objetivos eram de “[...] *trabalhar esforçadamente pela instrução da infância e pela moral da classe dos seus educadores [...]*, certos de que, além disso, prestariam “[...] *serviços de real valia ao progredimento e prosperidade do nosso querido Estado do Paraná*” (A ESCOLA, 1906, p. 76). O impresso foi uma forma efetiva e eficaz de manutenção dos ideais liberais desse grupo, ecos da sociedade brasileira do início do século XX e, “[...] como instrumento veiculador e manipulador está, portanto, destinado a atuar na vida social” (ARAÚJO, 2002, p. 97), na ressonância das temáticas abordadas e dos valores veiculados.

Por ser uma revista didática, seu objetivo era formação do professor, destinada a “[...] *despertar os ânimos, a discutir e vulgarizar os bons ensinamentos da sociologia*” (PARANÁ, 1906, p. 2), num esforço para que “[...] *os ensinamentos pedagógicos se difundam pela coletividade, orientando os velhos mestres e provocando as vocações latentes de mestres novos que hão de vir*” (MACEDO, 1906, p. 11). Como se tratava de um meio rápido e imediato de convencimento e de coesão do trabalho docente, a revista não era apenas um veículo de informação pedagógica, mas um mecanismo de propagação de ideias, um canal de representação e ao mesmo tempo de regulação que, sutilmente, vinculava um sistema de ideias de como o real deveria ser

⁵⁹ A expressão “papel em branco”, cunhado por Locke (1991), significa que, ao contrário do que autores como Descartes propunham, qual seja que os homens possuem ideias inatas, para este teórico as ideias originam-se da experiência. “Todo conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento” (LOCKE, 1991, p. 27).

compreendido e aceito no estado do Paraná. Era uma revista semelhante a outras revistas que agiam em outros estados, formando assim uma cadeia.

Nas folhas da revista, a Escola, em seu sistema de ideias, “[...] aparato que a prática burguesa desenvolve em seu processo de consolidação e expansão” (VALDEMARIN, 2000, p. 35), tinha por finalidade a concretização e a legitimação da ordem capitalista, pela noção de liberdade individual. Tal defesa era necessária para a atividade econômica e todo o postulado consequente de tal ordem, como o direito de propriedade e a livre iniciativa, estendidos também a outros termos, como liberdade de expressão, de pensamento, organização política (VALDEMARIN, 2000, p.32), além de chanceladas nas letras da lei quando se propõe o direito a ter direitos.

Pretendendo-se a ampliação do poder de inculcação do convencimento de que todos têm direitos a ter direitos, garantidos legalmente, este sistema de ideias inculcava que todos são igualmente livres para o acesso à propriedade na medida de seu esforço próprio. É sob a premissa deste ideal que se organiza o ensino que será ministrado na escola, bem como a formação do professor, que será o disseminador desse ideário no Brasil, em especial no início do século XX, com o novo regime, “[...] espaço adequado à escolarização em massa e às necessidades da universalização popular” (SOUZA, 2006, p. 36).

Ao defender a ideia de um ensino moderno e inovador, de conteúdos que possibilitariam a manipulação ideológica e apresentar a escola como uma via de ascensão na escala social, adequava-se a escola às necessidades do contexto, bem como, concomitantemente, promovia-se a aceitação dos valores vigentes na sociedade capitalista, entre eles a meritocracia e as condições precárias em que viviam muitos dos indivíduos considerados como naturalmente incapazes, já que “la felicidad y la desgracia del hombre son, en grande parte, su própria obra”⁶⁰ (LOCKE, 1986, p. 31). Atribuía-se um caráter natural à igualdade entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, explicava-se a diferença como residindo na capacidade de trabalho que cada um exerce por esforço próprio, tendo como resultado a propriedade – nesse caso, a intelectual.

⁶⁰ A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra.

Merece destaque a presença da ideologia liberal no trabalho do professor e em sua formação, tendo como finalidade a exigência de um novo modelo de professor e de trabalho docente. Daí a necessidade de um professor resignado e, ao mesmo tempo, pronto para acreditar no que era proposto. Enaltecia-se a profissão, igualando-a a algo abstrato e messiânico e considerando a educação formal como antídoto para os problemas daquela sociedade e alavanca para o progredimento. Temas estes explorados frequentemente na revista *A Escola*.

3.2 O modelo de trabalhador docente: a tolerância e a resignação

É na formação docente que é possível entrever a ideologia que delineia os projetos educacionais, em virtude de que estes direcionam, por intermédio dos métodos, dos conteúdos, da avaliação e dos manuais didáticos, o trabalho do professor, induzindo-o à aceitação da mesma. As concepções do trabalho docente nos diferentes contextos históricos proporcionam o entendimento das propostas de formação dos profissionais de educação, especialmente por ser um espaço para a disseminação de ideias, valores, enfim, da ideologia. A transformação ou a concretização de uma ideologia em prática pedagógica, assim como a sua defesa não se resumem a uma técnica, mas sim, como já foi afirmado acima, a uma concepção de sociedade, de homem e de educação. Para o contexto em estudo, objetivava-se formar o professor para o processo de ensino e aprendizagem, no qual a classe que usufruía essa escola pública e que tivesse propriedade continuaria a ocupar o lugar em sua classe, já os demais teriam uma qualificação para o processo produtivo capitalista, visto não haver interesse de se alterar a estrutura básica das relações econômicas e sim mantê-las.

Para o alcance deste objetivo, as formas de inculcação ideológica foram determinantes, destinadas ao esvaziamento do conteúdo de formação do trabalhador docente, valendo-se da obediência aos ditames da sociedade

capitalista, que supostamente apregoava valores democráticos. Pela defesa da ampliação do aparelho escolar, sutilmente aumentavam-se a abrangência e a exposição aos valores que contribuiriam para reprodução da hegemonia existente. É em meio a esses objetivos que se organizou a formação desse professor.

O modelo ideal de trabalhador docente que deveria ser internalizado pelos professores, no início do século XX, seduzidos pelo discurso de partícipes da construção da nova sociedade, seria o de respeitável sacerdote: *“[...] dinamitizado por energias masculas, efervorado do mais intenso desejo de bem fazer, propellido pelos dictames de uma consciência perseverante ajustada á retilinea do bem”* (SOUZA, 1906, p. 3). Por trás desse modelo estava o interesse na imobilidade desse trabalhador que, ao condicioná-lo aos aspectos morais, levava-o a aderir aos ideais propostos para aquela sociedade.

O professor, em seu processo de formação, era envolto pelo mito de devoção, haja vista que o ensino apresentava-se como *“[...] um sacerdócio magno e o professor como um respeitável sacerdote que deve estar aparelhado, moral e intellectualmente [...]”* (GOMES, 1909, p. 26). Consequentemente, não se configurava a visão do professor como uma realidade histórica e atuante na sociedade, já que sua função transcendia à concreticidade instaurada nas relações materiais. Como

“[...] gralhas, os professores vestem-se de penas de pavão ao acreditar que seu trabalho tem um caráter cívico, de constituição de uma nação, do progresso do qual seriam legítimos porta-vozes” (VALLE, 1997, p. 133).

Difundia-se a ideia de que o professor deveria ser desprovido de qualquer interesse de maiores bens materiais *“[...] um exemplo de virtudes”* (PARANÁ, 1906, n. 2, p. 11), enaltecendo a importância do seu trabalho, posto tratar-se de uma vocação sublime. Eis seu retrato:

“[...] modesto e despretensioso, vae o professor primário cumprindo, sem arruídos nem aparato, o seu alto ministério de instrucção, de civismo e de amor, contribuindo assim eficazmente para a concretização do ideal formoso da grandeza e felicidade da pátria” (SOUZA, 1906, p. 4).

Os professores, mesmo no estado laico, onde o “[...] ensino deve ser obrigatoriamente leigo [...]”, afastando da escola, “[...] onde se educam os cidadãos de amanhã, a moral sectaria (qualquer que seja a religião) [...]” (VELLOZO, 1907, p. 148), contraditoriamente seriam os sucessores seculares do sacerdote e abnegados exerceriam suas funções no “*templo de uma única religião [...]*” (CORREIA, 1909, p. 105), a escola. Monarcha (1999) caracteriza com maestria e perspicácia como se dava a transposição do estado religioso para o laico na escola: local onde o “[...] clero científico deve conduzir seus acólitos à Cidade da Luz, versão secularizada da Cidade de Deus e situada em lugar nenhum” (MONARCHA, 1999, p. 228).

A conservação desta indumentária em relação ao papel do professor apresenta o lado contraditório do liberalismo e de seus preceitos, o que é típico desta ideologia para ser mantida hegemônica. Neste caso, o princípio da tolerância mostra o lado conservador da ideologia liberal, porque, ao mesmo tempo em que prega a aceitação dos valores democráticos vigentes da sociedade republicana para aquele profissional aberto às mudanças, às diferentes opiniões individuais e que formaria o “novo” cidadão para a pátria, ao compará-lo ao sacerdote, implicitamente, colocava-o como tolerante ao seu papel de abnegado e omissor, visto que suportaria os seus desígnios sem arruídos e sem ameaçar a ordem. Era uma forma de por um limite nesse trabalhador e no avanço das organizações dos demais trabalhadores, ou seja, uma forma orquestrada de repressão ao se propor um modelo verticalizado de sacerdote como ideal, aceitando inclusive a religião como referência.

Não é a diversidade de opiniões (o que não pode ser evitado), mas a recusa de tolerância para com os que têm opinião diversa, o que se poderia admitir que deu origem à maioria das disputas e guerras que se têm manifestado no mundo cristão por causa da religião (LOCKE, 2007, p. 24).

Destarte, a propagação da ideia de tolerância à vocação sublime e de indivíduo dotado de aspirações morais foi ideologicamente salutar. O professor, ao seguir esta ordem, receberia

[...] uma recompensa mais valiosa que a celebridade histórica: a consoladora aprovação de sua consciência, compensativa de todos os esforços e sacrifícios, prêmio melhor que todos os

estímulos, superior a todos os applausos e maior que todos os louvores (SOUZA, 1906, p. 5).

O enaltecimento da profissão e a idealização do trabalho do professor, relacionados a uma missão, à benevolência, utilizando-se de acepções abstratas e sem um real entendimento da sua função como trabalhador da sociedade capitalista, contribuiriam para o convencimento e conformação desse profissional, ou melhor, contribuiria para a homogeneização e a uniformização de um modelo para aqueles que iriam formar o trabalhador livre. Não só se confere o caráter de importância de seu trabalho, como se deposita a responsabilidade para se alcançar o fim proposto: o progresso. Para tanto,

Aos educadores será commettida pelo porvir, que já vem alvorejando no horisonte, a missão grandiosa de inaugurar uma era promissora de luz, nuncia de resultados beneficissimos para o evolucionamento das hordiernas collectividades (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 126).

Ao entender o professor como construtor da civilização, posto que “[...] portador de uma nobre missão civilizadora e patriótica” (SOUZA, 2006, p. 70), pressupõe-se que essa sociedade deveria ser reorganizada, ademais, estava-se sob um novo regime e sob um novo modo de produção e os valores advindos deles deveriam ser legitimados e aceitos. “Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública” (SOUZA, 2006, p. 70), assim nada mais eficaz do que o mestre, sujeito de sabedoria e autoridade, participante direto da instrução pública, cancelar a ideologia que asseguraria “[...] *efficazmente para a concretização do ideal formoso da grandeza e felicidade da pátria*” (SOUZA, 1906, p. 4). O professor também deveria ser convencido do seu “[...] *papel regenerador*”⁶¹ [...], qual seja, gerar ideologicamente a visão do trabalhador livre, o novo homem para a sociedade republicana, para a nova Nação, com os conhecimentos necessários para a sociedade capitalista, “[...] *aparelhado, moral e intelectualmente*” (GOMES, 1909, p. 26).

⁶¹ À escola foi depositada a finalidade de formar os novos cidadãos, referindo-se assim a uma regeneração da Nação brasileira, que, até então, estava sob o crivo dos moldes obsoletos dos valores do Império.

Visto que o desenvolvimento intelectual está diretamente relacionado às questões materiais, na qual a exploração tem um peso elevado, assim como a desigualdade é entendida como natural e como incentivo para a competição, tornava-se difícil o desenvolvimento de uma visão consciente e, conseqüentemente, um trabalho docente desenvolvido intelectualmente, e sim uma formação docente que contribuiria para a hegemonia da ideologia liberal, adequando-se às circunstâncias desse contexto apenas mediante retoques, a partir de reformas. Assim, predomina a exaltação dos aspectos morais sobre os intelectuais, por isso o trabalho do professor não deveria ser julgado apenas ao cumprir “[...] *os seus deveres ensinando os alunos a ler e escrever [...], ao contrário, “a sua missão transcende, posto que espinhosa, vai além”* (PARANÁ, 1906, p. 2), qual seja, a “[...] *santa missão de iluminar o espírito*” (COSTA, 1906, p. 172) e, ao mesmo tempo, “[...] *no que respeita á ampla liberdade espiritual, á emancipação do ensino, seguindo o espírito do novo regimen político*” (C. P., 1906, p. 95).

Ao direcionar o trabalho docente para os aspectos morais, não seria apenas uma questão de prevalência de um aspecto sobre o outro, mas de perpetuar a desigualdade que mantém a sociedade capitalista, colocando-a como desigualdade natural, portanto, inútil e impossível tentar descartá-la. Vale lembrar que “[...] a desigualdade dos conhecimentos é um meio de manter todas as desigualdades sociais [...]” (MARX, ENGELS, 1979, p. 38, NT), justificando-se que não se trata de acabar com as diferenças e sim adaptar-se a elas (LOCKE, 1986), já que a todos foi dada a razão para que a utilizassem para maior proveito da vida.

Como invenção da tradição⁶², ou seja, inculcação de ideias com outras indumentárias, fundamentada na ordem natural de que não é possível combater o que não se pode mudar, essa visão de professor auxiliou na disseminação da justificativa para a desigualdade instaurada na sociedade, tendo como objetivo incorporar valores que legitimassem a ideia de condição natural, dom, vocação e universalização de propriedade e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a ideia de meritocracia e de convencimento da própria

⁶² Para saber mais sobre o termo “invenção da tradição” ler: HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

incapacidade do indivíduo. “Esse novo passado inventado legitima o momento atual, descaracterizando as brutais desigualdades existentes como algo natural que sempre esteve aí [...]” (DIAS, 2007, p. 119).

A igualdade de oportunidade é reinventada, nesse caso do professor, como competência para utilizar de forma diferente as oportunidades que a sociedade lhe oferece, conforme a sua condição, fundamentando, assim, a meritocracia com status científico. Não se utilizavam mais afirmações abstratas, como, por exemplo, o ideal divino, e sim a praticidade da ação humana, professada cientificamente pelas teorias de conhecimento, nesse caso o empirismo, que se fundamentava no processo de aprendizagem e tinha seus desdobramentos nos processos educativos que envolvem tanto o aprender como o ensinar.

Para além da visão do trabalho docente considerado como missão, dom, sacerdócio, predomina a imagem messiânica do professor com “[...] *a missão grandiosa de inaugurar uma era promissora de luz, nuncia de resultados beneficíssimos para o evolucionamento das hordernas colectividades*” (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 126). Foi uma forma de legitimar a ideologia liberal, uma vez que, considerado como trabalho não material, o consumo seria imediato e a ideologia propagada de forma rápida.

Enaltecer e dignificar o trabalho desse profissional, representando-o como imprescindível para o progredimento da nação, era um meio de seduzi-lo e convencê-lo de que, pela educação, o país rumaria ao “nível do século”, à modernidade e à riqueza.

A função do mestre só deve ser entregue a competentes que não façam jus apenas às renumerações do Estado, mas que sejam funcionários, conscientes da missão que lhes é dada desempenhar, a bem da pátria e da humanidade. Ao mestre-escola compete dedicar-se inteiramente á sua missão de instruir para alcançar o fim: educar. Estas duas faces da educação em geral se completam perfeitamente (A ESCOLA, 1910, p. 127).

Na ilusão messiânica de ser missionário do ensino e resignado, o trabalhador docente era formado para que exercesse seu trabalho sem enfrentamento, ou melhor, que não percebesse a exploração a que estava submetido, perpetuando essa mesma resignação na preparação bem dosada e

difundida pela escola, um procedimento refinado e orquestrado para que não se corresse “[...] o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado” (PONCE, 2001, p. 181). Trata-se de um paradoxo – conservador no liberal – que se concretiza ao ser transferido a algo que transcende o social – algo superior, além da materialidade – como um movimento natural, pairando acima da vontade individual.

Tal convencimento levaria à alienação⁶³ do trabalhador docente e a formação do professor nesses moldes deveria garantir a alienação pretendida e o controle da função da escola, necessidade posta no início do século XX, quando o capitalismo estava se consolidando no país e necessitava-se de mão de obra para o mercado de trabalho que estava se estruturando.

O trabalho constitui-se a atividade humanizadora do homem, por se considerar que o ato de produção e reprodução humana realiza-se pelo trabalho, pelas mudanças das relações com a natureza para sua sobrevivência. Para tanto, ele depende do trabalho não material, uma vez que [...] o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (SAVIANI, 2012, p. 12), ou seja, a produção do saber. Assim o trabalho docente, por ser um trabalho não material, é imprescindível para a realização do trabalho material, posto que

[...] os elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

A formação do trabalhador livre, aquele que irá realizar o trabalho material, deverá ser feita pelo trabalhador docente, que realiza o trabalho não material, na escola, instrumento para a legitimação e reprodução do sistema capitalista.

Desvirtuar o trabalho do docente do seu verdadeiro sentido, categoria fundante do indivíduo, transferindo para aspectos além da materialidade, é uma forma de aliená-lo, torná-lo estranho ao processo de humanização. É

⁶³ Considera-se alienação quando o indivíduo se torna alheio, estranho à sua própria atividade, sem consciência da exploração a qual é submetido, por essa ser considerada como algo natural.

importante ressaltar que esta forma como a individualidade é instaurada, sob a perspectiva da visão de mérito e, conseqüentemente, gerando a competitividade, consiste em uma relação de estranhamento ao outro, na qual não se considera o outro como também trabalhador e professor e sim como uma ameaça. O trabalho alienado

Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (MARX, 2008, p.84).

O processo de alienação se concretiza com a perda de autonomia do trabalhador docente e, como decorrência, há a perda de decisão, como, por exemplo, na imposição e aceitação de sua resignação.

Na introdução do Estado laico, a escola pública utiliza as práticas desencadeadas pelo modo cristão, nas quais a forma de “pregação” baseava-se não mais nos ícones da igreja, mas nos ícones da pátria, que, imaginariamente, comungam a comunhão cívica, “[...] que convoca os homens sensíveis e as almas de boa vontade a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos [...]” (MONARCHA, 1999, p. 187).

O trabalhador docente foi convocado a edificar o civismo, uma forma de convencimento dos ideais liberais na sua versão republicana. Esse trabalhador tem “[...] muitas vezes necessidade de elevar o seu espírito à altura d’essa nobilíssima empresa” (PETRICH, 1906, p. 18), porém “não lhe é lícito sem sequer deixar transparecer suas crenças ou descrenças, e os seus ensinamentos devem ser absolutamente indemes de sectarismo doutrinário” (COSTA, MOREIRA, SOUZA, 1910, p. 125). O liberalismo, utilizando-se das ideias de outras ideologias, como o positivismo, demonstra o seu lado conservador ao descartar qualquer manifestação religiosa, mas ao mesmo tempo utiliza-se do “culto” de outras formas de crenças, como a ideia de que o professor é “[...] na verdade o conctructor do edifício gigantesco da civilização” (A ESCOLA, 1907, p. 43).

Esse conservadorismo travestido, forçosamente imposto “[...] a partir de uma origem comum ou a partir da reificação de um inimigo comum” (VALLE, 1997, p. 119), caracteriza-se pelo culto ao civismo. Este se torna uma

estratégia para a unificação do país, utilizando-se de vários elementos para o convencimento e conformação da sociedade, os quais podem ser verificados na Revista *A Escola*, ainda que de forma sutil.

3.3 O ideal de igualdade no trabalho docente: o convencimento pelo civismo

Com o intuito de formar o novo homem, rompendo com obsoleto indivíduo fruto da monarquia e do obscurantismo religioso, foi necessário fundar um universo simbólico que legitimasse a República como fonte de virtude e progresso, estabelecendo-se, por esta via, uma conciliação, ou seja, “[...] aliança dos mesmos, o silenciamento dos contrários e a exclusão dos radicalmente outros, isto é, dos contrários” (CURY, 2001, p. 20). Esta conciliação só foi possível com a disseminação da ideologia liberal, intencionando uma concordância em um momento ideal para seduzir os indivíduos com o discurso de que terão sua parcela igual de benesses, conforme o seu mérito político, social e econômico, fato que restringe e exclui a maior parte da população.

No Brasil, no início do século XX, a forma de estabelecer um vínculo de harmonia e de concordância foi com a utilização da ideia de civismo, que deriva do latim *civis* e significa cidadão. Tal concepção institui um conjunto de qualidades que permite aos cidadãos viverem em comunidade, respeitando regras de coexistência pacífica, mas baseado em que regras? O civismo, uma fórmula preparada pela ideologia liberal para garantir a conciliação e adesão de que a sociedade unificada republicana era a ideal, idêntica, harmônica e homogênea, onde todos teriam direitos iguais, estratégia sedutora e camuflada do liberalismo para a conformação.

Sentir-se pertencendo “igualmente” a um grupo ou criando a expectativa de possível pertencimento demonstra o quanto a ideologia é capaz de aliciar um grupo cada vez maior de explorados. Naquele momento, disseminava a ideia de que a violência da dominação era natural, legítima e aceitável. Numa sociedade capitalista que se mantém pela desigualdade social, o discurso deve

coincidir com o que acontece no concreto, que esse deve ser considerado como racional e mais “[...] que a racionalidade está inscrita no próprio real e que o trabalho do pensamento é apenas o de redescobrir esta racionalidade já inscrita no mundo” (CHAUÍ, 1990, p. 20).

O discurso inflamado de bom cidadão, de amor à pátria, de enaltecimento daqueles que deram sua vida pelo bem da nação e da importância de todos trabalharem em prol do progresso do país era uma forma de disciplinamento. A educação foi um mecanismo sofisticado, que “[...] passa a cumprir um papel importante no disciplinamento e na construção da cidadania regulada” (NORONHA, 2009, p. 162).

Este fato foi evidente no início do século XX ante a ânsia de se igualar o Brasil aos países da Europa e aos Estados Unidos – exemplos de civilização – e sanar o “ranço monárquico”, ou seja, o cidadão inerte, analfabeto e incivil. Neste processo, o professor, construtor da civilização, teria o papel de reproduzir e despertar o ideal cívico, haja vista *que “[...] em todas as escolas do Estado o mestre só pode ser factor de civismo”* (VELLOZO, 1909, n. 2-3, p. 54). Ademais, “quando o ensino é dispensado pelo Estado, o professor torna-se funcionário e participa na burocracia” (MARX; ENGLES, 1979, p. 58, NT).

A apologia ao civismo e com ele a ideia de nacionalismo, mais do que defender a nação contra o inimigo externo, engendraria a luta contra o inimigo interno, qual seja aquele que colocaria em risco a unidade da Nação (NAGLE, 1974, p. 44) pela desordem, consequência da ignorância e da irracionalidade. A nação precisava ser corrigida e civilizada para a garantia da estabilidade da ordem liberal republicana e não haver conflitos que uma possível visão mais crítica poderia engendrar a partir da consciência das diferenças materiais presentes na sociedade capitalista. Daí a importância direcionada à escola como fundamental para modelar condutas, sobretudo as incômodas, como a dos imigrantes e dos escravos libertos, tendo como manipulação a ideia de coesão nacional pelo viés do civismo.

O fim da Escola é preparar cidadãos – e dahi o dever de todos os professores de procurar por todos os meios fazer com que a creança seja transformada em cidadão consciente, que tenha razão liberta de todos os absurdos que avassalam as consciências fracas (GOMES, 1907, p. 94).

Homogeneizando todas as diferenças com a inculcação alicerçada na visão de mundo da burguesia, alargando o sentimento social de união entre os brasileiros e, ao mesmo tempo, legitimando a desigualdade, almejava-se que a ideia de civismo, ou melhor, que a apostolização desse ideário regenerasse as populações brasileiras, “[...] tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica da redenção nacional” (CARVALHO, 1989, p. 10). Pelo discurso, acenava-se que a todos seria dada a mesma educação, gratuitamente, nos grupos escolares, o que confirmaria e comprovaria a divisão de classes, a partir do

[...] fito de construção de uma Escola que, se não real, ao menos imaginariamente se constituía num instrumento concreto de realização dos projetos nacionais e dos ideais republicanos (VALLE, 1997, p. 90).

Sutilmente, os valores concebidos pelo civismo, consolidados na escola via trabalhador docente, era uma forma de conquistar a adesão da população à nova ordem capitalista. Era necessário convencer da possibilidade de erigir uma sociedade próspera, uma república dos iguais, uma nova nação e novos cidadãos que nutrissem o sentimento de pertencimento à nação. Entretanto “à construção do novo vai depender também do número, da força, da vontade e da consciência dos sujeitos nele interessados” (CURY, 2001, p. 21) e, para tanto, imprescindível era uma instrução que “[...] *far-se-hia homogênea em sua heterogeneidade*” (VELLOZO, 1909, p. 52). A educação foi um veículo privilegiado a serviço dessa auto formação e

A proposta educacional republicada esteve associada à disseminação da ideia sobre a relevância do ensino para o “progresso” e o desenvolvimento social e econômico do país, utilizando-se, para isso, das festas que celebravam a instituição escolar como “templo de saber e de luz”. (CARVALHO, 1989, SOUZA, 1998).

Com o intuito de justificar racionalmente a organização do poder, a qual formaria o novo cidadão e, concomitantemente, manteria a ordem, foram introduzidos, de forma consensual, símbolos desse universo. O professor foi o disseminador desses valores cívicos a partir de um conjunto de artifícios no âmbito escolar comuns a todos, com finalidade de

[...] alçar o espírito patriótico de seus pequenos alunos [...], sempre que houver ensejo, fará lembrar dos dias gloriosos da Pátria, não como um amontado de datas e batalhas, mas narrando com entusiasmo e singeleza os feitos de seus illutres e bravos filhos, as suas conquistas em prol da liberdade, etc. [...] (PARANÁ, 1906, n. 1, p. 9).

Além do propósito de adesão, o avivamento do civismo foi instrumento de manipulação do trabalhador docente, com o culto aos heróis, a valorização da língua pátria, festas cívicas, leitura de poesias e poemas alusivos à pátria, que serviam de “[...] instrumentos de diferenciação do ‘velho’ e de um novo tipo de poder que re-ligaria Estado, povo e nação”(CURY, 2001, p. 310).

Uma das estratégias amplamente divulgada na Revista *A Escola* foi sua valorização da língua pátria, apresentando-a como o elemento “[...] *que constitui a nacionalidade*” (BILAC, 1906, p. 65), por entender que a língua é o “[...] instrumento mais notável e laço comum da sociedade” (LOCKE, 1991, p. 89). Difundir o idioma nacional era uma forma de criar vínculo com a Pátria, tantos aos nacionais como aos imigrantes, conferindo coesão e unicidade à população brasileira, com o intuito de abasileiramento. Para tanto, era “[...] *preciso, pois, tratar o idioma nacional com um respeito religioso [...]*”(BILAC, 1906, p. 65).

A valorização da língua, além de homogeneizar os cidadãos, era uma forma de aparelhar “[...] *para dar combate a essa inimiga implacável ignorância*” (BILAC, 1906, p. 65), que atrapalhava os ideais de produção da sociedade capitalista, já que se necessitava de trabalhadores preparados para as exigências cada vez mais complexas do trabalho. O trabalho do professor, nesses termos, “[...] *tem o mágico poder de, no ambiente intellectual e moral da escola, formar o homem para a família, o indivíduo para a sociedade e o cidadão para a pátria*” (PETRICH, 1906, p. 18). O ideal seria angariar mais súditos para essa crença, na qual a ideia de igualdade, efetivamente pela valorização da língua nacional, foi difundida, todavia apenas uma igualdade formal e esporádica que acobertava a desigualdade real.

Enaltecer a língua nacional, livrando-a das “impurezas” de outras línguas já tão difundidas no país, muito além de cultivar valores cívicos, era não só uma forma de excluí-las, como de impor valores, ideias e condutas tão necessárias

ao trabalhador livre de que necessitava a sociedade capitalista em vias de consolidação. Cultuar uma língua única, como se esta, na sua própria representação, já não tivesse influências de outras línguas, era a maneira mais cega de imposição e de persuasão, a desigualdade camuflada na caricatura de uma nação igual e livre, pela ideia de pátria, “[...] *a comunhão da lei, da língua e da liberdade*” (BARBOSA, 1906, p. 60). A escola, e nela o trabalho docente, era a forma mais eficiente para alcançar esse objetivo, especialmente com o auxílio de um método de ensino que promovesse a ilusão de liberdade.

3.4 A liberdade e o modelo de trabalhador docente via método intuitivo

Era necessária a implantação de um método de ensino que proporcionasse economia de tempo e dinheiro, gerando uma formação parcelada e ao mesmo tempo a centralização que, “[...] com prejuízo da autonomia didática dos professores, obedecia a princípios da racionalização e as necessidades de uniformização do ensino” (SOUZA, 2006, p. 76).

Esta finalidade seria alcançada com o auxílio de um método⁶⁴ que estivesse em consonância com a ideologia liberal, uma vez que as preocupações com o método de ensinar “[...] podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente [...]” (VALDEMARIN, 2006, p. 166). Nele estão imbricados os valores e as concepções de homem, de sociedade, de educação e de conhecimento e, por meio dele, é possível verificar a ideologia defendida e a defesa de que os problemas, não só da educação, podem ser resolvidos sob o ponto de vista técnico “e dentro da nova educação, a corrente que poderíamos chamar de ‘metodológica’” (PONCE, 2001, p. 158). *“Método, do ponto de vista pedagógico, é a maneira de comunicar o saber do mestre ao aluno, mais simples, nitida, rápida e logicamente”* (PEREIRA,

⁶⁴ Valdemarin (2006) comenta que, nos séculos XVII, XVIII e XIX, as preocupações que preenchiam os processos educacionais dirigiam-se para os métodos de ensino e que, já no século XX, deslocam-se para compreender como a criança aprende. Embora o método intuitivo firmou-se no Brasil no Império, o que confirma a discussão da autora, no período do estudo deste trabalho, no início do século XX, ainda estava muito presente as discussões sobre o método, inclusive relacionado com o processo cognitivo, ou melhor, como se processa o conhecimento. Ademais, considera-se esse período como de transição como já foi exposto.

1906, p. 122), entendia-se que os professores que não tivessem um método de ensino “[...] justificável e aproveitável: as crianças continuam a fazer uma barafunda de tudo quanto aprendem sem tirar um resultado satisfactorio” (PRADO, 1909, p. 79).

O método mais adequado e moderno para essa sociedade, que, formalmente, pregava a liberdade, a tolerância e a igualdade e, contraditoriamente, a homogeneidade e a uniformização, foi o Método Intuitivo⁶⁵, “[...] *methodo pedagogico por escellencia*” (SOUZA, 1906, p. 82).

O método intuitivo, concebido como capaz de “[...] formar estudantes mais adequados às transformações políticas e econômicas” (VALDEMARIN, 2004, p. 2), foi divulgado efetivamente na revista *A Escola*, priorizando a experiência em detrimento da memorização, “[...] *dado naturalmente, falando ao cerebro e ao coração do alumno*” (PEREIRA, 1906, p. 123). Privilegiava o mundo das coisas, a ação, ao invés do mundo das palavras, estabelecendo vínculo entre as propostas escolares inovadoras e o ideário liberal republicano, adequado ao projeto político modernizador (VALDEMARIN, 1998, p. 76). Esse ideário pedagógico pautava-se em uma nova relação com o modo como se entendia a produção do conhecimento.

O método intuitivo tinha como pressuposto a capacidade do aluno se auto conduzir e o deslocamento do foco para o processo de aprendizagem⁶⁶, salutar para a ideia de meritocracia, já que “[...] nenhuma escola pode proporcionar ao indivíduo habilidades que não possua. Reside nisto a raiz da desigualdade social” (PAIM, 1995, p. 213). Esta justificativa vem a calhar para

⁶⁵ Não se pretende fazer a descrição histórica da utilização desse método, a mesma já está bem apresentada na obra de Valdemarin (2004). Porém sabe-se que a análise de qualquer objeto preconiza a sua totalidade e que as relações históricas serão imprescindíveis para a compreensão da ideologia liberal e do método intuitivo, que foi divulgado no Brasil no final do século XIX, efetivamente no documento redigido por Rui Barbosa *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1882-1883). Para saber mais: SCHELBAUER, Analete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2003.

⁶⁶ Saviani (2006) apresenta duas grandes tendências pedagógicas levando em consideração esse aspecto: “[...] primeira: concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática [...] e concepções que subordinam a teoria à prática” (p. 1). Podemos considerar que no período do século XX objeto de estudo, como já foi afirmado anteriormente (pedagogia da essência e pedagogia da existência), há a transição entre essas duas concepções e que resultará na síntese: a Escola Nova.

uma sociedade capitalista que ressalta as possibilidades em detrimento do resultado. Este método foi um dos instrumentos para formação e conformação desse novo homem para a República e para a sociedade capitalista: trabalhador livre e ágil que tivesse o domínio das coisas “[...] *porém, as individualidades não devem desaparecer*” (MACEDO, 1907, p. 67).

Só uma educação prática, efetivada por meio de um ensino útil e que trabalhasse saberes que fossem necessários no dia a dia dos indivíduos, possibilitaria a eles estarem aptos para inserirem-se em uma nova sociedade. Alertava, entretanto, que só os que verdadeiramente se empenhassem seriam bem sucedidos, depositando nos sujeitos as responsabilidades pelo fracasso ou sucesso, exaltando as capacidades individuais, o mérito, mantendo a divisão social entre os que têm propriedade intelectual e os que não têm. Há, nesse processo, a visão de igualdade na justificativa de igualdade de oportunidades em detrimento da igualdade de resultado. “Os liberais são, legitimamente, campeões da luta em prol da primeira daquelas desigualdades” (PAIM, 1995, p. 215).

O método ativo preconizado era uma forma de propagar esse princípio de igualdade de oportunidades. Atribuía-se à ação do indivíduo a chave para o seu sucesso, todavia, no ambiente escolar, propunha-se um ensino baseado em aspectos práticos, sem imposições, conforme a necessidade do mesmo. Esta proposta metodológica, é importante lembrar, daria mais chances àqueles com condições materiais e intelectuais estimuladas previamente no contexto social.

Essa nova teorização, ao romper com concepções anteriores, permite justificar metodologicamente a liberdade de raciocínio frente à tradição, afiançando a possibilidade de intervenção humana no mundo natural e, em consequência, demandando novas perspectivas educacionais (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

A essência do método intuitivo está postulada na concepção de que a origem das ideias procede dos sentidos humanos, remetendo-se à matriz empirista, corrente filosófica na qual a fonte de conhecimento é a experiência e a sensação. Apresenta como pressuposto que “[...] todas as ideias derivam da sensação ou a reflexão” (LOCKE, 1991, p. 27), em suma da experiência.

O educador deve saber como surge e se desenvolve esse psychismo tão rico e completo, deve saber como a criança entra em contacto com o mundo externo e sob que forma o mundo se faz cognoscível. O primeiro fenómeno psychico é a sensação, a reacção do organismo contra o meio [...] (MOREAU, 1906, p. 156).

Com base neste pressuposto, quanto mais experiências acrescentadas, mais competente seria o indivíduo e, se a mente humana é uma folha em branco, é possível intervir e direccionar o desenvolvimento humano de acordo com que se projeta para a sociedade capitalista (VALDEMARIN, 2004, p. 36). Este princípio explicita qual a função social da escola para essa sociedade na qual a ordem é sinónimo de progresso, qual seja, universalizar o conhecimento necessário ao trabalhador que irá compor o mercado de trabalho numa sociedade cada vez mais complexa. Paralelamente à utopia de acesso à educação, de acesso ao conhecimento por todos igualmente, efetivava-se o objetivo de controle, de limitação intelectual pela utilização de instrumentos, como métodos de ensino, que disciplinavam os corpos e as mentes. É neste sentido que se observam os paradoxos da ideologia liberal: a universalização e a homogeneidade; a liberdade e a individualidade; a igualdade real e a igualdade legal; por fim, a emancipação e a conformação.

O ensino tem como premissa que “[...] a consciencia do aluno deve formar-se á custa de experiências” (VELLOZO, 1909, p. 51), todavia disciplinados por um método, que possibilitaria “[...] formar indivíduos que usem menos a memória e mais a razão e que valorizem a observação e o julgamento próprios como meios de construção do conhecimento” (VALDEMARIN, 1998, p. 80).

A educação dos sentidos é também da mais alta importância, e para isso, deverá o mestre dirigir sempre os necessários exercícios, na aula, nos passeios e em todas as ocasiões oportunas (PETRICH, 1906, p. 19).

O método intuitivo foi uma forma de disseminar esses ideais, fazendo-se presente no trabalho docente e determinando os procedimentos do trabalho pedagógico, haja vista ser um “[...] conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar” (VALDEMARIN, 2004, p. 173). A defesa da sua utilização como transposição

de uma teoria de conhecimento, de um ideal, de valores e de conformação via conteúdos foi o direcionador de um projeto teleológico, por meio do qual os professores foram convencidos da sua eficiência, fundamentado na ilusão de que o mesmo era uma forma de proporcionar a igualdade de ensino, produzindo um consenso social. Representava uma renovação pedagógica, oficializada pelo Estado, que preconizava que “[...] o método utilizado será o método intuitivo” (PARANÁ, 1901, p. 95). Este método, considerado um guia para auxiliar o trabalho docente, tornou-se também um meio de homogeneizar e uniformizar o trabalho dos professores da escola pública, com o intuito de racionalizar a concepção de homem, sociedade e educação calcada na ideologia liberal.

Na resposta à questão que permeia este item sobre como se deu o convencimento e a legitimação da ideologia liberal, fica evidente que a revista *A Escola* foi um instrumento de sua disseminação, cumprindo o seu papel de divulgadora do método intuitivo ao apresentar em suas páginas as suas bases. Este periódico era um canal que atingia, de modo imediato, os professores. Além disso, por intermédio do conteúdo que divulgava é possível constatar seu lado conservador ao propor o método como ordem. Era preciso

[...] estimular, por meio de leis e instituições de proteção e garantia a actividade individual dos cidadãos de hoje, educar as crianças no sentido de formar homens de caráter, dignos, aptos, enérgicos, resolutos, conscientes, para, com vantagem, aos luctadores de hoje, sucederem os de amanhã [...].
(MACEDO, 1907, p. 67).

Desta forma, tornou-se oportuna a disseminação do método intuitivo para atender à ânsia por mudanças no ambiente educacional. Nos artigos da revista, é possível perceber evidências de que o referido método foi passado como modelo ideal de ensino, introduzindo processos de aprendizagem inovadores, como, por exemplo, no excerto abaixo, quando explica que o método intuitivo: *“Tem por base a lição das cousas. Pestalozzi considerava-o tanto melhor quanto mais sentidos attrahia, entendida que os sentidos deviam todos ser educados ao mesmo tempo”* (PEREIRA, 1906, p. 123). Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1849) são apontados como responsáveis pela

sistematização do método intuitivo, todavia podem ser verificados os delineamentos desses princípios da educação pelos sentidos em Rousseau em sua obra *Emílio* ou *Da Educação* e em Rabelais.

A preocupação dos escritores do periódico pode ser constatada quando afirmam que “[...] *instruir a mocidade não é inculcar-lhe um agregado de palavras, de phrases, de sentenças e de opiniões que se colheram de alguns autores; é abrir-lhe o entendimento para as cousas*” (POMBO, 1907, p. 127). Era necessária uma pronta solução para a questão do ensino e esta poderia vir pelas prescrições do método intuitivo. Urgia modificar a forma de ensinar, todavia sem uma investigação mais profunda das condições das escolas e, sobretudo, um desconhecimento da realidade social e, mais ainda, com professores sem formação efetiva e de fácil manipulação.

Este método – pelos ecos do contexto mais amplo que propunham à educação do país – seria o ideal, como é apontado na revista ao apresentar uma proposta para o 3º ano da Escola Normal: “*Para o 3º ano: 1ª lição. resumo do 2º ano; 2ª lição. leitura e escripta; 3ª lição. **Lição das cousas***⁶⁷; 4ª lição. estudo da lingua materna [...]” (MACEDO, 1906, p. 137, grifo nosso). Ao mesmo tempo em que a divulgação do método intuitivo na revista *A Escola* objetivava propagar a sua utilização e sua generalização, também é possível pressupor que, sobre o mesmo, já havia um consenso e uma aceitação.

O método intuitivo tem como proposta promover situações de aprendizagem em que o aluno, por intermédio da experiência, pudesse aprender e não apenas memorizar o conteúdo. O ensino deveria ser concreto, sem abstrações, defendendo-se o papel ativo do aluno.

O objecto mais insignificante em apparencia, – uma flor, uma pedra, o que estiver a mais facil alcance do professor, pode ser objecto de fructiferas licções e despertar na creança essa curiosidade tão util que é a porta aberta ao prazer do saber e do estudo (MOREAU, 1906, p. 157).

⁶⁷ Conforme Valdemarin (2004, p. 3) há uma discordância entre o termo lição das coisas e o método intuitivo. Para Rui Barbosa, defensor efusivo do método, não havia diferenciação entre os dois, visto que “[...] as lições das coisas devem ser o método e o processo geral”, já para Leôncio de Carvalho, o autor referido anteriormente está equivocado, porque “[...] a lição das cousas é uma parte do método intuitivo” (CARVALHO, apud VALDEMARIN, 2007, p. 3).

É interessante observar que esses preceitos, muito sedutores, sem uma verdadeira análise, continuam ainda presentes, em nossos dias, nos discursos educacionais. Não é muito difícil encontrar em algumas “falas” de educadores contemporâneos, afirmações similares a esta:

A criança não deve se tornar um receptáculo das idéas de outrem, devendo interessadamente o professor habitual-a a agir por si mesma, a envidar esforços no intuito de descobrir o como e o por que das cousas; pois do contrário, mais tarde, na vida prática ella só pensará de accordo com que os outros pensarem e nunca terá liberdade de acção e de consciência (PARANÁ, 1906, p. 9).

No método intuitivo, que estava em foco nos Estados Unidos, o interesse deveria estar associado aos interesses das crianças e ao seu desenvolvimento intelectual, respeitando ao máximo sua atividade livre. Para tanto, eram necessários alguns processos de aplicação, ou melhor, seguir um modelo, que traria ordem e uniformização ao ensino, assim como sua cristalização. Dessa forma, desde a escola primária à escola normal, o ensino deveria ser desenvolvido de forma prática, ensinando “[...] coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação de ideias” (VALDEMARIN, 2004, p. 76) e também como uma forma de disciplinar, de cristalizar e uniformizar o ensino e a aprendizagem. Parte daí a necessidade de “[...] *globos e mappas geographicos, solidos geométricos, quadros historicos, etc. utensilios esses próprios a concretizar as explicações e tornar intuitivo e interessante*” (SOUZA, 1906, p. 79), com os quais os professores iriam dirigir uniformemente o ensino. Destaca-se que, para a exigência de preparação do trabalhador livre, um ensino intelectualista, anacrônico e academicista não era válido àqueles que seriam os propulsores da riqueza nacional, àqueles que iriam manusear os instrumentos de produção da indústria. Todavia a adoção desse método, dado que pressupunha a utilização de materiais para sua organização, não era uma realidade a todos os docentes, o que pode ser considerado uma forma de ensino elitizada, uma vez que a sua efetiva implantação e sucesso dependiam de tais recursos.

Resente-se a escola da falta de diversos utensilios taes como: globos e mappas geographicos, solidos geométricos, quadros historicos, etc. utensilios esses próprios a concretizar as explicações e tornar intuitivo e interessante e attraente o ensino das diversas materias do programma (SOUZA, 1906, p. 79).

Ancorada na ideia de que o conhecimento se dá pela experiência, a “nova educação” tinha por finalidade: “[...] não lançar às massas as flores da cultura” e reservar apenas para o homem das classes superiores “o completo desenvolvimento do espírito” (PONCE, 2001, p. 170). Dava-se continuidade à formação de uma elite, à diferenciação social, com o intuito de adaptação à sociedade vigente e aos valores que se estabeleciam.

É sob esta perspectiva que se pode considerar que o periódico em questão teve um papel preponderante na disseminação de ideias específicas de professores aos professores paranaenses, o que incita a pensar sobre um proselitismo educacional com o objetivo de formação docente em um período em que esta formação era escassa. É nesse contexto que a propagação do método intuitivo oportunizou a disseminação de um modelo ideal e a uniformização do pensamento sobre a questão da desigualdade social, mediante a disseminação dos ideais do liberalismo, como a igualdade formal. Ao propor o ensino ativo, que levava em consideração a liberdade e o interesse do aluno, utilizando com equidade em sala de aula materiais pedagógicos, incitava-se entre os mesmos a luta desenfreada pela satisfação das necessidades individuais, diferente da liberdade considerada como emancipação, ou seja, o homem afirmado como sujeito, superando coletivamente todas as situações opressoras e alienadoras que o tornam objeto. O conceito de liberdade nesses termos é envolvido por uma contradição, uma vez que pressupõe a ausência de obstáculos para livre escolha e para a ação, todavia são determinadas pela racionalização de um método que proporcionaria a condução pelo próprio educando.

Pode-se constatar, nos excertos que compõem o periódico pesquisado, o avanço das condições para as relações capitalistas, implícita ou explicitamente, em particular a noção de trabalho docente e a redefinição dos papéis sociais, fundamentados na ideologia liberal. Essa ideologia não se define apenas como uma estratégia de falseamento por uma classe, mas é fruto das condições materiais e da luta de classe e é esse processo de

falseamento do real, de desapropriação do conhecimento e dos antagonismos peculiares que mantêm o modo de produção capitalista. Nele, está o cerne da própria dissolução do capitalismo, instaurado e alimentado nos contrários, dado ser um movimento histórico e que, também não se pode negar, teve sua contribuição para o desenvolvimento das relações sociais, como, por exemplo, a forma como se efetiva o ensino em sala de aula.

A fé na educação, herança do Iluminismo, apesar de sobrevivente na atualidade, foi fadada ao fracasso, porque “[...] as cinzas das ilusões do liberalismo se esboroaram perante a voragem do capital e a desigualdade nunca fez tantas vítimas” (ALMEIDA, 2004, p. 3). Colocando-se a educação como prioridade e alternativa de democratização das oportunidades, reforçava-se a ideia que é por meio das ações individuais que a sociedade se desenvolve com progresso, que o indivíduo terá sucesso. Ocultava-se, entretanto, que a liberdade preconizada a todos é, ao mesmo tempo, liberdade para a classe dominante agir em prol de seus interesses. Ao se propagar que a desigualdade é uma condição natural, justifica-se a não necessidade de combatê-la, fato que terá reflexo na educação e, mais especificamente, na função da escola. Essas premissas seriam o “abre alas”, o curso anterior ao ideário de uma tendência que, nos anos seguintes, seria amplamente defendida, a renovação da escola pelo movimento da Escola Nova.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A Expressão do Liberalismo na Impressão da Revista *A Escola*”, apresentada neste estudo, teve por objetivo investigar o liberalismo presente na educação brasileira no início do século XX, tendo como fonte primária a revista *A Escola*, publicada em Curitiba-PR entre 1906 e 1910. Especificamente, foi analisada e discutida a disseminação da ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil, mais pontualmente na educação, verificando a sua propagação no trabalho docente e a divulgação do método intuitivo como modelo ideal de ensino com base em excertos do referido periódico. Defendeu-se a tese de que, na revista impressa, concretizou-se a expressão da disseminação do liberalismo.

Este estudo propiciou a compreensão da organização da sociedade brasileira no início do século XX, sob a ideologia liberal, e seus reflexos na educação, desvendando as formas de manutenção dessa ideologia, bem como a reflexão de sua continuidade nos dias atuais. Por intermédio da análise da revista *A Escola*, verificou-se como o processo de inculcação dos princípios liberais, naquele momento na sociedade, está relacionado à situação atual dos trabalhadores e, da mesma forma, como as orientações pedagógicas de cunho liberal estão solidificadas, permanecendo no ideário com o decorrer dos tempos.

Para tanto, os questionamentos iniciais foram: Como os princípios do liberalismo estavam presentes no início do século XX no Brasil? Como a educação escolar, utilizada como instrumento de formação do cidadão e como modeladora do novo trabalhador no período, foi orientada por esses princípios? Como o trabalho do professor foi moldado para disseminar a ideologia liberal? A revista *A Escola* contribuiu para que houvesse uma unidade ideológica ao propagar as ideias liberais?

Os excertos retirados do periódico, e após analisados, deram suporte para a verificação do ideário liberal e sua influência na educação. Tais textos, mesmo de forma indireta, dão pistas sobre a manutenção desses ideais e a

forma de construção do pensamento de um determinado período, o qual também disseminava a ideologia e os interesses de um grupo de educadores unidos a um ideal maior. Como instrumento de propagação desse ideário, a revista *A Escola* foi utilizada a favor de uma ideologia, visto ser preciso que mais pessoas viessem fazer parte dessa disputa.

A primeira seção *A ideologia liberal nos primórdios republicano* discutiu sobre o liberalismo e como o mesmo concretizou-se como uma ideologia no início do século XX no Brasil. Primeiramente, foram apontados os princípios do liberalismo, ou seja, as bases ideológicas que embasaram e embasam as políticas vigentes. Ao retomar historicamente a proveniência dessas bases ideológicas, propostas por Locke e Smith, objetivou-se analisar os preceitos de igualdade, liberdade, tolerância, individualidade e, em consequência, a visão de trabalho, de propriedade, de universalidade, de naturalização e de meritocracia, constatando-se, com base nesses preceitos, a finalidade de assegurar a exploração pela via da ausência de uma consciência e conhecimento, aceitando a desigualdade social como natural e, consequentemente, conformando-se com a inutilidade de lutar. Esse exame foi primordial para a compreensão do liberalismo como ideologia do capitalismo, um corpo de ideias consideradas como verdadeiras e que dão sustentação à sociedade dividida em classes.

O liberalismo como ideologia produz-se nas relações de produção entre os indivíduos, ou seja, não é uma representação imaginária, desvinculada da realidade, ela se efetiva no interior das relações concretas, ocultando e dissimulando as contradições presentes no contexto histórico. Para tanto, apresenta as ações humanas como decorrentes das decisões livres dos indivíduos, naturalizando-as, e não como decorrentes de como está organizada a realidade social. Inverte os fatos e justifica essa alteração com o objetivo de ocultar a dominação e as divisões sociais. Para que esta ideologia seja aceita e reproduzida no ideário coletivo, propondo a coesão social e sua identificação com a própria realidade e anulando a diferença entre o que se expressa e o que se faz, é necessária a sua sistematização com normas que ensinem a conhecer e a agir.

Nesta inversão, o Estado desempenha um papel primordial para que haja a legitimação do liberalismo, ao proporcionar a visão de sujeitos sociais,

políticos e com direitos garantidos pelas leis. Para compor a visão sobre o Estado, fundamenta-se em Hobbes, Locke e Rousseau, os quais, de maneira divergente e, ao mesmo tempo, convergente, na discussão do Estado, utilizaram-se dos princípios de igualdade e liberdade, preceitos bases para a ideologia liberal. Suas construções teóricas especificam sobre um Estado contratual e impessoal, com um poder atribuído pelos indivíduos em prol do bem geral, de modo a garantir a igualdade e a justiça social, entretanto com a função de organização e dominação, conforme os diferentes tipos de relações de produção, assegurando a coesão dentro dos limites da ordem e orquestrando a dominação de uma classe sobre a outra. Essa foi a nova condição que se estabeleceu com a República no Brasil, período em que se utilizaram várias formas para a difusão da ideologia liberal e para sua legitimação.

Com a alteração no modo de produção e na forma de governo após a Proclamação da República, o terreno para a consolidação do liberalismo tornou-se fértil. Embora as ideias liberais estivessem já presentes na retórica de dissidentes no período imperial, dado o movimento mundial, o liberalismo não fazia sentido até então, por ser uma sociedade escravista e com uma indústria primária. A mudança de governo não inaugurou apenas um novo delineamento político, mas uma reformulação nas concepções vigentes na sociedade, uma vez que a organização da sociedade passou a fundamentar-se no direito contratual do Estado burguês.

A organização do Estado, até então inspirada no direito escravista e na relação de capacidade e incapacidade dos sujeitos, tomaria outro contorno de exploração, a exploração do trabalhador assalariado, pela apologia da liberdade dos indivíduos, celebrada por meio de um contrato, e pela liberdade de mercado e liberdade de trabalho, sustentada na diferenciação entre os que possuem os meios de produção e os que não possuem. Estas modificações, que tiveram sua gênese antes do final do século XIX, têm como ponto preponderante a produção cafeeira e a necessidade do trabalhador livre, convergindo vários fatores para a consolidação do capitalismo: a produção extensiva, o início da industrialização, o aperfeiçoamento do maquinário – em particular da produção cafeeira – a energia elétrica, os investimentos e exploração de estrangeiros, os meios de transportes.

Para a garantia da manutenção desse ideário, era mister a expansão de valores, ideias e opiniões, bem como a disseminação da uniformização e da padronização destes com vistas à manutenção da ordem, obtido por dois instrumentos: a imprensa e a educação. A educação porque era entendida como medida de profilaxia e panaceia para os problemas da sociedade e a imprensa que se expandia em virtude da sociedade capitalista que dela necessitava devido à rapidez na veiculação das informações, como liberdade de expressão conquistada e, contraditoriamente, para a universalização de valores. Para a garantia mais efetiva e expressiva do consenso e sua legitimação, foram criados, num estreito vínculo entre ideologia, educação e imprensa, os periódicos educacionais. Este vínculo pode ser observado nos escritos da revista *A Escola*, tema abordado na seção subsequente da pesquisa.

A segunda seção do trabalho, *Liberalismo e Educação*, teve por objetivo analisar a disseminação do liberalismo via educação nos excertos da revista *A Escola*. Com base no pressuposto de que a análise da educação deve ser pautada em premissas reais, dado a mesma ser fruto do trabalho do homem e das condições materiais, bem como das relações de perpetuação que envolve este processo, inicia-se a discussão da seção apresentando como a educação é proposta sob a ideologia liberal. Pelo discurso de formação do cidadão, a ideologia liberal fundamenta a educação no período sob o princípio de “educação para a cidadania”, prometendo a liberdade e a igualdade nas letras da lei e a promessa do cidadão pleno de direitos, todavia apenas em nível ideológico, distanciando-se das condições concretas.

Educação para a cidadania é explicitada como sinônimo de direito à igualdade, à liberdade e à ampla participação do sujeito na sociedade como membro de uma comunidade política. Assegura-se, dessa forma, a igualdade de oportunidade via escola, na medida em que possibilita e oportuniza condições de acesso ao conhecimento igual para todos os indivíduos, porém, para obter sucesso, a competência é de cada um, uma vez que a utilização das oportunidades seria consequência de suas escolhas e de seu mérito.

Esta explicação para além da aparência precisa ser melhor aprofundada, porque defender a educação para a cidadania é uma forma sofisticada de defender uma sociedade dividida em classes, em que a desigualdade é vista

como decorrência natural. Gerir a desigualdade social explícita na sociedade capitalista requer a utilização de instrumentos sofisticados como a educação e a imprensa, que contribuiriam à exigência de um novo modelo de professor e de trabalho docente, como, por exemplo, a Revista *A Escola*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná.

Destinada aos professores e considerada como revista pedagógica, seu objetivo era oferecer subsídios teórico-metodológicos para a formação do professor, direcionando-o, ideológica e contraditoriamente, com vistas à coesão e à conformação, resultando em uma formação parcial, pobre e fragmentada daquele que frequentava os bancos escolares, o trabalhador livre. Necessitava-se, então, a reelaboração da visão do trabalhador via educação e a revista contribuía para tal. A escola, ao ser vista como lócus de excelência de formação, como redentora e regeneradora, constituindo-se no caráter de centralidade, estava imbuída da ideologia liberal, cumprindo o papel de transmitir os conhecimentos adequados às necessidades do contexto social, assumindo o papel de conformar os indivíduos às novas exigências da sociedade capitalista e para a manutenção das relações de exploração. Esta visão, encontrada nos excertos da revista analisada e destacada no decorrer da pesquisa e no corpo do texto, permeou as ações educativas nas primeiras décadas do período republicano no Brasil.

O aparato escolar neste período foi considerado como um direito de todos e a instrução possibilitaria condições para exercer a cidadania, visto que, uma vez alfabetizado, participaria do sufrágio universal. Para a consecução deste objetivo, era imprescindível acabar com a estupidez da maioria da população, preparando-a para a soberania popular, todavia com muita parcimônia, oferecendo apenas o conhecimento para o indivíduo não ficar embotado, aprendendo as matérias essenciais e rudimentares: ler, escrever e calcular.

A educação escolar era colocada como remédio e medida para a formação do novo homem republicano, lançando mão de ações que procuravam legitimar a homogeneização de uma escola em um espaço único e com métodos únicos. A institucionalização dos grupos escolares, com suas características de graduação, de simultaneidade e uniformização, são a maior expressão e legitimação dos preceitos liberais de igualdade e liberdade,

concomitante à homogeneização e à meritocracia, porque aquele que não alcançasse o que lhe era devido seria porque não se esforçara o suficiente.

Este projeto teleológico, instrumentalizado em uma pedagogia sob uma roupagem modernizadora, a Pedagogia Liberal, levaria o país a caminhar rumo à civilização moderna. Cunhou-se o termo moderno, estendendo-se ao trabalho do professor, na promoção da implantação da “Pedagogia Moderna”. Tratada como subsídio à prática docente, este modelo, inicialmente proposto em São Paulo, deveria ser disseminado por meio de propostas direcionadas ao professor. Com o intuito de controlar e impor uma forma de trabalho docente pela via da uniformização, assunto da próxima seção, foi necessário estabelecer um novo modelo de professor e trabalho docente, articulando-o à educação para a cidadania, objetivo recorrente na educação liberal e fundamental para explicar e justificar as contradições da sociedade capitalista.

A compreensão das concepções do trabalho docente nos diferentes contextos históricos é primordial para o entendimento das propostas de formação dos profissionais de educação, sobretudo por ser um espaço para a disseminação de ideias, valores e princípios. A homogeneização via educação escolar e em grupos escolares foi essencial e preponderante para a formação e o controle do trabalhador livre, para tanto, fazia-se necessário que o professor fosse preparado e convencido da legitimidade dessa nova ordem.

É na formação do professor que é possível entrever a ideologia que delineia os projetos educacionais e a discussão do trabalho docente é o objetivo da terceira seção, *Liberalismo e trabalho docente*, demonstrado por meio dos excertos da Revista *A Escola*. Esta revista é considerada, neste trabalho, como instrumento de disseminação ideológica, já que foi organizada com o intuito de direcionar o trabalho do professor.

A carência de escolas para formação de professores no início do século XX possibilitou outros mecanismos refinados e eficazes para uma ampla divulgação dos ideais vigentes e para a homogeneização do trabalho desta categoria profissional mediante a uniformização do discurso pedagógico. A revista didática *A Escola* foi um desses instrumentos, uma vez que, estritamente direcionada aos professores, tornou-se uma forma eficaz e efetiva de manutenção dos ideais liberais. Um meio rápido de convencimento e coesão, ela era uma forma de propagação de ideias, canal de representação e,

concomitantemente, de regulação, que, de modo sutil vinculava um sistema de ideias de como o real deveria ser compreendido e aceito.

O modelo ideal de trabalhador docente seria do respeitável sacerdote, resignado, sucessor secular do sacerdote, colocando-o tolerante ao seu papel de abnegado e omissor, suportando os seus desígnios sem arruídos e sem ameaçar a ordem. Sob esta ótica, há a exaltação dos aspectos morais sobre os intelectuais, desvirtuando o trabalho docente do seu verdadeiro sentido de categoria fundante do indivíduo, transferindo este para aspectos além da materialidade, colocando-o estranho ao processo de humanização, ou seja, alienando-o. Utilizando-se das práticas desencadeadas pelo modo cristão, o professor foi convocado a edificar o civismo, por intermédio dos ícones da pátria, uma forma de garantir a conciliação e a adesão à ideia de que a sociedade unificada republicana era ideal e harmônica. O discurso inflamado de bom cidadão, de amor à pátria era uma forma de disciplinamento. Daí a importância de um professor resignado a estes ditames e uma escola como fundamental para modelar condutas, tendo como elemento de manipulação o ideário de coesão nacional pelo viés do civismo.

O professor foi disseminador desses valores cívicos mediante um conjunto de artifícios no âmbito escolar, como, por exemplo, a valorização da língua pátria, amplamente divulgada na revista *A Escola*. A valorização da língua, além de homogeneizar os cidadãos, era instrumento para impor valores, ideais e condutas não só aos nacionais como aos imigrantes, e a escola, bem como o trabalho docente foram eficazes para alcançar este objetivo, especialmente com o auxílio de um método.

O método mais adequado foi o Método Intuitivo, divulgado efetivamente na revista *A Escola*, o qual marcou o início da valorização dos métodos ativos. Constituído como uma renovação pedagógica, postulado na concepção de que a origem das ideias procede dos sentidos humanos, o método intuitivo era considerado como um guia para auxiliar o trabalho do professor, tornando-se um meio de uniformizar o trabalho docente. Nos artigos da revista, é possível ser evidenciado que o referido método foi passado como modelo ideal de ensino, além de inovador. A sua propagação foi oportuna como modelo ideal, uma vez que, conseqüentemente, disseminava a ideologia liberal, em nome de seus preceitos de igualdade e liberdade, ao propor um ensino ativo, centrado

no interesse do aluno, dando a todos e com equidade a oportunidade de aprender, reforçando a ideia de que é a partir das ações individuais que a sociedade se desenvolve e, com o progresso do indivíduo, ele terá sucesso. Estas premissas preparariam o caminho para o ideário de uma tendência que, nos anos seguintes, seria amplamente defendida, a Escola Nova.

Com esta síntese do trabalho, pode-se concluir que a educação no estado do Paraná, no início do século XX, foi marcada pela influência da ideologia liberal, a qual foi amplamente disseminada no conteúdo da Revista *A Escola*.

Seguindo os novos padrões propostos à sociedade da época e tendo como parâmetros os preceitos liberais de igualdade, tolerância, individualidade e liberdade, a educação foi instrumento importante para a reprodução dos valores pretendidos. Era necessário que a escola, nos moldes republicanos, fosse ofertada para todos, utilizasse métodos modernos e professores que aceitassem tal orientação, com a finalidade de sua universalização e homogeneidade no modo de pensar e agir. Sobretudo, que o primado da ordem fosse primordialmente considerado e que todos a seguissem, desde os alunos, futuros trabalhadores livres, até os professores. Para sua efetivação, os modelos foram sendo propagados, como, por exemplo, os grupos escolares, os métodos adequados – entre eles o método intuitivo.

Neste sentido, as reflexões suscitadas no estudo da revista *A Escola* apontam os discursos, os anseios, as conveniências, os interesses da sociedade paranaense em relação à educação, fornecendo pistas sobre as repercussões e polêmicas instauradas e, mais, contribuindo, sobremaneira, para a compreensão das situações da contemporaneidade. Porém, apesar da pesquisa ser datada, as discussões não se esgotam aqui, porque há muito a ser pesquisado sobre a história da educação nos diferentes momentos de todo o contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

Fonte Primária:

A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. 1906-1910. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, J. S. Apresentação. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 1-8. (Coleção Educação Contemporânea).

ALVES, G. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007. P.61-86.

ARAÚJO, J. C. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na Imprensa do Triângulo Mineiro: a revista *A Escola* (1920-1921). In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI Júnior, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 91-132.

ARAÚJO, J. C. S. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: LOMBARDI, José Claudinei; Saviani, Dermeval (Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira: 20 anos do HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. p. 191 – 221.

BARBOSA, R. Patria. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 3, p. 60, 1906.

BARRETO, V; PAIM, A. **Evolução do pensamento político brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil.2. série; v. 150).

BILAC, O. A Língua Portuguesa. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 4, p. 65, 1906.

BOSI, A. A escravidão entre dois liberalismos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 3, Sept./Dec. 1988.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAGA, C. Syntaxiologia. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, N. 01, P. 5-7, 1906.

BRASIL. **Constituição do Brasil**. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm> . Acesso em: dia mês 2013.

BRASIL. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. **Catálogo da exposição de história do Brasil**. Tomo I. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação – Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, 1989.

CAMARGO, M. J. G; VIDAL, D. G. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o “Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. 3. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa e história do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1988.

CARONE, E. **A Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.

CARVALHO FRANCO, M. S. As ideias estão no lugar. **Cadernos de Debate**, 1976.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas**: o imaginário da República do Brasil. 20. imp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARVALHO, J. M. **Os bestalizados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista Ensino da Associação Beneficente do professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 24-40, 1980.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007. p. 01-60.

C.P. Biographia. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 5 p.95, 1906.

CORREIA, L. Termos de visita. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 4-5, p. 105, 1909.

COSTA, E. V. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. 4. ed. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973. p. 63-123.

COSTA, E. V. **Da Monarquia à República**. 6. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, L; MOREIRA, F; SOUZA, L. Congresso dos professores Públicos: a todos os professores do Estado. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6 p.104, 1906.

COSTA, B. Exames. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 10-11 p.172, 1906.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CURY, C. R. J. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DANGEVILLE, R. Introdução e notas. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

DIAS, E. F. O liberalismo e a invenção da tradição. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007. p. 115-130.

DROZ. Instrução Cívica. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6 p.104, 1906.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2000.

FAUSTO. B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERNANDES, A. L. C. **A santa causa da instrução e o progredimento da humanidade: Revistas Pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, J.R. **Modos de ver a produção do Brasil**. Campinas- SP: Editora Autores Associados, 2004.

FONSECA, M.D. **Mensagem dirigida ao Congresso Nacional**: 15 de junho de 1891. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242715/000007376.pdf?sequence=1> Acesso em: 13/09/2013.

GANDY, D. R. **Marx e a história**: da sociedade primitiva ao futuro comunista. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOMES, R. Asumptos pedagogicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7 p23-34, 1909.

GOMES, R.R. A Escola e o Cidadão. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7 p. 94, 1907.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma de poder de um estado eclesiástico e civil**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).

HOBBS, E. J. **A era dos impérios (1875-1914)**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HOBBS, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAPA, J. R. A. Historiografia da República. In: LAPA, José Roberto do Amaral (Org.). **História política da República**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LASKI, Harold J. **O liberalismo europeu**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEHER, E. M. T. **A "Revista Brasileira" e os debates sobre ciência, língua, literatura e educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2002.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. Introdução Francisco Máuri de Carvalho Freitas. Campinas/ S P: FE/UNICAMP, 2011 (Navegando Publicações).

LESSA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, A. B. L. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, Carlos. **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LOCKE, J. **Carta sobre a tolerância**. São Paulo: Hedra, 2007.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

LOCKE, J. **Pensamientos sobre la educación**. Prólogo de Mariano Enguita. Madri: Akal, 1986.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

MACEDO, A. Epístolas Pedagógicas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1, p. 10-11, 1906.

MACEDO, F.R.A. Epístolas Pedagógicas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 6-7, p. 67-71, 1907.

MARACH, C. B. **Inquietações modernas**: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Tradução de R. Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã I**. Lisboa: Presença, 1979.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos – terceiro manuscrito**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves; revisão Carlos Roberto f. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni ET al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão eBook, 1999.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Icone, 2004.

MARX, K. **Liberdade de imprensa**. Tradução de Cláudia Schilling e José Fonseca. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélcio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINS, I. Da Escola Moderna. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1, p. 7-12, 1907.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

MOREAU, A. A Pedagogia e a Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 10-11 p.156-161, 1906.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/MEC; Edusp, 1974.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. 3. ed. São Paulo: EPU/MEC; EDUSP, 2009.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2008.

NEVES, M. S; HEIZER, A. **A ordem é o progresso**: O Brasil de 1870 a 1910. 9. ed. São Paulo: Atual, 1991.

NORONHA, O. M. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira**: 20 anos do HISTEDBR. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. P.143-188.

NORONHA, O. M. A constituição da classe trabalhadora na Primeira República (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação. **Pro-posições**, v.4, n.1, 1993.

OLIVEIRA, L. U. As festas que a República manda guardar. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 4, 1989.

OLIVEIRA, D. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

ORTIZ, R. Sociedade e cultura. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.). **Brasil, um século de transformação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PAIM, A. Liberalismo, autoritarismo e conservadorismo na República Velha. In: BARRETO, Vicente; PAIM, Antonio. **Evolução do pensamento político brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1989.

PAIM, A. **Liberalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PARANÁ. **Regulamento de Instrução Pública do Estado do Paraná**, 11 de março de 1901. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 1901.

PARANÁ, S. A Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1 p.1-2, 1906.

PARANÁ, S. Epístolas Pedagógicas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 5-6, P. 135-137, 1906.

PARANÁ, E.F A Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1, P. 9, 1906.

PEREIRA, E. Curso de Pedagogia. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 7, p.. 122-126, 1906.

PERIOTTO, M. R. Educar para o bom governo: a reforma moral dos homens públicos no *Jornal de Tímon*. In: MIZUTA, Celina Midori Murasse; Faria Filho, Luciano Mendes; PERIOTTO, Marcília Rosa (Orgs.). **Império em debate: Imprensa e educação no Brasil oitocentista**. Maringá, PR: EDUEM, 2010. p. 253-297.

PETRICH, J.V. Relatórios. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1 p.17-25, 1906.

PINTO, A. A. **A Eschola Publica: (1893-1897) um estudo da pedagogia paulista no século XIX**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2001.

POMBO, R. A Escola – Modelo Anglo- Saxonía. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 8, p. 127, 1907.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PRADO, R. As Escolas. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 2-3, p. 79-80, 1907.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica o Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

REIS FILHO, C. **A educação e a Ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, M. L. História das políticas educacionais: a questão das fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Mora (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 87-96. (Coleção Memória da Educação).

ROSSEAU, J. J. **O contrato social**: princípios do direito político. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAES, D. **A formação do estado burguês no Brasil**: 1888-1891. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAES, D. **República do capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

SALLES, I. G. **Trabalho, progresso e sociedade civilizada**: o Partido Republicano Paulista e a política e a mão-de-obra (1870-1889). São Paulo: HUCITEC: INL Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização**: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, 1996.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações polêmicas do nosso tempo. 7. ed. São Paulo. Autores associados, 2000a.

SAVIANI, D. **Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Texto base da exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade”. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 9. Belém, 2000b.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Mora (Orgs.). **Navegando na História da Educação Brasileira** – HISTEDBR Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

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

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações polêmicas do nosso tempo. 11. ed. São Paulo. Autores associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. **Estudos CEBRAP**, n. 3, 1992.

SCHELBAUER, A. L; ARAÚJO, J. C. **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SILVA, S. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. 2. ed. São Paulo: Húmus, 1981.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. Volume II. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas).

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

SOUZA, L. A Missão da Escola. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1, p.1-5, 1906.

SOUZA, L. Relatório. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 4, p. 82, 1906.

SOUZA, M. C. C. O processo político-partidário na primeira República. 4. ed. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973. p. 162-223.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização. A implantação da escola primária-graduada no estado de SP: 1890-1910**. São Paulo: UNESP, 2000.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 33-70– (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-151- (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, R. F. Demandas populares pela educação na primeira República: aspectos da modernidade brasileira. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 63-70, jan./dez.1992.

SOUZA, V. o Ensino da Música. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n. 1-4, p.21-23, 1907.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago., n. 14, 2000.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2009. Disponível em:
<http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 23 set. 2012.

TREVISAN, I. **A República velha**. 5. ed. São Paulo: Global, 1982.

TRINDADE, E. M. C.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

TRINDADE, E. M. C. **Clotildes e Marias**: mulheres de Curitiba na primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do Século XIX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85-132.

VALDEMARIN, V. T. **Liberalismo demiurgo**: estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VALDEMARIN, V. T. O conhecimento do mundo: um estudo sobre as concepções epistemológicas e sua aplicação escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 75-98, jan./jun. 1998.

VALLE, L. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VALLE, L. **Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação**. *Trab. educ. saúde*, Set 2003, vol.1, no.2, p.185-201.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.7, p. 119, 1906.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1-4, p. 1-4, 1907.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.1-4, p. 148, 1907.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.5, p. 48, 1907.

VELLOZO, D. Subsídios Pedagógicos. **A ESCOLA**, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, n.2-3, p. 46-62, 1909.

VILAS, M. C. P. **Pensar e escrever a leitura na escola: Revista de Ensino da associação beneficente do professorado público de SP (1902 – 1918)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2003.

WARDE, M. **Liberalismo e educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

WHITE, E. E. **A arte de ensinar**: um manual. Trad. Carlos de Escobar. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo e ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZANLORENZI, C. M. P. **Estado, ideologia e educação no jornal 'Tribuna dos Municípios' de Irati - PR, no período de 1954 a 1959**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

ZANLORENZI, C. M. P. História da Educação, fontes e a imprensa. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n. 40, p. 60-71, dez. 2010.

ZANLORENZI, C.M.P; NASCIMENTO, M.I.M. **Revista “A Escola”: A expressão do Liberalismo.** Anais da XI Jornada do HISTEDBR, Cascavel – PR: 2013.