

ENSINO SERIADO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS

*Gilvane Gonçalves Corrêa**

RESUMO: Este artigo pontua os principais movimentos educacionais e suas contribuições para a regulamentação e suporte político-pedagógico da estruturação curricular seriada brasileira. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, desde os primórdios escolares do Egito até o início do período Republicano Brasileiro. Uma especial atenção foi dada à evolução dos critérios utilizados para promover a ordenação do modelo de escola seriado e, posteriormente, a própria seriação escolar. Foram destacadas, ainda, as características das relações de ensino e das instituições, concluindo que as mesmas foram constituídas em bases hierarquizadas, a partir da hierarquia social existente em cada época, o que confirma a indissociável relação entre sociedade e escola e, por conseguinte, entre relações de ensino e hierarquia social.

PALAVRAS-CHAVE: Seriação escolar. Legislação educacional. Instituições escolares.

ABSTRACT: This article punctuates the main educational movements and its contributions for the regularization and political-pedagogic support of the Brazilian serial structure curriculum. A bibliographical research beginning in the ancient schools of Egypt to the early years of the Brazilian Republican Period was accomplished and a special attention was given to the evolution of the approaches

* Professora do Centro Universitário do Triângulo e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação (Linha História e Historiografia da Educação) pela Universidade Federal de Uberlândia.

used to promote the ordering of the serial school model and, later on, the own school serialization. Was highlighted that the teaching relationships as much as the teaching institutions were constituted in nested bases starting from the existent social hierarchy in each time, which confirms the relationship between society and school, and consequently, between teaching relationships and social hierarchy.

KEYWORDS: School serialization. Educational legislation. School institutions.

A seriação escolar: do surgimento à organização operacional

O primeiro fato que merece destaque nesse resgate histórico é um documento egípcio sobre as relações de ensino, datado do século XXVII a.C., denominado *Ensinamento para Kagemni*¹ que, segundo Manacorda,² é o registro de ensinamentos mais antigos. Esse documento mostra que as relações de ensino se davam entre pais e filhos. Entretanto, elas não ocorriam exclusivamente por meio de vínculos sanguíneos. O estabelecimento de vínculos de conhecimento, típico das relações entre mestre e discípulo, era comum na sociedade egípcia.

Segundo Manacorda, o documento evidencia, também, as escalas de poder da sociedade egípcia por meio da autoridade paterna,³ da obrigatoriedade de observância dos ensinamentos pelos discípulos e pela continuidade e imutabilidade dos conhecimentos registrados. Essas características dos textos egípcios, tanto estruturais como de conteúdo, podem ser examinadas a contento

¹ Esse registro é de autoria de um Vizir (Vizir do Rei Uni, da 3ª dinastia, entre 2654 e 2600 a. C.) que planejava, por escrito, o conteúdo a ser transmitido a seus filhos, como também relatava a ocasião da transmissão dos ensinamentos (MANACORDA, 1992, p. 11).

² MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

³ A categoria de pai pode ser entendida como pai biológico ou como mestre.

nas obras de pesquisadores como Manacorda, Riché⁴ e Petitat.⁵

Outras duas sociedades merecem ser pontuadas pelo fato de terem contribuído tanto para a modificação quanto para a difusão das relações de ensino já constituídas sob uma hierarquia social. São elas as sociedade grega e romana.

Na Grécia, as relações de ensino abrangiam conteúdos não só morais. Exploravam o universo das ciências e, para tanto, utilizavam-se de meios como a ginástica, a música e as artes. Foi na educação grega que se constatou, pela primeira vez na história da humanidade, a reunião dos mestres em um mesmo espaço físico e, também, a diferenciação entre o tipo de instrução e formação educativa a ser ministrada nas diferentes carreiras oferecidas. Essa característica pode ser ilustrada pela estrutura da escola grega chamada *thiasoi*, ou Escola de Pitágoras. Os *thiasoi* apresentavam uma estrutura ordenada bem definida. Distinguiam quatro diferentes formações educativas:

Acústicos (ou acusmáticos) — formação educacional com preponderância na música mítica, cultos, cantos, memorização de poesias, instrumentos musicais, dança e ginástica; Matemáticos — estudos sobre aritmética, geometria, astrologia e música; Físicos — estudos acerca da natureza ou filosóficos; Sebáticos — estudos sobre ciências sagradas e esotéricas.⁶

Nessa estrutura, entretanto, as etapas não eram legitimadas tampouco vinculadas à faixa etária de seus alunos, ou mesmo ao tempo cronológico destinado ao desenvolvimento dos conteúdos.

Merece destaque a similitude entre a concentração das rela-

⁴ RICHÉ, P. *As escolas e o ensino no ocidente cristão*. Paris, Aubieu-Montaigne, 1979. RICHÉ, P. *Da educação antiga à educação dos cavaleiros*. Paris, Flammarion, 1968.

⁵ PETITAT, André. *Produção na escola, produção na sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

⁶ MANACORDA, *op. cit.*, p. 47.

ções de ensino em um mesmo espaço físico na educação grega e a estrutura educacional adotada pela igreja cristã nos séculos posteriores. Essa concentração das disciplinas e dos conteúdos em um mesmo local não indica, ou mesmo estabelece, uma articulação entre esses mesmos conteúdos. A simples reunião física de mestres e alunos não pode ser considerada indício de reunião pedagógica ou de inter-relação dos conteúdos; mas esse movimento físico possibilitou uma nova concepção para as relações de ensino, ele propiciou o contato entre mestres e discípulos, e também enriqueceu as próprias relações de ensino por meio desta diversidade.

Em Roma, no século VI a.C., as relações de ensino se encontravam legitimadas em uma estrutura escolar, o que não excluía, entretanto, as relações existentes entre mestre e discípulo, tampouco entre pais e filhos. O local onde se davam as relações de ensino podia variar entre a residência dos mestres ou alunos até um local específico destinado à várias instruções diferentes.

Até meados do século VI d.C., a instrução escolar apresentava poucos registros para a sua caracterização como uma escola com estrutura definida e regulamentada. Entretanto, em consequência da reunião dos vários mestres em um mesmo espaço físico, surgiram as corporações, as escolas elementares e os colégios. A instrução escolar adquiriu unicidade, muitas vezes exclusivamente física, para se desenvolver.

As corporações⁷ ou oficinas artesanais eram reuniões estritamente familiares, destinadas a perpetuar os conhecimentos e domínios no comércio. Cada reduto de profissão ou cada corporação, estruturava-se segundo suas necessidades de mercado, de matéria prima e de mão de obra. São exemplos as reuniões de artesãos e comerciantes, divididos em comunidades profissionais, organizadas e estruturadas, cuja característica intrínseca era a função de ensino. Vale ressaltar que as corporações eram eminentemen-

⁷ Os registros desta relação datam do princípio do século VI d.C..

te relacionadas ao trabalho manual, diferenciando-se da forma educativa utilizada nos moldes escolares.

A escola elementar, ao final da Antiguidade, era tipicamente herdada da cultura greco-romana. Consistia em uma restituição de formação cristã (séc. VI d.C.), concebida em dupla forma: escola episcopal, para o clero secular e situada nas cidades, e escola cenobítica, para o clero regular e situada nos campos.

O Concílio de Vaizon (529) formula uma recomendação neste sentido, considerada como o ato de nascimento das escolas paroquiais. Outras recomendações seguir-se-ão, em particular o Concílio de Latrão (1179), que exprime o desejo de estender para todos os lugares as escolas elementares.⁸

Merece destaque na política da Igreja Romana a expansão da escola. Desde o século VI d.C. ela buscou fomentar a criação de escolas vinculadas à paróquias, monastérios e catedrais, conforme ilustra a Figura 1.

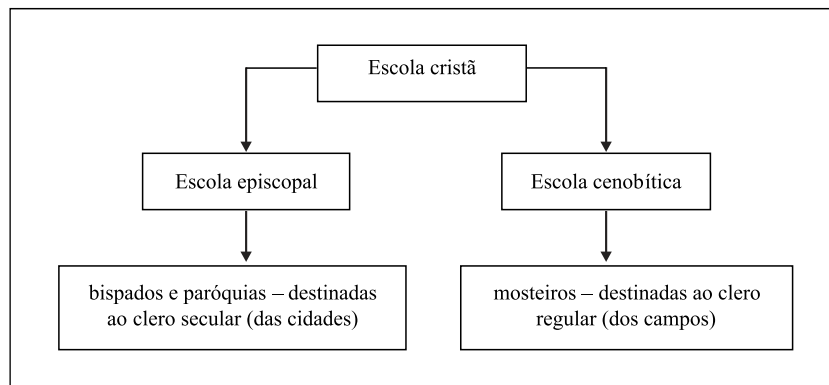


Figura 1. Demonstrativo da estrutura educacional romana (séc. VI d.C.). Elaborado pela autora.

⁸ PETITAT, *op. cit.*, p. 72.

O modo de ensino dos mosteiros, catedrais e paróquias, cronologicamente assentados entre os séculos VI e XI d.C., era ordenado, contribuindo para a manutenção da hierarquia econômica política e social da época.

Entretanto, essa hierarquia não mostrava sinais ainda de reunir à ordenação escolar o fator etário de seu público. O conteúdo da escola nesse momento tendia a um caráter enciclopédico e objetivava formar a mente no que ela tem de mais geral e essencial, independente das aplicações; o modo enfático adotado, de formar o homem, era levá-lo a pensar sobre si mesmo, a se entender e tomar consciência de si.

A ênfase dada ao pensamento como determinante de todas as coisas percorre todas as instituições escolares examinadas anteriormente. Essa manifestação idealista⁹ de mundo permeou o universo escolar em seus primórdios e, pelo que tudo indica, parece estar presente ainda hoje no modo seriado de ensino.

Nossa revisão histórica permite afirmar, mesmo que de forma sintética, que as escolas anteriormente examinadas se mantiveram até o desabrochar urbano dos séculos XI e XII, não apresentando alterações significativas quanto a sua forma de organização.

Nesse meio e compondo um universo hierárquico superior às escolas elementares, destacam-se as Faculdades de Artes e, posteriormente, os colégios que se consagram no efervescente comércio medieval, oferecendo aos alunos meditações religiosas, leitura e escrita. Seu estandarte era erguido sobre as sete artes liberais: a geometria, a música, a aritmética, a astronomia — es-

⁹ Entendemos *idealismo* como as concepções que, segundo Bottomore, [...] vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou ideias (particulares ou transcendentales); o idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um estado empiricamente infundado ('superior' ou 'melhor') como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação. BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 183.

sas especialmente herdadas da cultura romana — a gramática, a retórica e a dialética.

As Faculdades de Artes eram associações de mestres que ensinavam, ao mesmo tempo e em locais diferentes, rudimentos de cultura geral, com o objetivo de formar docentes para o próprio consumo e oferecer meios para o ingresso nas faculdades superiores (Medicina, Direito, ou Teologia).

Para ser admitido era necessário ao aluno ter conhecimento relativo a leitura, a escrita e a elementos da língua latina, em caso de ele não ser oriundo das escolas eclesiásticas, e também ser discípulo de um mestre. Essa admissão se dava por volta dos treze anos, idade comum aos registros, embora não fossem excluídas outras faixas etárias.

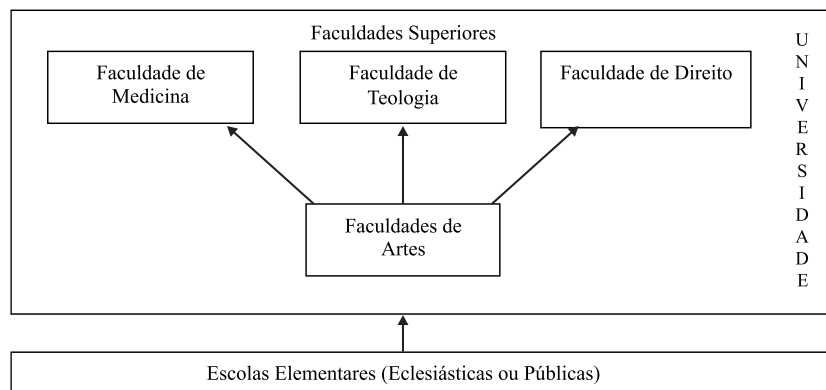


Figura 2. Demonstrativo da hierarquia dos graus de ensino da sociedade francesa (séc. XIII). Elaborado pela autora.

Na '*universidade*',¹⁰ a Faculdade de Artes era a que possuía o maior número de estudantes.¹¹ As aulas consistiam em comentá-

¹⁰ Entenda-se *universidade* como o conjunto das quatro faculdades: Faculdade de Medicina, Faculdade de Teologia, Faculdade de Direito, Faculdade de Artes.

¹¹ Em 1348, na França, representavam 5/6 do total de alunos.

rios orais das obras dos mestres e estes ministravam em domicílio ou em salas alugadas. O ensino não era centrado nem concentrado em um único estabelecimento porém, não ignorava o sistema de séries e de classes. Dentro da organização escolar do período, pode-se ilustrar a posição hierárquica das Faculdades de Artes através da Figura 2.

A estrutura seriada¹² da Faculdade de Artes pode ser exemplificada pelas três fases que precisavam ser cumpridas. A primeira, chamada *Déterminance*, era a aceitação do estudante pelo mestre, feita durante um debate público e por vezes incluindo um pré-exame. A segunda, denominada *Licença*, era obtida através de exame oral. A última era o *Mestrado*, concluído através de exame realizado aproximadamente seis meses após a licença. Este dava oportunidade ao agora mestre de lecionar.

Merecem destaque duas características da Faculdade de Artes. A primeira está relacionada ao fato de essa faculdade ter sido o berço dos grandes colégios da Idade Média, Moderna e Contemporânea. Foi a partir do modelo e estrutura desses que houve a disseminação do modo de ensino seriado em diferentes regiões do mundo. A segunda está relacionada à reunião dos mestres e alunos sob um mesmo espaço físico. Na Faculdade de Artes, pelo fato de a maioria de seus alunos serem procedentes de outras cidades, aguçou-se a necessidade de reunião desses últimos e também dos mestres. Esse local era denominado *hospitium*.

A princípio eram simples casas de estudantes pobres que, posteriormente, assumiram uma dupla forma: os *hospitia* particulares, onde o aluno pagava pela moradia e educação, e os *hospitia* beneficentes, sustentados economicamente por padrinhos, nobres ou eclesiásticos. Essas casas começaram a proliferar logo no início do século XII e abrigaram prestigiados colégios da Idade Moderna (Colégio dos Dezoito, fundado em 1231; Colégio da Sor-

¹² Entenda-se como estrutura seriada, a suque apresenta sequência ordenada segundo a relação de um ou vários caracteres determinantes. Sequência. (LALANDE, p. 1010)

bonne,¹³ fundado em 1257; Os Colégios de Navarra¹⁴ e Harcourt¹⁵, fundados em 1311), entre outros.

Ao final do século XIII, o público da faculdade de artes e dos *hospitia* manifestou ser necessária uma seleção social, chamada à tona para ser empreendida sob critérios morais. A liberdade conferida muitas vezes pelos diversos espaços físicos, onde as aulas eram ministradas, e outras vezes pelas reuniões sociais que os *hospitia* proporcionavam, foi assumida como causa de comportamentos dos alunos considerados inadequados socialmente.

Uma solução encontrada e empreendida pela igreja na maioria das cidades foi o confinamento dos estudantes em instituições colegiais. Atrelou-se o acesso à Faculdade de Artes ao diploma conferido por instituições que abrigavam e ensinavam seus alunos, isto é, aos colégios.

Estes surgiram em princípios do século XIII e se perpetuaram sem alterações até metade do século XVIII. São instituições ligadas a congregações católicas, protestantes, universitárias ou remanescentes dos *hospitia* das Faculdades de Artes.

A transição que os originou com a migração de professores e alunos para locais fixos transcorreu lentamente, ocorrendo as primeiras manifestações no início do século XIV. Importantes transformações seguem este movimento, principalmente relacionadas à introdução do controle sobre os estudantes e os conteúdos lecionados. Inicia-se o esboço de uma hierarquização de saber e poder, formando estratos sempre com papéis definidos quanto à posição e função na estrutura.

As relações autoritárias dominam o espaço interpessoal, retirando a individualidade em prol do bem coletivo. São unilaterais que conclamam a igualdade, a responsabilidade coletiva e aos deveres de cada um, mas restringem a amplitude do discurso, deixando-o dependente das capacidades pessoais. A retaliação

¹³ Colégio de Teologia situado em Paris.

¹⁴ Colégio de Teologia. Na Idade Média era um reino cristão independente dentro da Espanha. Hoje faz parte dela e constitui a Província de Navarre.

¹⁵ Colégio inglês

dos direitos fica assim justificada. Todos têm os mesmos deveres, mas os direitos devem ser conquistados por méritos próprios.

A ênfase nesse discurso era também, e não por coincidência, a dos principais teóricos da linha pedagógica manifestada na Reforma Protestante do final do século XVI. Dentre eles podemos ressaltar alguns com maior vulto de realizações, como Mélanchthon e Baduel.

Mélanchthon¹⁶ foi um dos primeiros a empreender mudanças gerais nos padrões escolares, por estar ciente da importância da escola para firmar o movimento reformista. Ele disse textualmente: “Gostaria de deixar claro que a manutenção de escolas é agradável a Deus e que as igrejas não podem prosperar sem escolas; e, ainda, que é indispensável possuir um amplo conhecimento de ciências e de letras.”¹⁷

Ligando o significado da ordem na proposição do currículo escolar, Mélanchthon dá ênfase à existência do método para a educação. Entenda-se esse método não como procedimentos de investigação e análise, mas “*como ciência intencional da técnica*, indicando as linhas mestras que pudessem ser rapidamente assimiladas e facilmente aplicadas”,¹⁸ e capaz de extrair e ordenar “as coisas pertencentes à matéria de que se trate”.¹⁹

Mélanchthon reforma o ensino alemão em 1528 e propõe a estrutura de ensino em três classes, as quais denomina graus. O primeiro fica reservado ao aprendizado da leitura e da escrita. O segundo, ao aprendizado da gramática latina. O terceiro, à retórica e à lógica. Dentro de cada grau se aconselhava aos mestres uma sequência ordenada na escolha dos textos específicos e uma divisão do dia estudantil em horários rígidos. Foram promovidas

¹⁶ Philipp Mélanchthon (1497–1560), teólogo e educador alemão que trabalhou junto a Martin Lutero na direção da Reforma Protestante do século XVI.

¹⁷ MÉLANCHTHON, *apud* PETITAT, *op. cit.*, p. 101.

¹⁸ MÉLANCHTHON, *apud* HAMILTON, D., Orígenes de los términos educativos ‘classe’ y ‘currículum’. *Revista de Educación*, 295, História del Currículum-I, Madrid, 1991, p. 197-205.

¹⁹ MÉLANCHTHON, *apud* HAMILTON, *op. cit.*, p. 201.

alterações nos textos aconselhados, com orientações diferentes das de Aristóteles e de São Tomás de Aquino. Assim, a corrente iniciada por Mélanchthon entra em contato com a corrente humanista italiana e indica o estudo das obras de Virgílio, Ovídio, Cícero, Esopo, Terêncio.

Claude Baduel,²⁰ em 1540, aplica suas ideias no Colégio de Nîmes, França, e disserta sobre um novo rumo pedagógico. Nesse contexto o Colégio adota um conteúdo diverso dos outros. A principal explicação para isso reside no fato de o Colégio não ter sua origem ligada a uma Faculdade de Artes. Baduel o dirige para o estudo do latim, do grego e das grandes obras literárias, históricas e filosóficas da Idade Antiga.

Quinze anos mais tarde, Jean Calvino e Teodoro de Bèze introduzem outros textos, já com destino certo sobre a série e conteúdo a ser ressaltado. Quinta série com estudo de sintaxe por meio dos Bucólicos de Virgílio. Poesia, retórica, estilo e eloquência pelos textos de Sêneca, Cícero, Tito-Lívio, Xenofonte, Pólibio, Heródoto, Demóstenes, dentre outros.

O Colégio de Genebra, Suíça, fundado em 1559 por João Calvino e Teodoro de Bèze, foi herdeiro de todas as experiências da nova pedagogia, assim como os jesuítas, que desde meados do século XVI voltaram todos os seus esforços para o ensino e o combate da heresia, visando impedir a Reforma.

Billom (1556), Mauriac (1560) a fim de proteger Auvergne [...], que sem esta medida teria sido entregue à heresia. Tournon, devido as universidades de Die e Orange (1561) [...]. Toulouse (1562), Lyon, Paris (1564), três centros dos mais importantes pela confluência e distribuição de doutrinas heréticas; Chambéry, bem próximo a Genebra (1565), e Bordeaux especialmente contaminada pelo calvinismo (1569).²¹

²⁰ Aluno de Mélanchthon, amigo de Sturm e Calvino, publica a primeira obra pedagógica da época.

²¹ DAINVILLE, F., *apud* PETITAT, *op. cit.*, p. 102.

Os registros deste Colégio são uma das principais fontes de pesquisa sobre as instituições educacionais. Sua estabilidade (séculos XVII e XVIII) e riqueza de registros são alvos de inúmeras descrições da estrutura, ordenação e sequência do ensino nesta época. Paralelo ao de Genebra, mas em menor grau, o Colégio de Lausanne também manteve um acervo significativo de informações sobre o ensino, sendo considerado outra fonte de pesquisa obrigatória para os estudiosos dessa área.

Na Ordem do Colégio de Genebra, conforme Petitat, fica delineada a estrutura não só do colégio, mas do ensino suíço e da tendência do ensino europeu em um aspecto mais geral. O ensino era feito em 11 anos, divididos em duas fases. A primeira, realizada em quatro anos, era denominada de ensino primário. Tinha início na 10ª série e seguia em ordem decrescente até a 7ª, sendo o ensino direcionado basicamente ao aprendizado da leitura e da escrita. A segunda, ensino secundário, faixa em que os colégios atuavam, era subdividida em dois ciclos. O primeiro ciclo do ensino secundário tinha início na 6ª série e término na 3ª série, com duração, portanto, de quatro anos. Nas 6ª e 5ª séries, predominava o ensino de latim: declinações, conjugações e sintaxe. Na 4ª série, o ensino abrangia a sintaxe do latim e do grego. A 3ª série era dedicada à redação em latim e grego, encerrando assim este ciclo. O segundo era iniciado na 2ª série, chamada *séconde*, com História e Geografia como disciplinas acessórias e poesia e dialética, como principais alvos. Na 1ª série, chamada *première*, eram feitas declamações para desenvolver a eloquência. Finalizando o ciclo, eram aprofundadas a retórica e a dialética na série *terminale*.

A esta estrutura acrescentava-se um horário rigoroso para atividades como orações, refeições e recreações, ocupando todo o dia da criança e do adolescente. Os alunos eram vistos como seres potencialmente corruptíveis pelos males da sociedade. Consequente a essa visão, surge a clausura, o internato, as penitências e proliferaram-se as instituições de regime interno e de controle austero da conduta de alunos. Sobre esse assunto, um extrato das regras do Colégio de Sedan, França, mostra-se bastante esclarecedor.

Proibição de correr, de gritar e de cantar pelas ruas; de jogar pedras ou brigar; [...] é proibido sair da cidade ou ir ao jogo de bola sem permissão. É obrigatório dar procedência aos magistrados, professores e pastores [...] O escolar pensionista [...] não dormirá fora sem motivo plausível, e ainda menos andará pelas ruas à noite. É proibido portar armas [...]. É proibido riscar bancos [...]. É obrigatório manter-se distante de cabarés e lugares pouco honestos.²²

Os regulamentos dos colégios tinham seus conteúdos basicamente estruturados em cima da ordenação, tanto de séries quanto de comportamentos. Partiam do princípio de que a faixa etária mais avançada era incondicionalmente superior à menor. O poder dado pela idade cronológica se refletia não só entre mestre e alunos, mas também entre alunos, com aval de toda a estrutura do colégio.

Dentre os regulamentos dos colégios será destacado nessa pesquisa, de exemplificação, apenas o do Colégio de Nîmes, França, sob a direção de Baduel, seguidor de Mélanchthon e pioneiro na graduação do ensino e organização por classes ordenadas.

A obra de Baduel apresenta exemplos satisfatórios do nível de interferência do colégio na vida e na privacidade dos alunos. Para ele,

É preciso que os mestres das classes unam à capacidade de instruir seus alunos também a de castigá-los de acordo com as faltas cometidas. Os alunos devem mostrar-se em relação a eles obedientes, respeitosos, afetuosos como os filhos em relação aos pais [...]. Nada da indulgência que corrompe e da dureza que aterroriza. O que eles devem obter das crianças é um temor temperado de afeição, e uma afeição temperada de temor.²³

Esta obra de Baduel, publicada em 1528, fornece diretrizes para a instalação e condução de um colégio, conforme as novas

²² Bourchenin, P. D., *apud* PÉTITAT, *op. cit.*, p. 103.

²³ GAUFRES, M. J., *apud* PÉTITAT, *op. cit.*, p. 101.

ideias. Por isso serão reproduzidos a seguir excertos de uma das mais importantes obras do processo para a consolidação da pedagogia centrada na divisão de classes hierárquica dos conteúdos.

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos a serem ministrados, e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos da nova escola, na qual seguir-se-á um método [...] mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar [...]. A escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes, e ambos terão seu início, sua marcha progressiva e seu final [...]. Correspondendo a esta divisão do tipo de linguagem adotada e à diversidade de idades e de aptidões que elas fazem supor, estabelecemos oito classes nas quais são repartidos os estudos destinados à infância. Chegando à escola ao redor dos cinco ou seis anos de idade, o aluno nela permanece até os quinze anos, percorrendo um grau por ano. [...] dos quinze aos vinte, ele segue as lições públicas e se inicia nas altas ciências e nas artes. [...] seus estudos são menos regulamentados e deixam de ser distribuídos em classes diferentes. [...] Aos vinte anos, o rapaz [...] encontra-se em condições de abordar os estudos superiores, Medicina, Direito, Teologia.²⁴

Assumidos como estrutura homogênea, os colégios se perpetuaram por vários motivos. Primeiro eles desempenharam uma função de integração político-religiosa que a educação particular e as faculdades de artes não garantiram. Segundo, mesmo não tendo propiciado uma ascensão social geral, promoveram a particularidade e a seleção, dependente da posição social, dos indivíduos e de suas habilidades.

Com isso, deram suporte à concreticidade hierárquica da edu-

²⁴ GAUFRES, M. J., *apud* PETITAT, *op. cit.*, p. 79.

cação até o século XII e XIII, quando uma maior diversificação dos alunos frequentes à escola aumenta e aguça a sua contradição. A partir desta consideração entram em choque a justificativa e a necessidade social. A premente ampliação do universo medieval, com um alto grau de conquistas, a diluição de fronteiras e uma maior integração entre os vários países conduziram a esse universo um número maior de possibilidades culturais. A visão do homem medieval deixa o estrato rural, regional, para abarcar em sua realidade as diversas possibilidades, não só de existência humana, como também da forma como essa existência possa se dar.

Um dos principais fatores que promoveram as alterações do universo medieval, de forma a possibilitar e promover a ‘substituição’ aparente nos critérios de hierarquização escolar, encontra-se no século X com a formação das cidades. Sua instalação e manutenção trouxeram alterações definitivas no modo de vida da população medieval. “As cidades surgiram na Idade Média de formações comunitárias que chocam seus interesses com o Sistema Feudal. São corporações, universitárias e artesanais, de homens livres, liberados da servidão ao senhor feudal ou à terra e às principais manifestações coletivas da época.”²⁵

A variedade profissional foi uma das consequências do nascimento urbano dos séculos XII e XIII, da desintegração feudal, do esfacelamento das comunidades rurais e do trabalho manufatureiro, dentre outros, que pressionavam e acentuavam a maleabilidade social nas cidades. Estas eram ‘ilhas’ dentro dos precários domínios dos senhores feudais, que conquistavam ou compravam suas franquias, sua autonomia jurídica e administrativa. “Se quisermos resumir a uma definição a cidade medieval, poderíamos dizer que a partir do século XII ela é uma comunidade viva, abrigada por uma muralha fortificada, com comércio, indústria, e gozando de seus próprios direitos, administração e jurisprudência, o que faz dela uma personalidade coletiva privilegiada”.²⁶

²⁵ PETITAT, *op. cit.*, p. 49-50.

²⁶ Pirenne, H., *apud* PETITAT, *op. cit.*, p. 50.

A renovação urbana, o estabelecimento do comércio com outros povos e a autonomia jurídico-política foram os atributos básicos para a proposição e a cobrança de um novo ensino. “O comércio europeu ficou restrito no início da Idade Média pelos Normandos, ao norte, e os Muçulmanos, ao sul. O ressurgimento deste comércio data do século X com a ampliação de suas fronteiras reabrindo o comércio tanto no Mar do Norte quanto no Mediterrâneo.”²⁷

A nova vida preconiza uma também nova instrução e com ela se agrava a desestabilização do dualismo social, até então existente na sociedade antiga e medieval. Havia basicamente três segmentos sociais, mas somente dois estados: o clero e a nobreza. Esta ideologia dominante na divisão foi minada pelo desenvolvimento do comércio e da manufatura, ocupações negligenciadas até então que deram margem para o surgimento e reivindicação social do terceiro estado, a burguesia.

A escola, nesse universo, delineia seus traços, “o diploma transforma-se em esperança de mobilidade, e o conhecimento científico, em esperança de libertação.”²⁸ Entretanto, a formação escolar e as relações de ensino não ofereciam meios para que essa exigência social fosse satisfeita, era necessária a sua renovação/substituição. Os meios para chegar a esse fim exigiam que a escola reformasse os critérios que possibilitavam a estrutura ordenada de ensino e mantivesse a contribuição para a sustentação da hierarquia social, simultaneamente. Tarefa quase impossível de ser realizada devido à função social da escola na época. Desta forma, manteve-se a supremacia da hierarquia social imprimindo à instituição escolar a característica quase que de veículo que possibilitaria uma compensação pelas desigualdades sociais.

Ressaltadas os fundamentos dessas instituições, cada qual em seu respectivo tempo e espaço, no que tange a estrutura educacional, serão apresentados a seguir, de forma sintética, algumas consequências acerca de suas características e o modo de ensino seriado.

²⁷ PETITAT, *op. cit.*, p. 54-55.

²⁸ PETITAT, *op. cit.*, p. 06.

As relações de ensino, as instituições escolares bem como outras formas de transmissão de conhecimento, obedeciam a uma relação indissociável entre estrutura social e organização escolar.

No entanto, na escola, legitimava-se a supremacia de uma classe social, impossibilitando que qualquer membro de outra classe pudesse ter acesso a esse bem. A condição social era determinante, o que não tornava a escola uma opção ou um objetivo. Sua posição era declarada, o status conferido a quem obtinha o conhecimento era justificado por sua condição social, conforme foi evidenciado na descrição e análise das relações de ensino nas sociedades egípcia, grega e romana, como também das instituições de ensino representadas pelas escolas elementares, corporações, faculdades de artes e colégios.

A visão de educação segue a visão de mundo dominante na sociedade. Segundo esta, o conhecimento era dado e não adquirido nas relações do homem com a natureza. Essa última ocupava papel secundário tanto na vida, como na educação do homem. As produções humanas abarcavam um ideário, em que o homem era determinante das relações sociais. A visão hierárquica dominante no universo educacional conquistou cada vez mais espaço ao longo dos anos promovendo, além da distinção entre os conhecimentos e os homens, a categorização em uma escala de poder. O modelo educacional proposto e executado por Baduel no Colégio de Nimês, França, retrata isso com bastante clareza.

A estrutura seriada de ensino teve sua sistematização mais efetiva na Idade Média a partir da formação das cidades e da composição da estrutura organizacional das escolas elementares, colégio, faculdade de artes e universidade, de um lado, e das corporações, de outro.

É importante ressaltar que o critério utilizado para promover a ordenação, em todas as instituições de ensino apresentadas anteriormente, sofreu alterações de acordo com cada época, ou seja, desde os primeiros registros, as relações de ensino já se apresentavam de forma ordenada; entretanto, havia diferentes formas e critérios para promover a ordenação. Esses critérios sofreram alterações ao longo da história da humanidade, mas não contribuí-

ram para mudanças profundas na concepção e no modo de entender o ensino seriado.

A maior prova de manutenção dos critérios de promoção da ordenação escolar pode ser observada nas propostas da reforma do séc. XVI, movimento calvinista, que utilizava a capacidade e competência pessoal como bases para ordenação. Segundo Hamilton, “os primeiros registros que deixam clara a necessidade de uma ordenação no ensino são coincidentes com as ideias da reforma protestante do final do século XVI, mais especificamente, com o calvinismo.”²⁹

Embora a Reforma Protestante tenha o mérito de registrar e regulamentar o modo de ordenação das instituições de ensino, essa mesma ordenação já estava posta, respeitando a contextualização de cada momento, desde os primórdios das relações de ensino no mundo.

A real desigualdade entre as classes sempre esteve mascarada com a implantação de medidas paliativas, de reformas que objetivavam desviar a verdadeira necessidade da promoção de igualdade de condições e não exclusivamente de oportunidades. Assim, para a proposição de uma igualdade de oportunidades em uma desigualdade de condições sociais, ofereceram-se compensações. A escola era uma destas como se espera ter sido evidenciado em análise à faculdade de artes, aos hospítios em particular e às corporações.

Historicamente a evolução do *modo de ensino seriado* se deu sempre em sintonia com as relações sociais estabelecidas entre os homens de cada época. Desse modo, a estrutura escolar, mesmo oferecendo oportunidades de acesso ao conhecimento, negligenciava ao mesmo tempo as condições para a sua instalação e propagação, transferindo para o plano individual, através da competência ou incompetência de cada um, a responsabilidade e a justificativa do melhor ou pior desempenho escolar do indivíduo. A igualdade de oportunidades tornou-se fator central, apesar de, na

²⁹ HAMILTON, *op. cit.*, p. 197.

justificativa para o resultado final, ter prevalecido a desigualdade da condição humana. Com isso, ficou restrita ao indivíduo, ao aluno ou ao cidadão, a responsabilidade de êxito ou fracasso. Estes não foram 'capazes' o suficiente para se tornarem 'iguais'.

A capacidade individual de progressão social foi tida como determinante para a condição social. A estrutura da escola, sua proficuidade no meio de onde o aluno veio, a realidade na qual a instituição estava inserida eram questões não consideradas como interferentes no processo educativo. No transcorrer dos tempos o discurso se transformou, deixando a competência por nascimento, abarcando a competência como mérito individual. A responsabilidade perante o desenvolvimento na estrutura escolar fez-se exclusivamente explicada e justificada pela competência do aluno em percorrer tal estrutura. Negou-se o restante.

Foi com essa estrutura baseada no discurso coletivo e prática individual que sobreviveu e foi difundida a educação nos novos mundos, dentre eles, o Brasil. Este país, como não poderia deixar de ser, teve no processo de colonização iniciado em 1500, com o seu descobrimento oficial pelo Estado Português, seu conjunto cultural e intelectual transplantado da cultura europeia alienadamente. Nessa época, a Europa, principal berço do expansionismo territorial, passava por momentos de reestruturação educacional, sem ainda ter sido definida uma vertente a seguir.

Sem tornar árdua uma retomada dos acontecimentos visando não perder a conexão com a história mundial aqui anunciada, serão ressaltadas no próximo tópico as instâncias que delinearam a estrutura escolar brasileira atual e as bases de implementação do modo de ensino seriado.

A seriação escolar brasileira

a) Tentativas educacionais: dos jesuítas aos exames preparatórios (1549 a 1889)

Por volta de 1550, os jesuítas direcionavam suas ações de ensino em todo o mundo, no sentido de barrar o caminho da Reforma Luterana e ampliar sua área de atuação, retomando os es-

paços perdidos e alcançando novas fronteiras.

Foi a partir da análise desse momento peculiar que caracterizou o avanço das missões jesuíticas, tanto no novo continente (Brasil), quanto no velho continente (Europa), que teve início este estudo do modo de ensino seriado. Por esse motivo é que o discurso dos jesuítas ficou situado dentro do quadro de ideias, movimentos e propósitos que chegaram ao Brasil.

Um estudo mais detalhado da missão jesuítica e de sua atuação no Brasil Colonial e Imperial foi de fundamental importância para a compreensão das implementações educacionais e, entre elas, a consolidação do modo de ensino seriado no Período Republicano. Destaca-se a estrutura utilizada pelos jesuítas para viabilizar o ensino e a colonização, e também o contexto sócio-político-econômico em que a ordem estava inserida e a herança deixada pelos jesuítas ao ensino brasileiro.

Da descoberta do Brasil, em 22 de abril de 1500 (século XVI), até a sua verdadeira ocupação por membros da corte portuguesa decorreram-se 50 anos de abandono. Essa constatação não pode afastar-se dos determinantes histórico-político-econômicos da época. Entretanto, há que se entender tal processo que favoreceu a decisão de abandono da Ilha de Santa Cruz.

O descobrimento do Brasil foi consequência de uma política econômica mercantilista, que tinha como uma de suas determinações o expansionismo marítimo. Dos estados europeus que empreenderam o expansionismo marítimo, cinco merecem destaque: Inglaterra, Espanha, França, Holanda e Portugal.

Nessa época, enquanto a maioria dos países europeus vivia sua fase renascentista, Portugal passava pela era dos grandes descobrimentos. A revolução comercial na Europa substituiu o modo de produção feudal, com o regionalismo que lhe era peculiar, pelo maior dinamismo das relações comerciais, o que possibilitaria posteriormente a instalação e predomínio do capitalismo moderno.

A mobilidade econômica consequente de um modo de produção em que as flutuações de mercado afetavam diretamente os comerciantes entrou em choque com a rígida estrutura hierárquica do mundo medieval e promoveu uma oscilação na estratificação

social. Foi nesse campo fértil de descobrimento de novos valores econômicos, artísticos e políticos, característico do Movimento Renascentista, que se deu a colonização brasileira.

A colonização adotada pelo Estado português, como também as políticas educacionais que foram empreendidas na colônia brasileira divergiam de outros modelos de colonização e educação utilizados por outros países colonizadores.

A política utilizada pelos ingleses em suas colônias em relação à educação, por exemplo, objetivava a adaptação dos modos educativos a mentalidade, as aptidões, as ocupações e tradições dos povos ingleses. Essa adequação pode ser constatada nos modos de colonização empreendidos por eles nas terras africanas e americanas, nas quais visavam consolidar a presença da metrópole na colônia, de forma a fomentar o seu crescimento e evolução econômica.

Vale ressaltar, nesse contexto, que os modos de colonização utilizados pelos espanhóis e holandeses tinham por característica a violência com que dominavam os colonos, dizimando por vezes populações inteiras.

Já o modelo de colonização de origem francesa não enfocava uma adequação aos moldes culturais de suas colônias; porém, possibilitava uma seleção de ideias e ideais pertinentes à metrópole. Buscava com veemência a difusão de sua língua e cultura, constituindo uma elite nativa muito numerosa, em que inculcava uma cultura completa e estritamente francesa.

A colonização realizada pelos portugueses no Brasil foi empreendida 50 anos após o descobrimento. As informações levadas por navegantes, como Vespúcio, quando do descobrimento, descreviam as populações nativas como atrasadas, as riquezas minerais como inexistentes, sendo os únicos interesses comerciais a serem explorados a flora, a extração de madeira (pau-brasil), e a fauna, captura de animais nativos (papagaios e saguis).

Por esta vertente econômica, foi possível o entendimento da determinação política de não ocupação das terras brasileiras. Para a metrópole eram mais lucrativas as explorações no Oriente, onde as populações estavam em estágio cultural mais avançado e seus

produtos típicos (especiarias, sedas, porcelanas, perfumes) tinham maior valor no comércio europeu.

A primeira manifestação com objetivo de efetivar a colonização brasileira foi no ano de 1548, com a criação de um Governo Geral na colônia. As atitudes tomadas até então pela coroa portuguesa se restringiram à constituição e designação de capitânias, extensões territoriais da colônia, a donatários amigos da corte.

Da descoberta, em 1500, até o início da colonização, em 1549, a colônia foi alvo de constantes afrontas, principalmente de franceses e holandeses, que incitavam os indígenas a atacarem os colonizadores portugueses. Tornou-se de tal forma crítico o panorama do Brasil nessa época que, à metrópole portuguesa, só cabia uma das alternativas: ou colonizar a terra ou perdê-la.

A metrópole optou pela colonização e, em 29 de março de 1549, chega ao Brasil o primeiro governador geral, Tomé de Souza, com as seguintes diretrizes:

- 1º. Defesa do litoral;
- 2º. Policiamento interno da colônia;
- 3º. Fundação de núcleos estáveis e fortificados de colonizadores europeus;
- 4º. Conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução.

Segundo Matos,

Da consecução deste quarto objetivo dependeria em última análise o êxito dessa arrojada empresa colonizadora, pois que somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas no solo fecundo, mas agreste e insidioso do novo mundo.³⁰

Compõem a mesma expedição o grupo jesuítico do Padre

³⁰ MATOS, Luiz Alves de. *Primórdios da educação no Brasil* — o período histórico (1549-1570). Rio de Janeiro, 1958, p. 31.

Manoel da Nóbrega e seus seis missionários, que tinham como objetivo executar o quarto objetivo de colonização.

Antes, porém, da prossecução discursiva sobre a colonização brasileira pretendida nesse texto, e nela das formas educativas adotadas, é importante falar a respeito da ordem dos Jesuítas no mundo moderno. Ela teve sua criação em 1534, por Inácio de Loyola, com a característica peculiar de fidelidade ao Sumo Pontífice, a quem era prestada obediência incondicional. Foi reconhecida como ordem em setembro de 1540.

Segundo Calogeras,

representam os discípulos de Inigo de Loyola um dos fatos mais importantes da humanidade, e nenhuma noção completa se pode ter da evolução das idéas, da história das religiões, do progresso intelectual e do surto moral do homem, sem estudar sua colaboração continua, preponderante mesmo no seio do Catholicismo, no elaborar a mentalidade das sucessivas gerações que regeram o Occidente a partir do século XVI.³¹ (sic)

O objetivo de criação da ordem era a conversão dos muçulmanos da Terra Santa. Pouco tempo depois teve sua missão ampliada aos novos povos e aos protestantes.

Apesar de a educação não estar presente nas premissas básicas dos jesuítas, foi nesta que se firmou e consolidou a ordem, pelo quase monopólio do ensino em muitas regiões católicas e mesmo em Estados protestantes nos séculos XVI e XVII. A atividade intelectual, bem como a habilidade em desempenhar incumbências, minaram a Ordem de confiança perante a Cúria e os Estados.

As regras pedagógicas da ordem foram publicadas no capítulo IV do *Instructio Magistris* das Constituições de 1555, por Inácio de Loyola.

O conteúdo cultural de que jesuítas eram portadores os, cons-

³¹ CALOGERAS, J.P.. *Os jesuítas e o ensino*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1911, p. 01.

tituía uma manifestação da contrarreforma. A formação intelectual era orientada para a uniformidade, a obediência às regras preestabelecidas, o que a tornava, portanto, a mais importante força católica contra as ideias de Lutero e Calvino, que se harmonizavam com os interesses da burguesia comercial mercantilista da época.

Segundo Romanelli, o pensamento jesuítico

se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação ao pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego às formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos.³²

Em relação ao método de ensino, os jesuítas inauguraram uma forma educacional de seleção e manipulação de textos e trechos gregos e romanos para fins religiosos, de forma a direcionar o crescimento intelectual do homem, 'protegê-lo' das más influências da época; enfim, cultivar as coisas do espírito e dar notoriedade à inteligência. Para tanto, despojaram seus principais autores de suas imperfeições, tornando-os um verdadeiro ideal a seguir, pela sua abnegação e respeito aos princípios e à moral.

Entretanto, no seio da própria ordem encontram-se forças de resistência a esse molde educacional. Mesmo a tradição educativa da ordem jesuítica não poderia ignorar as exigências sociais de adequação a um outro ensino que não o de fins religiosos.

A formação do homem com consciência social, o homem diplomata e estadista, deveria fazer parte do molde educacional jesuítico. Por esse motivo, na reconstrução da norma geral do ensino jesuítico, a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu,*

³² ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930 / 1973*. 15 ed. São Paulo: Vozes, 1993, p. 34.

publicado em 1599 pelo Geral da Companhia Cláudio Acquaviva, mas iniciado em 1584 pela Comissão dos Seis, predominavam autores como Cícero e muitos outros gregos e latinos.

A formação educacional proposta pelos jesuítas para o homem daquela época deveria ocorrer em duas frentes, estabelecidas na *Ratio*, ordenadas e subseqüentes, conforme ilustra a Figura 3. O ideal da *Ratio Studiorum* era a formação do homem universal, humanista e cristão. O currículo tinha uma forte tendência para o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico. Tinha como pressuposto teórico a *Summa Theológica* de São Tomás de Aquino. Seus pressupostos curriculares privilegiavam aulas expositivas, nas quais, ao mestre cabia determinar o método de estudo, a matéria e o horário. O ensino e a avaliação dos alunos por ele eram em sua maioria orais.

Além das determinações estruturais da *Ratio Studiorum*, observações sobre a condução disciplinar dos alunos traziam um excesso de vigilância moral, característica peculiar do ensino jesuítico. Os instintos, hábitos, vontades e a obediência do aluno eram controlados. A obediência, para os jesuítas, era a virtude fundamental de qualquer sociedade humana.

Foi esse modelo educativo que a corte portuguesa adotou para promover a colonização brasileira. A educação jesuítica vinha ao encontro das necessidades da corte em relação à colônia. Essa estrutura da ação jesuítica, fundada para atender ao expansionismo mundial, assumiu a função de milícia papalina, quando solicitada em um sentido religioso, e de milícia estatal, quando solicitada em termos de domínios físicos.

Dessa forma, no Brasil Colônia a missão jesuítica chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega utilizou um plano de estudos similar ao do sistema educacional português e à própria *Ratio*. Observava-se aí um currículo elementar que se destinava à população indígena e ao povo, e outro mais sofisticado reservado à classe dominante com possibilidades de continuidade na Europa em nível superior. Uma vez concluída a escola de ler e escrever, os alunos eram selecionados de acordo com suas 'aptidões e dotes' intelectuais ou profissionais.

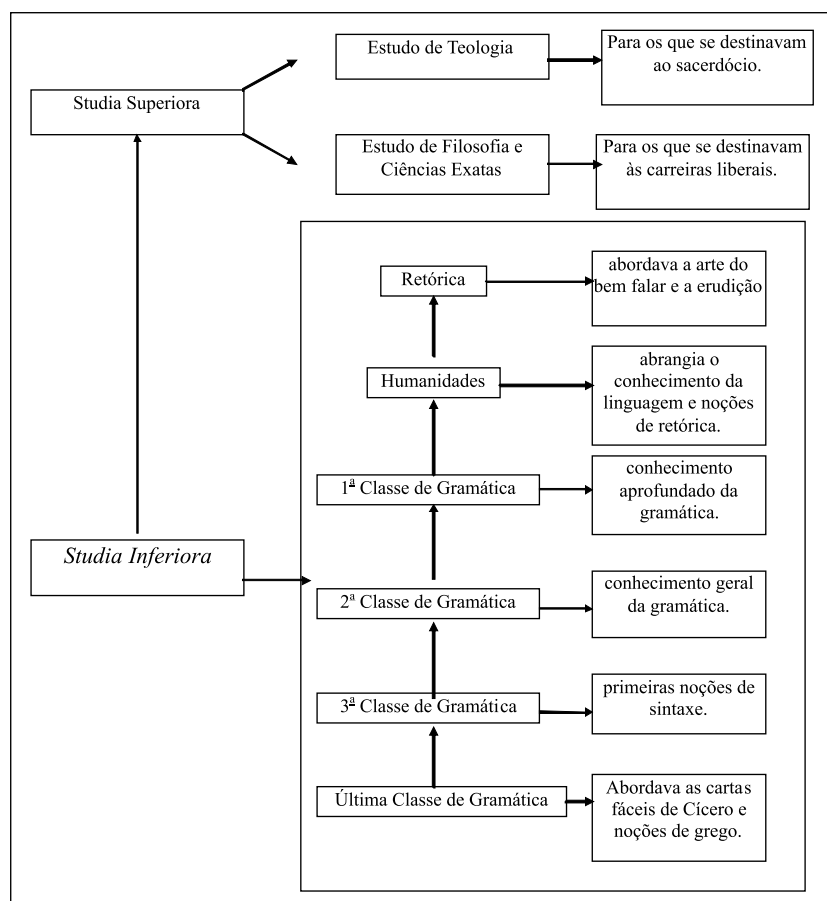


Figura 3. Demonstrativo da estrutura dos conteúdos do *Ratio Studiorum*. Elaborado pela autora.

Os principais núcleos jesuíticos no Brasil foram o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Estes estruturavam seu plano de estudo como o descrito anteriormente. Nesse modelo, o ensino primário, a princípio, era de exclusiva responsabilidade da ordem dos padres jesuítas, o que diferia da metrópole, pois esta apresentava as escolas de ler e escrever, particulares ou com vínculos religiosos, como as esco-

las de misericórdia para abrigar órfãos e as escolas elementares.

Já no ensino secundário a metrópole oferecia uma iniciação educacional pública e outra particular, sendo a maioria de condução religiosa. Na colônia, ainda não se fazia necessária uma estruturação rigorosa dessa etapa da educação, o que, entretanto, não tardaria a acontecer para suprir as necessidades da elite colonizadora.

O ensino superior era exclusivamente feito na Europa, para onde, após o ensino secundário, eram enviados os jovens da elite brasileira.

A obrigação da profissionalização dos alunos conferiu a Nóbrega certa particularidade no plano de estudos, diferindo da estrutura portuguesa (Figura 4). Essa particularidade fugia às diretrizes da *Ratio Studiorum*, mas foi aceita na companhia, com certas restrições, por ser adequada à realidade local.

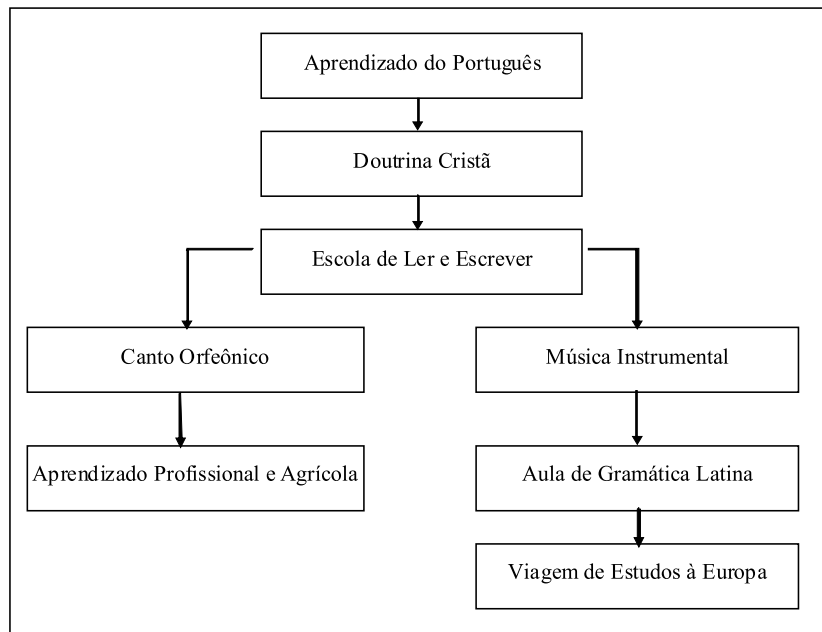


Figura 4. Demonstrativo dos níveis de ensino na metrópole e na colônia. Fonte: MATOS (1958), p. 87.

Na evolução histórica do Brasil Colônia, o objetivo jesuítico saiu da catequese para assumir a educação da elite colonial. Essa mudança na clientela da ação educativa jesuítica não alterou profundamente a base das ações, visto que o eixo principal de trabalho da Ordem residia na educação da elite, como pode ser ilustrado na *Ratio* e não na catequese.

Nesse universo colonial, a pedagogia jesuítica se manteve como a única forma educativa durante 210 anos. Devido a esse extenso período, o complexo educativo sobreviveu mesmo após a expulsão dos jesuítas por determinação do Marquês de Pombal, em 1759, ainda no Período Colonial.

Segundo Romanelli (1993),

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o Período Colonial e Imperial e atingiu o Período Republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir status.³³

Com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de seus colégios em 1759, restaram no Brasil poucos centros de instrução nos conventos franciscanos, carmelitanos e capuchinhos. A reforma de ensino de Pombal só foi implantada em 1772, o que deixou a colônia abandonada educacionalmente por treze anos. O Estado português se apropriou da imensa riqueza acumulada pelos jesuítas (fazendas, imóveis urbanos, armazéns de especiarias etc.), e grande parte desses bens foram transferidos para os amigos da

³³ *Ibidem*, p. 35-36.

coroa. Foi neste período que o Estado assumiu a educação pela primeira vez.

Durante 27 anos Pombal foi o principal ministro e o homem forte do governo. Em sua obra reformista combinou elementos contraditórios, como mercantilismo e iluminismo, buscando fortalecer o Estado. As reformas pombalinas constituíram uma violenta reação anti-jesuítica. Após viver séculos sob a ideologia jesuítica, Portugal percebeu seu distanciamento, tanto econômico como ideológico, das novas ideias que se disseminavam pela Europa. Na busca de recompor o atraso, o país, na pessoa de Pombal, fez dos jesuítas os responsáveis por todos os seus males passados e presentes.

As medidas tomadas por Pombal afetaram outros âmbitos da sociedade metropolitana e da colônia. Dentre as principais medidas tomadas, destacavam-se o monopólio comercial em relação ao Brasil (ouro, fumo, açúcar etc.), a taxação dos produtos de mineração brasileira, o combate ao contrabando e a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, visando acabar com a sua influência no setor educacional e nas diversas comunidades indígenas.

Um novo modo educacional, agora público, foi implementado com a reforma pombalina, visando diversificar o conteúdo, incluindo a versão científica, além de torná-lo mais prático através das aulas régias. A reforma primou pela tentativa de incluir na educação brasileira o caráter crítico, racional e artístico, típicos do Iluminismo, do qual Pombal era declarado defensor. Teve por objetivo criar uma escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizar uma política de difusão interna e externa do trabalho escolar, Pombal organizou a escola para, antes de servir aos interesses da fé, servir aos imperativos da Coroa.

Pombal tentou substituir o arraigado e sedimentado complexo educacional jesuítico. Em seu modelo, não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com um único professor, para uma determinada disciplina, era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e nem pertencia a uma

escola. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Os conteúdos oferecidos abrangiam os seguintes campos de estudos: as primeiras letras, gramática, latim, filosofia, grego e, posteriormente, francês, geometria, aritmética, botânica, no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão, São Paulo, Vila Rica e Mariana. Mais tarde, com o desenvolvimento econômico, foram introduzidas matérias como Retórica, Hebraico, Matemática, Filosofia e Teologia.

Para desenvolver esse processo contava-se com professores, padres e leigos, de formação jesuítica. O esquema escolar proposto por Nóbrega (1549) fora disseminado em aulas avulsas ministradas em locais variados, posteriormente em Liceus. Ao aluno competia cumprir certo número de temas, sem obrigação de frequência ou ordenação sequencial. Para controlar esse sistema, foi instalada no Reino uma Diretoria de Estudos, cujo superintendente era o Vice-Rei. Na colônia, de dimensões continentais, só se efetivava o conjunto das aulas régias.

Algumas experiências merecem destaque nesse universo disperso das aulas-régias. Dentre estas, ressaltamos o seminário de Olinda, fundado em 1800, que apresentava uma estrutura definida, porém semirrígida, com uma sequência lógica e gradual de disciplinas, duração pré-fixada para o desenvolvimento dos conteúdos e a reunião dos estudantes em sala de aula.

O currículo utilizado no seminário de Olinda não diferia em muito das aulas régias estabelecidas por Pombal. A gramática era trabalhada em três anos e abrangia o Latim e a Língua e Literatura Portuguesa. A Retórica, com um ano de duração, incluía a História e a Geografia. A Filosofia, em dois anos, percorria parte da Lógica, Metafísica e Ética. As ciências experimentais, cada bloco com duração própria, compreendia a Filosofia, a Geometria, com desdobramentos em Aritmética, Trigonometria e Álgebra, enquanto as ciências abrangiam a Física, a Química e a História Natural. Os principais meios para a exploração das ciências experimentais eram a observação direta e o desenho para registro.

O Seminário de Olinda apresentava para a época, embora

não expresso em documentos, um currículo inovador. O Seminário tornou-se centro de difusão de ideias liberais, fundamentando seus estudos em alicerces da moral. Em seu currículo estava clara a concepção de que o conhecimento da natureza, por meio das ciências, era a base da sabedoria para o novo tipo de homem.

Outros projetos começaram a entender e utilizar as aulas régias, como um 'sistema' formado de várias unidades escolares. Em 1826, houve a reunião de aulas régias no Liceu de Pernambuco, em 1836, no Liceu da Bahia e, em 1837, no Colégio Pedro II. Pode-se afirmar que o Seminário de Olinda e o Colégio Pedro II tinham currículo definido e foi justamente esta diferença que os tornou modelos para outras instituições educativas nacionais.

A estruturação proposta por Pombal não conseguiu desarticular a ação pedagógica implantada pelos jesuítas em muitos anos de ocupação desse espaço educacional, muito menos a adversidade oferecida pelo meio social em questão. O desempenho dos profissionais da educação brasileira se viu atrelado às raízes jesuíticas, à autoridade e disciplina, à custa de vara de marmelo e de palmatória de sucupira, visando a abafar toda forma criadora individual que a tendência enciclopedista, representada na Reforma Pombalina, tentava implementar na educação brasileira.

Em consequência das condições adversas impostas pelo meio social para a continuação da Reforma Pombalina, bem como a execução de suas propostas mais inovadoras, por exemplo o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências experimentais e a formação profissional tiveram que aguardar. Entretanto, o mais importante passo dado pela reforma pombalina no sentido de consolidar o ensino seriado foi, contraditoriamente, a sua não obrigatoriedade.

A tendência dispersiva que a reforma assumiu teve, por assim dizer, elementos mais firmes, determinações mais contundentes sobre a forma e o modo de promover a educação na colônia. Além dessa, permitiu a seus executores visualizarem a distinção entre o ensino jesuítico, e conseqüentemente a formação jesuítica, ensino pombalino ou enciclopedista. Ao não definir uma estrutura, outra começa a emergir. Essa última pode ser exemplificada na cons-

tituição futura dos Liceus, que lançaram suas bases nas emergentes tentativas de restituir ao ensino brasileiro uma face que não fosse única, mas múltipla e difusa no regionalismo desta vasta extensão territorial. Assim, a integração efetiva dos vários 'guetos' educativos da colônia começou através da busca de uma legislação menos vaga e da determinação de uma característica unificadora.

Um dos principais fatores de unificação da colônia foi a transferência, para o Brasil, da corte portuguesa, com o Príncipe Regente D. João, em 22 de janeiro de 1808. Com a chegada da família imperial, algumas reformulações significativas ocorreram em toda a estrutura colonial, como, por exemplo, a regulamentação da Imprensa Nacional, que pressionava por uma política educacional que atendesse à população em geral.

Embora, as reformulações propostas no âmbito educacional visassem sobretudo o imediato atendimento da Corte que acompanhava o Príncipe Regente, ainda assim possibilitaram à população colonial o acesso a outros graus de ensino, com a criação do curso de Medicina, em 1808, a fundação da Academia de Marinha, também em 1808, da Academia Real Militar, em 1810, da Academia de Desenho e Pintura e do Jardim Botânico, em 1820.

Nesse período, o ensino secundário ainda era, em geral, um amontoado de aulas de Latim, Filosofia, Retórica, Geometria, Francês e Comércio, vindas da reforma pombalina. Iniciava-se, entretanto, uma nova estrutura educativa, representada pelos colégios particulares, que se firmavam principalmente na capital do Império.

Ao final do século XVIII e início do XIX, com o desenvolvimento de outras atividades na colônia, como a mineração, o comércio, o artesanato e a burocracia, teve início uma classe intermediária, a pequena burguesia colonial. O quadro social brasileiro apresentava classes sociais distintas em número, mas únicas em intenção educacional. A burguesia assumiu o discurso das mazelas educativas da colônia e teve, na educação, os meios para se valorizar como classe.

Segundo Azevedo, a burguesia utilizou outras formas de poder para se constituir e se valorizar como classe. A educação seria

uma dessas formas de poder.

Não era somente pela propriedade de terra ou número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação social dos colonos. Os graus de bacharel e os mestres em Artes dados pelos Colégios passaram a exercer o papel de escada ou de ascensor na hierarquia social da colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados.³⁴

Essa classe buscava a ascensão na educação. No entanto, foi nas relações da burguesia com a aristocracia que se configurou a característica do ensino brasileiro. O atrelamento da burguesia à aristocracia dominante tinha estritamente o objetivo de buscar o poder. Era do ensino que a burguesia precisava para se tornar dominante e o que ela procurava era justamente aquele proporcionado à própria classe dominante. Era esse modelo que iria classificá-la perante a aristocracia.

Nessa ocasião, duas classes distintas frequentavam a escola, porém, a compatibilidade-dualidade da aristocracia e burguesia não tardou a ruir. A burguesia colonial, por mais que procurasse se assemelhar à aristocracia rural, não o conseguiu, devido a suas bases e ideais liberais europeus. Por sua criação e proposição, ela era portadora de outros compromissos que a aristocracia rural tentava impedir de se fixarem.

A independência política, no final do século XIX, não mudou o quadro da época, ocorreu uma simples troca de poder. A aristocracia passou a direção da recente nação aos proprietários de terras de engenhos e aos letrados, enfim, à burguesia. O interesse pelo ensino superior, agora com vistas a preencher cargos administrativos e políticos, acabou por influenciar os outros níveis enquanto fases preparatórias para o ingresso na universidade. A maior pro-

³⁴ AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 3 ed., 2 vol. São Paulo: Melhoramentos, 1953, p. 31.

cura pelas faculdades de Direito mostra bem o quadro caracterizado pelo apego à formação humanística e literária.

A Constituição outorgada de 1824 lançou bases para a administração do país, legitimou o Poder Moderador, mas não determinou procedimentos para o sistema educacional. Posteriormente, por um decreto em 1º de março de 1824 e sua respectiva regulamentação pela Lei de 15 de novembro de 1827, o governo criou as escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos com método definido de ensino, chamado ensino mútuo, ou método Lancaster, que deveria ser instalado no Rio de Janeiro. A criação de escolas primárias em várias localidades não apresentou resultados expressivos, mas o ensino mútuo perdurou por longa data.

O ensino mútuo consistia em um sistema de educação primária trazido da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell, recomendado por Erasmo, e difundido na Inglaterra, França, Suíça, Rússia e Estados Unidos. Por esse sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais poderiam receber a instrução primária suficiente sem que houvesse necessidade de mais que dois ou três professores. Durante as horas de aula, o papel do professor se restringia em supervisionar o trabalho dos monitores, alunos mais avançados que recebiam do professor instrução direta e completa, em cada grupo.

Como forma de propagar a instrução mútua, uma ordem ministerial de 29 de abril de 1828 exigiu de cada província do Império o envio de um soldado que seguiria as lições dessa escola, a fim de aprender o método de ensino para, em seguida, difundi-lo na província de origem.

Quando aqui implementado, esse sistema já se encontrava em decadência na Inglaterra. Apesar disso, os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensaram que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo “sistema”, seria condição suficiente para difundir a tão necessária instrução primária até os mais distantes pontos do Império.

O insucesso do método de ensino mútuo exigiu novas ações do governo. Projetos, medidas, decretos e leis promulgados permaneciam como inexistentes para a maior parte do país. Sem pla-

no de conjunto e, praticamente, sem articulação dos estudos, sendo ainda muito viva a experiência das aulas régias, os dois primeiros graus se constituíram cada vez mais em um trânsito para o ensino superior. Quanto melhor e mais rapidamente feito, mais cedo se chegava ao ensino superior.

Em 1834, políticos brasileiros da Câmara e do Senado promoveram uma reforma na Constituição do Império, estabelecendo medidas que buscavam acomodar as diversas facções políticas. Essa reforma foi implementada pelo Ato Adicional de 1834 em que, dentre suas modificações, destaca-se o artigo 10, parágrafo II, que atribuiu às Assembleias Legislativas provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária, nos limites de sua competência. As faculdades de Medicina e de Direito, as academias e outros estabelecimentos de instrução pública superior ficaram excluídos dessa atribuição, permanecendo sob os cuidados do poder central.

Por esse ato, o ensino secundário assumiu o preparo de candidatos ao ensino superior, razão pela qual seu conteúdo foi estruturado e diversificado. Conforme ressaltava Romanelli, “o caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar, fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu fator de atraso cultural em nossas escolas”.³⁵

A transformação dos colégios em preparatórios do ensino superior pressionou a reformulação do currículo dessas escolas de nível secundário. A primeira delas foi a incorporação das aulas régias aos liceus, para homens, e às escolas normais, para mulheres, seguida da realização das matrículas por disciplina e a não obrigatoriedade de frequência. Essas condições agravaram a condição da escola seriada na medida em que não justificavam a sua existência.

O preparo do aluno era feito visando a aprovação nos exa-

³⁵ ROMANELLI, *op. cit.*, p. 39-40.

mes do Colégio Pedro II, único a conferir o título de bacharel, pré-requisito para ingresso no curso superior. Os outros colégios preparavam seus alunos muito abertamente, coniventes quanto à existência de outros professores em casa que auxiliavam na preparação para os exames do colégio.

Por essa análise, pode-se perceber quão seletiva foi essa forma de ensino. Por outro lado, não podemos deixar de conferir tributos a essa tentativa que, embora tivesse como objetivo claro o ensino superior, permitiu também certa maleabilidade educacional, assim como o respeito às capacidades de cada indivíduo buscar o conhecimento. Essa estrutura de exames era também conivente com a política educativa aristocrática que não atendia às necessidades da população.

A partir do Ato Adicional de 1834, passou a vigorar um regime de descentralização, acontecimento que determinou efeitos duradouros e amplos na política educacional brasileira. A população cresceu muito em número, tornando obrigatória a vazão das necessidades educacionais que se ampliaram e pressionaram para serem atendidas. Conseqüentemente, a procura por escolas que respondessem às necessidades imediatas de desenvolvimento econômico aumentou. Neste momento, diferente de épocas passadas, por apresentar a participação popular, a União tinha seu papel educativo restrito às universidades e ao Colégio Pedro II. Os exames parcelados, conseqüentes da 'descentralização' promovida pelo ato adicional de 1834, eximiam a União de participação na formação de seus alunos e confinavam sua atuação ao 'policimento' destes.

Não se tem registro de questionamentos sobre a validade ou qualidade do ensino, mas dos exames. Foi assim que a legislação do país resolveu a ausência de uma estrutura, de um sistema médio, através da regulamentação desta falta de regulamentação. Substituiu a obrigatoriedade de um 'sistema escolar' existente pela possibilidade de ingressar no então ensino secundário e superior, através de exames como os preparatórios e os de suficiência. Essa regulamentação nada mais era que a confirmação do descaso pelo ensino primário e secundário.

A partir de 1850, diversas tentativas de reforma de ensino foram apresentadas, mas a de maior reflexo na sociedade brasileira foi a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1878. Essa reforma, a exemplo do que ocorria nos Estados Unidos, estabeleceu a liberdade de crença na educação dos alunos, estendeu as prerrogativas do Colégio Pedro II para outras instituições de ensino, tornou livre a frequência aos estabelecimentos de ensino, abriu a matrícula para qualquer cidadão, facilitou os exames das matérias (exames preparatórios para o ensino superior) e restabeleceu as aulas avulsas. Mas o que de mais proveitoso houve nessa reforma foi o parecer de Rui Barbosa sobre o ensino secundário do Brasil.

Nesse parecer, datado de 1883, Rui Barbosa discorreu sobre os problemas da educação, das filosofias nela impregnada e as reformulações necessárias. Ressaltou as bases filosóficas do positivismo, os métodos utilizados em educação que adotaram essa ideologia e que programas, e livros, deveriam ser seguidos. Sua crítica era feita em comparação com colégios europeus (franceses e ingleses) e também americanos, que adotavam a ideologia positivista de Augusto Comte, influenciando os principais centros educacionais do mundo.

Serão reproduzidos extratos desse parecer, pela sua extrema importância na consolidação da filosofia positivista dentro de um modelo escolar no Brasil. Suas propostas foram base para a estruturação e consolidação do ensino seriado no país, por meio de uma proposição clara, mas pouco exequível na época, da Reforma Benjamin Constant (1890–1892).

Segundo o documento do Ministério da Educação e Saúde, Rui Barbosa expôs toda a educação sob a ótica positiva e infligiu sobre o modelo existente várias críticas, chegando a preconizar sua extinção.

Dos objetivos:

O princípio positivo, que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la, como base, como estofo comum à educação da inteligência humana.³⁶

Dos métodos anteriores:

O que, portanto, cumpre é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo como norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem.³⁷ Lendas religiosas ou místicas, entidades metafísicas, a gramática, a sofística e a erística, envoltas em néscio e pretensioso palavreado, não convêm à infância, faminta do saber positivo. Todos esses objetos, que não correspondem a uma necessidade imediata, são a morte da inteligência.³⁸

Da ordenação,

Qual será, porém, o curso natural da educação evolutiva? O que o princípio antropológico nos está indicando; o que resulta da história do desenvolvimento do homem na superfície da terra. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie.

A primeira necessidade experimentada [...] é a da plena satisfação da vida física. [...] Daí a importância fundamental da ginástica, da música, do canto, no programa escolar.

Simultaneamente com a ginástica, [...], impõe-se à escola a necessidade de educar as faculdades de observação, que raíam no espírito da criança com o primeiro despontar da inteligência.³⁹

É pelos sentidos que o menino tem a primeira noção dos fenômenos exteriores; é por eles, pois, que se há de encetar a educação

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras completas de Rui Barbosa*. vol. X 1883. Tomo II, Rio de Janeiro: 1946, p. 59.

³⁷ *Ibidem*, p. 61.

³⁸ Mismar. *apud* BRASIL, *op. cit.*, 60-61.

³⁹ BRASIL, *op. cit.*, p. 62

racional: o seu metódico emprego constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação.⁴⁰

O parecer de Rui Barbosa foi a última produção educativa do Período Imperial brasileiro. Por sua vez, a luta pela instauração da República que remonta ao Período Colonial, estando presente em episódios como a Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana, culminou na proclamação em 15 de novembro de 1889.

Mostrava-se necessária uma nova base para a expansão do ensino brasileiro. O ideal da sociedade escravagista não sustentava as transformações sociais, políticas e econômicas que emergiam no país. A abolição da escravatura, a organização do trabalho livre, a chegada em massa de imigrantes, o crescimento da indústria, a queda do Império e a chegada da República foram elementos favoráveis a uma renovação pedagógica, curricular e cultural.

Sabe-se que o Período Republicano foi caracterizado por muitos historiadores como período de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas. Um reflexo desse momento na educação foram as várias reformas — sem êxito — para solucionar problemas educacionais, como a integração educativa da nação, o ensino primário, a formação dos professores e o objetivo do ensino secundário.

Neste período merece destaque especial a Reforma Benjamin Constant e suas determinações quanto ao modo de ensino seriado.

b) A Reforma Benjamin Constant e o ensino seriado.

Proclamada a República, coube a Benjamin Constant o recém-criado Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos.

A burguesia mercantilista tinha presença constante nos meios sociais, sustentada por uma classe média em franco crescimento. A vida urbana se desenvolvia e tinha sua importância já impressa

⁴⁰ *Ibidem*, p. 63.

no modo de vida dos brasileiros.

Nesse contexto, o pensamento cultural brasileiro, ainda preso à tradição de Coimbra, ia cedendo lugar ao racionalismo de Descartes, ao positivismo de Comte, ao transformismo de Darwin, ao evolucionismo de Spencer. O meio cultural fervilhava de nacionalistas: Castro Alves, Aluísio de Azevedo, Raul Pompéia. A ruína do Império abria as portas aos questionamentos da vida brasileira.

Entretanto, o quadro educacional não diferia do Período Imperial. Os recentes estados brasileiros eram desiguais educacionalmente, consequência da desregulamentação educacional iniciada na Constituição de 1823. As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa ou colégios particulares. As elites não só os enviavam a seus colégios, como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para atendê-los. Assim, muitas das reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizaram o ensino secundário e superior.

Com a reforma proposta por Benjamim Constant em 8 de novembro de 1890, pela primeira vez, após a expulsão dos jesuítas, foi executada no Brasil uma diretriz educacional com abrangência em todos os níveis de ensino.

O ensino secundário foi o mais atingido pela reforma. Este se encontrava resumido aos preparatórios que habilitavam o aluno ao ensino superior. Com seu cunho secundarista, a reforma caiu principalmente sobre o Colégio Pedro II. Nesse nível de ensino ela rompeu drasticamente com a tradição do currículo clássico jesuítico, para introduzir um currículo estritamente positivista. Desde então se formaram duas correntes sobre currículo. Uma tradicional, defendendo na estrutura curricular a predominância das humanidades clássicas, e a outra pleiteando mais espaço para as ciências, em nome do progresso, da técnica, do comércio, da indústria e da agricultura.

A reforma teve o grande mérito de romper com o ensino humanístico, porém não cuidou de propor uma educação para a reali-

dade vigente. O fundamental dessa reforma foi o ato de assumir um sistema de ideias expresso através do positivismo comtiano, com um conteúdo filosófico mais ou menos definido.

Nesse momento da história nacional, as ideias de Augusto Comte, “ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime”,⁴¹ tiveram grande influência na determinação das diretrizes educacionais do país.

Segundo Lima, no currículo proposto por Constant, nem a ordem das ciências dentro da classificação de Augusto Comte, nem a sobrecarga matemática foram alteradas.

Aritmética, Álgebra Elementar, Geometria preliminar, Trigonometria retilínea, Geometria espacial (estudo perfunctório das seções cônicas, da conóide, de limaçon de Pascal, da espiral de Arquimedes), Geometria Geral e seu complemento Algébrico, Cálculo Diferencial e Integral (limitado ao conhecimento das teorias rigorosamente indispensáveis ao estudo da mecânica geral, propriamente dita), Mecânica geral (limitada às teorias do equilíbrio e movimento dos sólidos invariáveis e precedida das noções, rigorosamente, indispensáveis do cálculo das variações), Astronomia (precedida de trigonometria esférica), Geometria celeste e noções sucintas de Mecânica Celeste (gravitação universal), física geral e Química geral, Biologia, Sociologia, moral e noções de Direito pátrio e de economia política (sete anos de curso) [...].⁴²

Por ser a primeira manifestação legislativa do positivismo no Brasil e também por regulamentar e tornar obrigatória a seriação escolar, será reproduzido aqui um resumo do que foi a Reforma de 1890 no ensino secundário.

Foi assim estruturado o ensino secundário:

⁴¹ AZEVEDO, *op. cit.*, p. 120.

⁴² LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 2 ed. Rev., Rio de Janeiro: Editora Brasília, p. 113.

1º ano: Aritmética e Álgebra elementar, Português, Francês, Latim, Geografia, Física, Desenho, Ginástica e Música.

2º ano: Geometria preliminar, Trigonometria retilínea e Geometria espacial, Português, Francês, Latim, Geografia política e econômica especialmente do Brasil, Astronomia concreta, Desenho, Ginástica e Música.

3º ano: Geometria geral, seu complemento algébrico, Cálculo diferencial e integral, Geometria descritiva, Latim, Inglês ou Alemão, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Português e Geografia.

4º ano: Mecânica e Astronomia, Inglês ou Alemão, Grego, Desenho, Ginástica e Música. Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia.

5º ano: Física geral, Química geral, Inglês ou Alemão, Grego. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica e Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim.

6º ano: Biologia, Meteorologia, Mineralogia e Geologia, História universal, Desenho e Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Física, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia.

7º ano: Sociologia moral, noções de Direito pátrio e de Economia política, História do Brasil, História da literatura nacional, Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Física, Química, Biologia, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História universal, Geografia, Francês, Inglês ou Alemão, Latim e Grego.

O objetivo do modelo seriado era circunscrever o processo educativo, que caminhava aleatoriamente, sem as interferências do Estado à instituição escolar, dando-lhe forma, bases e meios para ação e justificativa social.

Com a seriação obrigatória, a Reforma de Benjamin Constant (1890) extinguiu os preparatórios e fez do Colégio Pedro II, agora chamado Ginásio Nacional, o padrão do ensino secundário a ser seguido por todo o país.

Serão ilustradas a seguir as diretrizes educacionais brasileiras da época (veja Figura 5), incluindo os respectivos exames necessários para passar de um estágio a outro. Essa reforma teve seus

méritos quando tentou acabar com os preparatórios, estabelecer o processo educativo sob o modelo seriado e também ampliar o currículo das escolas brasileiras, abrindo-o ao enciclopedismo. Por esta vertente, a Reforma Benjamin Constant buscava a substituição do ensino acadêmico por um currículo mais enciclopédico, com a inclusão de disciplinas científicas e a consagração do ensino seriado. Com o tempo, a reforma foi assimilada pelo ensino primário e secundário.

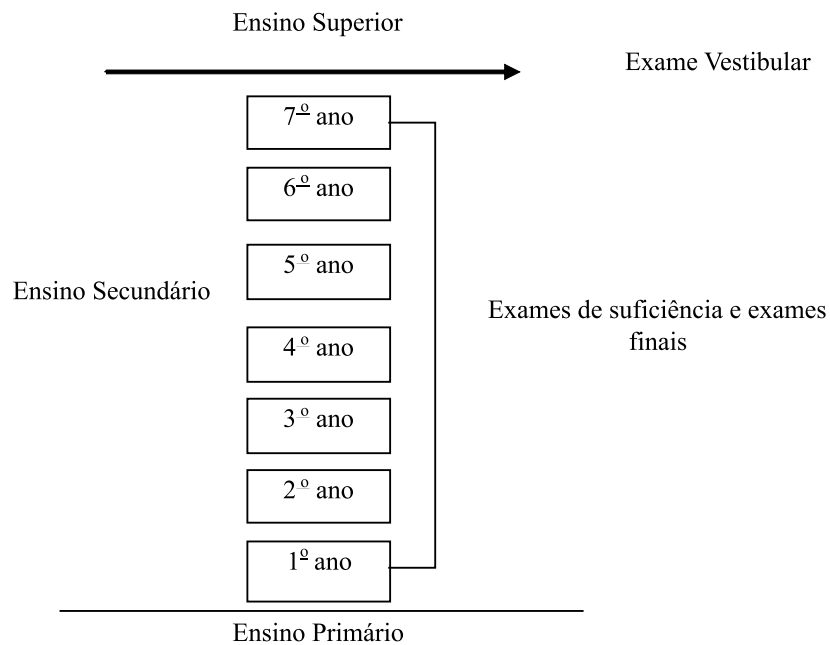


Figura 1. Demonstrativo da estrutura educacional brasileira em 1890. Elaborado pela autora.

Os méritos dessa reforma, entretanto, não residem somente na introdução do modelo seriado de ensino ou na ampliação da base positivista na educação brasileira, ou mesmo na qualidade do modelo utilizado. Os méritos aqui ressaltados decorrem do simples fato de se ter definido um modelo, o que, por si só, já trouxe

enorme contribuição à educação nacional, ainda esfacelada nas províncias.

A Reforma Benjamin Constant tentou romper padrões de comportamentos, mas pecou por não considerar a credibilidade do modo de ensino anterior. Daí a pouca proficuidade de sua aplicação. Entretanto, suas propostas influíram, significativamente, em futuras reformas ocorridas na República.

A situação geral do país não propiciava clima para a implementação de um modo de ensino seriado. A burguesia liberal, com a aprovação da federação em 1888, ao mesmo tempo em que integrava a nação, distanciava as regiões através de seu caráter político e econômico. A República Federativa, na união, aprofundava as desigualdades entre as classes nas diversas áreas da federação. E essa desigualdade nacional impossibilitava a criação de uma unicidade para a ação pedagógica em nível federal.

Nesses termos, a educação e a cultura tomaram impulso em determinadas regiões do sudeste e o restante dos estados seguiu sem transformações profundas no seu desenvolvimento educacional. Entretanto, essa estrutura desigual dos estados suportava somente uma economia baseada no latifúndio e na monocultura. Com a modernização dos fatores de produção, a educação passou a ser responsável por suprir essa necessidade do desenvolvimento federativo.

A variedade nacional do sistema educacional não dava suporte ao tão necessário desenvolvimento industrial e comercial. A estrutura da federação necessitava de mão-de-obra; entretanto, não poderia oferecer educação técnica em abundância, por falta de recursos e de profissionais capazes. A educação ainda conservava o caráter literário.

Assim, ao término do século XIX, a estrutura educacional da nação pouco substituiu e, menos ainda, superou o modo de ensino jesuítico. Os primeiros anos da República foram marcados por um período de formação e consolidação da pedagogia tradicional no Brasil, constituída por uma mistura das tendências pedagógicas católicas (jesuítas) com as concepções modernas que invadiram o país. Dentre as mais marcantes, podem ser citados os traba-

lhos positivistas de Pestalozzi e Herbart, de influência americana, ou seja, com ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas, enciclopedismo e divisão entre trabalho manual e intelectual.

A princípio, a introdução do modo republicano federativo não alterou a educação do povo brasileiro. Segundo Romanelli,

a “renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas” foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanista, originária da Colônia e que tinha atravessado todos os Impérios “sem modificações essenciais”.⁴³

A Reforma de Epitácio Pessoa, em 1901, deu exequibilidade ao idealismo de Constant, corrigindo e adaptando sua reforma às realidades regionais. Sob a perspectiva dessa reforma, a educação nacional deveria priorizar a formação secundária, visando consolidar a estrutura seriada do modelo educacional, tendo em vista que, até aquela data, o ensino era desvinculado de frequência obrigatória, prevalecendo os exames preparatórios.

A existência dos exames preparatórios oportunizava aos alunos duas formas de acesso ao conhecimento: pela via seriada ou através de estudos individualizados e orientados fora da escola.

Entretanto, a coexistência entre exames preparatórios e modo de ensino seriado desobrigava o aluno da frequência escolar. Essa situação, evidenciada na junção do modo seriado e preparatório, explicitava a contraditória possibilidade da existência de uma educação e acesso ao conhecimento com e sem escola. Esse fato colocava em dúvida a necessidade de diretrizes educativas, como a reforma em apreço, uma vez que trazia em seu interior um discurso que a negava e a afirmava, simultaneamente.

Não era por ideal ou necessidade educacional que esses preparatórios eram combatidos. Tratava-se também de uma luta do empresariado do setor educacional contra os exames que permiti-

⁴³ ROMANELLI, *op. cit.*, p. 43.

am ao cidadão progredir educacionalmente sem frequentar uma instituição escolar, diminuindo, assim, o número de matrículas e, conseqüentemente, seus lucros.

Devido a essa pressão do meio econômico, assim como pela necessidade de ampliar a atuação educativa da união, Eptácio Pessoa não somente extinguiu os exames preparatórios como também inaugurou a matrícula por disciplina. Dessa forma, Eptácio corrigia as distorções a favor do empresariado e, ainda, adotava medidas paliativas frente à ausência de estrutura educacional que determinasse as diretrizes a serem seguidas. Segundo Romanelli,

a permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes.⁴⁴

Em 1911, a Reforma de Rivadávia, também chamada Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, criou os parcelados⁴⁵ e o vestibular do 3º grau, não exigindo comprovação de escolaridade anterior para a inscrição nesses. Uma das razões alegadas para a não exigência dessa comprovação era a desobrigação criada pelos preparatórios. Segundo Lima,

Constata-se o descompromisso total do poder público com relação à educação, a supressão de qualquer tipo de fiscalização, a plena autonomia estadual sem controle federal, falando-se, como em relação ao sistema empresarial, em “livre competição”, sinal de que “sistema” era, sobretudo, privado: é a omissão completa do Estado com relação à educação.⁴⁶

⁴⁴ ROMANELLI, *op. cit.*, p. 45.

⁴⁵ Os parcelados são semelhantes os exames preparatórios criados na Reforma Leôncio Carvalho. Entretanto, assumem a anuidade escolar.

⁴⁶ LIMA, *op. cit.*, p. 115-556.

A reforma desoficializou o ensino descomprometeu o Estado. Em 1915, a Reforma Maximiliano foi punitiva em relação à situação criada pela Reforma Rivadávia (1911). Ela reoficializou tanto o ensino quanto a fiscalização deste, em nível público e privado. Retomou vários pontos de políticas educacionais anteriores, incluindo a proposta da seriação escolar da Reforma Benjamin Constant (1890), a estruturação proposta na Reforma Epitácio Pessoa (1901) e da Reforma Rivadávia (1911), o exame vestibular, tornando-o extremamente rigoroso.

A Reforma Maximiliano buscou dar uma ordem ao ensino brasileiro, estabelecida nos moldes do ensino europeu. Adotou o Colégio Pedro II como modelo ou padrão curricular para outras instituições. Tornou obrigatória a seriação dos estudos na medida em que impedia a realização de outras provas que não as constantes no currículo da série que o aluno estivesse cursando. Restabeleceu os exames oficiais para as instituições particulares, porém, não exigiu que estas seguissem a mesma seriação das disciplinas na estrutura curricular.

As necessidades da população em relação ao crescimento inviabilizaram algumas propostas que foram revistas em 1916. Por esta revisão, restauraram-se as bancas examinadoras nos colégios e criou-se a possibilidade de exames por decreto e acesso à faculdade sem exames (1918–1919), em consequência da gripe espanhola que se disseminou no país.

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, visando pacificar as medidas de Rivadávia e Maximiliano, chamou os educadores para opinarem sobre a educação. As decisões começaram a sair dos meandros cartoriais para ocupar o espaço dos profissionais do ensino. Durante seis anos a reforma tentou romper com a ideia dos preparatórios ou parcelados, deixando, como única opção educativa, o modo de ensino seriado, além de forçar a continuidade e a articulação dos estudos obrigatórios com duração de 5 anos no secundário. A reforma propôs que o currículo preparasse o aluno para a vida e não para o ensino superior e ainda instituiu bancas examinadoras de composição idônea. Essa reforma, no entanto, não foi totalmente aplicada, pois em 1929 ainda existiam escolas com exa-

mes preparatórios, sem currículo definido. Visou a moralização do ensino, não tendo nenhum sentido inovador. Foi mais uma reforma com características administrativas, tal como as demais que caracterizaram a época.

Nesse contexto, no cenário educacional mundial, figuravam teóricos como Giovanni Gentile, principal teórico da educação fascista que sustentou suas proposições em Hegel, no nacionalismo e no catolicismo; Lunatscharsky e Krupskaja, na Rússia, que empreenderam as reformas educacionais pós-revolução de 1917; Leon Bérard, na França; Lord Fischer, na Inglaterra; Dewey e Kilpatrick, nos Estados Unidos: dentre outros.

A amplitude do ideário educacional da época refletiu nos registros do Congresso Brasileiro de Instrução Secundária e Superior, em 1922, e da Associação Brasileira de Educação, em 1924. A industrialização acentuada nos anos 30 direcionou os objetivos da educação nacional com o firme propósito de impulsionar o processo de urbanização.

Nesta época, temos um Brasil eminentemente analfabeto, tanto em escolaridade como o próprio termo designa e nos novos meios de produção cobrados pela comunidade internacional. Só a partir da década de vinte começou a tomar corpo no país um movimento renovador que visou transformar as condições de ensino: a Escola Nova, que foi liderado por educadores renomados como Francisco Campos, empreendedor das reformas em Minas Gerais, e Anísio Teixeira.

Entretanto, não podemos desconsiderar que no atual modo de ensino seriado existem espaços de luta. Ao mesmo tempo em que tenta reproduzir, pela fragmentação, a hierarquizada sociedade em que o modo de ensino está inserido, oferece condições para que essa hierarquia possa ser superada.

Após este estudo verificou-se que a escola brasileira edificou sua prática em bases idealistas de mundo, tanto na organização quanto na estruturação de seus conhecimentos. Trabalhou com a inadmissibilidade da contradição, como se aquilo que ocorresse em seu interior fosse ahistórico, harmônico e coerente; como se o conhecimento veiculado trouxesse o fundamento suficiente da ver-

dade; como se crianças, professores e toda a comunidade não fossem fruto de relações e múltiplas determinações sociais e históricas.

A instituição escolar ou o sistema que a contém, não teve ou tem liberdade para decidir sobre a forma da organização escolar. Mesmo a possibilidade da não seriação, esboçada nas Leis 5692/71 e 7044/82 e definitivamente escrita na atual LDB 9394/96, conseguiu alterar o modo de ensino seriado implantado a partir da Reforma Benjamim Constant (1890). Iniciativas de flexibilização de série são recorrentes em programas de aceleração da aprendizagem. Muitas vezes tais iniciativas são tidas como propostas não seriadas de ensino. Porém, como o próprio nome indica, é uma flexibilização de série, ou seja, a série ainda existe. A flexibilização é mais uma medida paliativa, como tantas outras que foram destacadas ao longo deste estudo; sendo certamente, campo vasto a ser explorado em futuras pesquisas.

Recebido em março de 2009
Aprovado em outubro de 2009