

O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA PROVINCIAL E DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DO IMPÉRIO PARA A REPÚBLICA.

Jorge Uilson Clark – UNIMARCO/FAM

O presente estudo trata-se do desenvolvimento da política educacional no período de transição do Império para a República. Período esse considerado de suma importância para o entendimento na história da educação brasileira, pois é quando ocorre a penetração do ideal liberal de educação no Brasil, que apesar da propaganda e de sua ação centralizadora, demonstrava ser um projeto educacional tímido de atuação e descentralizado em sua prática, pois não atendia o conjunto das províncias, principalmente no requisito educação popular e do ensino técnico.

A forma de ensino apresentada pelo Governo Imperial durante o longo período de sua duração mostrou-se deficiente e fragmentado, sem apresentar um plano nacional que lhe desse sentido de organização. Isto repercutiu de forma negativa nas províncias, especialmente na de São Paulo. As escolas existentes nessa província eram escassas, mal organizadas e dirigidas por mestres improvisados, situação que refletia o desinteresse da elite dominante pela educação. (CLARK, 1998,P.60).

A situação acima descrita pode ser melhor percebida através da legislação e através dos diversos pronunciamentos de políticos da época, limitando o acesso à escola não só aos escravos e seus filhos, como também aos originários das camadas populares. Tomando-se como base os documentos reunidos por Lauro de Oliveira Lima a respeito dos pronunciamentos políticos nas Assembléias Provinciais relacionados à instrução dos excluídos da sociedade, verifica-se que:

No Rio Grande do Sul (1875), no Colégio de Artes Mecânicas Para Ofícios, a lei mandava recusar matrículas das crianças pretas e aos escravos pretos ainda que libertos e livres. Em 1852, Gonçalves Dias no seu Relatório de Inspeção dizia: “Quero crer perigoso dar-se-lhes aos aldeados instrução.”O senador Oliveira Junqueira (1879) dizia: “Certas matérias talvez, não sejam conveniente para o pobre; o menino pobre deve ter noções mais simples”, a que o senador Teixeira Júnior acrescentou: “A grande massa deve ter apenas instrução elementar. (MACHADO, 1987:47, In: LIMA, 1974)

Marcado por um caráter elitista e discriminador, o ensino no Brasil, no final do Império, ainda trazia sérios resquícios da época de sua implantação:era voltado para o atendimento das classes dominantes, sem nenhum compromisso com as classes populares. Deste modo, as medidas tomadas pelas autoridades da província paulista na tentativa de satisfazer as aspirações educacionais da época, de educação para todos e de organizar um

sistema de ensino graduado em níveis, esbarraram na estrutura fortemente centralizadora do Império, que demonstrava desinteresse pela instrução popular. Daí entender o alto índice de analfabetos que o Brasil apresentava, sendo que "para uma população de quase 14 milhões, a matrícula geral nas escolas primárias era pouco mais de 250 mil alunos". (MACHADO, 1987:47).

O número de pessoas sem instrução crescia na proporção em que aumentava a população nas principais cidades, tornando-se visível a ineficiência da política educacional em razão da falta de estabilidade e das inúmeras crises vividas pelo Império. Embora muitas reformas fossem realizadas as mesmas não tinham continuidade, o que prejudicava sensivelmente as províncias, especialmente a de São Paulo umas das mais desenvolvidas e que abrigava um número significativo de população, embora em sua maioria sem instrução.. Na tentativa de resolver esta situação as províncias improvisavam alternativas, errando mais do que acertando.

A Instrução primária, confiada às províncias, vai-se organizando por um sistema de tentativas e erros, em conformidade com os recursos limitados de cada uma delas e ao capricho das circunstâncias quais os predomínios deste ou daquele grupo partidário ou a inspiração pessoal do presidente, em que se pode encontrar a causa mais próxima da periodicidade das variações nas políticas locais de educação. O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora as primeiras escolas normais que se criaram no país.(AZEVEDO, 1976:94)

O uso indevido da organização educacional pelos políticos e mais o problema da centralização econômica que fora utilizado pelo Estado Imperial como forma de benefício pessoal, interferiu diretamente sob as rendas municipais e provinciais de muitas localidades, fazendo com que as mesmas permanecessem em constante estado de penúria. Muitas províncias e localidades para tentar resolver o problema da falta de fundos financeiros, recorriam ao patrimônio de particulares. Esses transformavam casebres em escolas onde não havia espaço físico, janelas e, muito menos material apropriado para instrução; as crianças por falta de bancos sentavam no chão, uma aglomerada sob as outras. De acordo com Primitivo Moacir, apoiando-se nos dados da Inspeção Geral da Instrução Pública na Província, de 1858, afirma:

Há na província 198 escolas primárias públicas; em exercício 118 do sexo masculino, (9 vagas) e 63 do sexo feminino (8 vagas). Total de escolas providas 181, vagas 17. A província não possui edifícios próprios para escolas, a renda provincial ainda não permite comprá-los ou alugá-los, as subscrições que tentei e a lei manda promover, foram infrutíferas, é

enfim a modicidade dos vencimentos que percebem os professores que os impede de suprir essa falta. De ordinário, pois, se instalam em um casebre e só admitem à matrícula, escasso número de discípulos que a sala acomoda e onde se apinham, o que afeta, de modo nocivo, quer a difusão da instrução, quer o seu aperfeiçoamento. Nestas condições já tive, diz o inspetor geral, ocasião de lembrar o único meio adotável: seria a imposição aos povoados oferecerem casas construídas segundo o plano dado pelo governo. (MOACYR, 1936:336-337).

As medidas tomadas pelo governo em relação às escolas elementares dependiam da boa vontade das pessoas ricas (já que poucos recursos tinham as Províncias para investir neste setor). Com isto, a estrutura das escolas ficava na dependência desses particulares por dispor de condições econômicas, mas quase sempre essa ajuda era negada por esses senhores que não demonstravam nenhum interesse (e nem compromisso) com as questões sociais, notadamente com a educação.

A política centralizadora praticada pelo Estado Imperial em que a iniciativa de todas as ações políticas e econômicas tinha que passar pelo crivo do Imperador funcionou durante muito tempo, mas, se no início da colonização o aparelho burocrático do Estado eram controlados pelos grandes proprietários rurais e pelos padres, à medida que o Estado sofisticava sua administração, essa ação foi transferida para os bacharéis, ou seja, os cidadãos com formação intelectual.

Já no final do século XIX, os cargos superiores do aparelho burocrático do Estado e da política são entregues àqueles que gozam da confiança do Imperador ou de seus ministros, prevalecendo a partir daí “a política de apadrinhamento”: em que os cargos eram ocupados pelos parentes, amigos e correligionários políticos. O laço de compromisso assumidos em épocas de eleições tinha como objetivo manter o poder centralizado nas mãos de uma minoria, atendendo assim os fins pessoais. Prática essa amplamente utilizada pelos políticos que se valeram largamente da área educacional, transformando em “cabides de empregos” para assegurar suas vitórias; daí as constantes renovações dos funcionários públicos e a prestação de favores para os amigos, etc.

D. Pedro II nomeava e demitia seus ministros, esses, por sua vez, nomeavam os seus assessores mais diretos, assim como os presidentes de cada província, considerado cargo de confiança. Estes eram escolhidos com a incumbência de garantir a vitória eleitoral dos candidatos apoiados pelo governo e contavam com grande poder de barganha. (LEAL, 1948: 78).

Esta ciranda política foi responsável pela instabilidade política que predominou nesse período e que revelou prejudiciais à manutenção das reivindicações consideradas legítimas pelas províncias, cujo reflexo ocorreu diretamente sobre a qualidade dos docentes, uma vez que na sua grande maioria, não passavam de mestres improvisados, sem nenhuma preparação

específica para exercer o magistério. A ineficiência dos mestres e a falta de escolas normais levaram, em 1837, o Presidente da Província, Antônio Maria de Moura, a assim declarar: “Os mestres em geral, não tem a necessária capacidade para ensinar a mocidade, e não existindo uma escola para que eles se habilitem com o conhecimento preciso para o magistério, difícil senão impossível será que possamos obter mestres hábeis”. (MOACYR, 1936: 312).

A necessidade de Escolas Normais e de professores habilitados era nitidamente sentida pelos colégios de maneira geral, e Para contornar essa situação a solução encontrada foi contratar professores em outras províncias, ou então, trazê-los de fora, como ocorreu com as Escolas Americanas de Confissão Protestante.

A primeira Escola Normal surgida na província paulista foi organizada de forma rudimentar, e seu funcionamento deu-se em caráter experimental, como ocorreu em São Paulo em 1846, funcionando com um só professor até 1867, quando alegando dificuldades financeiras, encerrou suas atividades. Em 1874, ressurgiu com um novo plano de curso com duração de dois anos, fechando em 1877. Somente em 1880, é que essa escola abriu por definitivo. Conforme cita Primitivo MOACYR:

A Escola Normal do governo funcionará sob a direção de um só professor, vencendo a gratificação de 600\$. O curso terá a duração de 3 anos e se comporá das seguintes matérias: gramática portuguesa, estudos práticos de estilo de declamação (1º cadeira); aritmética e geometria (2º cadeira); história sagrada (3º cadeira); pedagogia e metodologia compreendendo exercícios de instrução; doutrina cristã (4º cadeira); francês e noções de física e química (5º cadeira). O governo fará desde já a nomeação interina dos professores e dentro de breve praso, que algum caso excederá de um ano da data da abertura da escola, sujeitará todos as cadeiras a concurso.(MOACYR, 1936: 388).

O Governo Provincial de São Paulo, tentando melhor organizar a Escol Normal, em termos pedagógicos, procurou definir o seu currículo, assim como formar o seu quadro de mestres através de concursos. Para isso, a Escola Normal se estruturou seguindo o seguinte critério:

Mantendo duração de seu curso de 3 anos, constituía um curso de humanidade de segunda classe. Na realidade, não ministrava um conteúdo essencial que vinculasse ao magistério as disciplinas da escola elementar e, menos ainda ao exercício da atividade docente. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994:87).

A Escola Normal adotou um currículo semelhante ao do ensino secundário regular, onde as disciplinas valorizavam o sentido descritivo, literário e formativo. Era, portanto, impróprio para instrumentalizar os futuros mestres que necessitavam exercitar suas práticas, uma vez que ainda não haviam sido implantadas as escolas modelo ou escolas anexas.

A reforma da Escola Normal implementada em 1878 tinha por objetivo organizar aulas de ensino misto aproveitando as alunas do magistério, para suprir a falta de professores (homens) que haviam abandonado o cargo. Para resolver este problema, o Presidente da Província teve que praticar um ato contrário da realidade da Escola Normal, criando aulas para as professoras, separando as alunas, transferidas para o Seminário da Glória, com grande prejuízo ao ensino e maior incomodo aos professores mal pagos. Nesta data, informava o Presidente da Província Antonio de Aguiar Barros ao seu sucessor:

O progresso da instrução não tem acompanhado o da indústria e dos melhoramentos materiais da província. Há indiferença dos cidadãos e condescendências dos poderes políticos, o povo não considera a escola como seu patrimônio. Os poderes políticos não têm prestado a atenção a incapacidade e vocação dos candidatos ao magistério. Os exames públicos tornaram-se mera formalidade e só não obtinha aprovação quem não queria. Foi grande o número de cadeiras providas por indivíduos ignorantes e de moralidade duvidosa que consideram o professorado um meio cômodo de vida e não de sacerdócio. Felizmente algum melhoramento se tem conseguido nos últimos anos porque os exames deixaram de ser formalidades e decresceu o número de concorrentes: no último concurso não houve um só para a cadeira do sexo masculino. Continuo a esperar que os professores saídos da Escola Normal hão de regenerar a instrução: os primeiros alunos habilitados iniciaram de modo lisonjeiro a carreira [...]. (MOACYR, 1936:380-381).

O desinteresse do Governo e dos políticos pelo progresso da Instrução de alguma maneira influenciou a população, que tornou-se indiferente ao destino da escola, em razão da má qualidade dos mestres. Os mestres, na opinião do Presidente da Província Antonio de Barros Aguiar, deveriam assumir papéis semelhantes aos atribuídos aos sacerdotes. Dessa maneira, o magistério assumia o aspecto de apostolado e os mestres, a característica de sacerdócio: aquele que devia ensinar sem fins lucrativos, por razões caritativos, movidos pela piedade e pelo desprendimento de bens materiais. Na realidade, esta idéia representou sempre uma contradição dentro da sociedade brasileira, pois se de um lado, existia os discursos dos políticos e intelectuais brasileiros em favor do progresso e desenvolvimento da nação brasileira com o objetivo de equiparar o Brasil às grandes nações capitalistas; por outro, as autoridades desvalorizavam o trabalho dos poucos mestres que ainda permaneciam ensinando, que além ser maus remunerados, quase sempre recebiam atrasados.

Embora algumas escolas públicas tenham sido criadas a partir de 1868, o seu número era pequena para o atendimento da população brasileira, A permanência dessa situação em 1884, fez com que muitos intelectuais liberais, demonstrassem o seu descontentamento ao comparar a instrução no Brasil com o de outros países. Leôncio de Carvalho foi um desses. Impressionado com o progresso dos Estados Unidos desenvolveu um estudo denominado “Exposição Pedagógica” e publicado no Jornal “A Gazeta de Campinas” (1884), em que

denunciava a situação da instrução pública e partículas nas Províncias do Império, dessa forma:

[...] são realmente deploráveis as condições do ensino primário entre nós. O número de escolas existentes em todo o Império está muito longe de satisfazer as necessidades do ensino para a população de mais de 7 milhões de habitantes disperso por um vasto território e separados por grandes distâncias.

No Brasil, há uma escola para 1.356 habitantes, ao passo que nos Estados Unidos há uma escola para 160. E nota-se que muitas das escolas se acham desprovidas de mestres. Quase todas funcionam em casas alugadas, mal situadas, sem condições higiênicas e pedagógicas.[...] respeita-se ainda o preconceito que não admite a co-educação dos sexos.

[...] muitos meninos, que ainda não atingiram a idade escolar (7 anos) vagam pelas ruas contraindo maus hábitos, importunando os transeuntes, atropelados pela polícia, que não sabe o que fazer deles. É muito diminuta a freqüência das escolas.

[...] grande número de professores não possui as necessárias habilitações, cabendo a culpa unicamente aos poderes públicos, que não lhes querem dar escolas normais nem quaisquer outros meios com que possam instruir-se. São demasiado mesquinhos os vencimentos do magistério primário; paga-se a um professor menos do que a empregados subalternos de muitas repartições.

[...] Nas escolas, muitas disciplinas indispensáveis deixam de ser ensinadas, como é o caso da educação física, intelectual e moral dos alunos. A intolerância religiosa fecha as escolas aos acatólicos. Parece incrível que em todo o Império existe unicamente 14 bibliotecas públicas e só encontre-se o museu escolar que acaba de ser inaugurado nesta corte. São raríssimas as escolas profissionais que apropriam o ensino aos fins práticos. Os métodos adotados são muito morosos e deficientes. [...] (A GAZETA DE CAMPINAS, 1884).

Com a desoficialização do ensino secundário público este passou para a esfera da iniciativa particular, a qual impulsionada pela Lei nº 54 de abril de 1868 instituiu a liberdade de ensino primário e secundário e a criação de uma Escola Normal com um curso de dois anos. (HAIDDAR, 1972:179).

Entretanto, apesar de haver estimulado a criação de mais escolas, as escolas particulares na Província de São Paulo continuaram “apresentando com as mesmas deficiências no ensino público: ensino irregular, não seriado, sem duração fixa e limitado nos seus objetivos e restrito nos seus conteúdos”. (BARBANTI, 1977).

A liberdade que o Governo havia concedido às escolas nas questões com a freqüência e matrículas, com respeito aos exames parcelados de preparatórios, desestruturou o sistema escolar atingindo diretamente as escolas particulares, inclusive, o Colégio de Pedro II que rendeu-se a esta desorganização.

[...] subverteram totalmente a ordem prevista no novo plano de estudos para o desenvolvimento das diversas disciplinas e comprometeram decisivamente o êxito da reforma [...] a torrente avassaladora dos estudos avulsos, incessantemente alimentados pelos exames parcelados de

preparatórios, conseguiram abalar o mais forte reduto dos estudos secundários organizados e regulares. O Colégio de Pedro II rendia-se à desorganização geral (HAIDDAR, 1972: 128-129).

A desorganização no ensino, se deu pela falta de uma política educacional e de investimentos do Governo Central e Provincial nesse setor, repassando as funções que eram obrigações do Estado para as instituições particulares através do subvencionamento dos alunos, ao mesmo tempo em que transformava as escolas que ministravam ensinos regulares em cursos preparatórios de exames parcelados. Apesar disso, esta liberação do ensino secundário para mãos de particulares resultou na proliferação de escolas, deixando livre o caminho para que o poder público provincial atuasse em favor da educação popular.

Apesar dos dados oficiais apresentarem crescimento em número de escolas primárias na Província de São Paulo, até mesmo sendo declarada obrigatória a sua existência nas cidades, vilas e povoados, grande parte delas não funcionavam, encontravam-se vagas, em razão dos despreparos dos candidatos a cargo de professor, sendo a maioria reprovada nos concursos para o provimento das cadeiras, e, também, pelo desinteresse dos já habilitados para essa função pública de parca remuneração. (MOACYR, 1939, p.362-363).

Na tentativa de resolver a situação de ensino, especialmente da escola públicas, várias reformas aconteceram entre 1870 a 1880, que indicam uma intensificação dos cuidados do governo com a educação primária, porém pouco efeito teve em termos práticos.

Modificações somente ocorrem a partir de 1885, através do Plano Geral de Reforma que deu atenção especial aos aspectos da fiscalização de ensino, com a divisão da Província em distritos escolares e a criação de um Conselho Diretor e de um Conselho de Instrução nos Municípios. Determinava esta reforma entre outras providências, que os alunos não católicos podiam freqüentar as escolas públicas, sendo tolerada a liberdade individual e de culto, que já vinham sendo formuladas por Leôncio de Carvalhos e por outros liberais republicanos à longa data, em consequência até da presença de imigrantes protestantes na Província de São Paulo.

Entre os vários planos e reformas apresentadas durante o Império, destaca-se o Projeto Rodolfo Dantas, em 1882, que tratou da falta de cooperação dos poderes gerais e também da falta de mobilismo do Estado com respeito à educação popular, afirmando que

[...] O Estado não tem o direito de ser indiferente ao cultivo da inteligência ao popular, assim, como não é lícito ao governo cruzar os braços antes o retardamento e a distribuição defeituosa da instrução popular nas províncias. (LARROYO, 1970:900).

O projeto da autoria de Rodolfo Dantas, porém, não chegou a ser discutido no Parlamento, embora tenha sido estudado por uma comissão nomeada pela Câmara dos Deputados, da qual fazia parte Rui Barbosa. Esse, um profundo estudioso da pedagogia e da educação de outros países, principalmente a dos Estados Unidos, tentou aplicá-la no Brasil. Entretanto, Rui Barbosa não levou em conta o distanciamento que marca um país e o diferencia de outros, no que concerne a desenvolvimento econômico e a orçamentos e aplicação de investimentos na educação, etc., não basta apenas transplantar sistemas pedagógicos de países industrializados e implantá-los em países periféricos, pois, cada nação, vive diferente estágio de desenvolvimento e de progresso. Enquanto nos Estados Unidos predominava o capital monopolista, o Brasil ainda, não havia conseguido superar a fase agrário-comercial, predominando também, relação transitória de trabalho (O Brasil ainda não havia conseguido superar de todo a forma de trabalho servil, esse continuava convivendo com o trabalho livre).

Para os republicanos, as mudanças que pretendiam implantar e que exigiam a sociedade que se organizava nos moldes exigidos pelo capitalismo internacional, tinha como principal suporte a instrução pública, pois é a partir daí que pretendia os republicanos dar o grande salto civilizatório. A manifestação de Rangel Pestana, em São Paulo, através do Jornal “A Província de São Paulo”, com respeito à educação, demonstra o grau de importância que essa assume junto aos intelectuais republicanos:

Quanto mais solidamente é o povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso, porém que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e alimentar em alto grau sua riqueza, que essa seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pelas ciências. (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1890).

Havia uma reafirmação e confiança no papel da educação e na sua capacidade de redimir o homem da sua ignorância, encaminhando-o na senda da sabedoria e riqueza, impulsionando para o progresso e desenvolvimento. Percebe-se nitidamente a influência positiva e capitalista na expressão do principal editor do Jornal “A Província de São Paulo”, segundo o qual “o papel das escolas era formar os primeiros alicerces das sociedades modernas, para melhor garantia de paz, de liberdade, de ordem e progresso social”. (A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, 1876).

Em 1889, Ferreira Viana, Ministro do Império, convencido de que era preciso aceitar em toda a extensão o dever de difundir e regenerar o ensino primário no Império, formando os professores de instrução científica e profissional, propunha o imperador realizar profundas mudanças na organização do ensino. Com esse intuito, apresentou o imperador na última sessão do parlamento: “última fala do trono”, solicitando a criação de um ministério destinado

aos negócios da instrução pública, a fundação de escolas técnicas e a criação de duas universidades (uma ao sul, outra situada no norte do país), que se constituíssem centro de alta organização científica e literária, que servissem como base para estudos a serem empreendidos na instrução primária e secundária, etc. Porém, tais planos não tiveram tempo de serem colocadas em prática, devido à mudança do regime político. A elaboração da Constituição Republicana trouxe, entre outras coisas, a permissão do funcionamento de classes mistas, idealizadas por Benjamin Constant. Esta Constituição procurou dar à organização escolar uma outra interpretação: consistia que cada Estado organizaria sua educação, mantendo como base um regime democrático sendo o ensino, público e leigo. Prevalecendo, portanto, ainda a descentralização política, definida em 1834, cabendo ao Estado a responsabilidade de manter e legislar sobre a instrução pública.

Influenciado pelos ideais liberais republicanas, valorizavam a liberdade de culto, a co-educação dos sexos, a laicidade e a gratuidade. O tempo de duração do curso primário e secundário era de 8 anos.

O ensino primário, secundário, superior e profissional, que será obrigatório e gratuito no primário, e livre em todos os graus, podendo ser o ensino secundário, superior e profissional ministrado por indivíduos ou associações (particulares) subvencionadas ou não pelo Estado. (CONSTITUIÇÃO, 1891).

O modelo seguido de escola era o do Colégio de Pedro II, que após a Proclamação da República passou a ser denominado como Ginásio Nacional, o programa nele desenvolvido pautava pelo estudo de ciência, noções de sociologia, de moral, de direito e de economia política, mais as matérias que normalmente eram ensinadas. O seu currículo era enciclopedista e de tendência positivista.

O positivismo se opôs de forma direta ao ideário católico, e defendia princípios de base científicas e racionalistas, presentes na reforma de 1889, qual assegurava os estudos das ciências naturais como disciplinas obrigatórias no currículo das escolas primárias e os de ciências e físicas nas escolas secundárias. Deste modo, incluía-se toda a hierarquia da ciência comteana nos diversos níveis escolares. De modo que, a Constituição de 1891, vai ser pautado pelo estabelecimento de uma forma federativa de República, e pelo regime de descentralização. Segundo Werebe.

[...]. Embora essa descentralização tenha sido muito criticada (desde sua instituição em 1834) por vários autores (cf Azevedo, 1943) não é possível considerá-la responsável pela falta de um plano nacional em educação durante tanto tempo, nem pelos os males do sistema escolar, esquecendo-se todos os demais fatores que determinaram a situação que caracterizou o período republicano. Por outro lado, não se pode defender um regime fortemente centralizado num país como o Brasil, cujos defeitos não são menores do que a descentralização.

A primeira Constituição republicana foi influenciada pelas idéias positivistas (superficiais e de efeitos pouco duradouros, sem dúvida), esposadas pelos líderes militares da República. Essa influência foi maior conforme as instituições em jogo, Separou-se o Estado da Igreja. E várias medidas liberais foram propostas pela primeira reforma, inspirada por Benjamin Constant, ministro da Instrução, dos Correios e Telégrafos (até 1892, quando os negócios da instrução passaram para a pasta do Interior e da Justiça), que se propunha organizar completamente todo o sistema escolar.[...]. (WEREBE, 1994, p.39-40).

A República inaugurada em 1889 e consolidada pela Constituição formou um regime presidencialista e representativo, nos moldes do sistema norte-americanos, a opção do Estado brasileiro foi pelo sistema federativo.

Apesar do caráter liberal do regime republicano, acabou sendo esse dominado pelas forças políticas elitista, vindas a constituir um modelo de estado oligárquico, onde o poder vinculou-se aos grupos dominantes dos Estados mais ricos, isto é, a oligarquia cafeeira de São Paulo, Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

A República, democrático-representativa e federativa, tornara-se um sistema político estagnado e viciado, no qual atuavam as elites regionais, controlando eleições, partidos, políticos e juízes, e alternando-se no poder, disputados por todos os meios.

A essa estagnação política, respondia a crescente inquietação das demais estratos sociais, praticamente marginalizados do processo político. Essa inquietação é que resultará a Revolução de 1930, que vai determinar o fracasso do modelo de Estado liberal, enfraquecendo o predomínio da agricultura exportadora a partir da crise que o setor agrícola atravessa, demonstrando a necessidade de que a estrutura econômica brasileira passasse por novos acertos e reajustes, principalmente, após o crescimento populacional, a urbanização e a industrialização, determinando os surgimentos de novas camadas populares.

Em termos educacionais, esse foi um período, marcado por uma série de reformas frustrantes, embora nenhuma delas tenha produzido os frutos esperados; nenhum conceito educacional global foi elaborado; nenhuma idéia pedagógica se desenvolveu a contento. A impressão que se tem é que as camadas superiores responsáveis pela elaboração das reformas, delas não necessitavam e por isso não as levavam a sério, enquanto essas não prejudicassem os seus interesses de classe e nem interferissem em seus privilégios. De maneira que, o sistema educacional brasileiro continuava a se orientar pela herança das escolas jesuítica que continuaram a expandir suas escolas, sendo ela a principal responsável pela educação da classe dominante; seguida de perto, pelas escolas religiosas protestantes também alvo de preferência das elites, sobretudo nos estados de São Paulo e Minas Gerais, atraídos pela inovação pedagógica praticada por essas escolas.

Mas se a elite e a classe média dispunham de escolas para instruírem seus filhos, a camada popular, continuou marginalizada e fora da escola, em virtude de que o ensino primário no período republicano, não recebeu maiores atenções como era de se esperar, o que fez com que, a população, na medida que aumentava o seu efetivo, não aumentou na mesma proporção o de escola, o que permitiu que um enorme contingente populacional de todas as idades permanecesse fora dela, situação que contribuiu negativamente para o aumento de analfabetos, que segundo a estatística de 1900 a 1920, equivaleria a 75%.

Mas se por um lado, poucos investimentos foram realizados para a implementação da escola primária entregue aos Estados, o mesmo não ocorre com o ensino secundário-superior, que nas mãos do Governo Federal implementava o seu desenvolvimento. Com isso o governo,

[...] veio a demonstrar que na organização dos dois sistemas escolares que se começam a defrontar, o predomínio sem contraste da mesma mentalidade que provinha o império e marcava com suas velhas características essas formações escolares paralelas. De fato, a dualidade de sistema que deu lugar ao regime de descentralização, o sistema federal constituído do ensino secundário e superior, e os estaduais com possibilidades de instruírem escolas de todos os graus e tipos, não se manteve e acentuou a linha de demarcação entre as profissões liberais e as atividades manuais e mecânicas, como também facilitou reprodução, pelos estados, da organização escolar tradicional.[...]. (AZEVEDO, 1976:130).

Mantendo a tradição e a tendência da sociedade brasileira, o regime de descentralização incentivou a criação de vários estabelecimentos de ensino em diversos pontos do território nacional, seja de nível federal, estadual ou de iniciava particular. No entanto, eram privilegiados os cursos voltados para as profissões liberais e literárias. Dessa maneira, o ensino superior continuou com a função de formar doutores e bacharéis de direito, assegurando a esses a ascensão social; já as atividades manuais e mecânicas foram desprestigiadas em virtude dos preconceitos que as escolas profissionalizantes ou de ofícios gozavam junto à sociedade brasileira.

A cultura brasileira ainda sob a influência das elites tradicionais, continuava exigindo um tipo de educação erudita, fato esse, que não mais cabia, uma vez que o país sofria grande atraso econômico, além de deparar com a falta de mão de obra especializada e com a falta de desenvolvimento científico, tão necessário para os combates às doenças contagiosas e aos surtos epidêmicos que se alastravam, provocando inúmeras baixas entre a população.

Nenhum instituto de fato, foi criado nesse longo período, para as diversas culturas científicas, sem idéia de aplicação profissional; e no domínio das escolas técnicas especiais, as poucas iniciativas, dispersas e isoladas, nem denunciavam qualquer plano de conjunto, concebido de acordo com

uma nova política de educação, nem exprimiam ou suscitavam um movimento de interesse pela cultura técnica, agrícola e industrial, econômico e social no país. Entre os dois termos literário-jurídico e profissional-utilitário, dominante em todo o império [...] gravitam a preferência em torno do termo médio literário-profissional, o mais, característico e mais acentuado de nossa cultura e de nosso sistema de educação (AZEVEDO, 1976:132).

Não havia por parte da elite dominante, uma política voltada para os estudos científicos ou interesses por pesquisas. A grande maioria dos institutos fundada nessa fase de transição do Império para a República havia surgido por mãos da iniciativa particular estrangeiras, estando associadas a institutos nacionais. A Escola de Manguinhos, por exemplo, (com se chamou o Instituto Soroterápico Federal), por exemplo, foi criada em 1901, e em 1907, sob o comando de Oswaldo Cruz, transformava-se no Instituto de Patologia Experimental, destinado à preparação de soros para combate de peste bubônica e da febre amarela. Esse Instituto se sobressaiu devido à importância que adquiriu a nível internacional na pesquisa das moléstias tropicais e pelo emprego de métodos experimentais. Apesar disso, a atuação do governo nesse instituto continuou sendo feito de maneira incipiente¹.

O método experimental só se tornou presente em instituições de ensino onde a teoria pudesse ser comprovada cientificamente. Uma comprovação desse fato foi o trabalho no campo da medicina legal desenvolvido pelo Professor Dr. Nina Rodrigues, na Faculdade de Medicina da Bahia (1891-1905), por Emilio Goeldi, zoólogo de renome internacional, cujo nome está ligado ao Museu Paraense, fundado em 1885, e F. W. Dafert, primeiro diretor do Instituto Agrônomo de Campinas, criado em 1897, ainda no Governo Imperial e transferido no período republicano para o Governo de São Paulo.

Muitas outras instituições técnico-científica surgiram do acordo as instituições estrangeiras e o interesse pela cultura demonstrado pelo Estado, ainda que no sentido tradicional. Conforme nos aponta AZEVEDO:

Em 1892 é criado o Instituto Bacteriológico, cuja direção foi confiada a Félix Le Dantec, por indicação de Pasteur, e em 1893, a Adolfo Lutz; criam-se em 1893, a Escola Politécnica e o Museu Paulista que se inaugura em 1895; surge em 1896 a Escola de Engenharia do Mackenzie College; fundam-se em 1899 o Instituto Butantã, cujas atividades científicas iniciaram sob a direção de Vital Brasil, e em 1901, a Escola Superior de Agricultura em Piracicaba, e no ano seguinte, em 1902, instalam-se as duas primeiras escolas de comércio, a do Mackenzie College e a que tomou o nome de Álvares Penteado. (AZEVEDO, 1976:141-142).

¹ Cf. Venâncio Filho, 1946: 229-266. No Instituto de Soroterapia, quando faltava um especialista, Oswaldo Cruz, contratava-o no estrangeiro e colocava junto dele brasileiros capazes de se adestrarem nas técnicas e nos métodos, de maneira a continuar as pesquisas peculiares com nossos problemas. Foi assim que Carlos Chagas, seu sucessor, escolheu para a secção de Anatomia patológica o eminente Dr. Bawmann Crowell, que, em Manguinhos, realizou uma obra notável.

Muitas instituições destinadas ao ensino ou à pesquisa científicas surgiram nessa época, principalmente nas áreas do comércio, da agricultura e áreas médicas em geral. Entretanto, continuava a sociedade brasileira ligada à cultura mais tradicional, onde o protótipo do homem ideal era o culto, imagem essa resguardada pela elite agrária que continuava considerando como profissões nobres advocacia, medicina, engenharia, ou aquelas voltadas para as carreiras liberais como as letras, a política ou administração, profissões que lhes davam condições de adquirir título de doutor.

A conclusão que chegamos no final desse trabalho é de que a educação paulista dominante no período do final do Império e durante os primeiros anos da República, desenvolveu associado às condições políticas e econômicas predominante. As dificuldades financeiras enfrentadas pelas províncias, principalmente a de São Paulo, repercutiu diretamente sobre o ensino e sua organização, de modo que a iniciativa da educação ficou entregue às iniciativas particulares. A partir de 1868, foram criadas duas escolas públicas, em todo a província de São Paulo, esse número sempre foi diminuto, para atender a população que aumentava nas grandes cidades, o que contribuiu para aumentar o efetivo dos analfabetos.

Com a implantação da República a partir de 1889, e a elaboração da Constituição Liberal de 1891, continuou prevalecendo à descentralização de ensino de 1834, o que contribuiu para que a dualidade de ensino. Esta situação fez com que os Estados precários de recursos financeiros pouco investissem na educação primária, o que não mudou o estado de coisa com relação à educação popular. Em contrapartida, as escolas particulares continuaram tendo liberdade de atuação, e investiram no ensino médio, técnico ou superior. Já o Governo Federal, responsável pelos cursos secundário e superior procuravam investir grandes somas de dinheiro nesse setor se voltando para os ensinos liberais conforme o desejo das elites que pretendiam ascensão social.

O surgimento dos grandes institutos ocorreu à medida que problemas iam surgindo como, por exemplo, o surto de febre amarela, peste bubônica etc. a morte de milhares de pessoas nas grandes cidades levou a criação desses institutos que surgiram por iniciativa particular de estrangeiros que associados a institutos nacionais levaram o projeto avante. O sucesso desses institutos estimulou que novos fossem abertos com o intuito de ensinar e desenvolver pesquisas, principalmente nas áreas de comércio, da agricultura e áreas médicas em geral. Apesar da modernização que foi tomando conta da sociedade brasileira e das mudanças no setor educacional, com investimentos de particulares e do estudo no estudo técnico, ainda era possível perceber que a organização escolar atravessava fase de transição

entre o humanismo clássico e a tendência ao ensino técnico que passou a se impor (embora de maneira gradual) junto à sociedade.

BIBLIOGRAFIA.

AZEVEDO, F. de. *A Transmissão da Cultura*. 5ª edição Brasília, DF: Editora UNB, 1976.

BARBANTI, Maria Lucia H. *Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo*: Um estudo de suas origens. USP.1977, (Tese de Mestrado)

CLARK, Jorge Uilson. *A Imigração Norte Americana Para a Região de Campinas*: Análise da Educação Liberal no Contexto Histórico e Educacional Brasileiro. Campinas, Unicamp. 1998, (tese de mestrado)

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1891. São Paulo, apud FREIRE, F. *As Constituições dos Estados e Constituição Federal*. Imp. Nacional, Rio de Janeiro, 1898.

HAIDDAR, M.L.M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: USP,1972.

LARROYO, F. *História Geral da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Mestre Jou, 1970.

A GAZETA DE CAMPINAS, 1884.

MACHADO, L. Zannoto. *Estado, Escola e Ideologia*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

MOACYR, PRIMITIVO, *A Instrução e o Império*: subsidio para a História da Educação Brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 1936.. vI e III.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO, São Paulo, 28 de setembro de 1876.

_____, São Paulo, 30 de dezembro de 1876.

VENÂNCIO FILHO, F. A. *A Contribuição Norte-Americana à Educação Brasileira*. Revista Brasileira de Educação Pedagógico. Rio de Janeiro v.25 nº9, nov/dez, 1946.

WEREBE, Maria J.G. *30 Anos Depois; Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. São Paulo. Editora Ática, 1993.