

Ana Lúcia Fernandes*, Luís Grosso Correia**

O ensino primário nos espaços-tempos da I República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926)

R E S U M O

O presente trabalho é o primeiro resultado de um projecto de estudo comparado dos sistemas educativos implementados nos espaços-tempos das repúblicas do Brasil e de Portugal. Toma-se por referência, entre outros aspectos, as reformas introduzidas no ensino primário, currículos e processos de formação de professores conexos dos dois países e esboça-se uma conclusão em jeito de comparação, tendo como pano de fundo as soluções educativas, com o princípio da laicidade à cabeça, adoptadas em França na década de 1880.

A B S T R A C T

This article is the first result of an ongoing comparative study of the education systems in the spaces-times of the earliest republican regimes established in Brazil (1889-1930) and Portugal (1910-1926). It takes as reference the reforms introduced in primary education, curriculum and teacher training processes of both countries and outlines a conclusion/comparison, having as historical backdrop the educational solutions taken in France in the 1880s (with the principle of secularism on the top).

No plano das mentalidades, e naquilo que diz respeito especificamente aos projectos educativos brasileiro e português, o ideário republicano apresentou-se quase sempre como contraponto, e com valor positivo, à Monarquia, tida, por sua vez, na construção simbólica republicana, como sistema ultrapassado e sinónimo de atraso e decadência. Por essa via, produziu-se uma distinção entre uma e outra forma de regime, constituindo, no confronto entre esses dois modelos de organização política, os aspectos positivos que tendem a marcar o regime republicano.

Por sua vez, a Revolução Francesa fixou o modelo político-social em que o ensino primário é considerado como “interesse da ordem pública”, “necessidade” e “obrigação social” e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, viria confirmar a Constituição francesa de 1791, ao afirmar, no seu art. 22º, que “a instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer de todo o progresso da razão pública e colocar a instrução ao alcance de todos cidadãos”.

Desta forma, o ensino primário inscreve-se nas prioridades de uma nação livre, em vez de permanecer como assunto de caridade privada, obra pia ou de instituição de bem-fazer. Dá-se início, assim, a uma concepção de ensino primário, a um tempo, patriótica, progressista, de missão social e de apoio a todas as instituições republicanas¹.

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

** Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais da FLUP e CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”.

¹ BUISSON, 1882-87: 1470.

No plano educacional, importa destacar que as reformas implementadas pela denominada III República francesa, a partir de 1881 (a reforma de Jules Ferry), forneceram o mote da laicidade (a juntar aos princípios da liberdade, obrigatoriedade e gratuidade) às reformas que posteriormente se vão desenhar nos espaços-tempos das repúblicas brasileira e portuguesa.

O presente estudo centra-se sobre o desenvolvimento do ensino primário nos primeiros períodos republicanos do Brasil (1889-1930) e de Portugal (1910-1926), tendo como pano de fundo as soluções educativas adoptadas em França na década de 1880

Por quê a França? Para além das referências apresentadas mais adiante, há que levar em conta o contexto sócio-cultural de finais do século XIX, encarnado nas considerações feitas por Aluísio de Azevedo, na obra *O Mulato*, de 1881: “A França é a sede do pensamento humano... Como não havemos de ter galicismos? Como não havemos de adotar a França como senhora, se é ela quem nos dá os costumes, as lições, a nomenclatura científica, a literatura moderna, o realismo, o teatro, a arte, a política, o cançã e o deboche? Se é ela quem nos explica o que nós somos, o que são os fenômenos naturais que na história de Portugal se acham explicados por milagre. Se é ela quem nos diz como devemos andar na rua, viver em casa – comer, beber, dormir e até multiplicar-nos; se é ela quem nos prescreve a moda, quem faz o caráter e os vestidos de nossa mulher e filhas, quem talha o pensamento e as fardas de nossos ministros de Estado, de nossos conselheiros, se é ela quem destrói as nossas crises políticas e as nossas dispepsias?! Se é ela quem nos dá os tratados de economia política e o xarope La Rose?!”².

O espaço-tempo³ do Brasil republicano

Embora o recorte temporal deste trabalho, em relação ao Brasil, se inicie com a proclamação da República em 1889, importa sublinhar que algumas das mudanças sociais ocorridas então têm início em décadas anteriores⁴. Dos autores que forneceram o substrato teórico para a contextualização histórica e das mentalidades no que se refere ao contexto brasileiro, dois deles, Micael Herschmann e Carlos Messeder Pereira, em trabalho sobre *O imaginário moderno no Brasil*, destacam que já desde 1870 se assistia ao desenvolvimento de várias estratégias de construção de

² Apud MONTELO, 1975: 89-90.

³ A expressão espaço-tempo é aqui utilizada a partir do livro de Boaventura de Sousa Santos sobre a crítica da razão indolente. Nesse trabalho, em que procura analisar a transição paradigmática da modernidade ocidental, o autor mostra como a dimensão espacial do espaço-tempo tem vindo a adquirir maior visibilidade nas formulações teóricas mais recentes que buscam romper com as metáforas temporais que dominaram o pensamento moderno, como as do progresso em direcção à evolução ou do desenvolvimento à modernização. Privilegiando as metáforas espaciais, o autor afirma que todos os espaços são espaços-tempos tal como todos os tempos são tempos-espaços. Tendo as representações sociais do espaço adquirido cada vez mais importância e centralidade analíticas, o autor aponta ser possível perceber, a partir da identificação de diferentes temporalidades, que cada um destes tempos é a convocação de um espaço específico que confere uma materialidade própria às relações sociais que nele têm lugar (SANTOS, 2000). Assim, o que se pretende com tal expressão é evidenciar que o espaço-tempo do Brasil republicano não começa com a proclamação da República, mas antes constitui um processo de produção de significados associados a um processo de mudança que tem início em momento anterior.

⁴ Neste estudo procuramos superar as periodizações consagradas por determinados paradigmas historiográficos baseados na história política, social e económica. Assim, na parte referente ao Brasil, tentou-se perceber não apenas a educação na República, pretendendo-se romper com as perspectivas dos estudos que recortam a história da educação brasileira em Educação na Colónia, Educação no Império, Educação na República, etc.

um novo ordenamento político-cultural nacional, assinalando a emergência de uma sociedade urbano-industrial e a institucionalização de dispositivos que “visavam à implantação de um universo cognitivo modernizante que, em última instância, libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais”⁵.

São ainda os mesmos autores que situam, na viragem do século XIX para o século XX, o começo da formação do projecto de modernidade no Brasil, cuja palavra de ordem “civilizar” significava ficar em pé de igualdade com a Europa no que se referia ao quotidiano, às instituições, à economia, etc. e cujas formas de saber técnico-científico especializado que constituiriam a base desse paradigma moderno estariam sobretudo na medicina (normalizando o corpo), na educação (conformando as mentalidades) e na engenharia (organizando o espaço).

O historiador José Murilo de Carvalho destaca que a transição do Império para a República significou a primeira grande mudança de regime político após a Independência e, mais ainda, que se tratava da implantação de um sistema de governo que se propunha, exactamente, trazer o povo para o proscénio da actividade política. Com base nessa proposição, faz sentido pensar numa preocupação do novo regime em produzir um sistema educacional para atender a toda a população⁶. Não obstante as expectativas geradas pelos projectos de mudança, o período imediatamente posterior à proclamação da República seria caracterizado por uma profunda instabilidade política e económica, manifesta por agitações na capital federal, guerra civil nos estados do Sul do país, economia instável em função da crise do mercado do café, além dos problemas provocados pela dívida externa⁷.

O mesmo autor, ao mencionar a movimentação que se deu no mundo das ideias e das mentalidades, ressalta que a República não teria produzido correntes ideológicas próprias ou novas visões estéticas. Haveria, segundo ele, um cenário no qual se misturavam, sem muita preocupação lógica ou substantiva, várias vertentes do pensamento europeu. Algumas delas incorporadas já durante o Império, como o liberalismo e o positivismo, outras impulsionadas, como o socialismo, e outras ainda importadas, como o anarquismo. Entre os positivistas históricos no Brasil, havia, de um lado, os que se ligavam à corrente liberal spenceriana e federalista e, de outro, os que se inspiravam na tradição da Revolução Francesa, esta alinhada a uma visão mais rousseauiana do pacto social, mais popular e centralista. Entre os positivistas de vários matizes, muitos exultaram com o advento do novo regime, julgando ter chegado a hora, a que se consideravam destinados, de exercerem a tutela intelectual sobre a nação (Carvalho, 1999). Ainda no plano da produção e da circulação de ideias, o espaço-tempo do Brasil republicano seria marcado por um movimento de renovação intelectual iniciado pela denominada Geração de 70⁸.

⁵ HERSCHMANN e PEREIRA, 1994: 12.

⁶ Contudo, importa referir que o projecto republicano parece ter tido um carácter eminentemente elitista em seu primeiro momento, fazendo com que o regime não tenha conseguido a adesão do sector pobre da população, sobretudo dos negros, que guardaria ainda um vínculo à Monarquia. De acordo com José Murilo de Carvalho, existiria um “abismo” entre os pobres e a República recém-implantada.

⁷ Cf. CARVALHO, 1999.

⁸ Nicolau Sevcenko ressalta a importância de uma geração de intelectuais marcada por ideias cientistas, liberais e de transformação radical da estrutura social, política e económica, que defendia a abolição da escravatura e a proclamação da República (SEVCENCKO, 1989). Como se verá na parte referente a Portugal, nesse país também houve a existência de

No período de transição do Império para a República a palavra de ordem era, conforme Simone Kropf, “modernizar-se”, viabilizar o ingresso da nação brasileira no círculo da “civilização”, adequando o país aos horizontes dos “novos tempos”. A autora identifica naquele contexto a proposição de um novo saber, de uma nova visão da realidade brasileira que se dispunha a construir um projecto moderno para o Brasil. Essa disposição poderia ser traduzida, em suas palavras, por meio de “um discurso que afirma a confiança na perspectiva promissora do progresso como guia para o que, na visão de seus propugnadores, seria a regeneração da sociedade brasileira, redimindo-a dos entraves associados ao que se representava como o passado colonial e o tradicionalismo do Império”¹⁰.

A derrocada da Monarquia e a ascensão do novo regime republicano marcam a formulação de medidas identificadas com aquele novo ideário nos diversos sectores da vida nacional, sendo necessário actuar em nível económico, político e também educacional. Assim é que, como bem aponta José Gondra, “no setor educacional, podemos evidenciar, de um lado, uma grande preocupação em produzir um sistema que pudesse atender a toda a população, refletida no discurso em defesa de uma maior oferta de escolas e, de outro lado, uma necessidade de alterar profundamente a escola, até então identificada com a ordem imperial. Neste caso, havia que alterá-la naquilo que a constituía e que definia seu modo de funcionamento, tendo em vista um novo ensino consoante com um novo regime”¹¹.

O projecto republicano de educação no Brasil

O projecto republicano para a educação tomou forma com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, já em 1890, por meio do Decreto n. 346, de 19 de Abril daquele ano, decretado pelo general Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório (a 5 de Maio do mesmo ano o Decreto n. 377-A viria a organizar o Ministério). Para ocupar a pasta, foi designado o Marechal Benjamin Constant, que empreendeu, logo em seu primeiro ano de actuação, uma ampla reforma em todos os níveis da instrução pública e que tinha como princípios a laicidade, a gratuidade do ensino primário, a liberdade de ensino e a ciência como fundamento da organização curricular e do ensino propriamente dito¹². O Ministério seria entretanto extinto

um movimento intelectual semelhante, com a mesma denominação, que viria a desempenhar um importante papel na história do século XIX português. Sobre a correspondência trocada entre representantes dos dois grupos, ver o trabalho de Beatriz Berrini, *Brasil e Portugal - a Geração de 70*, (cf. BERRINI, 2003).

⁹ KROPF, 1994.

¹⁰ *Idem*: 203.

¹¹ GONDRA, 1997: 27.

¹² No Brasil, o processo de laicização da instrução tem início em finais de setecentos, quando, após a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, a então colónia de Portugal começa a receber os primeiros professores régios. No início do século XIX, com a transferência da Família Real e sua Corte, algumas medidas seriam tomadas em relação à instrução, mas sobretudo no domínio do ensino superior. Ainda assim, sob o reinado de D. João VI, inicia-se uma tentativa de controlo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária (muito embora esse nível de ensino estivesse limitado quase que na sua totalidade à esfera privada). É perceptível um começo de normalização por meio de solicitações, autorizações, e a expectativa de um currículo mínimo (ALMEIDA, 1989, 45). Ainda no período do Império, importa mencionar o princípio da gratuidade da instrução pública primária presente na Constituição de 1824, mas que dependia de regulação por meio de legislação ordinária. Importa referir também a primeira Lei Geral do Ensino Primário, de 15 de Outubro de 1827, decreto outorgado por Dom Pedro

pela Lei n. 23, de 30 de Outubro de 1891, passando a tutela da educação para uma directoria do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

A Reforma Benjamin Constant (1890-1891) é a primeira de uma série de medidas visando o campo educacional deflagradas na República. A iniciativa refere-se a um conjunto de documentos anteriores à primeira constituição republicana. São eles: o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto n. 981, de 8 de Novembro de 1890), o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto n. 982 de 8 de Novembro de 1890), o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de Novembro de 1890) e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de Janeiro de 1891).

Para efeito deste estudo, abordaremos apenas a legislação relativa ao ensino primário.

O *Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal*, aprovado pelo Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, procurou estabelecer regras para o funcionamento da instrução naquele Distrito, evidenciando a preocupação em dotar o ensino de um conjunto de princípios e normas a serem seguidos, de forma a obter um sistema, se ainda não totalmente unificado, ao menos a caminho da uniformização¹³.

O *Regulamento* prescreve, como um dos seus princípios gerais: “É completamente livre aos particulares o ensino primário e secundário, desde que sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei” (art. 1º). Além disso, destaca a exigência de “certificado das boas condições higiénicas do edifício, passado pelo delegado de higiene do distrito” (art. 1º, parágrafo 1º), o que evidencia uma disposição para apresentar condições claras e bem definidas a serem seguidas por todos aqueles que se dispusessem a trabalhar com a instrução.

O *Regulamento* também dispõe que a Instrução Primária deve ser livre, gratuita e leiga. Prevê a existência de duas categorias de escolas primárias: as de 1º grau, frequentadas por alunos de 7 a 13 anos, e as escolas de 2º grau, para alunos de 13 a 15 anos. Umas e outras serão distintas para

I, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de tratar de outros assuntos como descentralização do ensino, admissão e remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo e currículo mínimo para meninos e meninas (para eles, leitura, escrita, as quatro operações de cálculo e noções mais gerais de geometria prática; para elas, estavam excluídas as noções de geometria, enquanto que estavam previstas as prendas – costurar, bordar, cozinhar etc – para a economia doméstica). O Ato Adicional de 1834, baseando-se no princípio da descentralização administrativa, concedeu autonomia administrativa às províncias, deixando a cargo das Assembleias Provinciais o ensino de primeiras letras e o ensino secundário, além dos cursos de formação de seus professores, e sob o controle da Assembleia Geral e dos ministros do Império o ensino superior em geral e as aulas na capital do país.

¹³ Não será desprovido de sentido pensar que o *Regulamento* relativo ao Distrito Federal pudesse ter um carácter de modelo a ser seguido em nível nacional. Maior cidade do país nos primeiros anos da República no Brasil, com mais de 500 mil habitantes, além de ser a capital política e administrativa, a cidade do Rio de Janeiro desempenhou um papel relevante no processo de disseminação de ideias, práticas e modelos. Segundo José Murilo de Carvalho, desde a Independência (1822) e, particularmente, desde o início do Segundo Reinado (1840-1889), que a cidade passou a ser o centro da vida política nacional, constituindo-se na capital económica, política e cultural do país (CARVALHO, 1989, 22). De forma igualmente interessante, Marly Motta assinala como a cidade do Rio de Janeiro pode ser percebida como “símbolo de identidade de um espaço geográfico e social, como forma expressiva de conteúdo histórico e representativa de conceitos e valores” (MOTTA, 2004, 9), tomando como base o conceito formulado por Giulio Argan de *cidade-capital* que, segundo a autora, revela-se um objecto particularmente atraente para um tipo de abordagem que a analisa como o lugar da política e da cultura, como núcleo da sociabilidade intelectual e da produção simbólica, representando, cada uma à sua maneira, o papel de foco da civilização, núcleo da modernidade, teatro do poder e lugar de memória (MOTTA, 2004).

cada sexo, porém meninos até 8 anos poderiam frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino. O documento especifica que as classes não deverão conter mais do que 30 alunos nas escolas de 1º grau. Fica-se a saber também que nas escolas primárias de 1º grau o ensino abrange três cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13). Estabelece que em todos os cursos deverá ser constantemente utilizado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados (art. 3º, parágrafo 2º). O ensino compreende: “Leitura e escripta; Ensino pratico da lingua portugueza; Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural; Instrucção moral e civica; Desenho; Elementos de musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções praticas de agronomia”. “O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende: Calligraphia; Portuguez; Elementos de lingua franceza; Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio e de economia politica; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico; Musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas)” (art. 4º).

Sobre a acção empreendida na construção de edifícios, o decreto afirma que eles deverão ser “apropriados ao ensino, de acordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar” (art. 8º). Em seguida, salienta que “cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumento e de quanto for indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícos físicos, um pátio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos” (art. 9º).

A respeito das Escolas Normais, como bem destaca Heloisa Villela, a criação dessas escolas marcou uma nova etapa na institucionalização da profissão docente no país, acompanhando o processo de estatização do ensino, já nas décadas de 1830 e 1840, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais. Contudo, esse mesmo século seria marcado, no que se refere ao ensino normal, por avanços e retrocessos traduzidos em reformas, criações e extinções de escolas normais¹⁴. Também a nova estrutura republicana concedeu atenção ao tema, tendo em vista que o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal* determinava que “O governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normais, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma delas será anexa uma escola primária modelo” (art. 12º).

O mesmo *Regulamento* previa um estabelecimento de ensino profissional cujo fim seria dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária. Estipulava o *Regulamento* que o ensino nesse estabelecimento

¹⁴ VILLELA, 2000.

seria gratuito, integral e destinado a ambos os sexos. No rol de matérias, observa-se não haver nada relativo a Pedagogia e/ou Metodologia.

Atentos ao que se passava “lá fora”, os integrantes da recém-criada estrutura governamental para as questões do ensino também previam a realização de viagens regulares ao exterior pelos professores: “De dois em dois anos o Conselho Diretor designará, com aprovação do governo, dois professores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, que vão a países estrangeiros examinar miudamente os progressos do ensino primário e aperfeiçoar suas habilitações profissionais” (art. 22).

Ainda em relação aos professores, também foi criado o *Pedagogium* - Museu do Distrito Federal, com o objectivo de contribuir para o avanço da instrução, o qual deveria constituir-se em lugar de referência, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (art.24). Pretendia alcançar os seus fins por meio de acções como a boa organização e exposição permanente de um museu pedagógico, conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição, gabinetes e laboratórios de ciências físicas e história natural, exposições escolares anuais, direcção de uma escola primária modelo, instituição de uma classe-tipo [modelo] de desenho e de uma oficina de trabalhos manuais, organização de colecções-modelos para o ensino concreto nas escolas públicas e publicação de uma revista pedagógica. Sobre as relações com outras instituições semelhantes, o *Regulamento* trata especificamente do estabelecimento de “relações estreitas com as autoridades e instituições congéneres dos demais Estados da República e dos países estrangeiros, a fim de fazer-se a constante permuta de documentos e a aquisição de espécimes de todas as invenções e melhoramentos dignos de atenção” (art. 24, parágrafo 2º).

A despeito do esforço de regulamentação da Reforma Benjamin Constant, o facto é que a República recém-proclamada estaria longe de estabelecer um sistema público de ensino primário em todo o território nacional. A Constituição de 1891, a primeira republicana, viria estabelecer que cada estado organizaria sua educação, assegurando que seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (Parágrafo 6º do art. 76). Prevalcia a descentralização política definida com o Ato Adicional de 1834, sendo que os estados e municípios passavam a ser responsáveis pelo ensino elementar, cabendo ao governo federal cuidar do ensino superior.

As demais iniciativas legislativas do Governo no período nem sempre corresponderam a um conjunto orgânico de medidas, mas, antes, a decretos elaborados com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino¹⁵.

Tais iniciativas não conseguiram romper com a divisão de responsabilidades que atribuía ao governo central os encargos relativos ao ensino superior e à instrução primária e secundária

¹⁵ Reforma Epiácio Pessoa (1901): disciplina questões diversas relativas à organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário e trata da organização do Ginásio Nacional. Reforma Rivadavia Corrêa (1911): modifica a estrutura do ensino superior em todo o Brasil por meio da abolição de privilégios e da concessão de autonomia aos estabelecimentos de educação superior e secundário dos estados. Reforma Carlos Maximiliano (1915): reorganiza o ensino secundário e superior. Reforma João Luiz Alves (1925), também conhecida como Lei Rocha Vaz: dispõe sobre a melhoria do ensino primário, secundário e superior e determina que a União, juntamente com os Estados, deveria passar a ter responsabilidades sobre o ensino primário. Também organiza o Departamento Nacional de Ensino e reforma o ensino secundário e superior.

apenas do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro) e deixava a cargo dos estados e municípios o ensino primário. Assim, o impacto de algumas dessas reformas sobre os estados é relativo, sobre eles exercendo efeitos indirectos. Isto deu origem a uma enorme assimetria no atendimento à população em idade escolar, em que a formação da grande massa da população ficava submetida às disparidades regionais. Ou seja, os Estados mais pobres apresentavam maiores níveis de analfabetismo e fracasso escolar¹⁶.

Além disso, há que ter em conta que, pela Constituição de 1891, apenas os alfabetizados votavam, num país com uma população de maioria analfabeta. Embora as estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil nesse período não forneçam índices muito precisos, dados produzidos em 1906, publicados no livro *Estatística da instrução* (Diretoria Geral de Estatística. Rio de Janeiro, 1916) mostram que quase 80% da população em idade escolar era composta por analfabetos numa sociedade basicamente rural e comandada por grupos oligárquicos¹⁷. O analfabetismo, tido como um *mal nacional*, teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas, nas quais se destacam as campanhas de combate ao analfabetismo, considerado como um impeditivo à participação popular nas eleições e, por extensão, um empecilho à plena efectivação do ideal republicano de progresso do país.

A *santa causa da instrução* reuniu diversos sectores da vida nacional, entre educadores, intelectuais, profissionais liberais, além de trabalhadores e operários, que passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Nas duas primeiras décadas do século XX, as pressões desencadeadas por tais movimentos civis e mesmo oficiais traduziram-se em iniciativas como a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e as reformas educacionais realizadas em vários estados do Brasil ao longo dos anos de 1920¹⁸.

O espaço-tempo do Portugal republicano

A Revolução Liberal de 1820 assinala o fim do Antigo Regime em Portugal e abre uma nova época na vida do país, a Monarquia Constitucional, que dura até 1910. O período compreendido entre 1820 e 1851 é marcado por uma série de conflitos sociais, golpes e revoltas em que basicamente dois grandes grupos se opõem: os liberais e os absolutistas. É dessa época, a partir da actuação dos liberais, a tentativa de implantar um sistema de ensino controlado pelo Estado, que permitisse o acesso de diferentes classes sociais a uma “educação popular de base”, sendo que os debates em torno da instrução pública se davam fundamentalmente em torno de três temas: a *liberdade de ensino*, a *gratuidade* e a *obrigatoriedade*.

A partir da Regeneração, o país atravessa um momento de relativa tranquilidade do ponto de vista político e um significativo avanço em infra-estruturas como redes de estradas,

¹⁶ Em 1894, no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o número de escolas públicas primárias era de 766, frequentadas por 18000 alunos, quando se verificava no recenseamento mais recente a existência de cerca de 220000 crianças em idade escolar (Fonte: Revista Pedagógica, Tomo VIII, n.40, 41 e 42, 15/12/1894).

¹⁷ Especificamente sobre a problemática das estatísticas escolares no Brasil e a pequena incidência de trabalhos em história da educação que as utilizam (ver FARIA FILHO, NEVES e CALDEIRA, 2005).

¹⁸ Reformas: de Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1922, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, em 1930.

de caminhos-de-ferro e de telégrafos. É durante esse período que se desenvolvem as bases do movimento republicano que terá forte impacto nas formulações educativas do final do século XIX. A obra de José Félix Henriques Nogueira, ainda em meados do século, marca o nascimento do republicanismo português, baseado sobre o municipalismo, o federalismo e o associativismo. O segundo grande momento desse movimento chegaria alguns anos mais tarde com a *Geração de 70*, identificada por um forte anticlericalismo e pela afirmação de um projecto radical de laicização da sociedade portuguesa¹⁹.

O desenvolvimento do partido republicano dá-se com base nessas concepções e, do ponto de vista filosófico, o positivismo e o cientismo seriam as principais fontes do pensamento republicano²⁰. Se, por um lado, o descontentamento com a Monarquia se fazia sentir de forma bastante acentuada em virtude das dificuldades económicas e das vicissitudes políticas que atravessavam o período, há que ressaltar a actuação dos partidários dos ideais republicanos na capitalização da insatisfação popular e na construção da utopia da transformação social pela implantação da República e no papel atribuído à educação nesse discurso. Um episódio que ajuda a ilustrar esse processo refere-se à progressiva afirmação de um certo pendor nacionalista, traduzido concretamente na onda de patriotismo afirmada, por exemplo, em 1880, quando da celebração do 3º centenário da morte de Camões, na qual os republicanos aproveitaram para promover a República, já que as comemorações não obtiveram apoio do Estado, no caso, da Monarquia.

Em 1890, teria lugar um outro episódio que passaria à história como a crise do Ultimato e que viria gerar significativas repercussões em termos de mobilização social. Alguns historiadores apontam a crise do Ultimato como um dos factos mais relevantes da história portuguesa em finais do século XIX, em função das consequências que ocasionou em termos do fortalecimento do partido republicano e da derrocada da Monarquia. A cedência do governo português teria imensa repercussão negativa e desencadearia uma enorme onda de nacionalismo, o que indirectamente promoveria o fortalecimento do republicanismo que se apresentava então como esperança para a regeneração do país, à medida que crescia a insatisfação com a Monarquia²¹.

O projecto republicano de educação em Portugal

O espírito da primeira reforma do ensino primário instituída pelas autoridades republicanas em Portugal (Decreto de 29 de Março de 1911) denota uma coerência conceptual que se inspira num pensamento iluminista (Jean-Jacques Rousseau), liberal (Condorcet, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão), positivista (Auguste Comte) e ético-naturalista (Herbert Spencer) em matéria educativa. O Homem como medida de todas as coisas, a reafirmação da educação

¹⁹ Os jovens intelectuais influenciados pelas leituras de Comte, Hegel e Proudhon trariam para a intelectualidade portuguesa a referência positivista, a matriz da reflexão dialéctica e a utopia do socialismo. Contudo, o grupo, constituído por figuras como Antero de Quental, Eça de Queiroz e Teófilo Braga, entre outros, ficaria desde então conhecido como símbolo e referência da inovação portuguesa contra o arcaísmo e o tradicionalismo, discutindo e contestando as teses históricas, as correntes literárias, os estados de mentalidade, os padrões de educação da sociedade portuguesa, mas também ficaria fortemente associado a uma atitude mental de permanente inquietação e interrogação sobre a própria identidade nacional (BOTO, 1997).

²⁰ PINTASSILGO, 1998.

²¹ FERNANDES, 2006.

como assunto de um Estado laico ou neutro em matéria confessional, a importância da formação integral do indivíduo (nos domínios cognitivo, sócio-afectivo e neuro-muscular), a sua formação e papel no contexto sócio-histórico emergente e a necessidade de, através do sistema educativo, forjar o novo cidadão republicano e patriota, demarcam as finalidades do ensino primário em Portugal entre 1910 e 1926.

O ensino primário, a par do ensino superior²², concitou o interesse e a motivação maior das autoridades republicanas em matéria de transformação e reforma educativas. O ensino secundário, nos seus ramos liceal e técnico, registou uma intervenção menos (re)estruturante por parte dos diversos governos. O seu ramo mais procurado, o ensino liceal, não suscitou alterações de fundo, desde a reforma empreendida em 1894/95 por Jaime Moniz (confirmada pelas reformas de 1905 e 1918) e, curiosamente, será a partir da organização do ensino primário que se tentará inovar o xadrez da oferta curricular secundária, a partir do princípio da educação universal e gratuita garantido pelo ensino primário superior.

Como ciclo de estudos de entrada no sistema educativo montado pelas autoridades republicanas, o ensino primário teria por principal missão inverter a *chaga social* do analfabetismo. As elevadas taxas de analfabetismo da população portuguesa com mais de sete anos de idade registadas a partir do censo populacional de 1878 constituíram um pólo de contestação republicana às políticas educativas das autoridades monárquicas. Os índices de alfabetização da população portuguesa registados entre 1878 e 1911 (20,4% e 29,7%, respectivamente) colocavam Portugal a par dos países da Europa do sul e do leste e distante das taxas registadas na vizinha Espanha e nos países da Europa central.

A contestação dos republicanos passava, então, pela acção política e pela actividade sócio-educativa, em prol da aprendizagem das competências da leitura, da escrita e do cálculo e do conhecimento do ideário republicano, através de várias iniciativas. Importa lembrar que, no quadro da organização do Partido Republicano, os cerca de 160 centros fundados até 1910 estavam preparados para funcionar igualmente como escolas de instrução popular. Vinca-se, com um sentido regenerador e patriótico, a importância que o “derramamento da instrução secular, universal e gratuita” (do programa político federalista de 1886) representava para a resolução do atraso educacional e social do país²³.

²² A acção republicana no ensino superior foi significativa, destacando-se uma série de reformas legislativas que viria alterar a estrutura do ensino superior herdada da Monarquia Constitucional. Com o Decreto de 22 de Março de 1911 foram criadas as Universidades de Lisboa e Porto, cuja regulamentação é publicada em 19 de Abril de 1911, bem como as Bases da Nova Constituição Universitária. A abolição do monopólio da Universidade de Coimbra foi um episódio importante da prática legislativa republicana, ao mesmo tempo que facilitou o acesso ao ensino superior, pois a maior oferta e a completa reestruturação desse sector viriam provocar um considerável aumento de estudantes universitários, cujo quantitativo quadruplicou durante a vigência do regime republicano (NÓVOA, 1988, 52). O Decreto de 19 de Abril de 1911 instituiu o princípio da autonomia universitária, conferindo às Universidades “o seu próprio governo económico e científico” (art. 7º), além de garantir a autonomia pedagógica, assegurando que “as Universidades são competentes para governar o respectivo ensino”, que o professor era livre para desenvolver o ensino que lhe fosse confiado, respondendo perante a sua faculdade, sendo esta, por seu turno, responsável pela organização do programa geral dos estudos, cabendo à Universidade a última deliberação sobre a organização do quadro de estudos (art. 13º). Em 6 de Julho de 1918 foi publicado o Estatuto Universitário, publicado a com vista à regularização do funcionamento das três Universidades.

²³ Cf. PROENÇA, 1998: 50-55; CATROGA, 2010: 247-248.

Uma das iniciativas republicanas mais conhecidas no campo educativo, com a finalidade de alargar a base social da alfabetização junto das populações trabalhadoras, foi a das missões das escolas móveis pelo método de leitura de João de Deus, iniciada, a título particular, curiosamente em 1881, por Casimiro Freire, conhecido industrial e comerciante da praça de Lisboa e republicano assumido desde 1862. Desde a primeira missão, iniciada em Castanheira de Pêra, em Novembro de 1882, até à 487ª e última, concluída em Agosto de 1921, inscreveram-se neste movimento de escolas móveis particulares 28.941 alunos, dos quais 12.727 (44%) foram aprovados²⁴. Após 1910, o processo de combate ao analfabetismo não registou o recrudescimento que transparecia do discurso político e das medidas legais adoptadas. As taxas de alfabetização apuradas para a população maior de 7 anos demonstram, segundo alguns modelos de economistas da educação, que só em 1930 Portugal atingirá o patamar dos 40% de alfabetizados, nível a partir do qual se poderá gerar uma socialização mais apoiada e rápida das competências da leitura, escrita e cálculo, no quadro do processo conexo de desenvolvimento industrial e urbano²⁵.

Em Outubro de 1910, momento da proclamação da República em Portugal, a escolaridade primária era ainda regulada pelo Decreto de 24 de Dezembro de 1901²⁶, o qual havia organizado, de forma inovadora, o currículo em quatro classes, sendo as três primeiras de frequência obrigatória e gratuita (1º grau do ensino primário) e a última (2º grau) de frequência facultativa ou para quem quisesse ser admitido ao ensino secundário-liceal. Do ponto de vista organizacional, a reforma do ensino primário empreendida em 1911 mantém formalmente uma escolaridade obrigatória de três anos, assegurada pelo ciclo elementar, mas apresenta uma outra concepção, organização e missão do ensino primário. Assim, o ensino primário alarga-se para cima e para baixo: para baixo recobre a educação pré-escolar, à época denominada de ensino infantil; para cima, institui dois ciclos de estudos novos – o grau complementar (com duas classes – a 4ª e a 5ª) e o grau superior (com três classes). O ensino infantil²⁷ e os ciclos complementar e superior do ensino primário eram de frequência facultativa e gratuita.

A reforma de 1911, apesar de manter o princípio da escolaridade obrigatória (de três classes) dos 7 aos 14 anos, para alunos de ambos os sexos que residissem num raio de dois quilómetros à volta de uma escola pública ou particular gratuita, comportará algumas inovações que importa destacar: a criação de uma rede oficial de escolas móveis²⁸ com a finalidade de suprir as carências de cobertura nacional diagnosticadas; distribui-se por três ciclos de frequência gratuita (elementar, complementar e superior), com um total de oito classes curriculares; o nível complementar (de duas classes) amplia e aprofunda os conteúdos formais de aprendizagem do nível elementar; e introduz uma nova formação que, de facto, só arrancará oito anos mais tarde – o ensino primário superior (de três classes).

²⁴ Cf. SAMPAIO, 1969.

²⁵ Cf. NUÑEZ, 2003.

²⁶ No preâmbulo deste decreto era referida a necessidade de dotar a rede escolar primária oficial com nove mil estabelecimentos de ensino, número este que nunca foi atingido pelos monárquicos (6412 escolas, em 1911/12), nem pelos republicanos (7126 escolas, em 1925/26).

²⁷ Por razões de economia do presente artigo não desenvolveremos o tema do ensino infantil.

²⁸ A figura jurídica da escola móvel estava definida no Decreto de 29 de Março de 1911, o qual previa o seu funcionamento durante, pelo menos, dez meses por ano nas freguesias onde não se estabelecessem escolas fixas. A rede

O currículo do grau elementar organizava-se em torno das seguintes matérias programáticas: ensino da leitura e da escrita, contos da história pátria e lendas tradicionais, noções sumárias de geografia geral sobre Portugal, moral prática, noções de educação social, económica e cívica, aritmética e geometria elementar, sistema métrico, desenho e modelação, canto coral e dicção, higiene e ginástica, jogos, trabalhos manuais adequados ao género e às regiões. O ensino complementar, que poderia ser cursado a partir dos dez anos de idade, constituía uma alternativa ao oneroso ensino secundário-liceal e a sua estrutura curricular ampliava as matérias abordadas no grau elementar com a caligrafia, fotografia, exercícios militares, jardinagem e horticultura.

A reforma do ensino primário de 1919, encabeçada pelo ministro Leonardo Coimbra, não alterou os conteúdos formais de aprendizagem implementados a partir de 1911, mas elevou a duração da escolaridade obrigatória para cinco classes (de frequência universal e gratuita dos 7 aos 12 anos). Uma outra novidade é a adopção do princípio da co-educação dos géneros, dando continuidade à prática instalada no ensino infantil e antecipando a que também organizaria o grau superior do ensino primário.

A novidade maior da reforma de 1919 foi o lançamento *de facto* das escolas primárias superiores e a plena consciência, por parte do legislador, de que se estava a fazer história no processo de democratização do ensino em Portugal. O ensino primário superior abria-se aos alunos com mais de 12 anos de idade e as áreas de formação curricular compreendiam as seguintes matérias gerais: língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa, matemática elementar, geometria e sistema métrico, ciências físico-químicas naturais, geografia, história geral e de Portugal, instrução moral e cívica, noções de higiene e puericultura, educação física, modelação e desenho, trabalhos manuais e música e canto coral. De acordo com as condições sócio-económicas de cada região, as escolas de ensino primário superior podiam ainda ministrar secções curriculares especiais de natureza técnico-profissional ligadas às actividades agrícola, comercial, doméstica, industrial ou marítima. O cumprimento dos 3 anos do ciclo superior permitia o acesso à matrícula no ensino normal primário, a requisição do exame da 2ª secção do curso geral do ensino secundário-liceal (5ª classe) e/ou a possibilidade de matrícula no ensino secundário-técnico.

Considerando a gratuitidade de todo o ensino primário, cedo nos apercebemos que o seu ciclo superior constituiria uma significativa opção alternativa, em termos formativos, curriculares e sociológicos, ao tradicional trajecto liceal dos estudos pós-primários. Se considerarmos a elevada frequência feminina, a reduzida empregabilidade das mulheres com maiores habilitações literárias

de escolas móveis de iniciativa estatal foi lançada, a partir de 1913/14, com a finalidade de obviar as dificuldades de penetração da rede escolar primária, comungando dos mesmos princípios, metodologias e formação do pessoal docente requeridos aos outros estabelecimentos de ensino fixos. A especificidade das escolas móveis residia no facto de a sua iniciativa, instalação e funcionamento ser de âmbito local, através das corporações administrativas ou de particulares, e de aceitar alunos de todas as idades (podendo organizar turmas e horários diferenciados em função dos públicos-alvo). No universo das 214.590 matrículas, na sua maioria de alunos do género masculino (entre 62 e 70%), registadas ao longo dos 17 anos de vida das escolas móveis, a esmagadora maioria dos 93.305 alunos aprovados (com a variação das taxas de aproveitamento entre os 27,3%, em 1913/14, e os 73,9%, em 1921/22), ficaram-se, a avaliar pelos resultados apurados entre 1913 e 1921, por uma escolaridade equivalente à primeira classe (provas de leitura, escrita e aritmética). Não obstante o facto de o número de escolas (variar entre 187 e 330) apontar para uma cobertura de nível nacional, os distritos que registaram uma maior incidência neste tipo de oferta escolar primária foram os de Lisboa, Faro, Guarda, Leiria, Coimbra e Aveiro (SAMPAIO, 1970).

fora das organizações ligadas ao sector administrativo e a ligação do *output* do ciclo superior do ensino primário à entrada nos cursos normais primários, podemos observar um processo de formação auto-sustentada do próprio ensino primário. Ou seja, através do seu ciclo superior, o sub-sistema escolar primário teria condições para gerar, em articulação com as escolas normais primárias, a maior parte dos recursos docentes profissionalizados, segundo o modelo instituído pela República após 1919, de que carecia para, entre outros, o *proselitismo* republicano através dos bancos das escolas primárias (ciclo geral).

Porém, o projecto do ciclo superior do ensino primário²⁹ colidiu, por um lado, com a forte representação social do ensino liceal na orgânica escolar portuguesa e, por outro, com as limitações e críticas que conheceu desde a sua implementação, a saber: dificuldade em recrutar pessoal docente preparado e habilitado pelas escolas normais superiores (as mesmas para a profissionalização dos docentes do ensino liceal), especialmente a nível dos componentes curriculares técnico-profissionais; florescimento de uma lógica clientelar no processo de colocação dos professores a nível local; concepção casuística da rede escolar, organizada de acordo com as possibilidades de cada região; instalação das escolas em edifícios adaptados para a prática pedagógica; e financiamento com avultadas verbas públicas que não gerou os resultados expectáveis³⁰. Outras medidas legais, tomadas avulsamente, vão engrossar mais os problemas do ensino primário superior: os exames de admissão para os novos alunos (Lei 1068, de 18 de Novembro de 1920); a redução e fixação do quadro docente conforme a importância da escola (Decreto 7802, de 14 de Novembro de 1921); a reorganização do curso pelo Decreto 9354, de 7 de Janeiro de 1924. Acresce ainda referir que, considerando o efeito conjugado do predomínio da formação liceal a nível da procura de cursos de ensino secundário, a reduzida procura do ensino primário superior e a múngua da rede escolar do ensino secundário técnico para o potencial da sua procura formativa, as secções técnico-profissionais das escolas primárias superiores tornaram-se mais procuradas do que a sua formação geral, facto que irá inverter a lógica do princípio da *escola única* que perpassava pelos dois ciclos do ensino primário e que diz bem da necessidade social das modalidades formativas mais adequadas às necessidades e expectativas de emprego das populações³¹.

²⁹ O significado do ensino primário superior deve ser integrado e entendido numa conjuntura internacional que se abre após a I Grande Guerra e que visa dar resposta ao desafio complexo que a organização dos sistemas educativos nacionais orientados para a necessidade de aprofundar e garantir a convivência democrática, a igualdade de oportunidades formativas e de responder à pluralidade de interesses e vocações dos futuros cidadãos. Este desafio foi sustentado, ao tempo, por várias soluções ou projectos ensaiados na Alemanha, Áustria e países escandinavos (*Einheitsschule*), em França e Bélgica (*École Unique*), em Inglaterra (“secondary education for all”) e nos Estados Unidos da América (os planos “six-six” ou “six-three-three”), os quais previam, assim, o alargamento da base social da escolaridade secundária (KANDEL, 1926, ix-xv).

³⁰ BÁRBARA, 1979: 120-129.

³¹ Ainda nesta linha de considerações poderemos integrar a avaliação da missão do ciclo superior do ensino primário registada no “Projecto de Reforma da Educação”, apresentado em 1923 pelo ministro João Camoesas. Nessa proposta legislativa era diagnosticado pela alínea a) do ponto 9 (Escolas agrícolas, comerciais, coloniais, domésticas, industriais e profissionais) que as “escolas primárias superiores não correspondem à sua finalidade, por assumirem carácter de organismos liceais”. Neste quadro, a mesma proposta de lei propunha, na sua base 9ª, que a educação técnica elementar seria “ministrada num tipo de escolas em que se fundirão as escolas primárias superiores, as escolas de artes e ofícios, as aulas comerciais, as escolas preparatórias de comércio e indústria, as escolas industriais e comerciais e as escolas elementares agrícolas” (cf. Separata do Diário do Governo de 2 de Julho de 1923).

O grau superior do ensino primário acabará por ser extinto pelas autoridades ditatoriais através do Decreto 11730, de 15 de Junho de 1926. A escolaridade obrigatória será reduzida pelas mesmas autoridades para três anos curriculares (nível primário elementar), através de um emaranhado legal publicado em 1927 e 1928, mantendo-se uma escolaridade primária complementar com dois anos curriculares³². Se considerarmos que, *de facto*, o ensino primário superior só entra em funcionamento a partir de 1919, a Ditadura Militar tomará, do ponto de vista formal, por modelo a organização do ensino primário definida em 1911...

As taxas de escolarização primária de crianças e jovens no período da República, segundo uma estimativa ponderada por António Nóvoa, seriam, aproximadamente, de 22% em 1900, 29% em 1910, 30% em 1920 e 38% em 1930. Estima-se que, no último ano lectivo da República, a população em idade de frequentar a escolaridade obrigatória era de quase um milhão de crianças, das quais: um terço matriculou-se no ensino primário, 2,0% frequentou a 4ª classe e 0,2% apresentou-se às provas finais da 5ª classe³³. Se se avaliar estes resultados educativos num sentido estatístico estrito, poder-se-á considerar que o princípio da escolaridade primária obrigatória, laica e gratuita, concebido como formação de base no quadro de uma arquitectura escolar que, no discurso das reformas educativas de 1911 e de 1919, se desejava mais participado e democrático, mostrava-se, assim, uma quimera social.

O processo de edificação de um Estado-nação republicano e laico, combinado com a insuficiente instrução popular e a precária situação dos professores primários, exigiu, para além da dignificação salarial dos docentes³⁴, um novo modelo de formação do professorado de ensino primário. A formação de professores foi, desde os primeiros momentos, alvo da atenção por parte das autoridades republicanas: substituição dos directores das escolas normais de Lisboa, Porto e Coimbra, logo a seguir à revolução, e reorganização do sistema de formação inicial através do Decreto de 29 de Março de 1911. Esta reorganização teve, no entanto, de esperar oito anos pela sua implementação, tendo passado, entretimes, por diversos projectos aprovados e comissões nomeadas para a instalação das escolas normais primárias (em 1911 e 1916). Para a matrícula nas escolas normais primárias exigia-se a aprovação no ensino primário superior ou na quinta classe do ensino secundário-liceal, balizando-se a idade dos candidatos entre os quinze e os vinte e cinco anos. A formação compreendia o curso geral de quatro anos, com dezanove disciplinas (entre pedagógicas, científicas e culturais, teóricas e práticas), além de cursos especiais (jardinagem e horticultura para mulheres, trabalhos manuais e agrícolas, exercícios militares e natação para homens) e cursos complementares. Só a partir do ano lectivo de 1918/1919 é que estas escolas entraram em funcionamento de forma faseada: primeiro em Lisboa e, em 1919/1920, em Coimbra e no Porto, em regime de co-educação. Contudo, a legislação de 1914 já havia alterado a duração do curso do ensino normal primário projectado em 1911 (reduzindo-o para três anos) e retirando do plano de estudos as disciplinas de Francês e Inglês³⁵.

³² CORREIA, 1998: 74.

³³ NÓVOA, 1988: 37.

³⁴ NÓVOA, 1987: 617-628.

³⁵ CARVALHO, 1986: 676-677.

A reestruturação curricular empreendida em 1918/19 (que passaria a ter um peso maior das disciplinas de formação pedagógica, em moldes científicos e experimentais) e a adopção de novos programas de formação docente (publicados pelo Decreto 6203, de 7 de Novembro de 1919) trouxeram uma melhor fundamentação científica dos cursos normais primários. Os principais eixos orientadores do curso das novas escolas normais primárias eram os seguintes: abordagem primordialmente profissional e um currículo de formação que mescla áreas de ciências da educação e de outras disciplinas formais (Higiene Escolar; Psicologia Geral e Experimental; Pedagogia; Pedagogia; História da Instrução Popular; Legislação Escolar) com áreas de metodologia ou de disciplinas de aplicação (Educação Estética – Modelagem, Desenho, Trabalhos Manuais, Bordados, Cozinha e Música; Educação Intelectual – Português e Literatura, Matemáticas, Ciências Naturais, Agricultura e Geografia; e Educação Social – História da Civilização, Direito e Economia Social e Economia Doméstica).

Os primeiros jovens normalistas da República, formados a partir de 1918/19, só ficaram diplomados a partir de 1922-1923. Dos 2132 alunos admitidos às escolas normais, entre 1918 e 1926, somente 848 se diplomaram. Estes resultados podem ser considerados modestos quando comparados com os registados entre os cursos de formação (escolas normais e escolas de habilitação) implementados pela reforma de 1901 (que se manteve em vigor até 1921): 12.493 alunos admitidos e 9.228 diplomados³⁶. Neste quadro, podemos afirmar que a formação dos *apóstolos* da República foi um projecto conseguido do ponto de vista curricular, embora tardiamente concretizado e retardado pela situação de desemprego dos professores verificada no início da década de 1920.

A centralidade da profissão docente para a afirmação cultural da República, a imagem do professor como um arquétipo de virtudes cívicas e a retórica pedagoga, tendencialmente escolanovista, dissimulavam a dimensão marcadamente ideológica, política e funcional-administrativa que passou a ser exigida à profissão docente a partir da publicação do Decreto nº 236, de 22 de Novembro de 1913. Por este decreto, todos os funcionários dependentes do Ministério da Instrução Pública (criado pela Lei de 7 de Julho de 1913) estavam obrigados a assinar uma declaração de fidelidade à Pátria, à República e à Constituição³⁷. Acentuava-se, deste modo, a funcionarização do professorado e a sua disponibilização formal para apoiar a afirmação do novo regime político.

A título de comparação e de conclusão

No que à segunda metade do século XIX diz respeito, importa referir que apesar de Portugal e Brasil viverem contextos políticos tão diferentes, identificam-se alguns referentes semelhantes em relação ao projecto republicano de educação, antes mesmo que a implantação da República se tivesse efectivado em cada um dos dois países. Ou seja, o Republicanismo, enquanto projecto

³⁶ NÓVOA, 1987: 652-683.

³⁷ O texto dessa declaração rezava o seguinte: “*Eu ... juro pela minha honra, como cidadão e como funcionário, que defenderei a Pátria e a República, consubstanciada na sua Constituição, e nas suas leis, e servirei com zelo e fidelidade, cumprindo as ordens legais dos meus superiores, fazendo-me obedecer e respeitar dos meus subordinados, segundo a mais severa disciplina, observando os direitos e os deveres de cada um, e procurando por todos os meios ao meu alcance acrescentar a glória da Pátria e da República. E para firmeza de tudo assim o declaro*”.

de uma nova sociedade, consubstanciado em um programa de formação de um novo homem, é anterior à República.

Importa registar as semelhanças quanto à questão da regeneração social, à presença de ideais republicanos, positivistas e cientificistas, à existência de movimentos de intelectuais que assumiram formas semelhantes – consubstanciados na Geração de 70 dos dois países, sendo ambos marcados por ideais liberais e de transformação da estrutura social, política e económica –, à adesão a um projecto de modernidade cultural conotado com um “mundo civilizado”, cujo modelo era a Europa central, e à valorização de um saber técnico e científico conotado com o progresso.

Relativamente aos projectos republicanos de educação, do ponto de vista da organização curricular, a reforma do ensino primário brasileiro de 1890 denota uma marcada influência da reforma empreendida em França por Jules Ferry, em 1881 e 1882, não só na sua arquitectura como também na introdução da educação moral e cívica de fundo laico. As reformas curriculares registadas em Portugal em 1911 e 1919 assumem idêntica influência vinda de França, não obstante as soluções diferenciadas a nível da organização do plano de estudos em três ciclos.

A respeito da instrução moral e cívica como dimensão mais profunda da formação de cidadãos na República, importa mencionar a matriz francesa. A Lei de 28 de Março de 1882 previa a introdução da instrução moral e cívica na escola primária francesa, em substituição da instrução moral e religiosa inscrita na designada lei Falloux, de 15 de Março de 1850. Os programas de ensino, publicados em 27 de Julho de 1882, distinguem metodológica e pedagogicamente a instrução cívica da instrução moral. A primeira inscreve-se no quadro da educação intelectual e, neste sentido, como uma unidade curricular com conhecimentos próprios. A curricularização da instrução cívica é nota de inovação republicana e marca uma vontade política que, no final de vários debates e discussões, acabou por se afirmar. Os programas de “instrução cívica, direito comum e noções de economia política” eram comuns aos três ciclos de ensino primário francês – o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13) – e mesclavam uma ideia de educação com vista ao despertar de uma ideia nacional junto dos jovens com instruções sobre os direitos e deveres dos cidadãos, aos quais se juntavam noções sobre a organização política da França (ciclo superior).

A educação moral, que programaticamente aparece associada à “educação física” e à “educação intelectual”, visava, através da tripartição dos fins educativos (intelectuais, físicos e morais) e no projecto reformista de Jules Ferry, promover uma educação liberal, através do despertar das faculdades da infância³⁸, mais do que o preenchimento dos cérebros. O ensino moral das classes mais desfavorecidas permanece, tal como entre os reformadores do Antigo Regime, nas

³⁸ Inscrevendo-se, desta forma, numa tradição de filosofia espiritualista que concebe a instrução em termos de educação de faculdades. Esta tendência filosófica desponta em França sob a pluma de Victor Cousin, seja por actividade pedagógica destacada na Escola Normal Superior (1813-28), seja na defesa do ensino da Filosofia, na qualidade de professor de História da Filosofia na Sorbonne (a partir de 1928) ou político de carreira (a partir de 1830). A filosofia de Cousin acabará por marcar uma posição hegemónica na Universidade face à escola filosófica concorrente, o positivismo comtiano. Jules Ferry, não obstante as suas preferências positivistas e de modernidade filosófica, política e pedagógica, pedirá a dois professores normalistas e eminentes representantes do espiritualismo filosófico iniciado por Cousin, Paul Janet e Henri Marion, para programarem o curso de educação moral para as escolas normais, publicado a 22 de Janeiro de 1881, e a instrução moral nas escolas primárias, publicado a 21 de Junho de 1882 (LOEFFEL, 2003, 17-19).

preocupações dos reformadores republicanos, só que será desenvolvido, a partir de 1882, em termos novos, a saber: no plano político, no quadro da neutralidade laica (definida pela Lei de 28 de Março de 1882 e na lei orgânica de 30 de Outubro de 1886) e, consequentemente, no quadro da estrita neutralidade confessional; no plano pedagógico, a missão de educação moral obriga o professor laico (e não ao representante de um culto laico) à renovação de conteúdos e métodos, com vista à consecução da modernização da escola primária e dos objectivos de uma educação liberal; no plano filosófico, o ensino de uma moral não confessional necessita, para a sua tradução pedagógica e à margem das prescrições oficiais, de um discurso racional susceptível de legitimar os princípios e valores do novo projecto educativo³⁹.

A Reforma Benjamin Constant baseou-se em princípios como os da laicidade, da gratuidade do ensino primário, da liberdade de ensino e da ciência como fundamento da organização do ensino. O *Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal* previa a introdução da instrução moral e cívica nas escolas primárias do 2º grau, além de especificar que a “instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto gráo a atenção dos professores” (art. 4º).

Com os republicanos portugueses, o ensino primário é elevado à condição de organização socializadora de conhecimentos e de valores, fundada no princípio da igualdade, mercê da gratuidade da sua frequência e da sua neutralidade em matéria religiosa (cf. art. 3º, números de 10 a 12 da Constituição de 21 de Agosto de 1911). A educação escolar emerge, à semelhança do processo verificado durante a III República em França, como motor de aperfeiçoamento da espécie humana, denotando uma demopédia de base iluminista combinada com o positivismo e cientismo do século XIX, orientando-se para a consecução da finalidade maior do acto educativo: a liberdade e auto-determinação do pensamento objectivo e da consciência. Os valores do conhecimento científico e da formação moral e cívica (inspirada em “preceitos inferidos da moral natural, ou aconselhados pela moral social, conducentes ao respeito da liberdade do outro, e dignificadores do trabalho, da família, e, sobretudo da Pátria”⁴⁰) deveriam informar o múnus profissional do professor primário que, laicizado e funcionário público, seria o “apóstolo” desses valores e a escola primária seria o seu “altar”⁴¹. A República tinha, assim, como projecto, transformar culturalmente a sociedade portuguesa e, segundo João de Barros, principal conceptor da reforma de 1911, *republicanizar* o país pela via da instrução e da educação⁴².

O currículo formal do ensino primário implementado a partir de 1911 mantém áreas de formação de base disciplinar e introduz outras orientadas para a formação cívica do novo homem republicano, laico e patriota (moral prática, noções de educação social, económica e cívica, contos da história pátria e lendas tradicionais). Os conteúdos e actividades orientadas para a formação cívica buscavam fomentar a interiorização dos novos valores laicos e a consolidação da nova ordem política através da missão, neste domínio, acometida aos professores pelo decreto que extinguiu o ensino da doutrina cristã nas escolas: o ensino da moral passava a ser realizado “sem

³⁹ Cf. LOEFFEL, 2003.

⁴⁰ CATROGA, 2010: 242.

⁴¹ *Idem*, 240-245.

⁴² CARVALHO, 1986: 651-2.

livro, intuitivamente, pelo exemplo da compostura, bondade e método de trabalho do professor”. Do ponto de vista praxeológico, opera-se como que uma “transferência da sacralidade” das manifestações cultualistas de base cristã para os novos rituais, símbolos e cultos cívicos de base republicana: a pátria, a bandeira, o hino, a festa da árvore, o projecto de introdução da instrução militar preparatória (cf. Diário do Governo de 15 de Outubro de 1910). Emerge, deste modo, uma *religiosidade cívica republicana*, na qual é consagrado o “professor como o novo sacerdote laico da república, investido não apenas numa função pedagógica mas, acima de tudo, numa missão sócio-cultural e, até mesmo, ideológica, a missão de promover a formação dos portugueses como cidadãos da república”⁴³.

Cumprir ainda mencionar que ambos os projectos republicanos de escolaridade primária foram ambiciosos, na duração e no currículo. Ambos enfatizaram o princípio da liberdade (escola livre), gratuidade (gratuita) e laicidade (leiga), mas as especificidades locais imprimiram uma aplicação diferente do princípio da obrigatoriedade.

Como se viu, a legislação republicana no Brasil consagrou o princípio da gratuidade e da laicidade, mas não o da obrigatoriedade. Tal princípio pressuporia a existência de um sistema público de ensino que naquele momento o Estado não era capaz de fornecer. Com a descentralização administrativa tal atribuição ficava a cargo das províncias ou estados da federação. Contudo, tais unidades não poderiam arcar sozinhos com os custos de uma expansão quantitativa de escolas. Por essa razão, o ensino primário é assumido pelas Constituições Estaduais como tarefa pública mas não obrigatória, excepto em São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais. Seria preciso esperar até aos anos de 1930 para que a obrigatoriedade viesse a constar da legislação. A gratuidade e a obrigatoriedade, juntas, só seriam previstas na Constituição de 1934⁴⁴. Já em Portugal, a obrigatoriedade escolar esteve sempre presente na legislação republicana relativa à escola primária.

No caso português, a I República cumpriu as tarefas requeridas a um Estado-Nação, em processo de mudança de regime, com vista a reorganizar e regular o sistema educativo: “estatização” ou “alunização” das crianças através princípio da escolaridade obrigatória (dissimulado pelo imperativo de igualdade legal); secularização da educação; alocação de fundos e de meios financeiros; recrutamento, formação e certificação dos profissionais docentes e padronização curricular⁴⁵. Fê-lo, porém, na óptica de um projecto de “encarnação política de uma revolução cultural”⁴⁶, não cuidando, na óptica da sua operacionalização, da adesão social ao projecto escolar, da sua sincronia e interacção sistémica e da orientação para a consecução de resultados significativos.

O ensino primário conhecerá durante o período da I República, do ponto de vista da sua organização escolar, curricular e pedagógica, um conjunto de inovações que, não obstante o fruste alcance social obtido, manter-se-á como referência conceptual de reformas educativas que serão empreendidas em Portugal na segunda metade do século XX.

⁴³ PINTASSILGO, 1998: 255.

⁴⁴ Cf. HORTA, 1998.

⁴⁵ Cf. GREEN, 2008.

⁴⁶ CATROGA, 2010: 121.

Quanto ao Brasil, o período da I República, posteriormente também denominada, não por acaso, de República Velha, terá sobre si uma memória construída sobretudo pelos educadores ligados ao movimento da educação nova que viriam a afirmar, notadamente a partir dos anos de 1930, o “fracasso” da Primeira República em matéria educativa. Tais educadores, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴⁷ faziam um balanço negativo sobre o estado a educação pública no Brasil, ao afirmarem que os 43 anos de regime republicano não teriam logrado criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país, dando início à percepção de uma espécie de *hiato* existente no período dos anos que se seguiram à proclamação da República até anos 20 e 30 anos do século XX, esses cuidadosamente *construídos* como sendo de *marco zero* do discurso educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de, 1989, *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC.
- BÁRBARA, A. Madeira, 1979, *Subsídios para o estudo da educação em Portugal: da reforma pombalina à 1ª República*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- BERRINI, Beatriz, 2003, *Brasil e Portugal - a Geração de 70*. Lisboa: Campo das Letras.
- BOTO, Carlota, 1997, *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. Tese de doutoramento. Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- BUISSON, Ferdinand, 1882-1887, “Laicité” in Ferdinand Buisson (org.), *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*. I parte, Paris: Hachette, p. 1469-1474.
- CARVALHO, José Murilo de, 1999, *Os bestializados – o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, Rómulo, 1986, *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CATROGA, Fernando, 2010, *O Republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de Outubro de 1910*, 3ª ed., Alfragide: Casa das Letras.
- CORREIA, Luís Grosso, 1998, “Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo”, *Ler História*, nº 35, p. 71-107.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NEVES, Leornado S. e CALDEIRA, Sandra M, 2005, “A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações” in António Candeias (coord.). *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa.
- FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cynthia G. (orgs), 2000, *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FERNANDES, Ana Lúcia C., 2006, *A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino. Brasil – Portugal (1880 – 1930)*. Tese de Doutoramento em História da Educação e Educação Comparada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006.

⁴⁷ Documento dirigido “ao Povo e ao Governo” e com o propósito de “Reconstrução Educacional no Brasil”, o Manifesto veio a público em 1932 e foi assinado por personalidades como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Hermes Lima, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros (sobre o Manifesto, ver, entre outros, XAVIER, 2002).

- GONDRA, José, 1997, “Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896)”, *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (2): 83-97, Setembro.
- GREEN, Andy, 2008, “État et éducation” in Agnès van Zanten (org.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France, p. 293-297
- HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder, 1994, “O imaginário moderno no Brasil” in M. Herschmann e C. A. M. Pereira, *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30*. Rio de Janeiro: Rocco.
- HORTA, José Silvério B, 1998, “Direito à educação e obrigatoriedade escolar”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, Julho/1998, p. 5-34.
- KANDEL, Isaac Leon, 1926, “Introduction”, *Educational Yearbook – 1926*, p. vi-xv (revista anual do International Institute do Teachers College, Universidade de Columbia, Nova Iorque).
- KROPF, Simone P, 1994, “O saber para prever, a fim de prover – a engenharia de um Brasil moderno” in M. Herschmann e C. A. M. Pereira, *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30*. Rio de Janeiro: Rocco.
- LOEFFEL, Laurence, 2003, “Instruction civique et instruction morale: entre discipline et métadiscipline” in Daniel Denis e Pierre Kahn (org.), *L'école republicaine et la question des savoirs*. Paris: CNRS Éditions, p. 17-44.
- MONTELO, Josué, 1975, *Aluísio de Azevedo e a polêmica d' "O Mulato"*. Rio de Janeiro: José Olympio/INL.
- MOTTA, Marly, 2004, *Rio, cidade-capital*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- NÓVOA, António, 1987, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. 2 vols., Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António, 1988, “A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades”, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, nº 1, p. 29-60 (Universidade do Minho/CEEDC).
- NUÑEZ, Clara Eugénia, 2003, “Literacy, schooling and economic modernization: a historian's approach”, *Paedagogica Historica*, Vol. 39, nº 5, p. 535-558.
- PINTASSILGO, Joaquim 1998, *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- PROENÇA, Maria Cândida, 1998, “A República e a democratização do ensino” in Maria Cândida Proença (coord.), *O sistema de ensino em Portugal. Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri, p.47-70.
- Revista Pedagógica*, 9 tomos, 48 números, 1890–1896 (publicação do *Pedagogium* – Museu Escolar do Distrito Federal, Rio de Janeiro: Editores Alves e Cia).
- SAMPAIO, José Salvado, 1969, “Escolas móveis (contribuição monográfica)”, *Boletim bibliográfico e informativo*, Lisboa, nº 9, p. 9-28 (Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica).
- SAMPAIO, José Salvado, 1970, “Ensino primário superior (contribuição monográfica)”, *Boletim bibliográfico e informativo*, Lisboa, nº 10, p. 31-64 (Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica).
- SANTOS, Boaventura de Sousa, 2000, *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática]*. I vol., Porto: Edições Afrontamento.
- VILLELA, Heloísa, 2000, “O mestre-escola e a professora” in Eliane M.T. Lopes et al. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- XAVIER, Libânia Nacif, 2002, *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista/SP: Editora da Universidade de São Francisco.