
O INQUÉRITO DE 1926: “ESPELHO DE UMA FASE DE TRANSIÇÃO”

L'ENQUÊTE DE 1926: “RÉFLEXE D'UNE PÉRIODE DE LA TRANSITION”

José Misael Ferreira do Vale¹

RESUMO: O presente estudo, resultado de muita pesquisa, teve por objetivo verificar como vários educadores patrícios viam a instrução brasileira no final da década de 20 do século XX. Mais especificamente o texto procura verificar como os expoentes da educação brasileira analisavam, em 1926, os problemas do ensino, a situação do professorado e as medidas que deveriam ser tomadas para se construir uma escola à altura dos desafios dos novos tempos. O estudo intencionalmente dirige o foco de atenção para a questão da aprendizagem da leitura e da escrita num país que, na década analisada, convivía com altíssimas taxas de analfabetos.

Palavras-chave: Educação brasileira. Inquérito de 1926. Educação escolar antes de 1930. Visão de Educadores sobre a escola brasileira. A aprendizagem da leitura e da escrita.

RESUME: L'étude présente, résultat de beaucoup de recherche, eue pour objectif pour vérifier comme plusieurs éducateurs patriciens a vu l'instruction brésilienne dans la fin de la décennie de 20 du siècle XX. Plus spécifiquement le texte essaie de vérifier comme les interprètes de l'éducation brésilienne a analysé, en 1926, les problèmes de l'enseignement, la situation de le professeur et les mesures qui devraient être prises pour construire une école à la hauteur des défis des nouveaux temps. L'étude conduit intentionnellement le centre d'attention pour le sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un pays qui, dans la décennie analysée, il vivait avec hauts taxes d'illettrés.

Mots-clés: Éducation brésilienne. Enquête de 1926. Éducation scolaire avant 1930. Vision des Éducateurs sur l'école brésilienne. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Palavras... À Maneira de Introdução

Em 1926, Fernando de Azevedo organizou para “O Estado de S. Paulo” inquérito para saber como andava a instrução pública no país e, em especial, no Estado de São Paulo.

Coube ao sociólogo, ao planejar o instrumento de coleta de informações, indicar os problemas básicos que, no seu entendimento, deveriam ser objeto de análise

¹ Professor Doutor aposentado da UNESP. Ex-Diretor da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, no período de 1997 a 2001. Ex-docente dos Cursos de Pós-Graduação em Educação e Educação para a Ciência dos campi da UNESP de Marília (SP) e Bauru(SP). Exerceu, anteriormente, funções docentes no ensino primário, secundário e coordenação de equipe técnica da Secretaria da Educação de São Paulo. E-mail: jmisael.vale@terra.com.br

de diferentes educadores comprometidos com a escola pública em terras paulistas. Nesse sentido, o inquérito não foi “neuro” porque o próprio instrumento de coleta de informações carregava, em si, a visão de educação do pesquisador, quando ao valorizar este ou aquele aspecto da escola pública, evidenciava a sua própria visão de educação e consequentemente a sua ideologia em relação à prática social que investigava. O próprio pesquisador, no Prefácio de 1957, onde explicitava e complementava a Introdução da 1.^a edição, de 1937, alertava o leitor do Inquérito, ao escrever :

Das idéias que contém esse documento já histórico, algumas poderão considerar-se, se já não estão efetivamente, ultrapassadas. Mas não só a sua parte documentária, como espelho de uma fase de transição, permanecerá válida, como também, em muitos pontos, continua atual e, na verdade, adiantada não só ao nosso tempo em que se publicou (o que é notório), mas mesmo ao nosso tempo. É o que se conclui da leitura após trinta anos, dos questionários, das páginas de colocação dos problemas, nos artigos de introdução, das de conclusões em que se resumem os debates sobre cada tipo e nível de ensino, e dos depoimentos prestados. *Poder-se-á dizer que, tanto na parte ideológica quanto na análise e crítica, se tratava de inquérito conduzido e, de certo modo, orientado em determinada direção que era a de quem o organizou.* E é verdade. Mas o que com isso pretendia no grande diário que dele teve a iniciativa, foi não somente apontar à atenção de todos alguns problemas e aspectos que podiam passar despercebidos, como também proceder a uma sondagem sobre o grau de penetração e de difusão das idéias novas. Pois se alguns nele estavam fortemente integrados, com uma consciência clara de seus fundamentos ideológicos e de seus objetivos, outros apenas se sentiam mais ou menos atraídos para esses movimentos de renovação educacional que estava nos meus propósitos promover, e que, pelo seu esforço crítico e criador, se desencadeou com força bastante para se desenvolver, com intensidade crescente, por mais de um decênio de lutas, reformas e realizações. *Desde o começo havia eu tomado uma posição ideológica e crítica, bem definida, e cada qual, com a mesma liberdade adotou a sua, eminentemente pessoal, embora, em muitos pontos, incidente com as minhas próprias idéias e reflexões. É que certas idéias renovadoras, já naquela época, haviam conquistado todo um grupo, pequeno, mas decidido, de que saíram alguns de seus líderes principais.* (F. de Azevedo, 1962, p.21) (Destaque em itálico feito por Ferreira do Vale)

Pela análise das perguntas formuladas aos educadores convidados a participarem do Inquérito, verificamos que o investigador tinha, de antemão, como diz o próprio F. de Azevedo, uma visão bem definida dos principais problemas que a instrução pública vivia no país. E, o conteúdo das respostas, certamente, de maneira inconsciente, foi, até certo ponto, afetado pela forma das perguntas. Mas, esse aspecto repudiado por aqueles que buscam a objetividade a todo custo nas ciências humanas, torna o Inquérito um documento vivo, humano muito humano, que espelha conflitos e valores educativos de uma época importante da História da Educação brasileira. Todo Inquérito será marcado pela tensão entre o “tradicional” e o considerado “novo”, avançado em termos de educação para um novo tempo. Os “pioneiros” estão a chegar ao Brasil que toma novo rumo.

É bom lembrarmos que *fins* e *valores* são elementos importantes na análise do pensamento pedagógico e do trabalho escolar, principalmente quando aliados aos

conteúdos escolares, aos *métodos de ensino* e ao *contexto* da nação e da educação. Daí, porque será difícil uma leitura totalmente isenta de orientações prévias e intenções, tanto no caso de o Inquérito ou outro qualquer documento sobre Educação em qualquer época que se considere. Mas conscientes do *contexto* da educação na década de sua realização poderemos recuperar o “clima” ou “ambiente pedagógico da época”, com as *contradições e limites históricos* da argumentação defendida pelos participantes. Na nossa percepção não faz sentido nos estudos e na história da educação eliminar a “síntese compreensiva” fruto de “análises rigorosas do objeto de estudo” de tal modo que não vemos contradição, nos estudos de História da Educação, entre a compreensão e a explicação, aquela a procurar uma visão grande angular e esta a centrar o foco no particular ou específico. O *molar* não elimina o *molecular* e este jamais prescinde da visão geral assim como a visão particular, profunda do real não elimina a necessidade de uma *narrativa*, resultado de uma visão geral, síntese de múltiplas análises.

Apesar da data de sua realização, 1926, e o *contexto* da Educação ter sido alterado nesses mais de oitenta anos, os problemas e as soluções relativas à instrução pública permanecem como desafio aos pedagogos, sociólogos, filósofos e historiadores da Educação. Daí, a importância, ainda hoje, da análise e reflexão compreensiva sobre as ideias e práticas do final da década de 20 do século passado. “É um documento histórico, sim, mas de flagrante atualidade sob muitos aspectos”, diria Fernando de Azevedo, em 1957, trinta e um anos após a realização do Inquérito.

É importante conhecê-lo para verificar a gênese das ideias do famoso “Manifesto” (1932) redigido pelo organizador do “Inquérito” (1926), bem como acompanhar o pensamento de autores “clássicos” na área da Educação que despontaram no panorama educacional brasileiro como defensores ardorosos da escola pública mantida pelo Estado, em contraposição à escola confessional mantida por religiosos e aquelas oriundas da iniciativa privada.

Sabemos que o Inquérito marca o amadurecimento de certa tendência educacional no Brasil que contesta a “educação tradicional”, hegemônica desde 1549, e que, de certa forma, permanecerá dominante até a Proclamação da República, quando, teoricamente, o Estado se separa da Igreja e, com Benjamim Constant Botelho de Magalhães, começa a primeira tentativa de pensar a educação tradicional leiga orientada pelo Estado brasileiro, numa perspectiva de “positivismo”, agora, pretensamente, livre da gerência religiosa direta da igreja católica, como acontecera no período da Colônia e do Império. Tarefa difícil num país refratário à Revolução Francesa em decorrência da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, tradicionalmente católica, avessa ao espírito liberal defendido pela burguesia vitoriosa em França.

Os “republicanos históricos”, personagens que haviam aderido à causa republicana antes da proclamação da República, eram, segundo os historiadores do período:

- 1) os signatários do Manifesto Republicano de 1870,
- 2) os abolicionistas que faziam campanha pela República e
- 3) os membros dos Clubes Republicanos espalhados pelas diversas províncias do Império antes do golpe de 15 de novembro de 1889.

Comentaristas do evento afirmam que mais ou menos 78 deles eram ligados à propriedade rural e 55 às profissões liberais e comércio. Entre os “republicanos históricos”, segundo historiadores da época, seria possível destacar os nomes de Benjamim Constant Botelho de Magalhães, Manuel Ferraz de Campos Sales, Bernardino José de Campos Júnior, Cesário Mota Júnior, Quintino Bocaiúva (dissidente do Partido Liberal), José Carlos

do Patrocínio (apesar de liderar a Guarda Negra, fiel à Princesa Isabel), Delfim Moreira da Costa Ribeiro, Floriano Peixoto, Emílio Rangel Pestana, Francisco Rangel Pestana, Joaquim Saldanha Marinho, Prudente José de Moraes e Barros, Lauro Muller, Octaviano Hudson, Pedro Antônio Ferreira Viana, Basílio de Magalhães, José Lopes da Silva Trovão, Rui Barbosa, Salvador de Menezes Drummond Furtado de Mendonça, Lafayette Rodrigues Pereira, Bernardino Pamplona, Gumercindo Saraiva, Aristides da Silveira Lobo, Macedo Sodré, Américo Brasiliense de Almeida Melo, Antonio Francisco de Paula Sousa, José Vasconcelos de Almeida Prado, Antonio Paulino Limpo de Abreu e muitos outros. Em São Paulo, mais especificamente, poderíamos indicar, a título de exemplo, os nomes de Caetano de Campos, Oscar Thompson e Otoniel Motta, além de outros.

Os republicanos viam a educação pública, mantida pelo Estado, como meio adequado para a elevação da consciência popular sobre a importância do novo período histórico. A “instrução ou educação pública” era posta como o caminho da redenção de um país oprimido, explorado e inculto. Os “republicanos”, de primeira água, farão da educação escolar um “mito” capaz, se bem conduzida, de resgatar a população brasileira do atraso intelectual, moral e social de séculos de submissão, ignorância e desigualdade. O ideário republicano é otimista e programático: será preciso reformar e reconstruir a ordem social enferma. Será preciso recuperar a saúde da nação. E o caminho mais adequado será a “instrução ou educação pública” que a nova organização política e social estava a reclamar.

A crença na Educação, como *estratégia de governo, possibilidade de desenvolvimento do país e formação do cidadão*, um “novo brasileiro”, exigirá a construção de “nova consciência social” somente possível se o país pudesse contar com professores preparados e com novos quadros de intelectuais capazes de resgatarem o papel reconstrutor dos novos ideais republicanos, que uma instrução pública bem planejada e ciosamente executada, poderia tornar realidade.

Os “republicanos históricos” não serão revolucionários “à moda europeia”. Pensavam em alterar a estrutura política do país de modo a eliminar o antigo autoritarismo português, presente desde a colônia mediante ação tópica dirigida para problemas definidos no sentido de o aperfeiçoamento do regime a ser inaugurado em 1889. Em suma, o alvo do pensamento republicano era reformar a estrutura social existente por meio de políticas públicas orientadas pelo ideal de respeito à coisa pública (de acordo com a origem latina, *res publica*) e ao “bem comum” que ultrapassariam o conservadorismo religioso católico e a dominação política conservadora, autoritária, da aristocracia rural, hegemônicos na Colônia e Império.

É bom lembrar que a Igreja, uma força social considerável, porque instituição organizada há muito tempo, ligada ao Poder da Colônia, desde o descobrimento, pouco fez, em termos gerais, pela mão de obra escrava. A dar crédito para Joaquim Nabuco,

A deserção, pelo nosso clero, do posto que o Evangelho lhe maçou, foi a mais vergonhosa possível: ninguém o viu tomar parte dos escravos fazer uso da religião para suavizar-lhes o cativo, e para dizer a verdade moral aos senhores. Nenhum padre tentou, nunca, impedir um leilão de escravos, nem condenou o regime odioso das senzalas. A Igreja Católica, apesar do seu imenso poderio em um país ainda em grande parte fanatizado por ela, nunca elevou no Brasil a voz em favor da emancipação. (1949, p.18)

Explica-se, assim, o descaso pela educação do pobre e do escravo desde a época colonial, quando percebemos que forças sociais organizadas, como a Igreja, esta aliada do poder político instituído, deixou a maioria da população sem as benesses da instrução primária básica. Ademais, Joaquim Nabuco percebeu que a monocultura, o latifúndio, a religião, a falta de educação e a negação de direitos sociais, estavam ligadas, umbilicalmente, à existência da escravidão no Brasil, desde o início da Colônia. Uma pena, dizemos nós, pois o espírito liberal decorrente da Revolução Francesa custou a criar raízes, de fato, em terras brasileiras e privilegiar a instrução ou educação pública. E em relação aos escravos a única exceção ao descaso da igreja em relação aos escravos acontecia com os negros que se dirigiam ao sacerdócio. O caso exemplar foi o do padre José Maurício Nunes Garcia, músico notável, que chegou a surpreender a D. João VI, com as suas composições musicais, assim que o príncipe regente aportou no Rio de Janeiro, em 1808. Cumpre lembrar ademais que o Brasil antes da vinda da coroa portuguesa já possuía nas Minas Gerais apuro musical digno de nota em termos de orquestração e canto coral de qualidade nas cidades mais importantes do ciclo da mineração.

Hoje, diferentemente do passado, encontramos religiosos preocupados com a realidade social e seus problemas. Não citamos nomes, mas constitui minoria, ligados à combatida Teologia da Libertação, uma visão “progressista”, no interior de uma instituição conservadora que se define como essencialmente “espiritual”, interessada na salvação das almas e dos corações, direcionada ideologicamente para o “sagrado” mais do que para os “problemas seculares”, materiais. Em suma, pode-se dizer que a educação foi negada aos pobres pelos poderes civil e religioso, tanto durante a Colônia como no período do Império.

Sabe-se, por exemplo, que à data da proclamação da República, o país tinha por volta de 13 ou 14 milhões de habitantes (segundo pesquisa de Miguel Cáceres (1998, pág.39), o país contava com 14.333.915 habitantes, em 1890) dos quais, mais ou menos, 85% eram constituídos, segundo estimativas, de analfabetos, filhos de analfabetos. Diante de tal realidade os “republicanos históricos” nunca se sentiram satisfeitos com a incipiente escola primária, proposta desde 15 de outubro de 1827, nem com a precariedade do ensino secundário e profissional, bem como pela falta de um ensino superior ligado aos interesses e necessidades da sociedade brasileira mais esclarecida. Têm, os “republicanos históricos”, a consciência amarga em relação ao pouco que se fez em 400 anos no âmbito da instrução pública primária e na “educação para a elite”, dois aspectos sempre conjugados na visão dos primeiros republicanos. Aspectos articulados que Anísio S. Teixeira ressaltará em obra dedicada à *Educação no Brasil*, ao dizer:

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos *muitos* aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significação nem poderá sequer ser decentemente vivida e depois aos *poucos*, a melhor educação possível, obrigando, porém, estes poucos a custear, sempre que possível, pelo menos parte dessa educação, e, no caso de ser preciso ou de justiça, pelo valor do estudante, dá-la gratuita, caracterizando de modo indisfarçável a dívida que está ele a assumir para a sociedade. A educação mais alta que assim está a receber não lhe dá o direito nem o faz credor da sociedade, antes lhe dá deveres e responsabilidade, fá-lo o devedor de um débito que a sua produtividade real poderá pagar. (1969, p. 107)

Anísio S. Teixeira, ao comentar a Lei de Diretrizes e Bases (Lei de número 4.024/61), mostra como o Estado brasileiro foi recalcitrante em “cumprir a obrigação constitucional de ministrar educação.” Afirma, de forma categórica:

Em toda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de *exemplar*. Ao Estado cabia, no máximo, a ação de estímulo, a de organizar as instituições *modelo, padrão*. (1969, p. 220)

E continua a análise histórica ao dizer:

Com a República, tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido por meio de recursos privados. (1969, p.220)

Constata Anísio S. Teixeira que quando tudo levava a crer que o Estado brasileiro caminharia no sentido de ultrapassar o velho dualismo mediante a implantação e manutenção de um “sistema público de educação unificado do qual desaparecesse o caráter discriminatório anterior, passando o Estado a manter não só escolas primárias e profissionais, mas também escolas secundárias e superiores”, eis que surge a L. D. B. de 1961 oficializando os colégios particulares e possibilitando a sua representação nos órgãos superiores da educação, como forma de controle ideológico de classe, diríamos, por meio de dois segmentos da sociedade civil: a igreja que oferecia o ensino confessional e o empresariado que antevia a importância da educação como preparo de mão de obra qualificada e como mercadoria cultural a ser oferecida a quem pudesse comprá-la.

Anísio S. Teixeira diz em *Educação no Brasil* que antes de 1930 “os colégios particulares do Brasil eram realmente particulares e resistiam vivamente a qualquer intromissão do Estado”. E adianta: “Os de nível secundário pensariam em tudo, menos em pedir recursos ao Estado” porque serviam “a uma pequena classe média relativamente abastada e a pobres orgulhosos, que sofriam sua pobreza, mas não desejavam esmolas...” (pág. 221). E conclui o pensamento ao afirmar que com o advento da revolução de 30 começa de fato a expansão da classe média brasileira, “expansão que se fará pela educação, pela escola *não popular*, isto é, a escola secundária e a superior” (idem). Com isso, diz Anísio Teixeira, houve a substituição de “títulos hierárquicos” pelos “títulos de ilustração”. Coube ao sistema privado de educação fornecer os títulos para ascensão social. Assim, a escola privada garantiu, de início, a hegemonia de uma elite. Mas, com o correr dos anos, a contradição surge no seio da classe ilustrada que já não mais consegue financiar os gastos com a educação dentro de seu sistema escolar específico. “Empreende-se, então, um movimento para dar-lhe regalias públicas, sem perda do seu caráter privado, nessas regalias incluída a de participar da direção do ensino e a de poder ser substancialmente mantido com recursos públicos.” (pág. 222). A matreirice se revela por inteiro, segundo Anísio, quando a classe dominante propõe e impõe a divisão igualitária dos recursos federais para os três níveis de ensino, ensino primário, médio e superior. Com essa estratégia está-se “ajudando o ensino médio seis vezes mais do que o primário e o superior cerca de mil vezes mais” (pág. 222).

Para um defensor aguerrido da escola pública, mantida pelo Estado, a nação brasileira não se lograria safar da situação anterior e encontrar “o caminho para a reconstrução educacional radical e inovadora” tão necessária ao país, ao aceitar tal proposta.

Em 1961, Anísio Teixeira constatava, melancolicamente, que “o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o privado.” E concluía: “Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público” (1969, p. 221). E a consequência natural, num Estado de classe, seria a caminhada no sentido da privatização do público, previa A. Teixeira. Hoje muito dos recursos da União financiam a Educação pública privada. O “sistema S” (Sesi, Senai, Sesc, Sest, Senat, Senar) capitaliza, por ano, muitos reais que certamente poderiam ser alocados para a educação técnica e profissional das camadas populares ou para financiamento, em pontos remotos do país, do ensino elementar que não chega, de modo sistemático e contínuo, para milhares e milhares de crianças e adolescentes das regiões pobres do Brasil. Serve certamente aos interesses empresariais, tanto em termos de formação de mão-de-obra requerida para o momento histórico, como em termos de propaganda da própria classe dominante. É exemplo de privatização, o oposto do esforço para montar um sistema público realmente democrático. Como, no *modo de produção capitalista* em que se vive atualmente, o próprio Estado age, contraditoriamente, não constitui novidade alguma o fato de se articular a faculdade particular ao financiamento público na ânsia política de atender aos jovens das camadas populares mediante o apelo à iniciativa particular, diante de Universidades públicas estatais altamente seletivas.

No final da década de 1960, a classe média aliada da ditadura abandona definitivamente a escola pública primária e secundária como opção para a educação de seus filhos. O ensino privado se expande e os cursinhos preparatórios tomam fôlego, como forma de peneiramento social e passam a ser o caminho “natural” para o ingresso ao ensino superior, formador de futuros dirigentes da nação. Nesse sentido, a história deu razão a Fernando de Azevedo que sempre acreditou que “a obra de instrução e educação é elemento indispensável à iniciativa privada” (vide pág. 33 de *A Educação na encruzilhada*) ou, quando afirmava, que “os governos não somente terão de reduzir ao mínimo a interferência política nos departamentos técnicos, como deverão procurar, fomentando-a por todas as vias, a colaboração imprescindível das iniciativas particulares” (Idem, pág.34). A relação público/particular, como se nota, tem diferentes leituras entre os educadores da “reconstrução educacional no Brasil”. Neste país os ideais da Revolução Francesa nunca foram assumidos em sua “radicalidade”, permanecendo a “conciliação pelo alto” como estratégia política e o “reformismo” como tática administrativa.

Mas, diga-se, para os Pioneiros da Educação Nova a prioridade seria atender qualitativamente a escola primária e o ensino profissional, sem descuidar da instrução secundária e da “formação da elite”, esta responsável pela condução da nação pelos caminhos da nascente república liberal, de feição democrática, em contraposição à educação tradicional, conservadora, vinculada à Igreja. A preocupação com a formação das “elites”, pequeno “grupo de escolhidos”, detentores do saber, capacidade política e conhecimento da realidade brasileira, capaz de decidir o melhor para a maioria da população, evidencia a influência, no Brasil, de ideias próprias da sociologia europeia.

Nossa tese básica é a de que a compreensão particular do educacional e pedagógico, não se esclarece totalmente sem que tenhamos uma visão histórica mais global mediante os estudos de economia, política, de cultura e mentalidade que permitam a elaboração de

uma **síntese compreensiva** do período. De outro lado, as análises de *conteúdos, métodos, práticas pedagógicas e de contexto* lançam luzes sobre a **teleologia** (a finalidade da educação) e a **axiologia** (os valores defendidos pela classe dominante) implícitas nas novas orientações educacionais que ganham importância e relevância sociais no contexto do movimento revolucionário brasileiro de 1930. É sempre bom recordar que a ação humana caracteriza-se, em contextos de desigualdade social, pela *diferença política, econômica, educacional e cultural*.

A elaboração de **síntese compreensiva** exige que o estudioso do fenômeno educativo faça a articulação de *múltiplas análises* a fim de atingir o *concreto* como “síntese de múltiplas determinações” como propunha Marx em o *Método da Economia Política*. Não se trata de realizar *síncreses* (mera justaposição sem nexos de pontos particulares), mas de atingir uma visão coerente, compreensiva de um fenômeno essencialmente rico de determinações. A elaboração de **síntese compreensiva** se alicerça na análise para chegar a uma visão articulada, ampla que permita compreender as relações, propriedades e qualidades do fenômeno estudado. **Daí porque não ser adequado separar os estudos analíticos dos estudos gerais**. Estudar o método de alfabetização, por exemplo, usado num determinado período histórico exige o conhecimento do *contexto* onde acontece a prática efetiva de ensinar a ler e a escrever. As práticas particulares ganham maior nível de compreensão quando articuladas entre si e a uma prática social geral.

Vale observar, contudo, que a **síntese compreensiva** não será capaz de cobrir toda a riqueza de um período histórico, nem será capaz de esgotar a análise de um tema, pois as realidades infra e supraestrutural apresentam relações complexas e amplas a ponto de a elaboração de uma **síntese compreensiva** não conseguir abranger toda a inteligibilidade do real. Nesse sentido, a **síntese compreensiva** não fugirá da precariedade inevitável de todo conhecimento humano a exigir, sempre, revisões, avaliações e complementações. Cumpre dizer, também, que a síntese será cada vez mais compreensiva quanto mais e melhores forem as análises obtidas pelo pesquisador ou estudioso do problema. Diga-se, também, que a **síntese compreensiva**, quase sempre, aponta para novos problemas a serem pesquisados ampliando o nível de compreensão. É a articulação entre o **molecular** e o **molar** tão necessária para a pesquisa pedagógica como articulação entre o geral e o específico.

1901-1929: Período de ebulição social, cultural e política

As primeiras décadas do século XX marcam a presença dos “republicanos históricos” empenhados no resgate da educação pública de caráter laico, firmados na crença que seria possível, através da Educação, ou melhor, da **instrução pública** redimir o povo da ignorância e livrá-lo da manipulação eleitoral conduzida pelos chefes regionais e locais que a partir do governo Campos Salles adquiriram importância política evidente com a articulação entre a aristocracia rural proprietária de grandes fazendas de café e pecuária leiteira e o poder político na República Velha.

Lembre-nos que o Partido Republicano Paulista (PRP) e seu congênere mineiro atuaram, ao longo da primeira república, através de “currais eleitorais” dominados por “chefes políticos” ou *coronéis* distribuídos por comarcas ou por regiões dos Estados (chamados, então, de “províncias”) com o objetivo de manter a hegemonia da “aristocracia rural”, conservadora, dona de grande área cafeeira e de gado leiteiro, através do “voto de cabresto” quando, então, se ganhava a eleição “no bico de pena” ou, como se dizia anedoticamente, época na qual “até cachorro votava”, quando se esgotava o rol de nomes

próprios para comporem a lista dos eleitores votantes anotados, um a um, nos livros de registro de eleição. Na Primeira República poucos tinham o direito ao voto. A artimanha tinha por objetivo garantir maioria para o governo instituído, mantendo a hegemonia política do eixo São Paulo–Minas Gerais. Sabe-se que apenas uma minoria votava nas eleições diretas. Prudente de Moraes foi eleito com 276.583 votos de uma população de aproximadamente 16 milhões de brasileiros, na avaliação de Miguel F. S. Cáceres (1998, p.38). As eleições na 1.^a República estavam nas mãos dos cafeicultores, na sua maioria chefes políticos de extensas regiões. Diz o Professor Miguel Cáceres que, no período de 1889 a 1930 :

O eleitorado era tão pequeno e a tecnologia das fraudes tão elegante que a galeria eleitoral dessa época chega a exibir o retrato dos campeões de popularidade. O recordista nesta matéria é Francisco de Paula Rodrigues Alves, monarquista de cavanhaque e “pince-nez”, cafeicultor que, convertido a republicano, conseguiu fazer 92% dos votos em 1902, e 99% em 1918. (1998, p. 37)

Mas o “coronelismo” não acontecia somente no eixo Minas-São Paulo. Era fato em muitas regiões do Brasil. Na Bahia, por exemplo, Horácio Queirós de Mattos, natural de Brotas de Macaúba, dominou com seus jagunços a região da Chapada Diamantina utilizando-os para enfrentar os inimigos na região, ligados ao coronel Militão Rodrigues Correa. Traço comum entre os *coronéis* dos anos das décadas de 10 e 20 do século passado foi a proximidade com o poder estadual e federal. A proximidade com o poder era fenômeno político interiorano liderado por proprietários rurais conservadores. Todos eram donos de grandes fazendas e poderosos a ponto de criarem quase “governos paralelos” com domínio efetivo de boa parte do interior dos Estados onde viviam. Influenciavam e eram influenciados. A política do “toma-lá-dá-cá” era a regra básica do comportamento político na República Velha que, infelizmente, pelo que se constata, continua até hoje. Os *coronéis* surgiram por ocasião da formação da Guarda Nacional, contrapeso civil, desde sua criação em 1831, às ordenanças e brigadas e, na República Velha, ao exército nacional, visto como instituição propensa ao golpe como acontecera, aliás, em 15 de Novembro de 1889, e, ademais, visto, também, como instituição nem sempre respeitadora da ordem constitucional na óptica de muitos republicanos.

Os desmandos cometidos pelos “coronéis”, patente importante da Guarda Nacional, na escolha dos diferentes mandatários municipais e estaduais e na valorização da própria autoridade pessoal, foram tão graves que a revolução de 1930, encabeçada por Getúlio Vargas, um caudilho, paradoxalmente, instituiu o voto secreto e instalou a Justiça Eleitoral no país, avanço considerável em termos de cidadania, num estado republicano em formação.

É esclarecedor, e ao mesmo tempo pitoresco, hilariante, a leitura da obra de Antônio de Alcântara Machado (1901-1935), escritor paulista, que em *As cinco panelas de ouro* não se furtou a comentar os costumes e a vida política de São Paulo anteriores ao movimento de 1930, movimento que viria a alterar a correlação de forças existentes no país, ao suplantando a supremacia da aristocracia rural de São Paulo e Minas, dominantes na Primeira República.

Alcântara Machado, nascido de família “quatrocentona”, falecido prematuramente, em decorrência de complicações pós-operatórias, utilizava-se da novela, (entendida como *narrativa* de fatos ocorridos num contexto sócio-histórico, com foros de verossimilhança), para evidenciar e satirizar o comportamento político dos “*coronéis*” do interior paulista, ao mostrar o oportunismo, as artimanhas, as falcatruas de grupos encastelados no poder

nas pequenas cidades, em bairros e corruptelas. Eis, como Alcântara Machado narra a vida política do interior, nos idos de 1920:

E Jataí-Vila (cidade cabeça de comarca, mas sempre Jataí-Vila para distinguir de Jataí-Estação onde passam os trilhos da Boigiana) foi teatro de muitos e variados acontecimentos. Com seus quatro mil e setecentos vizinhos há muitos anos vivia empenhada em furiosa luta política: de um lado os partidários de Zequinha Silva desde cinco lustros chefe do situacionismo. De outro os do major Mourão (alentejano de nascimento) e seu braço direito Nicolau Foz. Aqueles eram perrepistas. Estes oposicionistas. Luta só local. Os anti-perrepistas também pertenciam incondicionalmente ao P. R. P. Mas, ao P. R. P. estadual, ao governo. Nunca ao de Zequinha Silva. A ambição deles era constituir um dia com sua gente o P. R. P. de Jataí-Vila. Obedeciam à orientação de um deputado que em Jataí-Estação era situacionista, em Jataí-Vila oposicionista. E tecia seus pauzinhos na capital juntos aos chefões para derrubar o tiranete de Jataí-Vila que a oposição não se cansava de apontar como indigno dos nossos foros de civilização e cultura. (1957, p.255)

A ficção de Alcântara Machado está colada à realidade política da década de 20 do século passado. Tem um pé na realidade social, política e econômica do país republicano em construção e outro na literatura focada “no jogo político” regional. Texto, contexto e ficção se articulam para mostrar a realidade da luta política interiorana. Nesse sentido, Alcântara Machado faz, além de literatura, *história cultural* que nos permite sentir o “espírito”, os valores imperantes e as perspectivas de uma época através de *impressões e observações* da vida social e política de um lugar, cidade, região ou mesmo território. Diga-se, ademais, que o presente estudo, resultado de pesquisa, pretende ser um exercício de *história cultural* sobre a educação brasileira.

A narrativa de Alcântara Machado é tão pertinente que se poderia encontrar, por exemplo, no final da década de 20, na média sorocabana, chefes políticos influentes do Partido Republicano Paulista (PRP), com poder político pessoal impressionante, local, regional e estadual, capazes de nomear, promover, articular, arregimentar, demitir, escorraçar, perseguir, decidir, enfim, os destinos políticos de boa parte dos municípios sob sua influência. Seguindo a velha máxima, muito conhecida, de “aos amigos tudo, aos inimigos o rigor da lei”, ditado adotado, posteriormente por outros políticos de “espírito autoritário”, que o aplicariam, em muitas oportunidades, para fazer valer o poder pessoal diante do povo, submetido, invariavelmente, a uma obediência vigiada. O ditado se articulava a outro adágio popular “Mateus, Mateus, primeiro os meus”, ditado representativo do nepotismo e do protecionismo que chegaram até nossos dias ao invadir todas as esferas da vida social, econômica e política da nação.

É bom recordar que os *coronéis* começam a perder força em meados da década de 20 do século passado. Tônico Lista, com larga influência em Santa Cruz do Rio Pardo (SP) e região, é assassinado, em 1922, por soldado da Força Pública de São Paulo. O livro de José Ricardo RIOS, historiador de Santa Cruz, *Tônico Lista*, o perfil de uma época, relata em pormenores, a saga do temido coronel que mesmo baleado pelas costas ainda se levanta e consegue revidar o ataque acertando o ombro do agressor, integrante da polícia local.

Igual fim teve Horácio de Queirós Mattos, famoso coronel do interior baiano assassinado em 15 de maio de 1931, em Salvador (BA), pelo agente policial Vicente Dias dos Santos, resultado de vingança por morte de parente de adversário político. Alvejado, também,

pelos costas, Horácio de Queirós Mattos exerceu notável influência na política baiana ao fazer acordos com governadores, prefeitos e políticos de vasta região sob sua tutela.

O general Ataliba Leonel, outro famanaz, teve muitos amigos e inimigos e destes se safou, enquanto reinou, sendo apeado do poder pelo movimento de 1930, logo após o malogro da Revolução Constitucionalista de 1932. Grande produtor de café, como Tonico Lista, faleceu, em 29 de outubro de 1934, depois da volta do exílio em Portugal. Com a vitória do movimento getulista o importante chefe político do PRP, com atuação em Piraju e região, foi obrigado, após a revolução constitucionalista de São Paulo, a se exilar em Portugal, sob pena de prisão e outras ameaças. É lembrado em Piraju (SP) como político respeitado que dotou a cidade de inúmeras benfeitorias. É bom dizer que os “coronéis” procuravam desenvolver o local de sua atuação política, uma forma de se apresentar ao povo como realizador e benemérito. Basta dizer que em sua época de influência política, Piraju possuía iluminação elétrica (inaugurada em setembro de 1905) e um sistema de bonde elétrico (“tramway”) municipal, inaugurado em agosto de 1915 que transportava café de qualidade da região para o ramal da Estrada de Ferro Sorocabana (inaugurado em abril de 1908) localizado nos altos da cidade, na vila Tibiriçá, homenagem ao presidente do Estado, Dr. Jorge Tibiriçá que inaugurara o trecho ferroviário entre Piraju e Manduri (SP).

Como diz Cáceres, historiador de Piraju, “à sombra da liderança de Ataliba Leonel, ao lado de Washington Luís e Júlio Prestes de Albuquerque atuavam chefes políticos com força localizada.” (1998, pág. 63-66). Em Bernardino de Campos (SP) comandava Albino Garcia, em Bauru (SP) Eduardo Vergueiro de Lorena, em Santa Cruz do Rio Pardo (SP) Antonio Evangelista da Silva (mais conhecido como Tonico Lista) e após a morte deste, Leônidas do Amaral Vieira, em Ourinhos (SP) Jacintho Ferreira de Sá. Todos tinham relação visceral com Ataliba Leonel, o grande chefe da média sorocabana, político do 5.º Distrito Eleitoral do Estado de São Paulo, com sede na cidade de Botucatu (SP), sob a chefia do coronel Amando de Barros. Vale lembrar que com a morte prematura de Amando de Barros, Ataliba Leonel emerge como líder político incontestado da média sorocabana.

Em Avaré (SP), o Coronel João Cruz teve, também, o seu período de influência política na região, com sucessores políticos importantes através da família Cruz Pimentel, a exemplo de Fernando Pimentel, político de prestígio, ao exercer, por três vezes, o cargo de Prefeito de Avaré.

Pena que Alcântara Machado, autor de *Brás, Bexiga e Barra Funda*, não tenha vivido mais tempo para, com sua prosa fácil, retratar e narrar, novelescamente, as peripécias da troca de poder no “Brasil novo” que estava por iniciar por volta de 1930.

Lembre-se que a década de 30 do século passado foi pródiga em acontecimentos políticos, após a vitória getulista. A revolução constitucionalista de 1932 coloca São Paulo em confronto com o poder federal. No mesmo ano, Alcântara Machado é eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro para onde se mudara para exercer as funções de redator-chefe de jornal carioca. Em 1934, Getúlio se vê obrigado a sancionar a nova Constituição em substituição a de 1891. Mais tarde, sob o pretexto de salvar o país do *comunismo* e do *integralismo*, Getúlio instala, em 1937, a ditadura do “Estado Novo”, representando a burguesia industrial, essencialmente urbana, articulada à classe média em expansão no país. São fatos por demais conhecidos, geradores de nova percepção das funções do Estado, agora, mais do que nunca, um *estado de classe* com a tarefa de harmonizar e ajuizar os interesses do capital e subordinar o trabalho assalariado. É um período de organização do estado brasileiro. Nesse sentido, a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), anos mais tarde, será avanço social, mas, também, forma de controle

social e político habilmente planejado, sob as asas da Justiça do Trabalho. A dialética da *ruptura* e da *continuidade* (Snyders, 1981) explica razoavelmente os avanços e recuos em momentos decisivos da História do Brasil, quando se tem o cuidado de pensar a política brasileira como prática de “conciliação pelo alto”, como lembra Michel Debrun, muito bem trabalhada pela elite dominante.

No novo panorama político, após a revolução de 1930, os educadores liberais enxergam, com o advento do “Brasil novo”, a oportunidade de implantar um “sistema” de instrução ou educação pública, gratuita, em todo o país. É a oportunidade de ouro para comprometer, de fato, o Estado brasileiro com a instrução pública, laica, democrática e de qualidade. Cria-se o Ministério da Educação e Saúde, que terá, no futuro, a tarefa de definir, ordenar e organizar a educação pública da nação, articulando gradativamente as ações federais normativas e supletivas, em relação às ações executivas estaduais e municipais. Fernando de Azevedo, por exemplo, implantará inúmeras reformas no intuito de dar corpo ao ideário da Educação Nova. Daí, dizer que o inquérito,

“... além de ser um dos mais importantes documentos na história do movimento de renovação escolar que tomou corpo em várias grandes reformas e expressão, clara e definida, no manifesto ao povo e ao governo (1932) tem ainda a vantagem de permitir, pela variedade de opiniões abalizadas que por ele se recolheram, um juízo mais seguro sobre o estado de espírito e das idéias dominantes nesse período pré-revolucionário, no Brasil.” (1960, p. 27)

Por outro lado, o surgimento das camadas populares operárias, a partir da incipiente industrialização da nação, iniciada no começo do século XX, com o capital acumulado na exploração do café, através do trabalho escravo, possibilitara a emergência do chamado “movimento operário” adensado durante toda a primeira república pelos imigrantes estrangeiros que não se adaptaram ao trabalho nas lavouras de café ou que se sentiram enganados com as promessas de terras no interior para usufruto ou aquisição pessoal. Muitos imigrantes deslocados para o interior, retornaram descontentes para São Paulo, centro industrial, comercial, cultural e financeiro importante, criando tensões e reivindicações sociais as mais diversas desde a diminuição da carga horária de trabalho nas fábricas, melhoria de salário até as questões mais urgentes como exigência de escolas para os filhos dos trabalhadores, montepio e planos de saúde. Um sem número de imigrantes se instalou nas cidades interioranas e se transformou, com o tempo, em pequenos proprietários industriais, rurais e comerciantes. Segundo Cáceres (1998, p. 46) emigraram para o Brasil até 1933, 1.401.325 italianos, 1.147.436 portugueses, 568.742 espanhóis, 142.757 japoneses, e outros, 733.339. Até hoje é comum encontrarmos descendentes das famílias Catanelli, Rossi, Agnelli, Ferrari, Spinelli, Dedini, Romanelli, Fonteneli, Matarazzo e outros muitos sobrenomes italianos conhecidíssimos em diferentes cidades de São Paulo e do Brasil.

É importante ressaltar que diferentemente dos escravos negros, bom número de italianos e espanhóis trazia da Europa uma *cultura política* de cunho anarquista e comunista com propostas de ações políticas bem definidas. Deve-se registrar, em contrapartida, que os negros trouxeram para o país a cultura religiosa, musical e culinária respeitáveis.

Na década de 10 do século passado cria-se a Confederação Operária Brasileira (COB) e, ao longo do período, várias greves foram deflagradas com o objetivo de conseguir melhorias financeiras e melhores condições de trabalho e salário nas fábricas, em especial

nas de Matarazzo e Crespi, influentes empresários da época. A greve geral de 1917 é marco no movimento obreiro do país. É bom lembrar que as fábricas de tecidos faziam, na ocasião, uso do trabalho de mulheres e crianças em condições adversas, quando não perversas, como no caso das manufaturas inglesas da segunda metade do século XIX, registradas por importantes historiadores.

As Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo (IRFM), por exemplo, atuavam em várias frentes de produção a dominar o mercado do país ao fabricar ou vender de sabão a cal, de banha a óleo comestível, de tecido a querosene e demais produtos de primeira necessidade, numa sociedade marcada pela importação de mercadorias de toda espécie. Não devemos esquecer que a maioria do material necessário à implantação das ferrovias, no país, fora importada da Europa e América do Norte, no final do século XIX e início do século XX. As estradas de ferro contemporâneas do ciclo do café contaram, em sua maioria, com locomotivas importadas de fabricação norte-americana (e algumas alemãs) que corriam sobre trilhos de aço forjados no estrangeiro. Infelizmente, em pleno século XXI, conforme noticiário, o país exporta minério de ferro e importa trilhos para nossas ferrovias...

Até o início da década de 20, os anarcossindicalistas, italianos e espanhóis de origem, dominam o movimento operário. A imprensa operária torna-se o instrumento de conscientização do trabalhador fabril. A crítica às autoridades que mantinham o “arrocho salarial” era constante. Organizam e comandam greves, mas o operariado grevista será combatido pelos industriais da época, pelo governo, pela igreja que os acusava de baderneiros, ateus e “sonhadores” por não darem devido valor ao caráter organizador do Estado. Os anarquistas percebem rapidamente que o estado dominante é o estado do patrão, perdem força, mas não recuam de sua luta contra as condições degradantes impostas às populações pobres urbanas. A luta por “justiça social”, a única razão de ser da esquerda em qualquer país com relações capitalistas e classes sociais distintas geradoras de desigualdades, será reforçada com a criação do Partido Comunista, em 1922. Hoje, como sempre, a única bandeira da verdadeira esquerda, capaz de gerar uma narrativa coerente, será a luta por “justiça social”, luta contra as desigualdades sociais, em suma, luta para diminuir as distâncias sociais entre as classes que permeiam o tecido social numa democracia liberal de perfil capitalista. É preciso entender que a legalização de partidos de esquerda (1946 e 1988), antes na ilegalidade, coloca a luta por justiça social, dentro de marcos institucionais definidos, com a demarcação, pela classe dominante, dos limites possíveis da ação política. É a democracia consentida e controlada que traz para sua tutela os partidos que acolhe sob “o império da lei”, uma forma de ditadura civil, sempre atenta aos avanços do operariado urbano e das camadas populares. É importante, fundamental, porque não, a emergência de políticos ligados às camadas populares capazes de atuação nesse contexto contraditório.

Depois dos dissabores do Estado Novo e do Golpe de 1964, a classe dominante brasileira aprendeu que é melhor dar visibilidade à esquerda e mantê-la, sob vigilância legal, dentro da democracia, do que jogá-la na clandestinidade como fizeram Getúlio Vargas, Eurico Gaspar Dutra e os generais de 1964.

A década de 20 do século passado ampliará o movimento operário que, desde a década anterior, sob orientação anarcossindicalista, se tornara “um caso de polícia” para os industriais paulistas da época, os quais viam nas “doutrinas exóticas” importadas do exterior, um mal que se precisava evitar, pois entravam em contradição com o “espírito cristão, conciliador e ordeiro do povo brasileiro”. Assim, a *contradição* se instala no “tecido social”. O operariado consciente percebe que as desigualdades entre as pessoas

são criadas socialmente. Não são naturais e muito menos obra de praga divina, destino infalível ou obra do satanás. Começa o processo de “desnaturalização” das diferenças sociais e a luta pela transformação social.

Interesses conflitantes colocam o Estado como linha avançada do empresariado na repressão aos trabalhadores. A aristocracia cafeeira sofre o abalo de 1929. A quebra da bolsa de Nova Iorque precipita o descontentamento em amplos setores da sociedade brasileira cansados da política “café com leite”. O café se desvaloriza no mercado internacional. A revolução de 1930 redefine a hegemonia no comando do país sob a tutela de Vargas. O café estocado e não exportado será queimado ou lançado ao mar. A produção rural se retrai. A recessão econômica gera instabilidade política.

Monteiro Lobato retratará, no período da 1.^a República, a decadência do café no Vale do Paraíba e seus reflexos em as “cidades mortas”. Dizia Lobato (1959):

...nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas. Radica-se mal. Conjugado a um grupo de fatores, sempre os mesmos, refluí com eles de uma região para outra. (...) Mal a uberdade se esvai, pela reiterada sucção de uma seiva não recomposta, como no velho mundo, pelo adubo, o desenvolvimento da zona esmorece, foge dela o capital e com ele os homens fortes, aptos para o trabalho. E lentamente cai a tapera nas almas e nas coisas. (*Cidades Mortas*, 1959, p.3)

No conto, *Cidades mortas*, escrito em 1906, Lobato relata a vida moribunda de muitas cidades de S. Paulo que se “arrastam num viver decrépito, gasto em chorar na mesquinhez de hoje, as saudosas grandezas de dantes”. (...) “Por elas passou o Café, como um Átila”, criador de desertos e miséria... “Toda a seiva foi bebida e, sob a forma de grão, ensacada e mandada para fora” (*Cidades Mortas*, 1959, p.6).

Mas do ouro que veio em troca nem uma onça permaneceu ali, empregada em restaurar o torrão. Transfiltrou-se para o Oeste, na avidez de novos assaltos à virgindade da terra nova; ou se transfez nos palacetes em ruína; ou reentrou na circulação europeia por mão de herdeiros dissipados. (*Cidades Mortas*, 1959 p.6)

A elite rural conservadora dominante perde terreno no plano político. O modo de produção rural tradicional cede lugar para a indústria, sem, contudo, desaparecer do cenário político do país. A propriedade da terra não se dilui, mas passa de geração para geração. Entre a aristocracia rural vamos encontrar fazendeiros liberais e fazendeiros conservadores, com orientações políticas divergentes a reforçar posições passadas que vinham do segundo reinado. Mas, ao final dos anos 20, a monocultura do café entra em crise e com ela a Casa Grande com “senzalas vazias e terreiros de pedra com viçosas guaxumas nos interstícios”. O café deixa para trás o deserto de “morraria áspera onde reinam soberanos a saúva e seus aliados, o sapé e a samambaia. Por ela passou o Café, como um Átila”, comenta Monteiro Lobato. O café toma novo rumo, segue para o oeste e o noroeste de São Paulo e norte do Paraná, a procura de terra roxa. Bauru (SP) será o ponto inicial de nova arrancada, sertão adentro, na procura do novo Eldorado, como registrado em *Geografia e Poesia* (Ferreira do Vale, 2007) em publicação do INEP.

Novos tempos exigirão, agora, novas lideranças a preencher o vazio de poder deixado pela falência da aristocracia rural conservadora dominante ao longo da 1.^a República. A revolução getulista recomporá o poder burguês no país e colocará a educação

como *política e estratégia de governo* sob a influência de educadores da “Escola Nova”, opositores dos educadores católicos reunidos sob a proteção da Confederação Católica de Educação (CCE). Como lembra Moacyr de Góes, em *Escola Pública: história e católicos*:

Os anos 20 são ricos em efervescência política. A Associação Brasileira de Educação (ABE) é criada em 1924, isto é, dois anos após a revolução tenentista de Copacabana, da Semana de Arte Moderna de São Paulo e da fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A Associação Brasileira de Educação vai ser um grande fórum para a discussão da educação. E, um ano após o movimento de 1930, a IV Conferência Nacional de Educação discute a laicidade da escola pública para gerar, em março de 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O crescimento do pensamento moderno em favor da escola pública, gratuita e laica (a vida e a obra de Anísio Teixeira são marcos históricos referenciais), desperta a reação católica que, em oposição à ABE, cria a Confederação Católica de Educação (CCE) em 1933 e se prepara para a Constituinte de 1934 com a Liga Eleitoral Católica. Em 1934 e 37, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais respectivamente, são realizados o I e II Congresso Nacional Católico de Educação (1957, p.34)

Depois de 400 anos de domínio cultural, econômico e político de acentuado perfil português, a república brasileira ensaiava, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, a construção de um projeto republicano de Educação. A partir de 1930 os defensores da escola pública têm a visão nítida de que há necessidade de ocupar os *espaços da administração pública* para impulsionar a educação a fim de garantir instrução pública de qualidade a todos os brasileiros. Surgem os *administradores da educação* pública estatal e a preocupação pela “qualidade do ensino”. É o momento de projeção de ilustres educadores como Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Anísio S. Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Lemme e todos os demais signatários de *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Fernando de Azevedo é categórico em dizer que o Manifesto “assinala e aprofunda um *“divortium aquarum”* (um divisor de águas)” entre os educadores tradicionais e os educadores interessados na “organização do sistema escolar brasileiro”. Fernando de Azevedo localiza historicamente o ponto de inflexão, de mudança de direção da educação brasileira ao afirmar que “o período que se seguiu à primeira guerra mundial (1914-1918) foi (...) uma fase de transição, certamente lenta, mas bem definida (...) entre a educação tradicionalista e as novas ideias de educação.” (1957, p. 19). Em São Paulo consolida-se a ideia de *grupo escolar*, que por mais de 70 anos seria a instituição escolar básica de instrução primária a atender a sociedade civil, suprimida, com o advento da escola de 1.º Grau de oito anos proposta pela Lei Complementar de N. 5962/71, em plena ditadura militar, quando grupo escolar e ginásio serão superpostos com pouca articulação pedagógica. Alteração organizacional, mal conduzida, que geraria imensa controvérsia entre os educadores dos sistemas escolares estaduais mais tradicionais, historicamente instalados com serviço de ensino primário distinto de o ensino secundário e normal, como no caso de São Paulo.

O foco de análise do estudo

Muitos aspectos podem ser analisados ao se ler o Inquérito composto de 16 quesitos sobre vários aspectos da educação brasileira. Cumpre observar que em 1914 o jornal **O Estado de S. Paulo** fizera um primeiro inquérito entrevistando 14 autoridades

do ensino. Bruno Bontempi Júnior analisou em artigo específico o inquérito de 1914 sobre a instrução pública, realizado por iniciativa de **O Estado de S. Paulo**.

Em relação ao Inquérito de 1926 lembremos que a *primeira parte*, do Inquérito focava o Ensino Primário e Normal, a *segunda*, o Ensino Técnico e Profissional e a *terceira* o Ensino Secundário e Superior.

Nossa atenção será dirigida para aspecto bem determinado. O foco de nossa atenção estará direcionado para a escola primária e a escola normal, com especial olhar para *o problema da alfabetização*, já que, para o ideário republicano, uma população sem o domínio efetivo da leitura, escrita e cálculo, não criaria as condições iniciais básicas para a emergência de um “povo instruído ou educado”, capaz de autonomia na maneira de pensar, sentir e agir e, portanto, com condições de bem escolher seus governantes. Daí, a necessidade de um sistema escolar “universal” que atendesse a todos os alunos sem distinções de raça, sexo ou religião, preocupado em manter a forma republicana de governo como regime político adequado para fazer frente às antigas oligarquias em refluxo, não muito distantes no tempo e espaço históricos. Problema antigo que Machado de Assis, escritor maior, registrara na crônica *Analfabetismo* (1994, p. 18), em 15 de agosto de 1876, ao afirmar, com base em estudo quantitativo publicado em jornal da época, que “__ A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância.”

Vejamos, pois, como os Educadores convocados pensavam o problema da alfabetização por ocasião do Inquérito de 1926.

Na primeira parte, ao tratar do Ensino Primário e Normal, percebemos claramente a opinião de Fernando de Azevedo (1957) sobre o processo de alfabetização quando ao criticar a “intervenção política na direção do ensino, cujas funções essenciais de natureza técnica, são tolhidas quer pelo seu crescente caráter burocrático quer pela falta de autonomia de pensamento e ação” (pág. 39) afirma que o triunfo da burocracia costuma “acompanhar-se da obsessão de uniformidade, a todo transe”. Daí, a sua crítica no sentido de o ensino primário e a alfabetização no Brasil serem idênticos de norte a sul e de leste a oeste apesar “das tinturas teóricas com que às vezes se finge” diferenciá-los nos programas. Fernando de Azevedo evidencia a sua opção por uma “escola feita sob medida” para o seu meio. Escola rural terá que cuidar da realidade do aluno e fixá-lo na sua comunidade; de igual modo, a escola do litoral, como a interiorana, terão que se “organizar em conformidade com o ambiente a que são chamadas a servir” (pág. 40). Ambas terão a tarefa de combater o *urbanismo* e “despertar o gosto pelas atividades dominantes na região a que servem”. É bem característico da *educação nova* o fato de se dar relevância às *diferenças* e criticar as fórmulas burocráticas de organização do ensino voltadas para a uniformização de procedimentos e técnicas nas escolas públicas. O ensino primário, por exemplo, deveria adequar-se ao seu contexto criando as condições mínimas necessárias para a fixação do aluno ao mundo rural. Daí, a organização dentro da educação oficial, estatal, do **ensino típico rural** que existiu no Estado de São Paulo até a reforma de 1967, quando a Administração Ulhoa Cintra, sob a orientação de José Mário Pires Azanha, acabou com a distinção entre ensino primário comum e o ensino típico rural, ao adotar o ensino primário organizado sob a forma de níveis (nível I, 1.^a e 2.^a séries e nível II, 3.^a e 4.^a séries, conforme determinava o Ato 306–SE, de 19 de novembro de 1968.) com programação previamente estabelecida pelos órgãos técnicos da Secretaria de Estado da Educação.

É interessante observar que mesmo havendo o esforço de unificar o ensino primário com a adoção do sistema de níveis, comum a todos os alunos do sistema, não se deixou de atender a *diferença* dentro do ensino comum com a adoção das *classes de recuperação e aceleração* para acudir o aluno com aproveitamento escolar insuficiente.

O Ato de n. 306, de 19 de novembro de 1968, que dispunha sobre a nova estrutura do ensino primário paulista, é, ao mesmo tempo, uma alteração na organização do ensino primário e uma crítica ao ensino tradicional centrado num processo rígido de *avaliação do rendimento escolar* e ao *programa tradicional de ensino* da escola primária do Estado de São Paulo, datado de 1946. Critica-se a educação vigente e cobra-se do professor nova postura metodológica articulada à adoção de novo programa de ensino (1967). Repete-se, sob outro contexto, a linha de pensamento pedagógico liberal iniciado em 1930. É preciso “apoderar-se da máquina do Estado” para realizar reformas pedagógicas consideradas fundamentais para a manutenção da hegemonia política da escola pública, laica e democrática, segundo o ideário da educação nova não religiosa.

A reforma do ensino primário no Estado de São Paulo, ocorrida em 1967, é paradigmática porque acontece no período agudo da ditadura como proposta liberal que recusa, ao mesmo tempo, a visão progressista de educação e a visão confessional. A visão da pedagogia da ditadura liderada pelo educador Valnir Chagas e aliados implantaram, como se sabe, em 1971, a escola de 1.º grau de oito anos e a escola de 2.º grau compulsoriamente profissionalizante para todo o país. Postura, aliás, modificada pela lei de n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982 que alterou dispositivos da Lei de n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 diante do fracasso da profissionalização obrigatória no 2.º grau, hoje ensino médio.

A implantação do Grupo Escolar-Ginásio (GEG) de oito anos, em São Paulo, em 1968-69, a democratização do ginásio pelo interior do Estado, a mudança do sistema de avaliação tanto no ensino primário como no ginásio, o novo programa para a escola primária, a organização do ensino primário em níveis e a eliminação gradual do exame de admissão ao ginásio, a extinção do ensino típico rural e das escolas experimentais eram medidas que exigiam mudança de orientação dos professores estaduais com a adoção de serviços de orientação pedagógica por todo o Estado. Surgiram os SEROPs (Setores Regionais de Orientação Pedagógica) para atender o ensino primário e SERAPs (Setores Regionais de Assistência Pedagógica) para apoiar o ensino ginásio e colegial. Ambos, idealizados por Azanha, partiam do pressuposto que o professor precisava de ajuda pedagógica para atender às reformas propostas pela Secretaria de Estado da Educação no período da Administração Ulhoa Cintra, do Governo Abreu Sodré. Eram reformas audaciosas, pois encontrariam pela frente:

a) um ensino primário tradicional com estrutura burocrática construída ao longo de décadas com base numa carreira docente com possibilidade de ascensão para os cargos de diretor e supervisor de ensino (antigo inspetor escolar) e

b) a oposição ferrenha dos professores do ensino ginásio que tinham no exame de admissão a “arma” certa contra a democratização do ginásio através da “seleção dos melhores”. A queixa comum era que a admissão desenfreada de alunos do grupo escolar para o ginásio significaria a quebra dos “padrões de ensino”. A quantidade viria acabar com a qualidade. ***Os docentes do ginásio jamais pensaram que atender a quantidade seria, do ponto de vista político, uma qualidade do próprio sistema.*** Como dizia Azanha, na ocasião, os docentes do ginásio reagiram pedagogicamente a uma medida essencialmente política como era a democratização do ensino ginásio. Mas, ao propor a democratização da educação ginásio, José Mário Pires Azanha não tinha como pressuposto qualquer princípio dialético como quantidade-qualidade. Sua visão era liberal conservadora bem distante de qualquer visão tendencial de esquerda. Mas, para os professores conservadores a abertura do ginásio a praticamente todos os alunos do grupo escolar representava uma proposta de cunho popular (ou populista) agravada

com a liquidação das escolas experimentais que, na visão de Azanha, “não passavam de boas escolas”. Os conservadores de direita, irritados com a política de democratização do ensino e os “progressistas” irritados com a extinção de experiências pedagógicas inovadoras pressionaram e solicitaram aos títeres da ditadura a demissão do Coordenador do Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) acusado de subversão por docente do ensino secundário. A Pedagogia voltada para a “democratização do ensino” cheirava, aos donos do poder e aos professores tradicionais do ensino secundário, subversão quando, na realidade, não passava de *reforma para manutenção do sistema*.

A *pedagogia da ditadura* (cujo pródromo está em *A educação que nos convém*, IPES, 1969) toma conta do Estado e do Brasil no final da década de 1960 quando, logo a seguir, “recicla” o professorado e os dirigentes escolares de todo o país com seminários obrigatórios da Lei de N.º 5.691/71 para todos os integrantes do sistema de ensino. A Pedagogia liberal tradicional é derogada e os educadores progressistas não enxergam a saída dentro do sistema público de ensino. O Decreto-Lei, secreto, de n.º 477/69 impede qualquer manifestação de professor, aluno, direção ou funcionário dentro do sistema escolar. A caça aos subversivos, “inimigos da democracia”, foi truculenta, sob a orientação do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) incentivador e financiador do Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Diante da repressão muitos educadores se voltam para os projetos de Educação Popular baseados na crença do poder envolvente da Cultura Popular.

Após o golpe de 1964 algumas orientações educacionais ficaram evidentes:

- a) a privatização do ensino superior e formação do docente pela iniciativa privada;
- b) a profissionalização compulsória do aluno no 2.º grau, posteriormente abrandada;
- c) centralidade dos Estudos Sociais como “matéria” que faria a intersecção de Comunicação e Expressão com Ciências;
- d) a instalação da “*Educação que nos convém*”, pensada pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), como meio de abafar os movimentos estudantis e criar a educação nacional orgânica baseada na disciplina Educação Moral e Cívica, instituída pelo Decreto-Lei de N.º 869/69, desdobrada sob as formas de Integração Social (IS), Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) com o objetivo estratégico de formar o cidadão brasileiro desde os anos iniciais do 1.º grau até o ensino superior;
- e) ampliar o atendimento escolar com o fornecimento de vagas no ensino de 1.º grau de modo a não deixar nenhum aluno fora da escolarização regular;
- f) instituir tratamento pedagógico diferenciado das matérias sob as formas de disciplinas, áreas de estudos, atividades e práticas educativas;
- g) evitar qualquer “ato subversivo” no interior das unidades escolares mediante a aplicação exemplar do Decreto-Lei de N.º 477/69;
- g) procurar apagar a distinção entre “escola para nossos filhos” e a “escola dos outros”, popular, destinada às camadas populares;
- h) refrear a demanda pelo ensino público superior com adoção de vestibular rigoroso como forma de selecionar os mais capazes em função de vagas limitadas no ensino superior.

A escola pública estatal, na forma liberal, conservadora ou na vertente ditatorial, exercerá “natural” tutela sobre o ensino ao argumentar que quem paga os gastos com a educação popular tem o direito de determiná-la. Esquecia-se, todavia, o fato de a *sociedade civil* manter a educação pública estatal através de impostos arrecadados da população.

Pensa-se numa escola para todos, burocratizada, tutelada, piramidal, bem diferente do ideário de F. de Azevedo e dos signatários do Manifesto de 1932.

Para os educadores de diferentes matizes que advogavam a **educação nova**, o pecado capital da escola primária era “o dogmatismo oficial” que modelava “segundo um plano único e rígido” sem levar em conta as realidades regionais e sem “corrigir, pelo *manualismo*, o nosso desamor aos trabalhos corporais” (1962, pág.33). Na abertura do inquérito de 1926, fica claro, o fim pragmático da escola primária: escola para atender a comunidade e desenvolver, pelo trabalho, “o espírito de cooperação”. Uma escola para todos, mas diferenciada. Uma escola que ao ser pública não cercearia a iniciativa privada. Nesse sentido, o Estado é convocado para atender o ensino do povo, preservando a pluralidade social através da diversidade do ensino. Mas, a iniciativa do processo educativo fica por conta do Estado que convocará uma “minoridade esclarecida” para orientar ou supervisionar a maioria. O **mérito** é o critério para a seleção de notáveis que dirão a todos o que fazer. Não há consulta popular nos anos de revolução. E o **Inquérito** foi, justamente, atrás de depoimentos de expoentes na área educacional como expediente para fugir de qualquer “populismo pedagógico”. Privilegia-se o conhecimento, mas se subordina a maioria ignara a uma verdade ditada pela minoria esclarecida, sem passar pela *participação popular*. É a oferta da educação pela via descendente, através de legislação ordenadora, legislação que precisava ser lida, meditada e aplicada pelos executores nas escolas.

O Inquérito começa com a opinião de Francisco Azzi, advogado e catedrático da Escola Normal de Casa Branca. O Dr. Azzi já havia participado, segundo registro de o “Estado”, de 30 de março de 1914, do Inquérito anterior promovido pelo jornal paulistano, no ano de 1914. Francisco Azzi afirma claramente que o “grande problema, o mais urgente, o problema capital é debelar a hidra do analfabetismo”. “Nada de analfabetos, clamam todos” e esclarece, nem “analfabetos de letras”, nem “analfabetos de ofícios”, expressões tomadas de Vicente Licínio Cardoso. Azzi defende o governo de Washington Luís como a administração que pela primeira vez levou o alfabeto a todas as crianças, um problema “virtualmente resolvido, deixando-o bastante adiantado na sua completa realização prática” (1960, p.45).

Francisco Azzi entende que alfabetizar todas as crianças em idade escolar é obra de “verdadeira democracia”, obra de relevo na história de nossa educação popular. Em resposta à alternativa de qual a solução provisória ao ensino primário: incompleto para todos ou primário integral para alguns? Francisco Azzi diz preferir a primeira hipótese, “desde que o ensino se tornasse pelo menos tão completo quanto possível.” (1960, p.46). Às críticas contra a democratização da escola primária e universalização da alfabetização Francisco Azzi se socorre de Monteiro Lobato quando o escritor de Taubaté, no apólogo do “pão com manteiga e pão sem manteiga” evidencia que faltando a manteiga “nem por isto se deve deixar ninguém de morrer à míngua...”. Enfim, quando não se pode oferecer o melhor, basta oferecer o suficiente.

Como disse mais ao alto, a questão da democratização do ensino voltará na década dos anos 60 e perdura até hoje com críticas sérias à escola básica que não consegue ensinar a ler e a escrever os alunos matriculados na escola pública. Parece unanimidade a ideia de que a quantidade sem qualidade desqualifica a quantidade, como bem nos ensina a dialética de A. Gramsci (1978, p. 402-403). Ademais, hoje se insiste na importância da escola técnica como necessidade social numa sociedade industrializada comandada, por empresários e seus “acólitos”. Mas, é bom lembrar, a escola técnica é uma escola cara e, neste sentido, a sua universalização será sempre problemática, como se viu na aplicação

da profissionalização compulsória exigida pela Lei de n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.

O depoimento de Almeida Júnior, médico e lente da Escola Normal do Brás, não contém nenhuma menção direta sobre a questão da alfabetização. Ressalta, porém, que o Estado comete erro capital quando evidencia desinteresse em relação “ao agente realizador do ensino”. Critica a exiguidade de anos para o ensino primário, o grande número de feriados escolares, o dia de aula reduzido, a dispensa de alunos e o excesso de festas no interior da escola (1960, p.53). Confia-se demais “no milagre dos regulamentos e circulares”. Valoriza-se em demasia a “burocracia da repartição central”. “Do professor não se cogita”. “Mal instalado em saletas incômodas e sem higiene, trabalha desanimado e contrafeito...”, “obrigado a acomodar-se a uma processologia estreita” que, embora, muitas vezes, excelente, não é espontânea. (idem, idem).

Almeida Júnior não se deixa embalar pelo “feiticismo” dos programas. Diz: “Um péssimo programa será sempre melhorado pelo professor dedicado e capaz”. Há, porém, uma falha no ensino primário, a falta da “educação higiênica” considerada “tão importante quanto a língua pátria e os números” (1960, p.53). Nada, enfim, sobre a importância da alfabetização e seus problemas, fulcro de qualquer escola básica nos inícios do processo de escolarização. É bom lembrar que a Escola Normal da década de 1950 herdou em seu currículo a disciplina Biologia Educacional resultante da preocupação de Fernando de Azevedo e Almeida Júnior com a puericultura e cuidados higiênicos, conteúdos, dentre outros, considerados importantes na formação do então professor primário.

Renato Jardim, Professor catedrático, Diretor do Ginásio de Ribeirão Preto e da Escola Normal da Capital, ao responder sobre “Qual melhor solução provisória ao problema do ensino primário: o ensino primário incompleto para todos ou o primário integral para alguns?” declara que diante de “dois terços de analfabetos na população do Estado (de São Paulo), ainda que por um terço de hábeis leitores, é miséria social” não há como não optar pela primeira solução provisória. Renato Jardim pensa que “o ensino primário gratuito se deveria destinar às crianças pobres”, mas recua diante da existência de “dispositivo da Constituição que o manda dar a todos indistintamente”. Sugere, ademais, que o Estado deveria “estimular e amparar moral e materialmente a ação privada, inclusive por meio de subvenções e de prêmio a boas escolas, de preferência às que levem o ensino à zona rural, à faixa do litoral e ao semi-sertão.” (1960, p.64). Percebe-se que a ideia de “privatizar o público” é antiga, parece ser anterior à formulação de Anísio S. Teixeira e sempre encontra razões para tanto, mesmo quando as sugestões são nitidamente irreais diante das condições de penúria da população, incapaz de pagar, ao particular, pelo benefício da educação primária.

Nada a estranhar, pois em pleno final do século XX a Social Democracia brasileira, irá exigir dos educadores,

“coragem, no sentido de pôr o dedo em algumas feridas, entre elas a do corporativismo da área educacional, da redefinição do papel do Estado e do reconhecimento de que o público pode não ser aquilo que é operado diretamente pelo Estado: aqui a Revolução seria questionar a sacralização do ensino público estatal” (Mello, 1990, p. 18).

A tese da privatização do ensino retorna em programa partidário, tese, afinal, que se pretende “uma Revolução Educacional na perspectiva da Social Democracia”. Na visão da social democracia brasileira seria preciso “limpar o debate educacional

de invencionices como a chamada escola de tempo integral, bem como retirar esse debate do emaranhado ideológico que tem tomado tempo e energia enquanto faltam à educação condições mínimas para que simplesmente funcionem...” (Mello, 1990, p. 18). Acontece, porém, que a posição advogada é, também, ideológica, porque não se pode falar de educação sem defender *fnns* e *valores*. É impossível, em nosso pensamento falar, de educação escolar sem esboçar uma *visão de mundo* mesmo quando se procura dar à nova visão ares de narrativa isenta de ideologia. Ademais, a escola privada, ao ser um empreendimento ligado ao capital, não teria, como empresa ou rede, a capacidade de abranger as necessidades globais do país para atender a milhões de filhos das camadas populares de baixa renda incapazes de pagamento dos estudos básicos. O mal a evitar é realizar uma escola pública (estatal) pobre para o pobre; para tanto, a questão é cuidar da infraestrutura e se esmerar na formação do professor para atender a quantidade com qualidade. E isso não seria impossível para um Estado efetivamente comprometido com as necessidades das camadas populares.

As condições materiais das escolas recebiam de longa data, crítica dos educadores. Renato Jardim fala que “aos abastados se têm destinado as escolas públicas”. A afirmação é verdadeira, pois durante a 1.^a República os republicanos externaram, em prédios imponentes, a importância dos grupos escolares, nas cidades, prédios destinados aos “bem trajados” em detrimento das escolas modestas, das “escolinhas de penetração”, que levavam o ensino aos centros rurais, faixa litorânea, ao recém-aberto sertão, aos filhos dos colonos estrangeiros ou aos descurados “tabaréus” (*às pessoas ingênuas ou acanhadas*) e “piraquaras” (*aos moradores do Vale do Paraíba*) (Azevedo, 1960, p. 65) ou aos “caipiras ou capiaus (*aos moradores da roça ou campo*) do interior do país”, completaríamos a afirmação. Bom que se diga que um dos primeiros grupos escolares (G.E) da 1.^a República, criado no início do século passado, em 29 de novembro de 1904, “foi o Grupo Escolar de Piraju que passou a se chamar “Ataliba Leonel”, em 1938. Foi instalado e iniciou o seu funcionamento em 1906”, conforme registro de Miguel Cáceres (1.998, p. 47-8). Anterior ao Grupo Escolar de Piraju criou-se o GE de Botucatu (SP). Lembre-se que a ideia de Grupo Escolar como reunião de classes isoladas independentes surge por volta de 1.893. Como bem lembra Graciliano Ramos em *Infância*, as escolas, muitas delas, no final do século XIX, funcionavam em casa do próprio professor, praticamente em todo nordeste brasileiro.

Questionado sobre o papel que caberia à escola primária, Renato Jardim, duvida que a escola (de qualquer grau) fosse capaz de formar o caráter nacional. Na sua visão a escola elementar funcionaria mais como base sobre a qual se poderia edificar uma pretensa “formação de caráter nacional”. Apenas ressalva que “a par do quanto concorra para avivar o sentimento pátrio, para dar conhecimento e cultivar o amor das coisas nacionais (natureza, língua, música, tradições) deverá a escola combater os defeitos da raça”, a saber: a) imprevidência econômica, b) fraqueza de iniciativa individual, c) pouca fortaleza para as atitudes morais, etc. E remata dizendo que “o esporte bem orientado (não o arremedo exibicionista de formações militares) pode ser excelente auxiliar” (Azevedo, 1960, p. 66). Sobre a questão da alfabetização nenhuma linha. Parece até que o problema não existe. Como aproveitar a milenar cultura humana registradas em textos sem que a criança aprenda a ler e a escrever? O livro, que no futuro certamente será, além do tradicional, multimídia, permitirá, em qualquer situação, o aluno passar da informação sincrética ao conhecimento através da *síntese compreensiva*, objetivo maior do ensino entendido como formação integral.

O professor José Escobar é elogiado por F. de Azevedo pela “fidelidade aos princípios, zelo pela boa causa do ensino e na acessibilidade, quase religiosa, às novas idéias” (1960, p.70). Recorda J. Escobar que “O milagre do progresso norte-americano

está no fanatismo cívico de seu povo pela educação. Escolas, boas escolas em toda parte! Um professor__ onde houver cinco pessoas analfabetas” (1960, p.72). A educação protestante, tomada no texto acima como exemplar, seguirá o lema: “Para cada igreja, uma escola” e “uma escola em cada missão”.

Lamenta o fato de o Estado de São Paulo ocupar o 5.º lugar nos gastos com a instrução. Vai além e diz que se “o cotejo se fizer com o estrangeiro, subir-nos-á o sangue ao rosto” (1.960, p 71). Avalia que, ao contrário dos milionários ianques, sempre dadivosos “para as grandes obras de benemerência social, como as escolas, inclusive as universidades, que eles regiam e mantêm, a maioria dos nossos ricos só é patriota a golpes de lei” (1960, p.72). Propõe, para enfrentar a sonegação de recursos, uma solução salvadora para a desanalfabetização (sic) do país ao apelar para o processo largamente usado na Inglaterra ao estabelecer o magistério semioficial:

“dê material escolar, subvencione com 250\$000 só aos normalistas que fundarem cursos particulares primários, sob regime e fiscalização oficiais, e garanta-lhes aposentadoria e preferência para a nomeação nos melhores cargos oficiais, após um trabalho de três a cinco anos em suas escolas particulares.”(Escobar, 1960, p. 72)

O depoimento de José Escobar é extremamente rico em observações e análises. Conhecedor dos problemas do ensino paulista afirmava que a reforma de 1925 fora uma camuflagem e estava condenada “a priori” porque acontecera “sem larga consulta ao professorado”. Percebe-se que, desde longa data, no Brasil as leis de educação seguem a “via prussiana”, pensada pelo alto e executada pela base, os professores, “únicos funcionários que realmente trabalham” (idem, p.71). Adepto declarado da “educação psíquica e o despertar de vocações pelo *manualismo*” propõe classes selecionadas, de 30 a 35 alunos, a fim de evitar a “promiscuidade anarquizadora” quando, diz, ver numa só classe “alunos com adiantamentos de 4.º ano, de 3.º e até de 2.º” (p.76). É depoente interessado em didática e do “método de projetos”, de origem norte-americana, com forte ênfase em um problema comum que se deva resolver ao longo do processo educativo.

Sud Menucci centra sua atenção sobre a escola normal que “não prepara os mestres de que carecemos, nem os técnicos de que a escola precisa” (Azevedo, 1960, p.88). Certamente a alfabetização faria parte do currículo da escola normal, curso pensado sempre como essencialmente profissional. Mas não há na fala de Sud Menucci referência direta sobre a questão da alfabetização.

Sud Menucci reclama que depois da Reforma de 1925, a volta ao passado de trinta anos atrás, “aos ideais do início da República” resultaria em baixa do nível de ensino e outros malefícios. Em suma, S. Menucci não acredita que seria possível, em 1926, após a 1.ª guerra mundial, adaptar o ensino às aspirações e ideais de 1892. Daí, advogar, ao arrepio da constituição vigente, o ensino obrigatório, mas gratuito, sob condições. Gratuito apenas para “aqueles não possam dar educação aos filhos e aos quais o Estado proveria” (1960, p.88). Diz que nunca lhe pareceu “feliz a redação do dispositivo constitucional da República que tornava o ensino primário gratuito e obrigatório”. Para o educador paulista “o preceito” deveria ser entendido como “regalia das classes pobres” em função do “supremo interesse da nacionalidade na formação de um nível médio de cultura ambiente” (1960, p.88).

Pode parecer insensibilidade política a opinião de Sud Menucci, mas a falta de recursos financeiros, em diversos Estados da Federação, durante a 1.ª República tornava a

democratização do ensino problemática causando “sérios embaraços à expansão da cultura no Brasil”. “A falta de fundos manietta as administrações” incapazes de realizarem o ideal democrático do ensino de qualidade para todos. Infelizmente da escola primária existente “só se salva, e mal, a leitura e os números” (1960, p.90). Mas, a falta de recursos financeiros para a escola primária evidencia que a escola elementar não era, na verdade, levada a sério. O pobre sempre foi problema para os educadores e o governo, com frequentes restrições financeiras ao ensino das primeiras letras em um país que começou de fato a educação regular pelo ensino superior com a vinda da Família Real portuguesa em 1808.

Por último, Lourenço Filho começa seu depoimento fazendo pesada crítica ao ensino, em São Paulo. Afirma que “depois da renovação do ensino em São Paulo, nos primeiros anos da República” (1960, p.99) os professores e a administração da educação passaram a viver num “esplêndido isolamento” emparedados entre os conselhos de Miss Márcia Brown e o *hieratismo* (respeito sagrado) ainda hoje comovedor da maioria de seus discípulos.”. Lourenço Filho é o primeiro educador do Inquérito que faz menção à influência pedagógica da educadora norte-americana convidada pelos “republicanos históricos” para melhorar o ensino em São Paulo. A historiadora da educação protestante no Brasil, J. Soares de Almeida ao comentar o movimento missionário e educacional protestante na segunda metade do século XIX declara:

“Na reforma do Ensino Primário e Normal efetivada por Caetano de Campos em 1890 e na criação da Escola Modelo e dos Grupos Escolares, Márcia Brown foi chamada para ajudar juntamente com Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, brasileira que estudara nos Estados Unidos, ambas consideradas grandes conhecedoras do método intuitivo adotado nas escolas daquele país.” (2002, p. 16)

Começa exatamente neste período, no Brasil, a influência da Psicologia na área da Pedagogia. Para a pedagogia norte-americana “o método intuitivo” de origem pestalozziana e “as lições de coisas” foram estimulados como caminhos apropriados para o ensino das primeiras letras, do cálculo e dos conhecimentos gerais. A percepção sensorial estimulada por Pestalozzi como meio de exploração da realidade concreta do mundo físico, natural, geográfico, social e artístico permitiu a valorização do “empirismo pedagógico” com a valorização dos sentidos como a via primeira e necessária da posterior “aprendizagem ideativa”, resultado da influência do pensamento de Rousseau idealizador da “aula passeio”, do professor caminhante, versão moderna dos peripatéticos da Grécia antiga. Vemos aqui o ponto de partida do “processo de “psicologização” da pedagogia” que marcará toda a Pedagogia Nova de origem norte-americana e atingirá ponto alto, na Europa, com a Escola Nova proletária de Freinet, na década de 20 do século XX, preocupada com a liberdade e a criatividade da criança. Há neste ponto o deslocamento da *teleologia da educação* que ameniza a preocupação com o *conteúdo do ensino* para valorizar a liberdade e a criatividade do aluno e suas necessidades psicológicas. A educação escolar agora sob a influência da psicologia centra sua atenção no aluno. É a chamada “revolução copernicana da educação” quando a educação torna-se “*pedocêntrica*”, isto é, uma educação que deverá girar em torno do escolar, *com o aluno no centro da prática pedagógica*. Biologia e Psicologia são ciências que se amalgamam permitindo, segundo os novos educadores, melhor compreensão do alvo da educação, o aluno, centro integrador da Pedagogia. Professores e Direção Escolar não podem desconhecer as fases de desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais.

Lourenço Filho afirma que depois “da renovação do ensino, em São Paulo, nos primeiros anos da República”, os professores paulistas dormiram sobre os louros obtidos anteriormente. O legado de Miss Márcia Brown preservado “religiosamente” por seus posteriores seguidores foi neutralizado pela administração atual (1926) mediante atenta vigilância através dos *inspetores escolares*. A Diretoria da Instrução Pública não acompanhou a evolução dos estudos sobre educação e, em toda parte, há falta de “livros modernos mais elementares de psicologia aplicada à educação, de pedagogia experimental e social” (1960, p.100). Na falta de clara definição da finalidade social da educação, o divórcio entre escola e vida da criança e a ausência “de seguro critério democrático”, fez com que a educação paulista caísse “num falso individualismo rousseauiano, necessário a seu tempo como degrau na escola de aperfeiçoamento didático, mas hoje de todo em todo insustentável”(1960, p.100).

Tudo isso, segundo Lourenço Filho, resultou num ensino burocratizado, com “visível preocupação normativa, um ritualismo asfixiante” sem preocupação com a finalidade e renovação do ensino. A prova disso, diz Lourenço Filho, “é a celeuma gerada em torno do método analítico de leitura” centrado na visualização da frase como um todo e não em sílabas. Nesse ponto é possível perceber claramente o pensamento de Lourenço Filho em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Na alfabetização a falta de conhecimento da finalidade da leitura e da escrita, no seu uso social, gerou a valorização dos meios ao se privilegiar técnicas e processos mnemônicos ou a adoção de cartilhas e livros nos quais se percebe a substituição dos “fins” pelos “meios” (1960, p.101). Em consequência, segundo L. Filho, o professor é levado “a cair no empirismo e na rotina”. Adverte, porém, que não é contra a metodização (sic) do ensino ao declarar:

“Sustento, com elementos de convicção arraigada, que é possível hoje ajustar os recursos didáticos às leis naturais dos processos biológicos adaptativos, de modo a ter na educação, resultados de certeza matemática. Mas, a noção científica de método é a de uma relação e nunca a de uma receita. O método é a ligação inteligente dos elementos que se tenham em mãos a fins claros e determinados, mediante o respeito às leis naturais. Sem o pré-estabelecimento dos fins, da meta até onde se deve chegar, e a oportuna avaliação dos elementos de que se disponham, não há sombra de método, nem possibilidade de educação científica” (1960, p.101).

Percebe-se pela leitura do depoimento de Lourenço Filho que a adoção de determinado método só adquire valor quando se analisam “as condições preliminares e concomitantes” que antecedem à aprendizagem. Daí, a necessidade de “diagnose mental da criança”, anterior ao ensino e à aprendizagem de qualquer conhecimento ou instrumento. E, isso, diz Lourenço Filho, faz do ensino moderno distinto da antiga didática (1960, p.102). A *diagnose* permite o ensino adequado ao desenvolvimento da criança ao passo que a didática tradicional toma o espírito humano como “entidade estática ou permanente, sempre igual a si mesma, capaz de tudo suportar”. A diagnose será possível mediante a criação e sistematização de reativos, os “mental-tests”. E Lourenço Filho coerente com as próprias posições metodológicas criará o Teste ABC como meio de verificar o grau de maturidade ou prontidão da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita. A Psicologia passa a ser a antessala da Pedagogia. Naturalismo e “cientificismo” são retemperados pela ideia de que o ensino público precisava se articular à vida social da comunidade.

Lourenço Filho demonstra a necessidade de nova *narrativa pedagógica* em substituição, continuação ou superação da tradicional. Diz da necessidade de novo espírito relativo à formação humana centrado, agora, em nova orientação, o “*learning by doing*” (aprendizado ativo) contraposto ao intelectualismo herbartiano dos passos formais. Afirma, também, que a virada pedagógica da *nova narrativa pedagógica* teve como ponto de partida o pensamento pragmático de William James continuado por J. Dewey com a concepção orgânica de escola/comunidade.

Soa deweyana a afirmação de que o alvo da escola não poderá ser “a simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades para serem demonstradas por ocasião dos exames”, mas a escola moderna “deve preparar para a vida real, pela própria vida” (1960, p. 104). Daí, *a necessidade de reformular os objetivos da escola* para que seja prática, uma “escola do trabalho”, flexível a ponto de “facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimentos do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família.” (1960, p.104) A Psicologia invade a Educação. Os conteúdos formais são rebaixados ou minimizados, mas não suprimidos. O importante é *ensinar a criança a pensar* no espaço escolar que reproduzirá a sociedade em miniatura. O conteúdo é importante como meio. Não basta ensinar a ler, escrever e calcular.

A escola, sob a orientação da Escola Nova, vai além do essencial (iniciar a criança no domínio das linguagens simbólicas e propiciar o contato significativo com o pensar e o fazer científicos) e passa a se responsabilizar por novas atribuições:

- a) “ser fundamentalmente nacionalizadora” tanto no caso do estrangeiro como no caso do sertanejo mediante a criação de uma *cultura nacional* a ser impulsionada a partir de São Paulo;
- b) estar sintonizada com a vida agrícola e industrial da região com a adoção de “projetos sociais”. À assistência social direta da escola através da “caixa escolar” e “assistência dentária” junta-se a necessidade do ensino de puericultura;
- c) estabelecer novas orientações no tocante à *educação higiênica* com reformulação das aulas de ginástica, “propagar jogos de caráter educativo” em praças adequadas a tal prática educativa, cuidar do vestuário e calçado escolares, zelar pelo asseio corporal dos estudantes, combater as doenças endêmicas e fomentar o “verdadeiro escotismo” distinto de o “escotismo de parada”;
- d) “servir a escola como instrumento de iniciação profissional ainda inexistente no sistema escolar, com a introdução do “manualismo na escola” (sic) como meio para averiguação da “capacidade profissional do aluno e como indicador para orientação e seleção profissional”. (1960, p. 104-05).

Lourenço Filho reflete o espírito da educação nova preocupada em dar outra orientação à prática escolar. A responsabilidade docente cresce assustadoramente e a ação do professor se diversifica enormemente a ponto de se correr o risco de sacrificar o fundamental, a aprendizagem eficiente das linguagens escrita e falada, o domínio do cálculo aritmético e o ensino significativo das ciências, compreendidos dentro da relação dialética Educação e Sociedade. Saviani dirá que a escola básica, quando não leva a sério a questão do saber objetivo produzido historicamente correrá o risco de cuidar de tudo, menos do essencial, isto é, ensinar a criança a ler, escrever e calcular, base para avanços futuros do aluno na aquisição ou apropriação do conhecimento elaborado (1992, p.14-30). Os “conteudistas” serão ironizados e colocados à margem da reforma, considerados tradicionais pela valorização do conhecimento sistematizado dentro das escolas.

Fernando de Azevedo avalia a avaliação dos educadores

Em texto, elaborado em seguida aos depoimentos dos Educadores, ao evidenciar domínio exemplar da língua pátria, próprio de sua pena, Fernando de Azevedo faz considerações importantes para a compreensão do “movimento escolanovista”. Mostra que nos domínios do ensino, após a Proclamação da República, não se encontra uma tradição firmada que nos impeça de inovar na área da Educação. Cita Santiago Rusinol que a propósito da Argentina afirmara:

Não temos entraves nem tradição que nos embarquem, nem recordações que nos estorvem, e, por isto mesmo que não temos quase passado, podemos formar uma escola nova e ir sempre adiante sem rasto de cadeia de história alguma que nos detenha (Azevedo, 1960, p.110)

Lamenta F. de Azevedo a reforma de 1925, presa mais ao passado do que a um presente voltado ao futuro. Afirma categórico que a “obra de Bernardino de Campos e Cesário Mota, admirável para o seu tempo, tem sido a peruca enterrada até às orelhas pelos que não têm cabelos e não encontram meios de os fazerem crescer...” (p.111). Não há porque voltar a plasmar a educação nos moldes de 1892, pois as condições sociais, políticas e culturais atuais (1930) exigem outros e novos enfrentamentos dos educadores interessados na transformação da educação brasileira.

Em síntese F. de Azevedo vê nos depoimentos dos professores de 1926 aspectos interessantes como se indica a seguir:

1 – os entrevistados evidenciaram “a ausência absoluta de orientação científica e sociológica na maneira com que têm sido encarados e tratados os problemas da educação popular” (*A Educação na Encruzilhada*, p. 111);

2 - não se definiu ainda “para onde vamos” e qual a finalidade social e educativa da escola brasileira. Falta um *plano educativo cientificamente organizado* que oriente a ação educativa (idem, p.111);

3 – os escalões superiores da educação, superintendência geral, a inspeção técnica do ensino e a direção das escolas normais não sentem a falta de um “centro organizado de cultura e de vulgarização de novas doutrinas e experiências pedagógicas” (idem, p. 111); a educação burocratizada preocupada em administrar o sistema descarta o fundamental, a educação que acontece nas escolas e salas de aula.

4 – não se tem levado a sério a necessidade do debate e o livre acesso às ideias novas em Educação, fato que conduziria o magistério, segundo F. de Azevedo, ao desamor pelos estudos pedagógicos, o desrespeito à competência, e ao fomento de uma “pedagogia oficial retrógrada encastelada na rotina e emparedada de preconceitos” (p. 112);

5 – “nada se tem feito para animar o nosso professorado dotando-o de um idealismo superior que lhe dê alento e força nas tarefas cotidianas” (p. 112);

6 – infelizmente o ensino popular “tradicionalista, individualista e teórico é inspirado na superstição da uniformidade. Não suspeitou ainda que o seu fim é criar valores novos e seu principal dever é contribuir para formar o caráter, despertar a reflexão e a consciência moral e acordar e orientar as vocações” (p. 113);

7 - a burocratização do ensino, “preocupada em mecanizar, até os seus pormenores, a vida intelectual e pedagógica, não é instrumento posto a serviço da transformação dos sistemas educativos”. A direção técnica como está organizada não favorece o crescimento

intelectual e moral dos professores e “a burocracia estatal, como Argos de nova espécie, pelos olhos de seus inspetores, não conhece outra função senão a de fiscalizar como feitor de grande família” (p. 113);

8 – a escola primária falhou. O que ela tem feito “não é mais do que ensinar a ler, escrever e contar. Esta é por certo a função instrumental que lhe cabe no plano da organização do ensino. Pois ler, escrever e contar são simples “meios” que insistimos em transformar em “fins” do ensino primário” (p. 115). Presa ao seu programa alfabetizante a escola primária deixou de lado o caráter educativo que lhe compete. Não prepara o aluno para a vida social, nem se preocupa com a educação higiênica e a formação do caráter. Longe dela está a preocupação “em desenvolver a destreza e a habilidade e despertar o gosto pelas ocupações manuais” (p. 116). O papel do *manualismo* será fundamental na nova educação como aprendizagem capaz de desenvolver a destreza e a habilidade e “o gosto pelas ocupações manuais”;

9 – falta à escola primária um lugar proeminente para a *educação física*. Falta-lhe professor especializado que a escola normal jamais pensou em formá-lo. Reduzida à “antropometria pedagógica, a prática da educação física se voltou ao exame médico e às mensurações corporais” como elementos de entrada ao exercício físico (p.116) realizado sem base científica;

10 – em relação à *educação cívica* a escola primária se contentou com “as festas escolares e as comemorações patrióticas, de discursos decorados e recitativos armados aos efeitos...” Assim atuando, a escola primária não despertou “a energia e o sentimento nacional” e não criou a consciência cívica necessária para fazer frente ao processo de assimilação de estrangeiros ao espírito brasileiro. Na fala de ilustre geógrafo brasileiro de nosso tempo (2007), o mais perturbador é a existência no país do *deficiente cívico* incapaz de se perceber como cidadão responsável diante dos companheiros e do país (p.117);

11 - para o desenvolvimento da camaradagem e cooperação entre os alunos a solução deverá ser procurada intraescola com “a criação de escolas-comunidade e escolas-oficina”. “A escola primária em que as crianças trabalham em comum como “aprendizes-operários” favorece o conhecimento mútuo entre os escolares, abolindo os preconceitos e desenvolvendo o sentimento de solidariedade social” (p.117);

12 – a escola primária terá que “educar sem desenraizar” conservando as populações no espaço de vida de cada um. “A escola rural deveria ser, por isso, elemento eficaz de combate ao urbanismo...” (p. 117);

13 – “os defeitos do nosso ensino popular não resultam somente de sua organização inadequada, empírica e retrógrada, sem finalidade educativa e social e sem plasticidade”. A escola popular tem desprezo enorme pelos audiovisuais, frutos do desenvolvimento tecnológico geral. Não vê com bons olhos o cinema e o rádio como auxiliares importantes no desenvolvimento de disciplinas “quais entre outras a higiene, a geografia, a história e as ciências físicas e naturais” (p. 118). Muitos anos depois do **Inquérito**, Paulo Freire dirá que a tecnologia audiovisual não é obra do demônio, mas resultado do trabalho humano, portanto plenamente aceitável como meio auxiliar no âmbito das escolas;

14 - a escola popular não poderá, na falta dos audiovisuais, deixar de lado a importância das bibliotecas públicas, escolares, operárias e circulantes, “formidáveis instrumentos de cultura e educação popular” (p.118);

15 – por fim, a formação profissional do docente para a escola popular coloca em foco a necessidade de uma Escola Normal menos teórica e verbalista, contrária aos ideais da escola nova. Será “preciso reduzir o número de escolas normais, inteiramente uniformes,

transformando algumas, localizadas em zonas agrícolas, em Escolas Normais Rurais”, destinadas à formação do professor destinado ao exercício do ensino típico rural (p.119).

A indicação dos itens acima evidencia a visão de escola popular proposta ou emergente do Inquérito de 1926. Sob outra roupagem as ideias do Inquérito aparecerão no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932. São pontos essenciais a uma visão específica de Educação que, ao fazer oposição à escola tradicional, não valoriza devidamente o caráter básico da aquisição dos instrumentos essenciais ao desenvolvimento intelectual posterior. A escola nova preocupada em combater o autoritarismo pedagógico da escola tradicional transferiu o foco da reflexão pedagógica para o aluno sem ressaltar a importância do saber como objeto principal do trabalho escolar com receio de reforçar um suposto “intelectualismo” da escola tradicional. Sabe-se que nos primeiros anos de escolaridade reside o futuro do cidadão, oportunidade quando o jovem estudante entra em contato com a linguagem escrita, altamente simbólica, e dá os primeiros passos no sentido da abstração matemática, tão importante na formação posterior de inúmeros profissionais necessários à sociedade. Sociedades avançadas não menosprezam a aquisição da leitura e da escrita e muito menos relegam a nível inferior o desenvolvimento do pensamento formal presente nos estudos matemáticos que, de início, no ensino elementar, partem da representação empírica e icônica inicial até atingir, em seguida, a representação simbólica, de evidente caráter formal.

Como se evidenciou anteriormente, pouco se falou sobre alfabetização no Inquérito. Não há no documento analisado nenhuma reflexão mais acurada da prática alfabetizadora. Não há nenhum estudo teórico mais sério sobre o assunto. Apenas Lourenço Filho se preocupa com a “prontidão” do aluno (ponto discutível) para a leitura e escrita da criança através do “Teste ABC”. Fala-se, também, em Miss Márcia Brown e de sua influência na nascente educação republicana, mas nenhum dos quesitos do Inquérito aborda a questão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sob a perspectiva da educadora norte-americana.

Na última década do século XIX e nas décadas de 10 e 20 do século passado a influência da pedagogia norte-americana se fez presente com duas diretrizes básicas: 1) o *método intuitivo* e 2) o *método analítico*. O método intuitivo, na pedagogia, significava então “o contato direto e imediato com as coisas” quando possível e, através do desenho e da gravura, na impossibilidade de contar com o objeto, animal ou coisa à mão.

A alfabetização deveria começar com coisas do dia a dia do pequeno estudante, com vocábulos ou palavras do contexto e da vivência dos alunos. O “método analítico” priorizava o texto, a frase, sem a preocupação maior com o processo de “silabação”. Em suma, as duas dimensões, sem serem contraditórias, deveriam orientar o trabalho docente. Essa, por exemplo, era a orientação de Ella King Sanders, educadora protestante, que em *Histórias Escolhidas das Escrituras Sagradas*, de James Edson White, apresenta a parte introdutória “contendo Lições fáceis de leitura para crianças”(sic). A segunda parte do texto, com histórias sobre passagens bíblicas, seria lida pelos pais e irmão mais velhos “mostrando-lhes as respectivas estampas e explicando-as”. A publicação da década de 20 do século passado demonstra muito bem que a alfabetização, para os protestantes, deveria unir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita à educação religiosa, aliás, como toda educação de feição confessional. Ella King Sanders traça, inclusive, uma didática da alfabetização após evidenciar a relação do ensino intuitivo e o desenho ou gravura, com o auxílio do quadro negro. A lousa e o giz, dizia a educadora, são fatores importantes no ensino das crianças. As primeiras lições deveriam ser repetidas no quadro-negro. Não há indicação, mas, tudo indica que cada aluno deveria ter o livro em mãos. Entretanto, as orientações da educadora norte-americana pedem estudo específico para outro momento.

A História da Educação será útil ao estudioso da Educação quando articular dialeticamente **a análise da prática educativa de sala de aula** (o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por exemplo) à **síntese compreensiva** do período através de **narrativa** ou **visão de mundo** que *relacione* os condicionantes históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos que conferem fisionomia ao momento vivido pela Sociedade.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*, volume 12, n.º35, maio/ago.2007.

_____. É preciso educar o povo: a influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira In: CUNHA, M. V. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, Araraquara, SP. 2000.

_____. O movimento missionário e educacional protestante na segunda metade do século XIX: para cada igreja uma escola. In: *Educar em Revista*, Curitiba: n.º 20, 2002, pág. 185-207.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada*. 2.ªed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

_____. *A educação entre dois mundos – problemas, perspectivas e orientações*. 1.ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. O inquérito sobre a instrução pública no jornal O Estado de São Paulo. Acesso pela Internet Explorer através de busca no Google, em 25/10/2011.

_____. O jornal O Estado de São Paulo no processo de americanização: o inquérito de 1914 e o ensino moral e cívico. Acesso pela Internet Explorer através de busca no Google, em 25/10/2011.

CÁCERES, Miguel F. S. *Piraju: memórias políticas e outras memórias*. Piraju: Edição do Autor, 1998.

ALCÂNTARA MACHADO, Antonio de. As cinco painéis de ouro. In: *Obras-primas da novela brasileira*. São Paulo: Livraria Martins, 1957.

FERREIRA DO VALE, José Misael. Geografia e poesia. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), Brasília (DF): Ministério da Educação, Volume 88, Número 219, maio/ago. 2007.

_____. As desventuras de um jovem brasileiro em terras brasileiras. In: *Ciência Geográfica*. Bauru: AGB/Bauru, Ano XIV, Vol.XIV, N.º 1, Janeiro/Dezembro, 2010.

GÓES, Moacyr de. Escola Pública: história e católicos. In: *Escola pública, escola particular e democratização do ensino*. Luiz A. Cunha, organizador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K. O método da economia política. In: *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, pág. 39-40.

MELLO, G. Namo de. *Social democracia e educação: teses para discussão*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

- _____. Decálogo em defesa do ensino público. In: *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. Luiz A. Cunha, organizador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo – conferências e discursos abolicionistas*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 17.^a ed. Rio: Record, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3.^a Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- SNYDERS, Georges. Escola e democratização do ensino. In: *Revista Educação em Questão*. Natal, 3(2): 86-103, jul.-dez., 1989.
- TEIXEIRA, Anísio S. *A Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Nacional, 1969.
- VÁRIOS AUTORES. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) APEC, 1969.