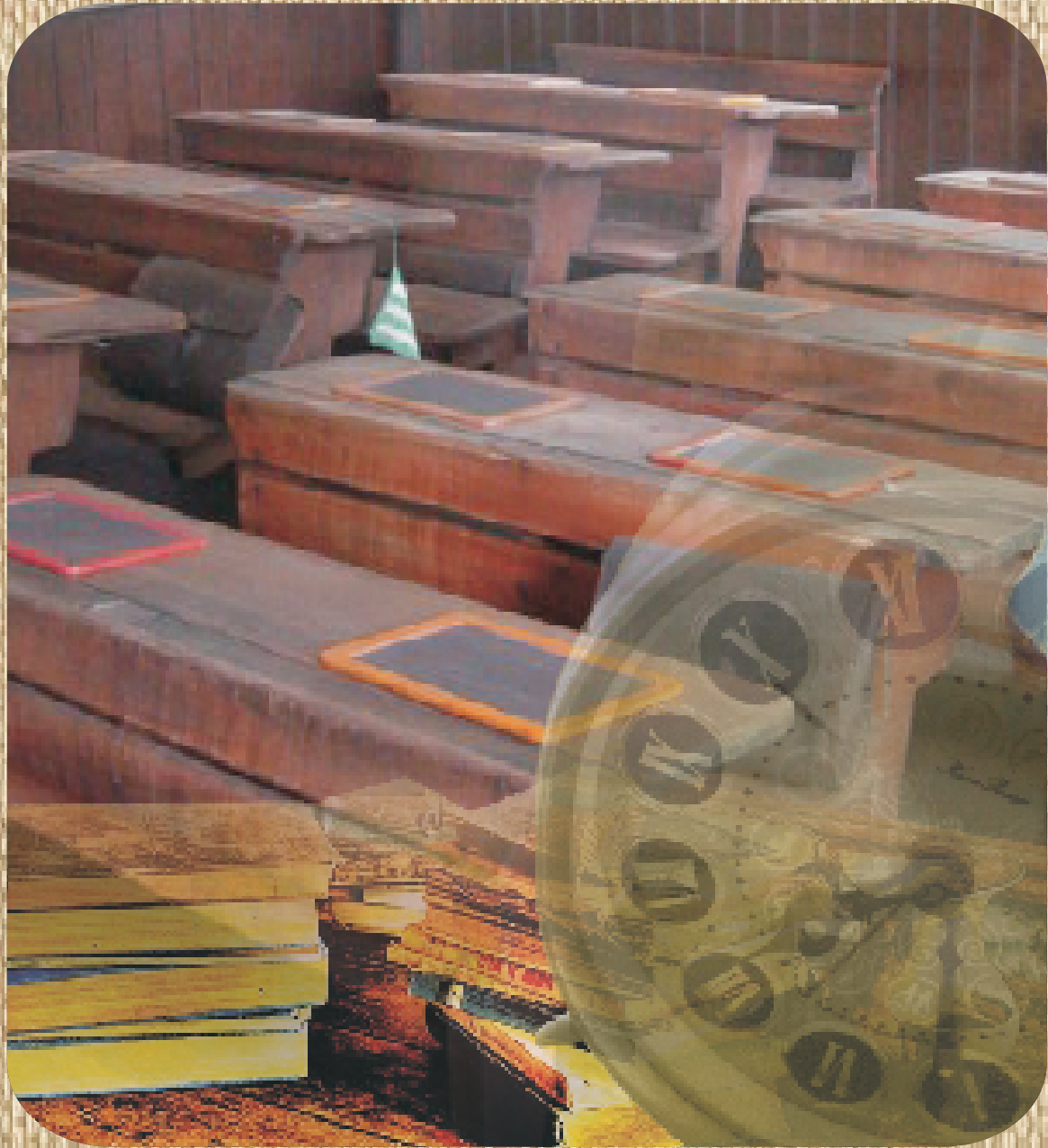


# Conhecimentos *Pedagógicos*

História da educação escolar no Brasil



# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Ronaldo Tadeu Pena  
*Reitor*

Heloisa Maria Murgel Starling  
*Vice-Reitora*

### **Pró-Reitoria de Graduação**

Mauro Mendes Braga  
*Pró-Reitor*

Carmela Maria Polito Braga  
*Pró-Reitora Adjunta*

Maria do Carmo Vila  
*Coordenadora do Centro de Apoio à Educação a Distância*

Ione Maria Ferreira de Oliveira  
*Coordenadora da UAB UFMG*

### **Faculdade de Educação**

Antônia Vitória Soares Aranha  
*Diretora*

Orlando Gomes de Aguiar Júnior  
*Vice-Diretor*

### **Curso de Pedagogia UAB-UFMG**

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
*Coordenadora Geral*

Tânia Margarida Lima Costa  
*Vice-Coordenadora Geral*

Sérgio Dias Cirino  
*Coordenador do Eixo Integrador*



Luciano Mendes de Faria Filho

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa  
(organizadoras)

Belo Horizonte  
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG  
FAE/UFMG  
2009

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves  
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

---

© 2009, Os autores e organizadores

© 2009, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

#### Ficha Catalográfica

F224h	Faria Filho, Luciano Mendes de. História da educação escolar no Brasil / Luciano Mendes de Faria Filho; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2009. 44 p. – (Conhecimentos pedagógicos)
	Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta da UFMG. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-99372-90-6
	1. Educação – Brasil – História. 2. Escolas primárias – Brasil – História. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. II. Costa, Tânia Margarida Lima. III. Título. IV. Série.
	CDD: 370.981 CDU: 37(81)(091)

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação  
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
Curso de Pedagogia UAB UFMG  
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
31270-901 - Belo Horizonte-MG  
Tel. 31 3409-7477

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

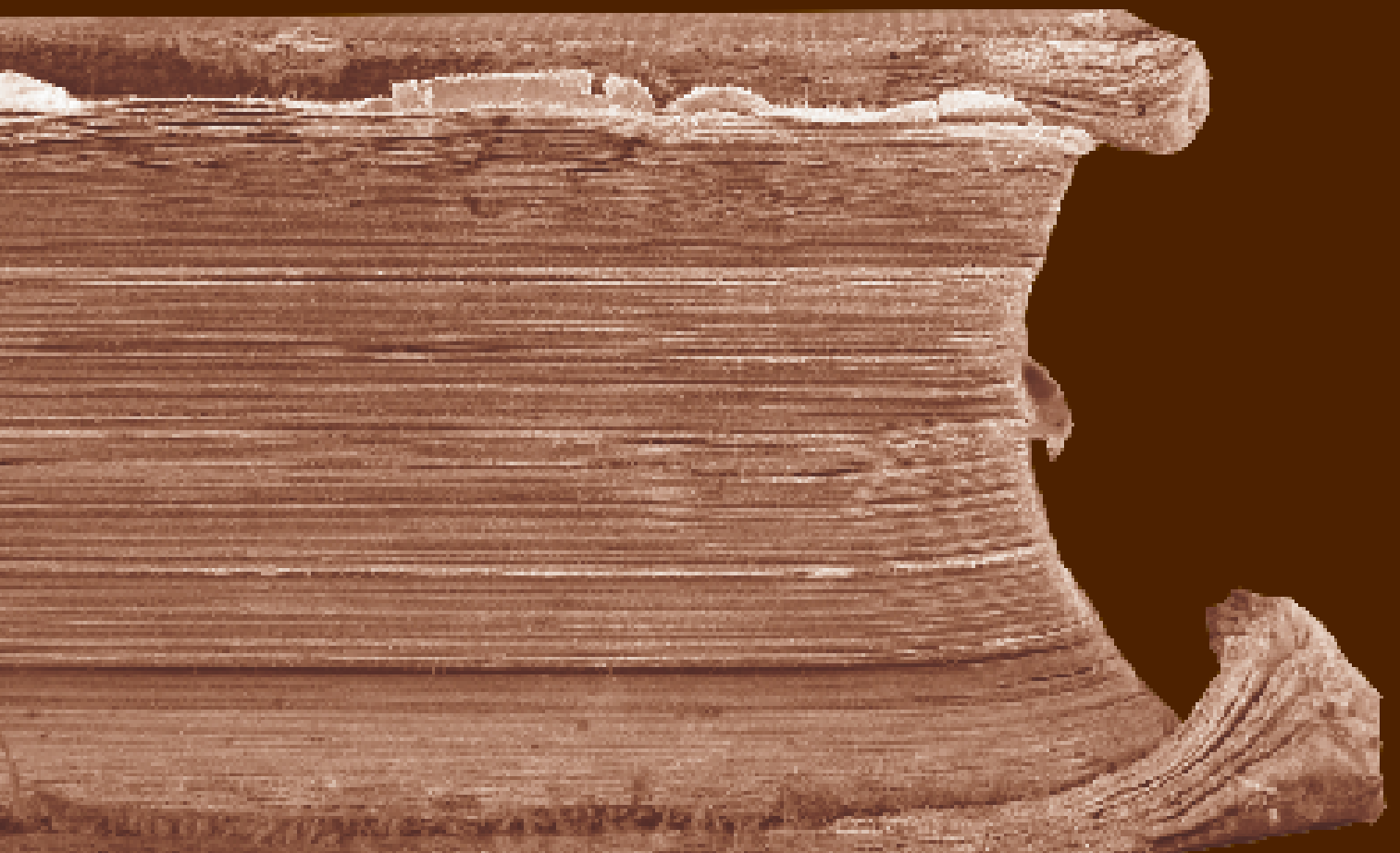
## ● ● ● ● ● AUTOR

### **Luciano Mendes de Faria Filho**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). É professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais e participa do Conselho Editorial dos seguintes periódicos: Educação e Realidade (UFRGS), Educação e Pesquisa (USP), Teias (Rio de Janeiro), Presença Pedagógica, História da Educação (UFPEL), Quaestio (UNISO) e Tarrae Didática (Campinas). Foi Coordenador do GT-História da Educação da ANPEd e vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2003-2007). É membro do CA-Educação/CNPq (2007-2010) e participou da Comissão de Assessoramento Técnico Científico (CATC/CNPq) (2008-2009). Ainda no CNPq, foi designado pela Diretoria para a função de Ponto de Contato Nacional (National Contact Point) da Área de Humanidades (Socio-Economics Sciences and Humanities) para a Cooperação com a União Européia dentro do 7o. Programa Quadro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, história da infância, cultura escolar, escolarização, século XIX e educação.

## ● ● ● ● ● EMENTA

O processo de constituição histórica da escola primária no Brasil: análise de aspectos relacionados às práticas educacionais, aos tempos e espaços escolares, à materialidade da escola e à profissão docente. A construção histórica da escola e sua contribuição para a construção de uma escola pública de qualidade.



## ● ● ● ● ● ● **SUMÁRIO**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO BRASIL .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Movimentos em prol da reforma da educação no Brasil – 1870/1970 .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2. História da educação no Brasil pós 1970 – da Lei n 5692/71 à Constituição Federal de 1988 .....</b>	<b>20</b>
<b>3. ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E CONHECIMENTOS .....</b>	<b>23</b>
<b>4. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A MATERIALIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>28</b>
<b>5. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO .....</b>	<b>32</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>
<b>ORIENTAÇÃO DE ESTUDO .....</b>	<b>37</b>
<b>ESTUDO COMPLEMENTAR .....</b>	<b>43</b>





# 1. INTRODUÇÃO

Pensar no *processo de constituição da escola* significa, em princípio, conceber que nem sempre ela foi como é hoje. Portanto para a análise de seus processos deve-se atentar para a historicidade das instituições, ou seja, para os fatores e os sujeitos que fizeram a instituição escolar e as políticas da instrução pública serem da forma que hoje se apresentam.

Essa idéia de que as instituições podem ser vislumbradas por meio de sua história, orientará a escrita deste texto. Nele pretende-se focar, muito mais as políticas educacionais do que, por exemplo, as práticas escolares. Isso faz com que este texto fale mais de movimentos, leis, idéias pedagógicas do que da sala de aula. Além disso, não se fez coincidir a divisão temporal da história da educação com aquela que geralmente se aprende no ensino primário ou fundamental: Colônia, Império e República. Isso é importante para o leitor tomar consciência que nem sempre os tempos da educação são os mesmos tempos da política. Em educação, raramente, há mudanças bruscas, rápidas e as transformações ocorrem muito mais lentamente do que na política.

## 2. A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO NO BRASIL

As grandes navegações do final do século XV foram fundamentais para a intensificação do comércio entre as nações e resultaram também, na descoberta das Américas. O Brasil, descoberto em 1500, somente começou a ser ocupado definitivamente por Portugal a partir de 1530. Em 1549, com a vinda do primeiro Governador Geral, chegaram, também os primeiros padres jesuítas, os quais se tornariam, nos séculos seguintes, os principais responsáveis pela difusão da fé católica e da escola no Brasil.

A Companhia de Jesus foi fundada, em 1534, por Inácio de Loyola, para participar do combate católico à Reforma Protestante empreendida por Lutero. Os padres jesuítas, em acordo com as determinações do papa, acreditavam ser muito importante participar, como evangelizadores e educadores, da colonização das novas terras, garantindo, assim, a formação de novos fiéis para a religião católica. Tão logo chegaram, os padres da companhia empreenderam ações visando a conversão e catequização das populações indígenas que aqui viviam.

Em conformidade com o modo europeu de ver os outros povos, considerando-se a cultura e o modo de vida europeus como sendo os melhores que haviam na terra, os jesuítas, quando aqui chegaram, consideraram que os povos indígenas, que aqui habitavam, eram muito atrasados e viviam afastados de Deus. A cultura indígena, seu modo de educar as crianças, de cultuar as divindades, de relacionar-se com a natureza e com os outros povos, tudo isso era considerado pelos colonizadores como algo que precisava ser substituído por maneiras e crenças européias.

A mensagem catequética jesuítica era, em geral, dirigida a todos, adultos e crianças. No entanto, os jesuítas pensaram inicialmente que uma forma particularmente interessante de educar, de transformar os povos indígenas com os quais eles tinham contato era desenvolver uma ação voltada especificamente para as crianças indígenas. Acreditavam que, agindo assim, estariam garantindo, no futuro, adultos cristãos e católicos fiéis ao rei de Portugal e ao papa. Mas pensavam também que, desde o início, as crianças, uma vez convertidas e educadas, poderiam atuar como um poderoso aliado na educação dos próprios pais.

Para colocar em prática suas propostas, os jesuítas acreditavam que era preciso, inicialmente, afastar as crianças das influências maléficas do meio em que viviam e, portanto, da convivência com suas famílias e demais adultos das tribos. Para isso, organizaram casas de catequese e, às vezes, de ensino da leitura e da escrita para receber as crianças e adolescentes.

Algumas cartas dos próprios jesuítas nos contam, entretanto, que esse empreendimento nem sempre obteve sucesso. Muitas das crianças e adolescente indígenas passavam

meses ou anos em companhia dos padres mas, de modo geral, voltavam para a aldeia e para o convívio familiar.

O crescente insucesso da Companhia de Jesus na tentativa de educar os índios, aliado às necessidades impostas pela intensificação do processo de colonização, dentre elas de constituição de um corpo de funcionários públicos e de formação dos filhos das elites que aqui viviam, fez com que os jesuítas paulatinamente se voltassem para a educação escolar das crianças e jovens mais ricos. Aos índios, pobres e negros era dada a catequese oral e, em pouquíssimos casos, ensinavam-se a leitura e a escrita.

Foi assim que durante quase todo o período de colonização os jesuítas foram importantes educadores no Brasil e contribuíram, juntamente com outras ordens religiosas, para a constituição de todas as dimensões da vida social. Nesse período, organizaram vários colégios para a educação dos filhos da elite colonial, os quais, por determinação da metrópole, se quisessem realizar estudos universitários tinham que atravessar o Atlântico e ir para as universidades portuguesas.

No século XVIII, os livros e os jornais divulgados pelos iluministas mais e mais afirmavam a necessidade de conhecer o mundo para nele poder viver melhor. Afirmavam eles que o conhecimento da natureza e das sociedades eram as únicas formas de garantir que os homens pudessem ter controle sobre essa mesma natureza e sobre os outros homens. Essa discussão ocorria também em Portugal e intensificou-se, como nos demais países, na segunda metade daquele século. Naquele país, então metrópole colonizadora do Brasil, no reinado de D. José I, que subiu ao trono em 1750, coube ao Marquês de Pombal a proposição das mais importantes reformas do estado e do ensino portugueses visando adequá-los ao espírito iluminista.

No terreno da instrução, Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e de todos os domínios portugueses e, portanto, do Brasil, em 1759. Justificava-se que a companhia não estava contribuindo para fazer de Portugal um reino rico e poderoso. Segundo ele, se eram os jesuítas os principais responsáveis pela educação em todo o reino e se este se encontrava atrasado a responsabilidade era, em boa parte, da Companhia de Jesus.

Além de expulsar os jesuítas, as reformas pombalinas lançaram o alicerce daquilo que seria, até meados do século XIX, com o Brasil já independente, a educação escolar no Brasil. Pela primeira vez foi criada uma rede de escolas de primeiras letras nas quais seriam ensinados a leitura, a escrita, o cálculo e preceitos morais e religiosos, financiada pelo Estado. Os professores deveriam submeter-se a concursos e passariam a ser reconhecidos como funcionários da Coroa portuguesa.

Essa iniciativa resultou na criação de dezenas de escolas de primeiras letras – ou escolas régias – no Brasil. Tais escolas funcionavam com um único professor e seguiam o método individual de ensino, ou seja, o professor ensinava a um aluno de cada vez, mesmo havendo vários deles sob sua responsabilidade. Na maioria das vezes, a escola funcionava na casa do próprio professor e era frequentada, sobretudo, pelos meninos.

Este modelo de escola atravessou o século XVIII para o XIX e, no momento da independência do Brasil do domínio português, em 1822, eram as únicas escolas públicas que existiam. Ao lado delas existiam, em número muito maior, escolas semelhantes só que custeadas pelas famílias. É importante frisar que naquele momento – e até o início do século XX – muitas crianças, sobretudo as meninas, aprendiam a ler e escrever em casa, como parte da educação doméstica dispensada pela própria família.

Nos anos em torno da independência – um pouco antes e um pouco depois –, intensificou-se, no país, a preocupação com a educação dos pobres, dos excluídos, dos escravos, daqueles que à época eram chamados classes inferiores da sociedade. A própria Constituição outorgada pelo imperador Pedro I em 1824 determinava que a educação elementar deveria ser gratuita para todos os cidadãos.

Já que os mais ricos sempre encontraram meios de aprender as primeiras letras e para prosseguir em seus estudos, aqueles que defendiam que a educação fosse derramada sobre a população pobre pensavam que só assim fariam do Brasil um império civilizado e poderoso. A educação escolar era vista como um poderoso meio de fazer com que os mais pobres aceitassem a ordem social vigente, baseada na escravidão e no afastamento da maioria da população das decisões políticas, e de evitar que se revoltassem por causa das duras condições em que viviam.

Faz parte deste movimento de defesa da escolarização a primeira lei imperial sobre escolas no Brasil. Essa lei, de 1827, mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império e onde mais elas se fizessem necessárias. Esta lei determinava, também, que os professores não mais deveriam seguir o método individual e sim adotar o método lancasteriano ou mútuo. Nesse método, organizado por um professor inglês chamado Joseph Lancaster (daí o nome *lancasteriano*), os professores utilizavam os alunos mais adiantados para ensinar os que estavam se iniciando, de tal forma que mutuamente uns ensinavam aos outros. Assim, poderia-se ensinar muitos ao mesmo tempo. Isso possibilitaria economia de dinheiro, pois precisaria de número menor de professores para ensinar a dezenas de milhares de alunos, e abreviaria o tempo de permanência dos alunos na escola, uma vez que poderiam sempre contar com alguém – o monitor – para lhes ensinar.

Mas a importância dessa lei reside, também, no fato de ter reafirmado a educação como uma obrigação do Estado e de ser, durante mais de um século a única legislação que trazia diretrizes educacionais *para todo o Brasil*.

Nos anos seguintes à sua publicação, os debates sobre a importância da educação continuaram. As décadas de 1830 e 1840 são marcadas por dois fatos importantes. Por um lado, havia uma crescente desconfiança sobre as virtudes do método mútuo. Mais e mais pessoas viam que ele, na prática, não funcionava tão bem como seus defensores prometiam: faltavam os materiais necessários, os locais eram muito pequenos, os alunos não colaboravam, entre outras razões.

Por outro lado, a partir de 1835, muitas províncias do Império resolveram tornar a instrução pública além de gratuita, obrigatória. É evidente que não se tratava ainda de obrigatoriedade de instrução para todos e para todas: dela estavam excluídas as meninas, os escravos e todos aqueles que morassem a mais de um quilômetro ou um quilômetro e meio da escola.

Ao lado da obrigatoriedade, as províncias começaram também a organizar seus sistemas escolares provinciais. Para isso, elas contavam com grande autonomia, podendo organiza-los como quisessem e pudessem, o que fez com que até meados do século XX em cada província/estado houvesse um sistema diferente de instrução pública primária. Mas enfim, convém notar que data deste período, o estabelecimento de regras para abrir e fechar escolas, contratar professores e fiscalizar a instrução pública.

Como se vê, o problema da instrução vem, ao longo dos anos, se tornando discussão corrente e de responsabilidade pública. Passo a passo, a educação escolar vem assumindo autonomia em relação às famílias e tornando-se obrigação estatal e serviço especializado. Não por acaso é também nesse momento, década de 1830, que, pela primeira vez no Brasil se organizaram cursos de formação de professores: foi o momento de fundação das primeiras Escolas Normais brasileiras.

Em resumo, se a educação escolar era algo complexo, deveria ficar sob responsabilidade de pessoas especialmente formadas para isso. Estava dado mais um importante passo para a constituição do magistério como profissão: ao lado da contratação dos professores pelo Estado surgia, agora, a necessidade de formação específica para a realização do trabalho.

## **2.1. MOVIMENTOS EM PROL DA REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1870/1970**

A partir do final dos anos 20 do século XIX, intensificam-se no país os debates e as ações relativas à educação escolar. Tais debates acabaram por colocar, na ordem do dia, a necessidade de se organizar melhor a escola, formar e remunerar melhor os professores e tornar obrigatória a matrícula e frequência à escola. Nos anos 1870, essa discussão foi reforçada por três fatores: a propaganda republicana, a defesa da abolição da escravidão e as pesquisas sobre a infância.

No que se refere à propaganda republicana, muitos intelectuais descrentes de que sob o Império pudesse vigorar uma efetiva democracia no Brasil, defendiam um regime republicano nos moldes de outros países como a França e os Estados Unidos. Apregoavam que a República era o regime democrático por excelência, no qual o poder emanava do povo – pelo voto – e era exercido em nome do povo.

A República seria, então, o regime em que o povo participaria de todas as decisões e, se o povo seria convidado a escolher seus representantes, era preciso que ele o fizesse de forma consciente. Por isso, tornava-se necessário que o povo fosse educado. Deriva dessa posição, segundo os republicanos, a necessidade de criação e manutenção de escolas

para todas as crianças em idade escolar.

Ao lado da propaganda republicana, mais e mais vozes se levantam contra a escravidão e a favor da abolição. Data, por exemplo, de 1871 a chamada Lei do Ventre Livre, que determinava que todos os filhos de escravos nascidos dali em diante seriam livres. A defesa da abolição, no entanto, colocava, de imediato, a questão: como incorporar este contingente de pessoas à vida social e política do país? Como capacitá-los, por exemplo, para exercer os direitos que lhes eram conferidos enquanto cidadãos?

Havia, portanto, certa unanimidade entre os defensores da abolição de que ela deveria se fazer acompanhar por políticas de instrução que possibilitassem aos ex-escravos e aos seus filhos a matrícula e a frequência à escola. Isso significava, dentre outras coisas, a defesa enfática da necessidade de ampliação do número de escolas.

Este momento é marcado, ainda, por outro fator importante no terreno da educação e ao qual estão relacionadas mudanças profundas no modo de pensar e organizar a escola: a mudança de concepção sobre o lugar da criança na escola. Por outro lado, já havia alguns anos que muitos educadores vinham se perguntando por que as crianças tinham tanta dificuldade de aprender na escola.

Em torno da década de 1870, no Brasil e em boa parte do mundo, muitos professores e intelectuais interessados no assunto passaram a defender a tese de que as dificuldades de aprendizagem das crianças derivavam-se do fato de o professor, e não a criança, ser o centro da escola. Segundo eles, a aprendizagem era uma atividade do aluno e, portanto, ele é que deveria ocupar um lugar central na escola.

O grande desafio do professor, neste caso, seria conseguir adequar o ensino ao movimento de aprendizagem da criança. Para que isso ocorresse, era preciso, em primeiro lugar, que o professor entendesse como a criança aprendia pois, somente assim ele seria capaz de adequar o ensino às características de seus alunos. Em segundo lugar, seria importante que o professor dominasse um método que permitisse a ele organizar o ensino e a sala de aula de forma a favorecer o aprendizado de todos.

No que se refere a esses dois fatores, a aprendizagem da criança e o método, passaram a ser comum a defesa do chamado método intuitivo. Esse método baseava-se na ideia de que a criança aprende através de suas atividades, por meio de seus sentidos, ressaltando-se dentre eles, a visão – palavra que, etimologicamente, é sinônima de *intuição*. Se as crianças aprendem através de suas atividades, se seus sentidos são muito importantes na aprendizagem, é preciso que o método de ensino leve isso em conta. É o que se propõe o *método intuitivo*. Segundo esse método, o ensino, as atividades didáticas, os materiais devem ser organizados de tal forma que os alunos, dirigidos pelos professores, possam experimentar/experienciar as coisas e conhecê-las a partir do ambiente que os cercam.

O método intuitivo é, portanto, uma primeira tentativa importante de situar a criança no centro da atividade pedagógica. Daí – até os dias atuais –, não mais será possível ao

professor desconsiderar as necessidades e os processos de aprendizagem das crianças com as quais trabalham.

Com efeito, o método intuitivo foi apenas uma das iniciativas defendidas para adequar a escola ao aluno. Os médicos, por exemplo, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, defenderão que as escolas não podem mais funcionar sem cadeiras, com as crianças sentadas no chão ou sobre de caixotes sem encosto, e em ambientes insalubres, sem luz e sem ventilação. Dirão que tais condições contribuem para a formação de gerações e gerações de pessoas doentes e pouco aptas a colaborar com o engrandecimento do país.

Todas essas preocupações convergiam para a defesa da construção de prédios próprios para as escolas pois, conforme já dito aqui, a maioria das escolas funcionava na própria casa dos professores. Além de razões higiênicas e pedagógicas, muitos defendiam a construção de prédios escolares como forma de aumentar o número de crianças escolarizadas uma vez que estes poderiam vir a abrigar muito mais alunos, inclusive, pela intensificação de seu uso em vários turnos.

Imbuídos desse propósito, uma vez conquistada a abolição da escravatura (1888) e proclamada a República (1889), muitos republicanos continuaram defendendo a escola mas buscando um forma mais adequada de incorporar o povo pobre à nação brasileira. Compartilhando do mesmo espírito, outros lembravam, ainda, a necessidade crescente de formação de trabalhadores para a agricultura e para a florescente indústria nacional. Todavia a formação deveria garantir, acima de tudo, o respeito da maioria pobre pela propriedade de alguns poucos e pela estrutura social vigente.

Poucos eram aqueles, mais uma vez, que acreditavam na escola como formadora do cidadão-trabalhador consciente e disposto a construir um país diferente. A ordem e o progresso, símbolo republicano e positivista inscrito em nossa bandeira, eram buscados a todo custo pelas elites nacionais, as quais vislumbravam, na escola, um dos espaços fundamentais de sua garantia.

Assim é que a partir do início da década de 1890, em vários estados brasileiros, as elites republicanas iniciaram uma série de reformas com intuito de adequar os sistemas de instrução às diretrizes políticas e pedagógicas que vinham sendo cultivadas desde há muitos anos. Entendiam que era necessário construir prédios próprios para a escola, intensificar as ações de formação e fiscalização dos professores, modificar os programas de ensino e desenvolver as ações pedagógicas de acordo com novos métodos.

Num momento de grande *entusiasmo pela educação*, quando se acreditou que a escola seria uma das principais responsáveis por reformar o Brasil, uma intensa campanha pela expansão da escola foi desenvolvida em vários estados e dela participaram intelectuais, trabalhadores, sindicatos, professores e políticos em geral.

A criação dos grupos escolares, primeiro em São Paulo a partir de 1892 e depois em vários estados brasileiros, faz parte deste momento. Através dos grupos escolares, muitos deles

suntuosamente instalados, os republicanos queriam mostrar ao povo a importância que dedicavam à educação. Ao mesmo tempo, essas construções possibilitavam colocar em prática os preceitos pedagógicos que vinham sendo defendidos como sendo os melhores para a educação escolar, dentre eles o método intuitivo, o ensino simultâneo e a seriação do ensino.

Conforme já foi dito, as escolas que funcionavam nas casas dos professores e outros espaços, e que no final do século XIX e início do XX passaram a ser chamadas de escolas isoladas, eram tidas como locais muito pouco adequados à instrução. Nelas, os agrupamentos dos alunos eram feitos pelos professores, de acordo com sua sensibilidade, observação, conhecimentos, em suma, de acordo com sua competência para o ensino nesta situação. Não existiam as séries e tampouco existia a avaliação de final de ano. Os alunos eram transferidos de uma classe para outra dependendo de sua aprendizagem, observados pelo professor. Essa transferência também poderia ocorrer a qualquer época do ano.

Assim, no final do século XIX e no início do século XX, foram construídos os primeiros grupos escolares. Tal instituição era defendida não apenas para *organizar* o ensino, mas também, principalmente, para *reinventar* a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos políticos e culturais das elites nacionais. Nos grupos escolares, tornou-se possível dividir as crianças em séries *homogêneas*, colocar cada série numa sala separada e, para controlar as professoras, instituir o cargo de diretor escolar.

Para dar conta de todas essas mudanças, é evidente que o esforço reformador voltou-se também para a formação do magistério. Já naquela época – início do século XX – era uma ocupação majoritariamente feminina.

Assim, as escolas normais foram transformadas, instituindo-se as classes ou escolas ou grupos escolares anexos às escolas normais, locais onde as futuras professoras iriam aprender, vendo e fazendo, a prática do ofício do magistério. Em alguns estados, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, entre o final do século XIX e início do XX, foram organizados, também, jardins de infância anexos ou não às escolas normais, os quais serviam também para a prática das professoras e para a antecipação e/ou preparação da escolarização futura das crianças das classes mais abastadas.

Também os programas escolares foram revistos, buscando organizá-los de forma seriada, dando lugar aos conhecimentos científicos e, algumas vezes, a disciplinas técnicas voltadas para a formação profissional. Além disso, os reformadores republicanos, em cumprimento à determinação da Constituição de separação entre o Estado e a Igreja, retiraram dos programas escolares os conteúdos relacionados à crença e às práticas católicas.

Em muitos estados brasileiros, os grupos escolares significaram uma ação efetiva de expansão da escolarização pública, principalmente nas grandes cidades. Podendo ser utilizados em dois ou três turnos, foi possível um mesmo grupo ser freqüentado, diariamente, por mais de mil crianças.

No entanto, apesar das iniciativas e dos discursos, a imensa maioria das crianças dos meios populares, sobretudo os ex-escravos e seus filhos, ficaram ainda por décadas alijadas do direito de frequentar a escola. Em que pese os esforços republicanos em favor da expansão da instrução pública, já nas primeiras décadas do século XX, o diagnóstico da situação da escolarização das crianças brasileiras era dos piores do mundo. Em Minas Gerais, um dos principais estados da federação, em 1910, apenas 10% das crianças em idade escolar freqüentavam a escola!

O diagnóstico realizado pelos intelectuais, professores e políticos envolvidos com a causa da educação leva em consideração, também, o desenvolvimento, no Brasil, de cada vez mais expressivos movimentos operários, os quais também reivindicam sua participação nos progressos alcançados pela República. Tais movimentos, em muitas partes do Brasil, além de lutarem por escolas públicas para os filhos dos operários, criam escolas diurnas e noturnas para a educação de adultos e crianças pobres.

Nesse momento, as elites dirigentes nacionais se preocupavam com esses movimentos operários organizados pois acreditavam que eles poderiam vir a contestar a ordem e as estruturas sociais e políticas existentes no país. Por isso, muitas vezes, defendiam a escolarização como uma estratégia de formação de um povo ordeiro e trabalhador.

Assim, num movimento cada vez mais forte ao longo de toda as décadas de 1920 e 1930, intelectuais de todo o Brasil defenderam que a reforma social, tão necessária à sociedade brasileira, devia começar pela reforma da educação. É evidente que eles não chegaram a afirmar que bastava dar educação que tudo se resolveria mas, seguramente, acreditavam na educação escolar como força propulsora de mudanças políticas, sociais e econômicas profundas.

Acreditavam alguns que o problema do Brasil residia, em boa parte, na forma como as elites políticas do país eram escolhidas, insistiam que era preciso educar o povo para que este soubesse votar certo e, assim, escolher melhor os seus representantes. Para as elites, a alfabetização era uma arma política das mais poderosas de que o povo dispunha, mas que esta lhe era negada pela República, que não lhe oferecia escolas.

Reafirmavam outros que o povo brasileiro não estava preparado para viver numa sociedade que se urbanizava e modernizava-se rapidamente sob o regime da industrialização, sobretudo no centro sul do país. Assim sendo, a escola era necessária para dotar o povo de uma mentalidade moderna e torná-lo disposto a participar da construção de uma sociedade democrática no Brasil.

Esses intelectuais, oriundos das diversas regiões do país e de diversas profissões (professores, médicos, advogados, engenheiros, entre outros) se organizaram e participaram ativamente no Brasil de um movimento de abrangência internacional denominado movimento escolanovista. Tal movimento, dentre outros aspectos defendia: a necessidade de reformar a escola, a profissionalização dos professores, a centralidade do aluno na comunidade escolar e a importância de se democratizar, efetivamente, a escola.

Indo mais além, alguns defendiam que a escola deveria funcionar como uma espécie de minissociedade, na qual os alunos aprenderiam, pela participação direta e contínua, quais seriam os valores cívicos e morais, quais as normas e procedimentos que deveriam reger uma sociedade democrática. Defendiam, também, que a escola primária brasileira deveria ser igual para todos; que a existência de vários sistemas educacionais estaduais acabava por dificultar a integração nacional e a formação comum de todos os brasileiros; e, finalmente, que meninos e meninas deveriam frequentar a mesma sala de aula – o que é chamado na história da educação de coeducação.

Ainda nos anos 20 do século XX, foram realizadas reformas dos sistemas de ensino em vários estados brasileiros, as quais buscavam adequar a escola a esse ideário. No entanto, apesar de alguns êxitos, a década de 1930 revelou que as propostas nem sempre contavam com apoio de expressivo contingente da população e do professorado. Muitos segmentos, como os que representavam as escolas particulares e a igreja católica, concordavam com alguns dos princípios apontados mas discordavam, frontalmente, de outros como a coeducação e o fortalecimento da presença do Estado no sistema educacional do país.

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, Getúlio Vargas, que já exercia o poder desde 1930, passou a governar o país com poderes ditatoriais. Foi um momento de exaltação do nacionalismo, de culto personalista ao próprio ditador e de combate violento a todas as pessoas e movimentos que buscavam contestar o regime. Os anos que se seguiram ao Golpe de 1937 foram marcados pela 2ª. Guerra Mundial e o governo de Vargas viu-se reforçado porque suas políticas autoritárias podiam ser justificadas como parte dos *esforços de guerra*.

Nesse momento foram abafadas todas as propostas de democratização da escola e de participação dos alunos nos destinos dela como elementos fundamentais do processo de formação dos novos cidadãos. Em seu lugar o governo quis implantar uma escola que tivesse como norma a exaltação do chamado espírito nacional, identificado, muitas vezes, com as forças armadas e com a própria figura do ditador.

O fim do Estado Novo e da 2ª. Guerra Mundial, em 1945, criaram condições para o reaparecimento dos movimentos de questionamento dos rumos que a educação havia tomado nos anos anteriores e, sobretudo, de defesa da expansão da escola primária e secundária para toda a população. Partindo da constatação de que a escola brasileira era excludente e elitista, novamente professores e vários outros intelectuais reafirmavam a importância de se organizar um *sistema nacional de educação*.

A Constituição, promulgada em 1946, determinava a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um projeto dessa lei começou a ser discutido em 1948 na Câmara de Deputados, mas somente em 1961, depois de muitas vezes engavetado e reformulado é que foi aprovado. Foi a primeira vez que nosso país produziu uma Lei Nacional da Educação abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, nomeada Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.

Nos debates travados à época, os defensores da escola pública (professores, intelectuais,...) afirmavam que o que estava em jogo era a constituição no Brasil de um sistema público que atendesse ao conjunto mais pobre da população brasileira. Contrariando esses interesses aquela lei aprovada e sancionada como a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional representou clara vitória dos setores defensores dos interesses privados na educação brasileira. Ela garantia a gratuidade apenas do ensino primário, mas não a obrigatoriedade e, muito menos, a organização de um sistema de ensino mais democrático e de qualidade para todos.

Cabe frisar, no entanto, que os anos 1950 foram marcados não apenas pelas discussões acerca da LDB. Ao lado das intensas campanhas em defesa da escola pública, desenvolveram-se, também, campanhas e projetos de alfabetização de adultos, todos eles tendo, como elementos chaves, a necessidade de educar o povo para a participação na vida política e social brasileira.

Marcantes no período foram as Campanhas Nacionais de Alfabetização. Essas campanhas mobilizaram, em todo o Brasil, um contingente expressivo de pessoas, professores e alunos, animados pela possibilidade do aprendizado da leitura, da escrita, do cálculo e demais conhecimentos escolares básicos. Foi também no final dos anos 1950 que Paulo Freire, aquele que viria se tornar o mais famoso educador brasileiro, iniciou, em 1958, seu projeto de alfabetização de adultos. Tal projeto reformulado e ampliado nos anos seguintes daria repercussão nacional e internacional ao chamado *método Paulo Freire* de alfabetização de adultos.

Os anos 1960 iniciam-se marcados por grandes mobilizações e discussões no âmbito da educação e da cultura. No Brasil, vive-se um momento de intensas mobilizações em defesa da educação pública e gratuita, da reforma agrária e de maior participação da população nos destinos do país. Tudo isso é levado a cabo num país que se encontrava em franco processo de urbanização e industrialização, processos estes que agravam a já precária situação das grandes cidades brasileiras e acentuavam as contradições do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, desde o final da Segunda Guerra mundial.

Se a perspectiva de uma participação política dos alfabetizados animava setores os mais diversos em direção à organização de campanhas e cursos de educação e alfabetização de adultos, a escolarização das crianças e adolescentes não deixava de preocupar os mesmos setores e uma gama de outros atores e movimentos sociais. A ideia da educação como um direito de todos e como um componente básico da cidadania ou, ainda, a necessidade de melhor preparação técnica e profissional para enfrentar o competitivo mercado de trabalho urbano-industrial mobilizavam milhares de professores e de famílias na luta pela construção de novas escolas.

Apesar das resistências colocadas pelos diversos governos estaduais, a partir dos anos 1950, mais e mais as camadas populares logravam êxito em suas lutas por mais escolas para seus filhos. Assim, a partir das lutas e das iniciativas dos setores populares – que muitas vezes cediam ou construía espaços para o funcionamento das escolas e

contribuíam com o mobiliário - milhares e milhares de crianças pobres chegaram às escolas públicas em todos os estados brasileiros.

As vozes em defesa da escola pública e da ampliação das oportunidades educacionais, bem como as lutas pela terra e a mobilização política de amplos setores sociais foram, porém, bruscamente golpeados pelo Golpe Militar de 1964. Os militares, apoiados por amplos setores das classes médias e pelo empresariado brasileiro, assumiram o comando político da Nação e, num quadro de arbítrio e autoritarismo, foram combatendo e esfacelando toda e qualquer participação democrática organizada.

Após o golpe militar, no terreno da educação, buscou-se desenvolver uma política educativa que tinha como meta produzir os *recursos humanos* necessários ao desenvolvimento econômico. Também a influência norte-americana na educação brasileira, que já vinha sendo sentida, sobretudo a partir dos anos finais da década de 1950, aumentou consideravelmente nos anos finais da década de 1960.

Assim, o Estado brasileiro combatia a luta organizada pela ampliação das oportunidades educacionais no Brasil. Mas, por outro lado, buscava realizar reformas da educação que atendessem ao interesse dos grupos empresariais. Nesse sentido, importantes movimentos sociais, como o Movimento de Educação de Base/MEB e outros, que se ocupavam da alfabetização de adultos em várias partes do Brasil, foram proibidos de atuar ou tiveram que mudar suas diretrizes de ação para se adequarem à autoritária política dos governos militares.

Além do combate aos movimentos organizados, o Governo Militar e seus aliados faziam propostas. Em lugar das campanhas e ações que buscavam não apenas mobilizar a população para ser alfabetizada, mas também para participar da vida política nacional, o governo instituiu campanhas como as desenvolvidas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, que buscavam despolitizar o ato de alfabetizar e, ao mesmo tempo, conquistar o apoio da população à política militar.

## **2.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS 1970 – DA LEI N 5692/71 À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

Os anos de 1970 herdarão do período anterior um efetivo movimento de expansão da escola pública e, ao mesmo tempo, o questionamento dos rumos que a educação brasileira estava tomando. Para os defensores do Regime Militar, instaurado em 1964, a escola deveria contribuir para a manutenção da ordem social e para a preparação de braços para a indústria. Para isso, foi realizada uma reforma da educação primária e secundária, através da Lei nº 5692, de 20 de agosto de 1971, a qual objetivava, entre outros aspectos, incrementar a formação cívica das crianças e preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Para atender a esses objetivos, a legislação ampliou a presença das disciplinas de formação moral e cívica em todos os níveis de ensino e tornou obrigatória a

profissionalização no ensino médio. Esperava-se que os jovens, sobretudo os mais pobres, uma vez tendo sido *profissionalizados* no ensino médio, deixassem de buscar o ensino superior e parassem de pressionar o governo pela expansão de vagas nas universidades.

Os anos que se seguiram à reforma de 1971 mostraram o quanto seus defensores estavam errados: nem a profissionalização obrigatória funcionou, nem os jovens egressos do ensino médio deixaram de buscar a universidade. No entanto, convém não esquecer que enquanto o governo buscava reformar a escola brasileira, continuava a repressão aos movimentos sociais que, deste o final da década de 1950, como já vimos, propunham uma educação que propiciasse uma formação comprometida com a democracia e a elevação da qualidade de vida das populações pobres do Brasil.

Apesar da censura à imprensa, das perseguições políticas, da tortura, os movimentos sociais começam seu processo de reorganização. Voltaram a se estruturar nos bairros, nas fábricas, nas universidades reivindicando liberdades democráticas: o fim do regime militar, a anistia aos presos e exilados políticos, as eleições livres e diretas, enfim, a volta da democracia. Foram muitos desses movimentos sociais também que, no decorrer dos anos 1970 e 1980, lutaram e conseguiram não apenas a expansão do número de vagas nas escolas públicas, sobretudo por meio da construção de novos módulos escolares, mas também a explicitação de mecanismos que visassem garantir a gestão democrática das instituições escolares no Brasil. É desse período também a emergência dos movimentos de luta por creches nas periferias das grandes cidades brasileiras, levantando a bandeira: *creche não é favor, é direito das crianças e dos pais*.

No final dos anos 1970 e inícios dos anos 1980, no Brasil, além de mais escolas e mais vagas para crianças das camadas populares, lutava-se, também, pela qualidade da educação, pela dignidade da profissão docente e pela efetiva democratização da educação. A palavra de ordem era, naquele momento, *cidadania*, que era entendida como um direito, um dever, uma prática e um valor que deveriam ser ensinados e cultivados na escola.

Mas, não bastava conquistar a escola para todos. Era preciso que ela fosse de qualidade. Nessa perspectiva, acreditava-se, como ainda hoje se acredita, que a escola não constrói, ela sozinha, uma sociedade democrática. No entanto, é difícil construir uma sociedade democrática e igualitária com uma escola autoritária, que cultive a desigualdade. Nesses termos, mais uma vez, entendia-se que a reforma da sociedade passava, também, pela reforma da escola e vice-versa.

Reformar a escola significava, nos anos 1980, mais uma vez, construir uma escola mais participativa; que não discriminasse os negros, as mulheres e os pobres; que ensinasse conhecimentos e práticas sociais de interesse da maioria da população; que valorizasse os professores e os demais profissionais da educação, entre muitos outros temas.

Pode-se dizer, enfim, que os anos 80 do século XX, no Brasil, resgatam de toda a história aquelas ideias e práticas que buscavam fazer da escola uma instituição em sintonia com os interesses da maioria da população. Foi esse o espírito que, sem dúvida, animou os movimentos dos professores e os demais movimentos sociais a atuarem, decisivamente, na elaboração de uma nova Constituição para o Brasil em 1988. Nela, como se sabe, a educação foi inscrita como um direito social e subjetivo dos mais importantes, que compete ao Estado, à família e à sociedade garantir. E os legisladores também incluíram o direito à educação da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. Mas também os movimentos em favor disso não os deixaram esquecer esse direito e lutaram muito para que isso fizesse parte da Constituição Federal.

Depois dessa constituição, foi a vez de fazer uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi aprovada só em 1996. Nesses últimos anos do século XX, como se sabe, quase todas as crianças de 7 anos estão matriculadas na escola fundamental. No entanto, é necessário melhorar muito a qualidade dessa escola, valorizar as crianças, suas famílias e seus/suas professores/as. Ainda faltam muitas creches e pré-escolas. E, apesar de ter aumentado o número de escolas, muitos jovens ainda não encontram vagas no ensino médio. No ensino superior, há um grande debate para aumentar as vagas nas universidades públicas e diminuir os cursos privados, os quais são caros e nem sempre de boa qualidade.

### 3. ESCOLA: ESPAÇO, TEMPO E CONHECIMENTOS

Foi a partir das transformações ocorridas no início da chamada Idade Moderna (séculos XV e XVI) que a escola adquiriu grande importância nas sociedades ocidentais. Mas, ao mesmo tempo em que se fortalecia no diálogo com as outras instituições, os responsáveis pela escola produziam a sua especificidade, ou seja, fomentavam aquelas características que tornam a escola uma escola e não outra instituição qualquer. O conjunto dessas características que explicitam uma forma especificamente escolar de educar, é denominado, aqui, *cultura escolar*. Pode-se dizer que a cultura escolar se caracteriza, em primeiro lugar, pela crescente separação do ambiente escolar dos outros ambientes de socialização das novas gerações. Assim, ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, a escola foi se constituindo um lugar específico, afastado da casa, muitas vezes, da própria comunidade, para a qual a criança deveria ser enviada para ser bem educada.

Na verdade, muitos teóricos ou políticos (conforme alusão anterior) que passaram a defender a centralidade da escola, o faziam, muitas vezes, desqualificando a família, as igrejas e as comunidades, dizendo que nelas a criança não era bem educada. Dizia-se, por exemplo, que no seio da família a criança não conhece limites, é paparicada, não é tratada de forma correta e higiênica.

E como segunda característica da educação escolar, marcante sobretudo a partir dos séculos XVIII e XIX, cita-se ser ela uma atividade desenvolvida sob a responsabilidade de um especialista. Como se vê, gradativamente o professor vem sendo concebido como alguém que, no interior de certa comunidade, é detentor de atributos morais e intelectuais específicos que o tornam capaz de conduzir seus alunos em direção à boa sociedade. De modo crescente, vem-se cobrando do professor que ele não apenas possua um comportamento moral exemplar, mas também que domine uma gama variada de conhecimentos a serem transmitidos e, já no século XIX, que conheça também as características do sujeito a quem vai educar: a criança.

Por fim, a terceira característica diz respeito ao sujeito educando, o aluno. Este vai sendo entendido cada vez mais, em sua especificidade. A escola moderna, a escola que se expande do século XVI ao XX se assenta na concepção de que a infância é uma fase especial para se educar. Nessa concepção, se o sujeito não for educado enquanto for criança, corre o risco de não mais sê-lo. Por esses motivos, mais e mais a escola veio enfatizando a importância da idade e do desenvolvimento intelectual na organização da escola, das turmas, nos grupos de alunos.

Ao longo da história da escola, muito se fez e se falou no sentido de produzir a diferenciação e a superioridade dela em relação às demais formas de socialização. Se se pode concordar que, em muitas coisas, a escola é diferente, nem sempre se pode falar que ela seja melhor. Tal perspectiva de superioridade infelizmente ainda hoje está presente na

concepção de muitos que trabalham na escola. Mas ela não é destituída de história conforme tem-se demonstrado até aqui.

Essa suposta superioridade da escola remete à visão, muito difundida no mundo ocidental desde a Antiguidade, de que o homem é um ser racional por excelência. Tal perspectiva, que acentua a superioridade da razão em detrimento a outras dimensões humanas – como a passional, a ética, a corporal, por exemplo - marca a história do pensamento ocidental.

Não por acaso, foi justamente nesse momento em que se afirmava, na modernidade, a grande potencialidade do homem de, por meio dos conhecimentos racionalmente produzidos, dominar e transformar a natureza, que se deu a defesa enfática da necessidade de expansão da escola. Esse movimento vai marcar a cultura escolar pois, sob a influência deste pensamento, a escola vai acentuar a necessidade da aprendizagem se dar não mais por meio da experiência cotidiana, mas por meio de exercícios e atividades intelectuais.

Desse modo, se no interior da família e das relações de trabalho o sujeito aprendia ao fazer e ao ver fazer, na experiência junto com outros; se ele aprendia mediante atividades que desenvolvia para atender a seus interesses e aos de outros membros de seu grupo ou comunidade; se ele aprenderia ao desenvolver atividades que o preparavam para assumir as responsabilidades da vida adulta, já na escola, a criança e o jovem passam a aprender por meio de atividades e exercícios artificiais, nos quais a realidade aparece apenas como ilustração. Com efeito, ao proceder dessa forma, a escola está privilegiando a dimensão cognitiva – relacionada ao conhecimento e à aprendizagem intelectual - em detrimento das outras dimensões humanas.

É evidente que tal privilégio não ocorre somente na escola. Conforme já se afirmou acima, tal perspectiva é característica da cultura ocidental. É nela, por exemplo, que, a partir sobretudo do século XVIII veio se afirmando a máxima de que o homem culto, o homem que tem cultura, é aquele que passou pela escola.

Em resumo, eis algumas das características da cultura escolar bem como a forma como essa cultura se relaciona com a sociedade como um todo: a) separação de outros espaços-tempos de formação; b) organização sob responsabilidade de especialistas; c) centrada numa concepção de infância como o momento privilegiado da formação; d) ênfase na dimensão cognitiva sobre as demais dimensões humanas.

Cabe ainda acrescentar outra característica marcante da cultura escolar: é valorizar o texto escrito em detrimento da oralidade. Não é possível entender plenamente a história da instituição escolar se não que um dos resultados de sua atuação é o submetimento da cultura oral da população à cultura letrada, da fala ao texto. Nesse sentido, pode-se falar, mais uma vez, da relação entre a cultura escolar e a cultura religiosa: tanto nas escolas quanto nas igrejas, mesmo quando muito se fala, tem-se, como elemento central, como última palavra, o texto escrito, seja ele representado pela bíblia ou por outro livro qualquer.

A história da estruturação da escola com seu espaço próprio, pedagogicamente organizado, aqui no Brasil, é uma longa história! Com efeito, do período colonial, herdamos um número muito reduzido de *escolas régias* ou de *cadeiras* públicas de primeiras letras. Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores os quais, algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel da casa/escola. Os alunos ou alunas dirigiam-se à casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente, o período escolar de 4 horas era dividido em duas seções: uma de 10 às 12 horas e outra de 14 às 16 horas.

No entanto, não se pode considerar que apenas aqueles ou aquelas que frequentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, há indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.

Grosso modo, pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, além dos filhos e/ou filhas dos contratantes, frequentavam-na também vizinhos e parentes dos mesmos.

A essa multiplicidade de modelos de escolarização, poder-se-ia somar, ainda, o dos colégios masculinos e femininos, outra forma de realização da escola no século XIX. Todas essas escolas, com exceção dos colégios, funcionavam em espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores, eram freqüentadas por crianças de diversas origens sociais, inclusive pobre e negras.

Contudo, com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a cada vez maior discussão acerca da importância da instrução escolar, foi-se, paulatinamente, estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças. Marcava-se, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar perante outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação é articulada na confluência de diversos fatores, destacando-se os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos componentes de ordem político-culturais, há que se considerar que a instituição e fortalecimento do Estado Imperial são fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso, está o fato de que a escolarização no mundo moderno como um todo, faz parte dos agenciamentos em prol de fortalecer as estruturas de poder

estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos mesmo de realização dos estados modernos. Neste ponto, vale recordar, como já dito, que no Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, progressivamente, assume as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la, também, das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico se organizava.

Quanto às discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, paulatinamente, foram demonstrando a necessidade de construção de espaços próprios para a escola, como condição mesmo de realização de sua função social específica. Assim, os defensores de diversos métodos de ensino afirmavam que, para o êxito da instrução e manutenção da boa ordem escolar, era absolutamente necessária a construção de grandes espaços nos quais pudessem reunir vários alunos e, ainda, nas paredes então construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os cartazes, alguns dos materiais didáticos auxiliares.

Paralelamente, também nesse período, se dá o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina, incluindo aí os saberes relativos à higiene, os quais se aproximavam do fazer pedagógico. Esse fato influi decisivamente na discussão da necessidade de um espaço próprio para a escola. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam, sobremaneira, o mal causado às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente concebidos* era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a inexistência de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século XIX, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, o Brasil teve de esperar até meados da última década do século, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver, em funcionamento, as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles, e através deles, os republicanos mostrarão os seus projetos políticos e culturas para a República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Afinal, os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*, encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-

educativos e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas.

No entanto, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo a referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, entre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que, ainda hoje, se elaboram as reflexões pedagógicas.

## 4. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E A MATERIALIDADE ESCOLAR

Tratar da história da materialidade da escola implica abordar como os materiais presentes no cotidiano escolar, tais como, *quadro negro, giz, cadernos, lápis, canetas, livros, cartazes*, foram introduzidos na escola e qual a importância dos mesmos para as mudanças da organização pedagógica da instituição.

Hoje, é quase impossível pensar a escola sem tais materiais. Como alguém poderia dar aula sem um quadro, pequeno que seja? Como o aluno pode escrever se ele não dispõe de um caderno ou lápis? Como pode estudar se não dispõe de um livro? Como os alunos podem ficar numa escola que não disponha de carteiras ou mesas?

Certo é que, durante muitos e muito anos os alunos e os professores tiveram que aprender e ensinar sem muitos desses materiais. Mas, pensar a história dos materiais escolares não é importante apenas porque sem eles seria difícil pensar o funcionamento cotidiano da escola. Este assunto é importante, também, porque nesses materiais é possível ler a história das relações entre professores e alunos, das concepções de ensino e aprendizado, dos métodos, entre outros assuntos.

De fato, a história da educação, a história da *nossa* educação, guarda uma relação muito estreita com todos os materiais com os quais lidamos na escola. Haja vista as nossas lembranças dos livros ou das cartilhas com os quais aprendemos a ler e dos nossos primeiros cadernos ou dos momentos das primeiras escritas a tina.

Começando, pois, pela história do *quadro negro*, objeto dos mais comuns nas salas de aula do Brasil, ele foi introduzido nas escolas brasileiras já no final do século XIX. Antes deles, de modo geral, os professores apenas ditavam as matérias ou exercícios e, no caso do método individual, já estudado, simplesmente escreviam os exercícios nos cadernos de cada um dos alunos. Com a crescente complexidade da organização das salas de aula trazida pelos métodos simultâneos – com a turma organizada em subgrupos –, tornava-se cada vez mais difícil ao professor manter todas as turmas ocupadas ao mesmo tempo. Assim, a indisciplina dos alunos e o pouco aproveitamento do tempo eram patentes: enquanto o professor estava ditando o assunto para uma turma, a outra ficava sem tarefa a fazer. É evidente que os professores sempre davam um jeito, mas o problema continuava. Portanto, a introdução do quadro negro – feito de madeira ou de pedra de ardósia – ajudou, sobremaneira, na melhor organização do ensino. Utilizando-o o professor poderia manter as várias turmas ocupadas ao mesmo tempo. Enquanto uma turma estava ocupada copiando o que estava escrito no quadro, a outra estaria corrigindo os exercícios ou realizando leituras. O sistema funcionava muito melhor se, como era comum, existisse mais de um quadro na sala de aula.

Além disso, ao passar os conteúdos e exercícios no quadro, o professor propunha a seus alunos, também, um modelo de caligrafia e a ortografia correta das palavras a serem

copiadas. Assim, o quadro negro funcionava a um só tempo, como facilitador de novos arranjos dentro da sala de aula, como um elemento de disciplina dos alunos e como maneira de ensinar novos ou antigos conteúdos.

A mesma coisa poder-se-ia, dizer, por exemplo, das carteiras escolares. Também até o final do século XIX o mais comum era, em salas de aula, a não existência de cadeiras para que os alunos pudessem se sentar. Quando muito, existiam grandes bancos onde todos deveriam se postar lado-a-lado. Mas, o mais comum mesmo era os alunos sentarem-se no chão ou em bancos improvisados com tijolos, pedaços de pau, caixotes de querosene e outros. Carteiras onde os alunos pudessem apoiar os cadernos ou pedras de ardósia para poderem escrever era objeto mais raro ainda.

Nessas circunstâncias, como pode-se imaginar, os arranjos das turmas e, sobretudo, o conforto necessário a que os alunos prestassem a atenção nas aulas ficavam muito prejudicados. No final do século, a partir dos estudos dos médicos higienistas que defendiam a tese de que a ausência de cadeiras adequadas, projetadas exclusivamente para o uso escolar, era um dos principais focos de doenças e produtoras de deformações nos alunos, passou-se, então, a se preocupar com o mobiliário escolar do aluno.

Assim, carteiras necessárias para dar conforto e tranquilidade às crianças explicitam uma grande preocupação que o século XIX vai ver nascer: a preocupação com saúde dos estudantes. Mas não apenas isto: as carteiras representam um passo a mais em dotar a escola de um mobiliário próprio e específico, diferente daquele da casa ou da igreja; um passo para enfrentar a crescente complexidade da educação escolar.

Com o decorrer dos anos, o mobiliário escolar, sobretudo as carteiras dos alunos foram se refinando de modo a atender, cada vez mais, às perspectivas pedagógicas daqueles que as adotavam. Além disso, cabe, ainda, refletir sobre a importância dos diversos materiais escolares usados em relação a cada um dos conhecimentos escolarizados. E, ao contrário, como se dava o ensino da leitura sem livros, de geografia sem mapas, sabendo-se que durante muito e muito tempo isso foi feito.

Mas, um dos conhecimentos escolares que guarda grande dependência dos materiais para o seu ensino é a escrita. Não é sem razão que, apenas a partir do século XVIII, o ensino da escrita, diferentemente do da leitura, passou a ser realizado ordinariamente pelos professores. Até então, a escrita e seu ensino eram considerados muito mais uma ocupação de especialistas, artistas da caligrafia, dos que de simples professores. Até essa época, em geral, o ensino da escrita era realizado posterior ao ensino da leitura e o mais comum era que as pessoas, sobretudo as mulheres, aprendessem apenas a ler.

Essa diferença entre o ensino da escrita e o da leitura obedecia, ainda, a duas ordens de fatores. Em primeiro lugar, como se sabe, aprender a ler é muito mais fácil do que aprender a escrever. Na verdade, pode-se saber ler sem saber escrever, mas é impossível saber escrever autonomamente sem saber ler, pois as operações mentais e lógicas envolvidas num e noutro aprendizado são diferenciadas e mais complexas quando se

trata do aprendizado da escrita.

Mas outra ordem de fatores de grande importância nessa diferença entre o ensino da escrita e da leitura diz respeito aos dos materiais e seu custo. Em primeiro lugar, começando com uma constatação óbvia, ao aprender a ler o aprendiz não consome, não inutiliza o material lido. O mesmo não acontece com a escrita. Ao escrever, ao fazer exercícios de escrita, ao treinar, o aprendiz ou qualquer escritor vai consumindo e inutilizando, para uma nova escrita, o material utilizado: lápis, papel, tinta, borracha.

Embora isto hoje possa parecer banal, há algumas décadas não era. Em primeiro lugar, o papel é, e sempre foi, um material relativamente caro. Na verdade, apenas no século XIX e XX, o papel torna-se mais acessível a um número maior de estudantes, sobretudo na forma de caderno. Antes ele era caro e, por isso, um produto muito escasso entre nós, mesmo nas escolas.

Mas não apenas o papel era caro e escasso. Também a tinta e as canetas o eram. Uma saída possível era fazer a própria caneta e preparar a própria tinta: no entanto, nenhuma das duas atividades era coisa para amadores. Além disso, há que considerar que a caneta tinteiro, quando de metal, é de difícil manuseio para as crianças – pois é, de um modo geral, mais pesada – e não permite os movimentos bruscos comuns a um aprendiz. Por outro lado, a vulgarização do lápis, pelo que parece, ocorre apenas no século XX e as canetas esferográficas, verdadeira revolução na prática da escrita, somente vão se disseminar entre nós a partir dos anos 60 do século XX.

Assim, enquanto para o aprendizado da leitura poder-se-iam utilizar cartas, documentos de cartório, jornais, a bíblia, entre outros materiais, para o ensino e a prática da escrita a saída foi inventar materiais e formas de ensinar.

Nesse sentido, vale retratar a seguinte experiência do início do século XIX. O professor, para ensinar a escrita, preparava uma enorme mesa sobre a qual, depois de devidamente preparada, colocava arreira. Depois, chamava todos os estudantes e, reunidos em torno da mesa, comandava a atividade da seguinte maneira: 1º) mandava os alunos levantarem o dedo indicador; 2º) ditava uma letra; 3º) determinava que cada aluno escrevesse, com o dedo, a letra no *banco de arreira*; 4º) o professor dava uma volta em torno da mesa corrigindo o exercício de cada aluno. E assim era feito o ensino de todo o abecedário e das sílabas. Era, sem dúvida, um *método* fácil, barato mas, convenhamos, muito pouco funcional.

Outro material largamente utilizado no ensino da escrita e do cálculo foi a lousa individual, feita sobretudo com pedras de ardósia. Tal material, relativamente barato, de uso individual e o qual o aluno, geralmente levava para casa, foi utilizado no Brasil até, pelo menos, o final da década de 40 do século XX. Na lousa, o aluno podia escrever, fazer exercícios, treinar a escrita e somente utilizar o caderno para *passar a limpo*. Com isso economizavam-se muito papel, lápis, tinta e caneta.

Um dos problemas do uso das pedras de ardósia, sobretudo no século XIX e início do XX, é que, além de pesadas para carregar, elas precisavam de ser apoiadas. No entanto, como já dito aqui, em muitas escolas não existiam carteiras ou mesas. Desse modo, muitas e muitas gerações aprenderam a utilizar a lousa individual apoiando-a nas pernas. E evidente que a postura corporal do aluno não ficava nem um pouco adequada, mas era assim que se fazia!

Assim, para cada um dos conteúdos escolares foram usados e/ou criados materiais que possibilitassem o ensino aos alunos. Ao longo da história, muitos foram os momentos em que, ao apresentar um novo material, seus propagadores elogiavam o caráter quase mágico na resolução dos problemas de ensino e da aprendizagem. Foi assim, no início do século, quando muitos diziam que o cinema iria revolucionar a educação; o mesmo ocorreu a partir dos anos 50 do século XX, quando outros pareciam acreditar que a televisão poderia vir a substituir o professor na sala de aula.

E então, neste início de século XXI, mais uma vez, muitos parecem acreditar no poder mágico, agora dos computadores, para transformar a escola. Por isso, uma das questões colocadas hoje aos professores é, justamente, esta: como incorporar as novas tecnologias à educação, pois elas fazem parte do nosso cotidiano e podem contribuir para avanços significativos da prática docente, sem, no entanto, acreditar que elas, as tecnologias, é que serão as protagonistas destas renovações. É preciso compreender melhor os diversos fatores que influenciam as mudanças nas práticas educativas e no cotidiano escolar, resgatando a importância das condições de trabalho e da participação dos professores nesse processo.

## 5. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Tendo em vista que uma das características da educação escolar é o fato dela ser desenvolvida sob a responsabilidade de um sujeito designado para tal tarefa, o professor, pretende-se, neste tópico, estudar as várias representações sobre ele construídas, ao longo da história da educação. Assim sendo, a do professor como um profissional da educação merece destaque, sem dúvida.

Como se sabe, a docência é uma profissão que apresenta, entre outras, as seguintes características: possui formação especializada; pressupõe o contato cotidiano com os outros – os alunos e colegas – por um longo período diário, ao longo de muito tempo durante o ano; possui uma organização sindical ou associativa específica.

O trabalho de professor encarado como uma profissão deu-se muito recentemente na história da educação. A docência profissional está diretamente relacionada a, pelo menos, três fenômenos, conforme já estudado: a afirmação da escola como instituição responsável pela socialização da infância, a expansão da instituição escolar ao longo dos séculos XIX e XX e, finalmente, a constituição de saberes específicos sobre a infância e sobre os modos ensinar.

Remetendo à discussão anterior, tratar a escola como uma instituição independente das outras, como a família, significa que ela esteja afastada do mundo e da vida social. Quer dizer, isto sim, que ela veio se constituindo como um modo específico, como uma maneira diferenciada de educar. Desse modo, cada vez mais, passou a ocupar um tempo e a exigir dedicação cada vez maior dos alunos e dos professores. Paulatinamente, foi ficando difícil para as pessoas que trabalhavam na escola, ali trabalhar e, ainda, cuidar dos outros afazeres da vida. A ocupação com a docência passou a significar a principal ocupação dessas pessoas.

Por outro lado, o crescente interesse dos estados nacionais pela expansão da escolarização fez com que a escola fosse estendida a um número maior de crianças e, então, um número cada vez maior de pessoas envolveu-se no serviço público da educação. Era uma forma de garantir a sua inserção no mercado de trabalho e o sustento da família, atuando como professor. À medida que muitas pessoas passaram a dedicar maior tempo à docência e a encontrar, cada vez mais, outras pessoas que assim o faziam, os professores passaram, também, a encontrar com seus pares e descobrir interesses e objetivos comuns, como, por exemplo, a expansão da própria escolarização, a defesa do salário e de melhores condições de trabalho.

Assim, no decorrer do século XIX, a escola primária foi se tornando a ocupação principal de um número cada vez maior de pessoas, mobilizando contingentes significativos de profissionais no âmbito do serviço público.

Um momento importante da transformação da atividade docente em profissão foi a organização, primeiro na Europa, e depois em várias partes do mundo, das Escolas Normais. Elas as quais passaram a se ocupar especificamente em transmitir àqueles que queriam ser professor, ou mesmo que já eram professores, os saberes necessários à sua inserção ou permanência no magistério.

Entretanto, no Brasil e em muitos outros países, os professores continuavam sendo contratados levando-se em conta, sobretudo, o seu comportamento moral. Se se considera, por exemplo, que o Império Brasileiro (1822-1889) era oficialmente católico e que a Igreja Católica detinha grande poder de influência sobre boa parte da vida social brasileira, pode-se inferir também que um dos principais atributos cobrados aos mestres é que o comportamento moral deles fosse condizente com a fé católica.

É por isso que muitos estudiosos consideraram que a criação das escolas normais tiveram grande significado para a profissionalização do magistério. Isso não significa dizer, no entanto, que elas fossem as únicas responsáveis pela profissionalização ou, mesmo, que tão logo tenham sido organizadas elas passaram a ter um peso muito grande na formação dos professores. Na verdade, durante muitos e muitos anos, apesar de existirem as escolas normais, a maioria do professorado jamais passara pelos seus bancos!

No Brasil, as primeiras escolas normais foram criadas a partir de 1835 e começaram a funcionar logo depois na Província do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, da Bahia e de São Paulo. A Escola Normal de Minas Gerais, por exemplo, foi criada em 1835 e começou a funcionar em 1840, na cidade de Ouro Preto, capital da Província. Essa escola fechou em 1842; voltou a funcionar em 1946, para novamente fechar-se em 1852. Reaberta em 1872, não mais fechou até o final do século XX.

Mas, o que se ensinava nessas escolas? É difícil responder à pergunta, já que elas possuíam organizações variadas e viveram profundas mudanças ao longo de sua história. No entanto, de modo geral, pode-se falar que traço constitutivo da experiência das escolas normais foi a preocupação em ensinar aos professores *como* eles deviam ensinar aos seus alunos. Em outras palavras, pode-se afirmar que elas sempre tiveram uma marcante preocupação com o método de ensino; aliás, pode-se dizer com razoável segurança que foi por meio delas que se divulgou boa parte das inovações metodológicas no Brasil.

Paulatinamente, ao lado dos conhecimentos sobre os métodos de ensino, introduziu-se uma série de outros conhecimentos especializados, necessários ao exercício da profissão, a saber: conhecimentos sobre pedagogia de forma geral e, mais especificamente, conhecimentos a respeito da criança, de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, em muitas escolas normais, era preciso que os futuros professores aprendessem, de forma mais aprofundada, os conteúdos que iriam ensinar a seus alunos, como: Linguagem, Matemática, Ciências, História, Geografia, Religião, entre outros.

Um outro capítulo importante da história da profissão docente é o fato dela se constituir, sobretudo, como uma profissão feminina. Somente a partir do final do século XIX foi que, no Brasil, as mulheres passaram a ser maioria do alunado das escolas normais e que isso trouxe conseqüências para estas instituições, como por exemplo, introdução de conteúdos voltados para a formação da futura mãe, esposa e dona de casa.

A expressão *feminização do magistério*, cunhada pelos pesquisadores da história da profissão docente, define o complexo processo que transforma a profissão docente de uma profissão ocupada majoritariamente por homens até o final do século XIX numa profissão ocupada eminentemente por mulheres ao longo do século XX.

A transformação ocorrida na composição de gênero do magistério primário entre meados do século XIX até hoje, em Minas Gerais, pode ser apresentada, ainda que de forma imprecisa, da seguinte forma:

**Tabela I:** Percentual de professores e professoras no ensino primário (1850-2000)

ANO	HOMENS (%)	MULHERES (%)
1850	90	10
1870	70	30
1900	40	60
1930	10	90
2000	5	95

Como se vê, os números são eloquentes: na virada do século XIX para o XX o magistério já é uma profissão ocupada, majoritariamente, por mulheres, fenômeno que se acentua no decorrer do século XX. Tal fenômeno, conforme vários estudiosos do assunto, parece ter ocorrido em escala mundial nesse período, e estudos indicam que o mesmo ocorreu no Brasil. Assim, cabe perguntar: o que teria ocorrido na sociedades e nas escolas para que tal mudança tenha se efetivado? Que os fatores influenciaram essa brutal transformação da profissão?

Muitas vezes, na história da educação, quiseram fazer-nos acreditar que os sujeitos mais importantes na história da escola eram os políticos e, sobretudo, os intelectuais da educação. Numa história feita por e para os intelectuais, pouco importava aos historiadores se o contingente mais expressivo da história da educação – os professores – ficasse na penumbra. Nessas perspectivas históricas, a lembrança das grandes correntes teóricas acabava por colocar no esquecimento aqueles que, no dia-a-dia faziam a escola e a educação escolar.

Em última análise, buscou-se aqui chamara a atenção que os professores são os atores fundamentais da escola. Eles participaram ativamente da constituição da escola como instituição e da própria profissão docente enquanto uma ocupação de fundamental importância nas sociedades modernas. Isso não apenas realça participação dos

professores na história da educação, mas também explicita a responsabilidade deles na conformação e na transformação da escola. Pelo menos no que se refere à educação elementar, ou primária ou, hoje, fundamental, há pelo menos um século essa responsabilidade tem sido assumida, principalmente, pelas mulheres. No entanto, caberiam, ainda, muitas perguntas, como por exemplo: por que, mesmo quando as mulheres já constituíam a maioria do professorado a maioria dos cargos técnicos e das posições de comando eram ocupados por homens? Por que entre os teóricos da educação, até muito recentemente, o número de mulheres era reduzido? Será que o fato de as mulheres constituírem a maioria do professorado deixou a educação escolar menos machista e sexista?

Essas e muitas outras perguntas podem, hoje, ser formuladas por nós que trabalhamos com a educação escolar. Tentar respondê-las, por meio do estudo da história da educação, é apenas um dos possíveis caminhos para melhor entendermos a nossa profissão e, ao fim e ao cabo, a nós mesmos!

## 6. REFERÊNCIAS

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

FÁVERO, Maria de L. Albuquerque.; BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ/MEC/INEP, 2002, 2ª. ed.

LOPES, E. M.; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 3a. ed.

XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV Editora/FUMEC.



## ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

### ATIVIDADE 1

Diante das afirmativas abaixo marque **V** as **VERDADEIRAS** e **F** as **FALSAS**.

- ( ) A ação educadora da Cia de Jesus no Brasil se dirigia especificamente aos povos indígenas;
- ( ) Quando chegaram ao Brasil os jesuítas achavam que os índios tinham uma rica cultura que precisava ser preservada;
- ( ) A ação educativa da Companhia de Jesus colaborou com a política colonizadora de Portugal em relação ao Brasil;
- ( ) Os negros se constituíram nos principais educandos atendidos pelos jesuítas em seus vários colégios espalhados pelo Brasil.

### ATIVIDADE 2

Utilize as palavras indicadas a seguir para completar de forma adequada o texto abaixo.

*obrigatória, colonial, gratuita, reformas, escolas*

O Império brasileiro herdou, do período ....., um número muito pequeno de ....., a maioria delas criadas a partir das ..... implementadas pelo Marquês de Pombal. Foi a constituição de 1824 tornou a escola elementar ..... mas foi a partir de 1835 que muitas Províncias criaram os primeiros mecanismo para tornar a escola .....

### ATIVIDADE 3

Analise as afirmativas abaixo.

- 1- As preocupações com as formas de ensinar ajudaram a transformar a escola;
- 2- No final do séc. XIX a propaganda republicana ampliou a luta por mais escolas;
- 3- Os negros sempre foram proibidos de freqüentar as escolas públicas no Brasil;
- 4- O método intuitivo afirmava que a aprendizagem do aluno dependia sobretudo da ação do professor.

Com base na análise estão corretas apenas as afirmativas:

- A) 1 e 3;
- B) 1, 2, e 4;
- C) 2, 3 e 4;
- D) 1 e 2.

### ATIVIDADE 4

Em relação à educação nos primeiros anos da República é **CORRETO** afirmar que:

- A) Os republicanos tinham como objetivos continuar as políticas educativas do Império;
- B) Os grupos escolares ajudaram na expansão da matrícula em muitos Estados;
- C) Todos os escravos recém-libertos encontraram escolas para estudar;
- D) A separação entre o Estado e a Igreja não teve repercussão na educação escolar.

### **ATIVIDADE 5**

Cite pelos menos 03 características das políticas educativas defendidas pelos escolanovistas no Brasil.

### **ATIVIDADE 6**

Cite pelo menos dois aspectos em que a política de educação do Estado Novo se aproxima das políticas educacionais da Ditadura Militar no Brasil.

### **ATIVIDADE 7**

No início do século XX, um importante intelectual mineiro disse o seguinte: “A pessoa, na primeira fase de sua vida, passa por três tipos de educação: a primeira, quando nasce, no seio de sua família; a segunda, quando começa ter contato com a vizinhança e com a comunidade; a terceira, na escola, que tem como uma de suas principais funções, reparar os erros cometidos nas duas primeiras”.

Você concorda com este tipo de pensamento? Justifique a sua resposta.

### **ATIVIDADE 8**

Em sua experiência de escolarização, como aluna e como professora, que aspectos da história da educação acha que podem ser contados utilizando-se dos diversos materiais escolares a que você teve (ou não) acesso?

### **ATIVIDADE 9**

Segundo o texto, quais foram os principais motivos que fizeram com que o ensino da leitura se expandisse mais do que o ensino da escrita?

### **ATIVIDADE 10**

Quais foram os fatores, até aqui apontados no texto, que contribuíram para a transformação do magistério numa profissão?

## RESPOSTAS

### ATIVIDADE 1

F, F, V, F.

### ATIVIDADE 2

colonial, escolas, reformas, gratuita, obrigatória.

### ATIVIDADE 3

D (1 e 2)

### ATIVIDADE 4

Letra B

### ATIVIDADE 5

- a) Escola pública e gratuita pra todos;
- b) Co-educação, ou seja, educação de meninas e meninos juntos na mesma escola, na mesma sala de aula;
- c) A educação pública deve ser laica;
- d) A importância da formação de professores;
- e) As políticas e práticas educativas devem ser embasadas cientificamente.

### ATIVIDADE 6

- a) Importância da ação do Estado na Educação;
- b) Educação com marcada feição nacionalista e autoritária;
- c) Educação com marcada feição moral e cívica;

### ATIVIDADE 7

Esta é uma resposta “opinativa” para a qual, em tese, qualquer resposta é válida. No entanto, de acordo com o texto, o/a aluno NÃO poderia concordar com o trecho que está entre aspas, pois ele defende uma postura muito autoritária e auto-suficiente da escola em relação à família e à comunidade.

### ATIVIDADE 8

Resposta aberta. Espera-se que o/a aluno/a consiga relacionar os materiais que ele conhece na escola como fontes para contar a história da educação. São mais comumente utilizados: cadernos, livros didáticos, lápis, carteiras, o próprio prédio da escola, documentos oficiais da escola (livro de matrículas, livros de atas da escola..), dentre outros.

### **ATIVIDADE 9**

- a) O custo financeiro dos materiais utilizados;
- b) O fato de, no momento de aprendizagem, o aluno ter que “consumir” o material que utiliza (ex: papel, tinta...). Isto não ocorre com o ensino na leitura;
- c) O fato de a aprendizagem da escrita ser mais complexa do que a leitura;
- d) Em alguns casos, o maior controle social (de gênero, por exemplo) sobre a aprendizagem da escrita do que da leitura.

### **ATIVIDADE 10**

- a) A ação (a luta) dos professores e professoras;
- b) A exigência de uma formação específica para o exercício da função;
- c) A organização associativa e sindical dos(as) professores(as);





## **ESTUDO COMPLEMENTAR**

FÁVERO, Maria de L. Albuquerque. & BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.) *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora. UFRJ/MEC/INEP, 2002, 2ª. ed.

Este dicionário traz verbetes bastante detalhados e é uma importante ferramenta de trabalho para todos(as) queles(as) que querem conhecer um os(as) professores(as) e intelectuais que participaram ativamente da história da educação no Brasil.

LOPES, E. M.; FARIA Fº, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Principal publicação sobre história da educação no Brasil lançado por ocasião da passagem dos 500 anos, este livro é uma obra de referência sobre a história dos diversos níveis de ensino no Brasil, inclusive a educação infantil.

VEIGA, Cynthia Grevie. *História da Educação*. Rio de Janeiro: Ática, 2006.

Um ótimo livro de síntese da história da educação no mundo ocidental e no Brasil. Foi escrito por uma historiadora com grande experiência de pesquisa e docência na área.

ISBN 978-85-99372-90-6



9 788599 372906

O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

