
A REVISTA *A ESCOLA* E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i1.31579>

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi*
 Maria Isabel Moura Nascimento**

* Rede Municipal de Ensino de Irati, PR. aecmari@gmail.com

** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. misabel@lexxa.com.br

Resumo

O presente texto apresenta parte de um estudo sobre educação brasileira no início do século XX, tendo como fonte primária a revista *A Escola*, publicada em Curitiba, PR, no período compreendido entre 1906 a 1910, e tem como objetivo discutir a disseminação da ideologia liberal nos primórdios republicanos no Brasil. Especificamente, propõe identificar as influências do liberalismo na educação. As reflexões que suscitam do estudo da revista *A Escola* apontam os discursos, os anseios, as conveniências e os interesses da sociedade em relação à educação, fornecendo pistas sobre as repercussões e polêmicas instauradas; e mais, contribuem para a compreensão das situações da contemporaneidade. Os resultados desse estudo permitem concluir que a educação no estado do Paraná, no início do século XX, foi marcada pela influência da ideologia liberal, e essa foi amplamente disseminada nas folhas da revista *A Escola*.

Palavras-chave: liberalismo, educação, Revista *A Escola*.

Abstract: A Escola Magazine and brazilian education in the early twentieth century. This paper presents part of a study on Brazilian education situated during the early years of the twentieth century, using as its primary source the magazine called *A Escola*, published in Curitiba-PR, from 1906 to 1910, and aims at discussing the spread of liberal ideology in Brazil during the beginning of the Republican period. Specifically, this study aims at identifying the influences of liberalism in education. The reflections that arise from the study of the magazine indicate the speeches, yearnings, conveniences and the interests of society in relation to education, providing clues about the repercussions and controversies installed, greatly contributing to the understanding of contemporary situations. The results of this study allow us to conclude that education in the state of Paraná, in the early years of the twentieth century, was marked by the influence of liberal ideology, and that was widespread on the sheets of *A Escola* magazine.

Keywords: liberalism, education, *A Escola* Magazine.

Introdução¹

Analisar os periódicos educacionais oferece a possibilidade de compreensão da organização

da sociedade e dos reflexos na educação. Esses periódicos eram instrumentos imprescindíveis de formação docente que, de forma sutil, chegavam mais rápido aos bancos escolares e utilizavam a mesma linguagem daqueles que iriam formar os futuros trabalhadores, com vistas à conformação e à situação social como algo natural.

A impressão dos periódicos pedagógicos começou a ter ênfase no início do século XX. Isso ocorreu em virtude da centralidade dada à educação como instrumento para a disseminação do liberalismo, ao ter como função preparar o

¹ Parte da introdução deste artigo foi publicada nos Anais da XI Jornada do HISTEDBR, em 2013, sob o título *Revista "A Escola": a expressão do liberalismo*. Recuperado em 12 janeiro, 2017, de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_844_aecmari@gmail.com.pdf

homem de maneira a torná-lo produtivo, consciente de seus deveres e da aceitação de sua condição de cidadão, com direito ao voto, desde que fosse alfabetizado. Nesse período, foi criada a revista *A Escola*², “[...] órgão do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná” (Paraná, 1906, p. 1).

Essa revista didática³ era impressa na Typographia e Lithographia a Vapor Impressora Paranaense, “[...] junção da Tipografia fundada por Cândido Lopes e a Litografia do Comércio, de Narciso Filgueiras, em 1888” (Marach, 2007, p. 23). Sobre seus aspectos formais, era impressa em papel jornal, com número de páginas contínuas durante o ano, vinte páginas em média, em formato de tabloide, não trazia ilustrações e nem propagandas.

Embora esse periódico educacional tenha sido de cunho regional, não se pode rejeitar as relações existentes entre o macro e o micro, que manifestam sua totalidade, é preciso considerar também que “[...] no corpo da sociedade, todas as relações coexistem simultaneamente e se sustentam umas às outras” (Marx, 2004, p. 95). A revista, destinada a um público específico e letrado, o que pressupõe uma seleção “[...] para a concretização de um ideal belíssimo, a fraternidade e o progredimento intelectual dos membros na nobre classe do professorado paranaense” (*A Escola*, 1907, p. 43), cumpre a função de disseminação de um ideal educacional num período em que a educação assumiria papel central, no início do século XX.

Sabe-se que, no Brasil, já havia “relações e ideias liberais” que remontam aos fins do século XVIII e que permearam os movimentos revolucionários⁴ para formação do novo Estado

independente e para os movimentos pela abolição da escravatura. No entanto, essas ideias, muitas vezes, expressões de figuras públicas, não podem ser consideradas como a concretização da ideologia liberal⁵, dado que, no país, havia uma estrutura socioeconômica agrária e escravista; ademais, “[...] a maior parte da população, inculta e atrasada, não chegava a tomar conhecimento das novas doutrinas” (Costa, 1973, p. 90). O uso “[...] parcial das formulações liberais” (Valdemarin, 2000, p. 41) ou dessas ideias enquanto sinédoque⁶ (Bosi, 1988, p. 9) já fazia parte dos discursos desde o Império, especialmente entre os inflamados componentes do Partido Republicano, porém não passava de retórica. Contudo, não se pode negligenciar que esse movimento dissonante no país, entre a realidade conservadora concretizada pela economia e pelo modo de produção vigente e as ideias liberais que se encontravam no imaginário, em particular, de intelectuais e políticos, foi o aporte e a base para a ideologia que, no final do século XIX, concretizou-se de fato e de direito: o liberalismo.

Por que ainda tratar sobre o liberalismo, uma vez que são vários os estudos⁷ que abordam e se preocupam em estudá-lo e desvendá-lo? Apontá-lo como expressão necessária ao capitalismo, é apontá-lo como atual e, se atual, faz parte do senso comum⁸, ou seja, permeia as ações dos sujeitos de forma inquestionável, como *status quo*. Desvendar o que sustenta essa manutenção é uma forma de acusar a continuidade do pensamento liberal na contemporaneidade e, assim, a exploração ainda vigente.

Atualmente, é assumido de forma natural que o trabalho assalariado seja o único meio de o sujeito produzir a sua existência e que deve se

² *A ESCOLA*: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 1906-1910. Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual. Os escritos dessa fonte primária estarão em letras itálicas e na grafia original.

³ Contou com a colaboração escrita de educadores de outras cidades e alunos do Gymnasio Paranaense e Escola Normal, como: Sebastião Paraná Sottomaior, Dario Persiano de Castro Velloso, Ermelino Agostinho de Leão, João Evangelista Braga, Francisco Ribeiro Azevedo Macedo, Lourenço Souza, Claudino Rogoberto dos Santos, Euzébio Silveira Motta. Como autores, destacam-se: Rocha Pombo, Ruy Barbosa, Francisco Ferrer, Victor do Amaral, Lysimaco Ferreira da Costa e Elvira Paraná.

⁴ Segundo Fausto (2002), são os seguintes movimentos: Inconfidência Mineira (1789), Revolução Pernambucana (1817), Guerra dos Farrapos (1835-

1845), Revolução 1842 (rebeldes vencidos na batalha de Santa Luzia), Revolução Praieira (1848).

⁵ O liberalismo, nesta pesquisa, é considerado como ideologia.

⁶ Bosi (1988) utiliza o termo sinédoque – figura de linguagem que significa o todo nomeado em lugar da parte – para definir as ideias liberais presentes durante o Império, ou seja, o liberalismo fazia parte da retórica política brasileira, todavia a sua aplicação era reduzida como, por exemplo, a liberdade restrita da maioria da população.

⁷ Warde (1984), Santana (1996) e Laski (1973).

⁸ Consideram-se senso comum as certezas que são transmitidas de geração a geração, muitas vezes inquestionáveis, generalizadas, com as quais é interpretada a realidade.

empenhar no emprego como se fosse sócio do capital (patrão), reforçando a ideia liberal de que o movimento da sociedade se faz por ações individualizadas.

Este texto apresenta parte de uma pesquisa que analisa e mostra, por intermédio da revista *A Escola*, como o processo de inculcação dos princípios liberais na sociedade brasileira, no início do século XX, está relacionado à situação atual dos trabalhadores. Mostratambém como as reflexões sobre as orientações pedagógicas propostas para o novo cidadão, justificadas na ideologia liberal, são questões fundamentais para desvendar a permanência e a solidificação desses ideais no tempo. Para tanto, primeiramente será apresentada a educação na sociedade brasileira, no início do século XX, para então ser abordado o processo de ensino.

A educação na sociedade brasileira no início do século XX

O aparato escolar, no início do período republicano no Brasil, orientado pelos princípios do liberalismo, foi considerado como um direito de todos, anunciando a igualdade como princípio geral, aferindo uma promessa de que todos os indivíduos seriam considerados com os mesmos direitos para a participação na vida em sociedade. Concomitantemente a isso, com o mesmo propósito, a perpetuação das relações de produção capitalista, já que para “o pensamento liberal republicano, progresso é crescimento econômico enquanto expansão da economia capitalista em curso” (Salles, 1986, p. 63).

Assim, todos os cidadãos se sentem parte do processo e envolvidos nele. Quem seria esse cidadão numa sociedade baseada na igualdade de direitos? Numa forma de governo representativa, nos idos da sociedade brasileira republicana, cidadão seria o que poderia participar do sufrágio universal. Aquele que teria participação política, ou seja, os homens alfabetizados, com condições para exercer a cidadania, aliás, os que tinham acesso à propriedade intelectual, visto que a participação pelo sufrágio universal não era mais pela renda⁹ e sim pela instrução. Apesar de ser preconizada entre os indivíduos, inclusive garantida por lei, uma igualdade estendida abstratamente a todos

os indivíduos não pode ser considerada como materialmente garantida, porque a formalidade da igualdade provém de uma desigualdade substancial, indispensável para a própria existência da formalidade.

A liberdade e igualdade jurídicas estavam longe de ser incompatíveis com a desigualdade real. O ideal da sociedade liberal burguesa foi sintetizado nesta frase irônica de Anatole France: ‘A lei, em sua majestática igualdade, dá a todos os homens o mesmo direito de jantar no Ritz e de dormir debaixo da ponte’ (Hobsbawm, 2006, p. 11).

O fenômeno educativo, longe de ser compreendido nas relações contraditórias da sociedade, era um meio para a aceitação da ordem vigente e para a reprodução dessa ordem, pela crença de “[...] ser a educação um fator determinante na mudança social” (Ribeiro, 1982, p. 95) e sinônimo de ascensão social. A crença na educação estendida a todos ocasionaria o desenvolvimento e, conseqüentemente, transformaria o Brasil numa “[...] nação à altura das mais progressivas civilizações do Século” (Nagle, 1974, p. 100), uma vez que “no regime republicano o problema da instrução se impõe e reclama prompta solução” (Paraná, 1906, p. 1) e o entrelaçamento entre a luz do saber e a cidadania culminaria no progresso. Esse ideário é articulado com o “[...] intuito de mostrar que o país entrara definitivamente na era do progresso” (Capelato, 1988, p. 46), expressando ainda o anseio de romper com vínculos do passado.

Todavia que instrução era essa? Tratando-se de escolas brasileiras, a orientação está no próprio espírito democrático liberal do regime político que nos rege (*A Escola*, 1906, p. 127), ou seja, apenas aquela para o indivíduo não ficar ‘embotado’, aprendendo as matérias essenciais e rudimentares: ler, escrever e calcular, visto que quanto mais o povo for instruído, decente e ordeiro, tanto menos estará sujeito às ilusões e será obtuso (Smith, 1996), podendo dirigir as máquinas criadas pela indústria.

O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos, ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido

⁹ No governo provisório (1889-1891), foi determinado o fim do voto censitário, ou seja, o voto não é mais vinculado à situação econômica do cidadão.

de encontrar meios para eliminar as dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou tomar alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum julgamento justo até acerca de muitas obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, ao menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo, é igualmente de defender seu país na guerra. [...] Assim, a habilidade que adquiriu em sua ocupação parece ter sido adquirida à custa de suas virtudes intelectuais, sociais e marciais (Smith, 1996, p. 244).

Elevar os trabalhadores coloca-se lucrativo porque a estupidez seria um mal, uma afronta que acabaria afetando o progresso, porém com muita 'parcimônia' a fim de não comprometer a ordem vigente, ensino tal que o “[...] Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação” (Smith, 1996, p. 246). Ao contrário, era o ensino ministrado às pessoas de fortuna, devido à sua posição, que lhes possibilitava melhor instrução, garantindo-lhes para si a propriedade intelectual. As crianças dos ricos lhes é disposto um

[...] meio material que as prepara muito naturalmente para a ideologia e as reações ‘dominantes’, e as pobres, vivendo no estado que reproduz a pobreza, não condizendo as suas condições com o que lhes é ensinado na escola (Dangeville, 1978, p. 38).

Na sociedade capitalista do início do século XX, sob a égide da ideologia liberal, a escola livre, laica –laicidade não apenas nos aspectos religiosos, mas ideológicos – seria o formato mais adequado à formação das elites, ou seja, laica, mas subjugada aos anseios de uma classe, haja vista que “[...]a chegada ao grau de elite não seria mais dada nem pelo sangue e nem pelo dinheiro, mas pela posse reconhecida do saber” (Cury, 2001, p. 307). A ideia de privilégio do indivíduo via hereditariedade, via status, via ser,

deu lugar ao direito e à capacidade do indivíduo, permeados pela ideia de igualdade e de liberdade na posse da razão como fonte do progresso por meio do esclarecimento, via escola: lócus de divulgação da ciência e legitimação do processo.

A forma abstrata e generalizadora de como são veiculados aos indivíduos os conceitos de liberdade, de igualdade e as lacunas que essa abstração proporciona via educação garante e mantém a disseminação da ideologia liberal que, sem uma concreta análise, camufla de forma sedutora as desigualdades, a homogeneização e a meritocracia.

A educação, máxima do ideal republicano¹⁰, integrante do projeto liberal, igualmente e ideologicamente, converteu-se em instrumento para a disseminação do pensamento da classe burguesa e para a obtenção do consenso desses preceitos, haja vista que é preciso produzir o trabalhador para o capital (disciplinamento da força de trabalho), dando “[...] aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual e os impede de descobrir as suas contradições” (Dangeville, 1978, p. 37). O trabalho torna-se cerne do acesso à fortuna por meio, é claro, do esforço e mérito individuais, haja vista que “[...] a rivalidade e a emulação tornam o mérito, mesmo nas profissões mais humildes, objeto de ambição, gerando muitas vezes os mais satisfatórios empenhos” (Smith, 1996, p. 229).

Na busca pela homogeneidade social desse trabalhador livre e nas tentativas de construção do Estado burguês brasileiro, instituição legal que representa e torna legal o preceito de igualdade e, concomitantemente, o de desigualdade, a escola, particularmente a primária, é utilizada como veículo de reprodução que, apesar de reprodutora, oportuniza a escolarização à população com o discurso de igualdade. Para a consecução desse objetivo, é imprescindível acabar com a estupidez da maioria da população, cabendo ao “[...] governo tomar providências para impedir que tal aconteça” (Smith, 1996, p. 244)¹¹, uma vez que “a escola primária é uma instituição

¹⁰ Noronha (1990, p. 32) comenta que, no primeiro período da República, a questão da educação se destinava à salvação nacional e, já no final do período, o objetivo era formar o trabalhador disciplinado.

¹¹ Nessa passagem, Smith coloca-se ao contrário do que preconiza o estado mínimo, ao apontar o Estado como responsável por acabar com a estupidez.

supernamente civilizadora” (Souza, 1906, p. 2). Pelo ensino, delineia-se uma ideologia por um universo de símbolos, valores (laicos e civis), fixando um padrão homogêneo para o novo tipo de homem social: o cidadão (Cambi, 1999, p. 372), participe da política e trabalhador livre, porém selecionado pela instrução, visto que só o alfabetizado poderia exercer o direito ao voto, direito à participação na escolha de seus representantes, o que já pressupõe uma seleção via capacidade.

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (Saviani, 2012, p. 32-33).

Considerada como uma necessidade e direito de todos os homens, a escola, dependente do Estado, viria a ser, na Primeira República brasileira, “[...] recinto que a inteligência dos pequeninos seres [...] se vaedesenvolvendo e inundando da luz cambiante e redemptora da instrução” (Souza, 1906, p. 2). Dessa forma, essa escola era imprescindível para a formação do cidadão republicano e para a solução dos problemas da sociedade brasileira via racionalização, constituindo-se a instrução do povo no maior projeto do Estado burguês (Nascimento, 2008, p. 92). Era necessário convencer todos os cidadãos de que, com a República, a sociedade rumaria à modernidade e ao progresso, fato que, no antigo regime monárquico, não se efetivou dada a ignorância do povo que não tinha condições de perceber tal situação. É nesse sentido que os republicanos aproveitaram para enaltecer a função da educação que teve um papel preponderante para a legitimação da nova ordem e para homogeneizar os cidadãos. “A causa, não o perguntemos à raça: mas, ao habitat, à pedagogia. Ao habitat, melhora-o a Sciencia: - o problema, portanto é resolvido pela ESCHOLA” (A Escola, 1907, p. 3). A educação é pensada no seu caráter regenerador e messiânico, tanto para sanar os problemas do analfabetismo, que expressava a miserabilidade do ensino no país e a brutalização da maior parcela da população, como auxiliar o

alargamento na formação da elite, nesse caso, pelo ensino secundário e superior. A difusão do ensino representa, naquele momento, “[...] a mais importante obra nacional a empreender, pois constitui o grande problema nacional” (Nagle, 1974, p. 145), que irá incorporar o indivíduo à vida moderna, por isso a importância dos conhecimentos rudimentares: ler, escrever e contar, ou seja, não mais que o mínimo.

Esse movimento em prol da escolarização, fruto da luta de classes, caracteriza-se pela relação entre avanços e retrocessos. A educação assumia as características do processo histórico, que, sob o modo de produção capitalista e sendo a divisão de classe o seu cerne, deveria voltar-se a certos aspectos que atendessem aos anseios da classe trabalhadora e, igualmente, mantivesse a divisão de classe, camuflando-se na ideia de democracia, no direito à escolarização livre, laica e gratuita, porém mais como concessão do que direito.

O sentido da homogeneização era, e ainda é, ocultar a divisão de classes. Portanto, a homogeneização do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretendia contrariar e, nesse movimento, falsear a dinâmica real. Para tanto, a educação escolar era colocada como remédio e medida para a formação do novo homem republicano, lançando mão de ações que procuravam legitimar a homogeneização de uma escola, agora, em espaço único e com métodos únicos, como, por exemplo, o método intuitivo. “É preciso tornar a escola um todo homogêneo” (A Escola, 1908, p. 3) e universal, adequando os indivíduos à ordem social. Nesse sentido, “[...] não é verdade que a escola burguesa não possa dar instrução a todos, ela apenas elimina os realmente incapazes de receber essa instrução” (Ponce, 2001, p. 156). Esses incapazes eram caracterizados pela seletividade –por considerar os conhecimentos veiculados na escola vez mais imprescindíveis para a participação social –camuflando qualquer característica que demonstrasse a desigualdade social numa escola denominada única, todavia fundamentada em valores burgueses. Sua ação mistificadora consiste em incorporar, de forma igual e homogênea, em um único espaço, todas as classes, considerando que “[...] o aluno, senhor de sua liberdade e consciência, saberá escolher a crença que melhor lhe satisfaça a alma e o coração” (Martins, 1909, p. 9). Afirmção baseada em Locke, ao propor que os homens são naturalmente iguais com direitos comuns,

todavia “[...] permite-se que pertençam os bens àqueles que lhes dedicou o próprio trabalho” (Locke, 1991, p. 228).

Orientado por esse princípio, aquele que, embora proprietário desse direito, não alcançasse o que lhe era devido, seria porque não se esforçou o suficiente ante o direito comum a todos e que tem liberdade para fazer suas escolhas, “[...] ocultando as diferenças sociais pela proclamação do discurso igualitário” (Cury, 1989, p. 48). O trabalho e o esforço dão o direito de propriedade, centrado na individualidade, entretanto uma questão se faz presente: quem frequentava essa escola? Em que moldes era pensada? A compreensão desses fatores “[...] implica no desvendamento das funções específicas que a escola brasileira foi chamada a assumir [...]” (Xavier, 1990, p. 18), em especial numa sociedade que não lê e é assim silenciada.

A todos os alunos, senhores de sua vida, era dado o direito de terem acesso ao conhecimento, por se entender que “[...]a República significa, para seus artífices, o tempo de liberdade” (Capelato, 1988, p. 46), de sociedade aberta, todavia essa noção de liberdade e abertura não pode ser considerada abstratamente, visto a liberdade não ser sinônimo de igualdade, ao contrário, a liberdade pode cercear a igualdade. Em nome da liberdade, aos alunos era permitida a escolha daquilo que proporcionasse a sua satisfação. Sob tal perspectiva, é possível relacionar sua escolha com o mérito, atributo individual, uma vez que a todos era dado o mesmo ensino, os mesmos conhecimentos – porém mediados pelo privilégio de classe – num mesmo local, enfim, na escola pública, laica e gratuita, na qual era garantida a “[...] igualdade de direitos e oportunidades que justificava, em última instância, a desigualdade social ‘justa’ porque ‘natural’” (Xavier, 1990, p. 61).

O grupo escolar, rearranjo na organização espacial e temporal, cumpriu essa finalidade, fundamentado “[...] em bases seguras, rectas, inflexíveis, unificando-o em toda a República” (Vellozo, 1907, p. 2), com um mesmo professor, típico da democracia burguesa, em que o ensino é uma oportunidade na escalada social, independente da origem dos indivíduos.

Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só

pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada, reclamado pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 2000, p. 3).

Fruto das questões materiais do contexto republicano e considerada fundamental para a concretização da educação republicana, a institucionalização dos grupos escolares, “[...] criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas” (Reis Filho, 1995, p. 137), é a maior expressão e legitimação dos preceitos liberais de igualdade e liberdade, concomitante à homogeneização e à meritocracia.

Os relatórios dos inspetores gerais solicitavam, com frequência, a construção de prédios destinados especificamente às práticas escolares [...]. E defendiam a organização do ensino primário em grupos escolares, uma medida [...] mais metódica, racional e consentânea com os modernos planos pedagógicos [...], do que as pequenas escolas isoladas, derivadas das antigas cadeiras de instrução primária (Azamuja, 1908, p. 62, apud Trindade & Andreazza, 2001, p. 81).

A classificação igualitária dos alunos em um mesmo espaço e ao mesmo tempo “[...] constituiu-se numa das grandes revoluções na organização do ensino primário, sendo considerada a essência da escola graduada” (Souza, 2000, p. 33), ou melhor, a simultaneidade¹² era considerada uma forma específica e eficaz de homogeneização e universalização, tão caras para o processo de disseminação da ideologia liberal. Vale ressaltar que o ensino simultâneo não se referia apenas ao interior do trabalho docente na sala de aula, mas a todas as escolas, com um mesmo calendário, um mesmo currículo, sob o mesmo mantenedor – no caso das públicas – sob as mesmas exigências e a mesma ideologia. Com o intuito de eliminar fatores indesejáveis, observa-se um paradoxo ao propor a simultaneidade. De um lado, como sinônimo de ensino democrático, dando a todos o direito ao mesmo ensino e, em contrapartida, o ensino meritocrático, ao propor

¹²Essa configuração pode ser observada desde Comênio, o qual propõe em sua *Didática Magna* um método universal que pudesse ensinar tudo a todos. Verificamos, no início do século XX, uma redefinição dos preceitos comenianos.

o mesmo ensino para uma clientela de várias proveniências, do qual os mais “aptos” às exigências da sociedade teriam condições de ir gradualmente para frente. Tais fatores culminam nas principais características dos grupos escolares: a graduação, a simultaneidade e a uniformização.

Esse modelo de ensino público que se traduzia como ‘modernidade’, um discurso presente no imaginário social com o intuito de tornar o Brasil uma grande potência, “[...] elevando-se aos padrões sócio-econômicos dos países desenvolvidos” (Souza, 1992, p. 01), foi implantado, primeiramente, em São Paulo, no ano de 1893. Aliás, a reforma paulista, com o intuito de um sistema educacional orgânico, no qual incluía os grupos escolares, foi a mais avançada do período em relação aos demais estados.

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas de ensino a partir do modelo paulista [...] ¹³ (Tanuri, 2000, p. 68).

Os grupos escolares, modalidade que implicou em modificações intensas no contexto escolar, contribuíram para a veiculação da ideologia liberal por difundirem a ideia de símbolo de modernização educacional, classificando e selecionando os alunos, controlando a ordem por meio do tempo e do espaço e impondo um modelo de ensino via conformação, pelo viés da “[...] racionalização pedagógica – em cada sala de aula, uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor” (Souza, 2006, p. 114), veiculando o discurso de inovação. Essa graduação do ensino, implicitamente, propunha a divisão do trabalho, com classes supostamente homogêneas e aprendizagens semelhantes, com o fim de produzir a equiparação moral, o que levaria à individualização, justificada na naturalização.

Desprovida de uma reflexão mais crítica, considerava-se a educação como algo abstrato. Sendo assim, constata-se um paradoxo: se esta era símbolo da modernidade, que colocaria o país nos trilhos do progresso, tendo como exemplo lapidar a visibilidade dos imponentes grupos escolares, como a educação poderia ser considerada inabalável? Sem a observância das desigualdades próprias de uma concepção liberal e a escola como instrumento para a manutenção dessa desigualdade, a educação não era concebida como fruto desse próprio contexto histórico capitalista.

À educação, via grupos escolares, caberia conter a ordem social por entender que esse desenvolvimento significaria um melhoramento de todos os grupos sociais, haja vista que a busca dos interesses individuais resultaria no benefício à sociedade, “[...] uma sociedade futura perfeitamente homogênea e moralmente forte” (A Escola, 1910, p. 268), proposição em consonância ao pensamento de Adam Smith, que afirma:

É grande multiplicação da produção de todas as diferentes técnicas, em consequência da divisão do trabalho, que ocasiona, numa sociedade bem governada, aquela opulência universal que se estende às classes mais baixas do povo (Smith, 1981, p. 6).

Considerar os grupos escolares como indispensáveis para a consolidação da República brasileira, introduzindo “[...] uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova cultura de sociedade mais ampla [...]” (Souza, 2006, p. 30). Colaborou, para isso, o fato de serem considerados pelas diversas facetas e não apenas para a formação pedagógica do trabalhador: pelo viés econômico, uma vez que reunia, em um mesmo espaço e num mesmo tempo, um número expressivo de alunos; pelo viés político, uma vez que a República representativa era mantida sob a égide do sufrágio universal e, para tanto, era necessário ser alfabetizado; pelo viés ideológico, em virtude do culto à nacionalidade e ao civismo e, concomitantemente, controle da ordem com o objetivo de minar os conflitos; e pelo viés das classes populares, como um meio, ainda que limitado, de melhoria de vida, dada a própria disseminação ideológica da escola enquanto fundamental para a inserção na vida moderna.

¹³ Os grupos escolares foram instituídos em outros estados nos seguintes anos: 1903, no Paraná; 1906, em Minas Gerais; 1908, no Rio Grande do Norte; 1910, no Mato Grosso do Sul; 1911, em Santa Catarina; na Paraíba, em 1916 (Souza, 2006).

Assim, “[...] fica implícita a ideia de que tal processo dependia da universalização do ensino e que ela fosse efetiva para o conjunto da população brasileira” (Souza, 1992, p. 66), todavia, fundamentado nos ideais liberais, assim “[...] a exclusão permaneceu sendo condição de existência imposta à maioria das classes populares” (Souza, 1992, p. 66).

Vale lembrar que, devido à descentralização do ensino, responsabilizando estados e municípios pela educação primária, “[...] o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados” (Tanuri, 2000, p. 68). Tal decisão demonstra que, para a hora, o modelo de São Paulo, compreendido no movimento histórico permeado pelo liberalismo, foi preponderante e teve uma aceitação efetiva entre os demais estados. É denunciado, porém, que “[...] no Brasil, a instrução do povo, confiada infelizmente aos governos estaduais e municipais, vegeta no mais criminoso abandono” (A Escola, 1908, p. 12).

É nesse movimento que vão se implementando reformas, assim como, por exemplo, o método de ensino mais adequado a essa nova ordem, haja vista ser imperioso “[...] dotar a nossa instrução pública de obras didáticas organizadas de acordo com os preceitos da Pedagogia hodierna” (Souza, 1907, p. 22). Para tanto, uma concepção de educação era necessária para dar manutenção a essa divisão, uma maneira das classes dominantes erguerem barreiras ao redor do seu monopólio, socializadas por seus instrumentos: escola, manuais, revistas, jornais, entre outros. “No bojo desse processo, a escola foi ‘re(inventada)’: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino” (Souza, 2006, p. 29), ou seja, como as ideias liberais foram estruturando a concepção pedagógica, articulando a prática pedagógica com as ideias que circulavam no meio (Saviani, 2007).

O processo de ensino no início do século XX

Educação escolar e, nela, o processo de ensino e aprendizagem, devem ser entendidos como um movimento que extrapola os muros escolares porque reflete o processo material. Nesse processo, a ideologia exprime a maneira como os homens vivem e se relacionam e, ao mesmo tempo, a forma como os homens estabelecem essas relações de existência,

permeadas por relações imaginárias, ou melhor, pela ideologia. E, no início do século XX, o objetivo que se infere era “[...] disseminar a educação para todos (porém não se dando ao empenho real de materializar esse pressuposto de igualdade)” (Noronha, 2009, p. 181), transformando a utilização da educação em uma estratégia prioritária, que o liberalismo instrumentalizou em uma pedagogia, a Pedagogia Liberal, baseada em um projeto teleológico que, ideologicamente, mantivesse a reprodução da elite, na imposição de um modelo ideal, fundamentado na observação e no consenso, permeado pela sedução peculiar dessa ideologia.

O período entre 1827 e 1932 é caracterizado por Saviani (2007) como desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo. Anteriormente, falou-se que, após a proclamação da República, várias ideologias se confrontavam, porém só a liberal, mesmo não se utilizando de símbolos para sua legitimação, foi a que predominou e a educação, como aparato do Estado, caracterizou-se pela predominância das ideias liberais, importante para a consolidação do modo de produção capitalista. Para materializar tal objetivo, propôs-se um projeto educacional que transformasse “[...] o ‘súdito em cidadão’ e em trabalhador” (Noronha, 2009, p. 176), concretizado na Pedagogia Liberal. Visto desse modo como um período em desenvolvimento, o início do século XX pode ser considerado como um período de transição.

Trata-se de um período de transição porque, ao mesmo tempo, conviveram as visões de homem tradicional e moderno, uma alimentando a outra e, ao mesmo tempo, contrapondo-se entre uma concepção humanista¹⁴, de versão tradicional, de cunho essencialista¹⁵ – o homem com essência imutável – e uma versão moderna de cunho existencialista – o homem centrado na existências, em virtude de que esses movimentos não são estanques e fragmentados, dão-se num movimento dialético.

Esse período é caracterizado também como “[...] berço do movimento da Educação Nova, que, no Brasil, terá sua disseminação relativamente consistente desde o ano de 1920” (Araújo, 2009, p. 212). Igualmente, é

¹⁴ Para saber mais sobre o termo concepção humanista, consultar Saviani (1983).

¹⁵ Para saber mais sobre as teorias essencialistas e existencialistas, ver Suchodolski (2002).

referenciado como “entusiasmo pela educação”, ou seja, na crença de que pela “[...] multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional” (Nagle, 1974, p. 99). Essa visão explica a ânsia pela organização dos grupos escolares e como a perspectiva liberal apoderou-se da ideia iluminista de que, pela educação, tudo pode, todavia sem a concretização mais ampla de adesão de todos os setores da sociedade nesse ideário, somente para suprir as “[...] exigências de preparação de elites e de mão-de-obra disciplinada e adestrada que o capitalismo emergente reclama” (Valle, 1997, p. 130).

Da mesma forma, pode ser caracterizado como transição, em virtude da confluência entre as proposições educacionais: as que se dirigiam ao método de ensinar, à teoria de ensino – antes do século XX – e as proposições fundamentadas na ideia de como aprender, a teoria de aprendizagem, características do século XX, incluídas nestas a Escola Nova (Saviani, 2006). É pelo embate, durante esse período transitório, que a pedagogia liberal estabeleceu seus preceitos e passou a ser legitimada como *modus hodiernus*, associando-se à significação de avançada na disputa da hegemonia educacional.

Para a legitimação e consenso das ideias que circulavam no meio – considerava-se a educação o instrumento-chave para a formação do trabalhador livre e a maneira mais rápida e abrangente para a disseminação da ideologia liberal – foi necessário propor uma pedagogia sob uma roupagem modernizadora, que era assim justificada: “Considerando que o fim da educação moderna é preparar o homem do futuro para a vida independente – para o trabalho, ensinando-o a confiar no seu próprio esforço e nas suas aptidões” (A Escola, 1908, p. 16). Essa finalidade da educação moderna demonstra, em seu cerne, o princípio liberal de individualidade, no qual as diferenças são atributos individuais e o homem é livre e proprietário de sua pessoa, sendo a propriedade individual produto de seu corpo e a obra de suas mãos.

[...] o conceito moderno, baseado no conhecimento científico do homem, é o desenvolvimento amplo e concreto de todas as aptidões funcionais, de todas as inclinações do indivíduo que lhe permitam buscar a felicidade contribuindo para a de todos, sem

considerações de sexo nem casta (A Escola, 1906, p. 119).

A educação era travestida, então, de modernidade e relacionada com o desenvolvimento e o progresso: “Para que a escola, porém, possa ‘educar conscientemente’ o patricio, indispensável SABER o trâmite a seguir pelo Brasil, em face da civilização hodierna” (A Escola, 1908, p. 4, grifo no original). A pedagogia liberal levaria o país a caminhar rumo a essa civilização moderna. No entanto, era preciso a sua legitimação, haja vista que “todo sistema de dominação, para sobreviver, terá de desenvolver uma base qualquer de legitimidade [...]” (Carvalho, 1987, p. 11). Para tal, cunhou-se o termo “moderno”, utilizado amplamente, estendendo-se ao trabalho do professor, como exemplo, na promoção da implantação da “Pedagogia Moderna”¹⁶. Esse modelo do final do século XIX, em São Paulo, promovido a partir da reforma de Caetano de Campos (Reforma da Escola Normal de 1890), é considerado, mais precisamente, como a “arte de ensinar”, com a finalidade de “[...] oferecer de modo claro, prático e útil” (Withe, 1911, p. 8) um exemplo de ensino para a prática docente, o qual “[...] seria o subsídio para modernização do ensino republicano, bem como inspiração e guia” (Carvalho, 2000, p. 112), ultrapassando, inclusive, os limites do próprio estado paulista, sendo proposto para os demais estados da federação, defendendo a modernização da pedagogia e o princípio de “aprender fazendo” (Araújo, 2002, p. 121).

Tratada como subsídio para a prática docente, “[...] essa pedagogia estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos” (Carvalho, 2000, p. 111), ou seja, o enaltecimento de um modelo como o ideal e que deveria ser reproduzido, indistintamente, em relação e exclusão de outros.

Essa proposta de pedagogia deveria ser disseminada por meio de “[...] incontáveis roteiros de lições divulgados em revistas dirigidas a professores” (Carvalho, 2000, p. 113), além de ser preciso que fosse “[...] difundida

¹⁶ A apresentação da Pedagogia Moderna neste artigo está fundamentada no livro *A Arte de Ensinar: um manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade*, de White (1911), traduzido do inglês por Carlos Escobar a convite do Dr. Thompson, diretor geral do ensino em São Paulo.

uma instrução sólida, ministrada de acordo com as sãs prescrições da pedagogia moderna” (Paraná, 1906, p. 1). Verifica-se, assim, que, no mesmo momento em que se processa a igualdade de um modelo, defendendo a modernização da pedagogia, em contrapartida, propõe-se um modelo conservador com o intuito de controlar e impor uma forma de trabalho docente. Esse modelo visava à uniformização e, conseqüentemente, à homogeneização, por mais que uma das premissas dessa pedagogia esteja fundamentada no propósito de que “[...] o sucesso no ensino não depende de se copiar servilmente o methodo mais aperfeiçoado, mas de se apprehender os princípios da arte de ensinar e de aplical-osintelligentemente na prática” (White, 1911, p. 8).

Apesar de camuflados, inferem-se os preceitos do liberalismo por trás da visão de moderno, apontando-se o projeto teleológico de educação liberal, travestido de inovador, alegórico da própria significação utilizada para o termo, ou melhor, providencialmente utilizado para orquestrar o processo social e camuflar as desigualdades sociais no discurso de direito igualitário na educação e sob um mesmo modelo de ensino.

Se a unidade entre forma e conteúdo “[...] articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão da educação” (Saviani, 2007, p. 167), qual era a mentalidade pedagógica dessa pedagogia “moderna”, ou seja, qual era a visão de mundo, de vida e de sociedade? Esse modelo a ser imitado, “[...] a arte de ensinar, tal como concebida essa pedagogia moderna, é, assim, pedagogia da prática” (Carvalho, 2000, p. 113). Assim, contra a filosofia contemplativa, os princípios da Pedagogia Moderna eram derivados da psicologia, já que “[...] a philosophia procura as causas finaes, os princípios universais, estes são demais remotos e transcendentés para servirem de guia prático às artes” (White, 1911, p. 16). Nesse caso, a expressão “arte” está relacionada à técnica, à atividade ordenada e ao seu significado geral, que é “[...] todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana” (Abbagnano, 2000, p. 81), portanto, o processo de ensino não poderia embasar-se na filosofia, porque esta

[...] não dá pão. [...] Nenhum estudo philosophico das questões finaes, [...] tem directa influência sobre os

problemasthecnicos dos methodos educativos e sobre os problemas práticos de qualquer arte. Parece evidente que as denominadas philosophias da educação, que pretendem impor-se actualmente, nunca serão guias úteis na arte de ensinar, [...] (White, 1911, p. 16).

Dado ser uma arte, a Pedagogia Moderna tem como base a experiência e a prática, por isso não é interessante nem prioridade propor a filosofia como base para o processo de formação humana, por serem, na educação, incluídos “[...] aquelles processos, actividades e influencias que produzem mudanças subjetivas no homem” (White, 1911, p. 14), uma vez que

A theoria, o casuismo pedagógico é quase inútil ao povo; a theoria apreciza encontrar applicações práticas e immediatas ministradas na escola. O professor não mais pode amparar-se no magister dixil; persuade, demonstra, apresenta provas. A consciência do aluno deve formar-se à custa de experiências (Vellozo, 1909, p. 51).

Por pedagogia, entendem-se apenas os aspectos práticos de ensino. Entretanto, se a educação é própria do ser humano, da sua formação, “[...] isso significa que o educador digno desse nome deve ser um profundo conhecedor do homem” (Saviani & Duarte, 2010, p. 423) e deixar à margem a filosofia, em detrimento de um enaltecimento de modelos práticos, é pretender a conformação e o consenso pela ideia sedutora de aplicação imediata. Discutir sobre essa pedagogia não se reduz apenas aos seus aspectos técnicos, é preciso ir além, analisando-a como a expressão de ideias que nela se articulam, no caso, as ideias liberais.

Muito embora a roupagem de modernidade fosse necessária, a fim de que houvesse aceitação, legitimação e conformação dos rumos projetados para esse período, em que “moderno” era símbolo de atual para a sociedade republicana que necessitava ser aceita perante a perspectiva defendida neste trabalho, seria contraditório valer-se da expressão “Pedagogia Moderna”, ainda que a sua utilização tenha como parâmetro o léxico típico do período em questão e o embasamento em manuais para professores. Defende-se que “[...] as primeiras décadas do século XX caracterizam-se pelo debate das ideias liberais” (Saviani, 2007,

p. 177), estendendo-se à educação e ao processo escolar. Mesmo que a Pedagogia Moderna seja considerada apenas como um “manual para mestres, alunos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade” (White, 1911, p. 1), expressa um projeto teleológico. Se o modo de produção em vias de consolidação era o capitalismo, à ideologia liberal, cabe, do mesmo modo, a denominação de Pedagogia Liberal, “[...] período que antecede à Revolução de 1930 (estendendo-se após essa fase e caracterizando-se como um de seus suportes teóricos)” (Noronha, 2009, p. 171). Ela teve como finalidade a promoção da formação do trabalhador livre e o modelo de ensino utilizado nos chamados grupos escolares – mantidos sob a tutela do Estado – seria a extensão do que se pretendia ao trabalhador na sociedade capitalista: acostumá-lo ao processo de produção capitalista no controle e na ordem do tempo e do espaço, conformando-o com a não apropriação da riqueza por todos, dado à meritocracia, até mesmo julgando ser algo natural, alienando-se, “[...] como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (Marx, 2004, p. 83).

Parte-se do pressuposto de que a educação como relação entre pessoas “[...] livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como de o educador” (Saviani & Duarte, 2010, p. 423). Sendo promoção do educador, este deve ter claro que a formação do homem está relacionada à formação integral e não unilateral, não coincidindo com uma pedagogia calcada em um modelo e roteiros rígidos que regulam o trabalho docente, sem um aprofundamento do ser humano e seu processo de humanização via trabalho. Todavia não era objetivo da pedagogia liberal essa formação integral, pois, para tal, foi necessário exigir um novo modelo de professor e trabalho docente, articulando-o à educação para a cidadania, objetivo não só recorrente na educação liberal, mas fundamental para a manutenção das contradições da sociedade capitalista, um equívoco ao se pretender que a educação seja emancipação humana.

Considerações finais

As reflexões que suscitam do estudo da revista *A Escola* apontam os discursos, os anseios, as conveniências, os interesses da

sociedade em relação à educação, fornecendo pistas sobre as repercussões e polêmicas instauradas, e mais, contribuindo sobremaneira para a compreensão das situações da contemporaneidade.

O aparato escolar nesse período foi considerado como um direito de todos e a instrução possibilitaria condições para exercer a cidadania, visto que, uma vez alfabetizado, participaria do sufrágio universal. Para a consecução desse objetivo, era imprescindível acabar com a estupidez da maioria da população, preparando-a para a soberania popular, todavia com muita parcimônia, oferecendo apenas o conhecimento para o indivíduo não ficar embotado, aprendendo as matérias essenciais e rudimentares: ler, escrever e calcular.

A educação escolar era colocada como remédio e medida para a formação do novo homem republicano, lançando mão de ações que procuravam legitimar a homogeneização de uma escola em um espaço único e com métodos únicos. A institucionalização dos grupos escolares, com suas características de graduação, de simultaneidade e uniformização, são a maior expressão e legitimação dos preceitos liberais de igualdade e liberdade, concomitante à homogeneização e à meritocracia, porque aquele que não alcançasse o que lhe era devido, o seria porque não se esforçara o suficiente.

Esse projeto teleológico, instrumentalizado em uma pedagogia sob uma roupagem modernizadora, a Pedagogia Liberal, levaria o país a caminhar rumo à civilização moderna. Cunhou-se o termo moderno, estendendo-se ao trabalho do professor, na promoção da implantação da pedagogia moderna. Tratada como subsídio à prática docente, esse modelo, inicialmente proposto em São Paulo, deveria ser disseminado por meio de propostas direcionadas ao professor. Com o intuito de controlar e impor uma forma de trabalho docente pela via da uniformização, foi necessário estabelecer um novo modelo de professor e trabalho docente, articulando-o à educação para a cidadania, objetivo recorrente na educação liberal e fundamental para explicar e justificar as contradições da sociedade capitalista.

Referências

A ESCOLA. *Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. (1906). Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.

- A ESCOLA. *Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. (1907). Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- A ESCOLA. *Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. (1908). Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- A ESCOLA. *Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. (1909). Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- A ESCOLA. *Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. (1910). Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual.
- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Araújo, J. C. (2002). Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista *A Escola* (1920-1921). In J. C. Araújo, & D. Gatti Jr (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa* (pp. 91-132). Campinas, SP: Autores Associados.
- Araújo, J. C. S. (2009). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In J. C. Lombardi, & D. Saviani (Orgs.). *Navegando na História da Educação Brasileira: 20 anos do HISTEDBR*. (pp. 191-221). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.
- Bosi, A. (1988). A escravidão entre dois liberalismos. *Estudos Avançados*, 2(3), 4-39. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n3/v2n3a02.pdf>
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia* (3a reimpr.). São Paulo: Editora Unesp.
- Capelato, M. H. R. (1988). *A imprensa e história do Brasil*. São Paulo: EAdusp.
- Carvalho, M. M. C. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1). 111-120. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9808.pdf>
- Carvalho, J. M. (1987). *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Costa, E. V. (1973). Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil (4a ed.). In C. G. Mota (Org.). *Brasil em perspectiva* (pp. 63-123). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Cury, C. R. J. (2001). *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Cury, C. R. J. (1989). *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Dangeville, R. (1978). Introdução e notas. In K. Marx, & F. Engels. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes.
- Fausto, B. (2001). *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.
- Hobsbawm, E. J. (2006). *A era dos impérios (1875-1914)*. São Paulo: Paz e Terra.
- Laski, H. J. (1973). *O liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou.
- Locke, J. (1991). *Ensaio acerca do entendimento humano. Segundo tratado sobre o governo* (5a ed.). São Paulo: Nova Cultural.
- Marach, C. B. (2007). *Inquietações modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico A Escola (1906-1910)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Marx, K. (20004). *Miséria da filosofia*. São Paulo: Icone.
- Martins, I. (1909). Da Escola Moderna. *A ESCOLA, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 1, p. 7-12.
- Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU/MEC; Edusp.
- Nascimento, M. I. M. (2008). *A primeira escola de professores dos Campos Gerais-PR*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG.
- Noronha, O. M. (2009). Educação e trabalho no

- contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In J. C. Lombardi, & D. Saviani (Orgs.). *Navegando na História da Educação Brasileira: 20 anos do HISTEDBR* (pp. 143-188). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.
- Noronha, O. M. (1993). A constituição da classe trabalhadora na primeira república (1889-1930): a produção da noção ideológica de trabalho e educação. *Pro-posições*, 1(2), 30-35. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644498>
- Paraná, S. (1906). *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 1, 1-2.
- Ponce, A. (2001). *Educação e luta de classes* (18a ed.). São Paulo: Cortez.
- Reis Filho, C. (1995). *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ribeiro, M. L. S. (1982). *História da educação brasileira: a organização escolar* (4a ed.). São Paulo: Moraes.
- Salles, I. G. (1986). *Trabalho, progresso e sociedade civilizada: o Partido Republicano Paulista e a política e a mão-de-obra (1870-1889)*. São Paulo: Hucitec: INL Fundação Nacional Pró-Memória.
- Santana, L. C. (1996). *Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Saviani, D. (1983). Tendências e correntes da educação brasileira. In D. T. Mendes (Coord.). *Filosofia da educação brasileira* (pp. 19-47). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Saviani, D. (2000). Educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, Belém, PA, 9.
- Saviani, D. (2006). As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In J. C. Lombardi, & M. I. M. Nascimento (Orgs.). *Navegando na história da educação brasileira – HISTEDBR* (pp. 31-38). Campinas, SP: HISTEDBR.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 422-590. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>
- Smith, A. (1981). *Riqueza das nações* (2a ed.). São Paulo: Húmus.
- Smith, A. (1996). *Riqueza das nações*. Volume II. São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os Economistas).
- Souza, L. (1906). A Missão da Escola. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 1, p.1-5.
- Souza, V. (1907). O Ensino da Música. *A ESCOLA*, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 1(4), 21-23.
- Souza, R. F. (2000). *Templos de civilização: a implantação da escola primária-graduada no estado de SP: 1890-1910*. São Paulo: UNESP.
- Souza, R. F. (1992). Demandas populares pela educação na primeira República: aspectos da modernidade brasileira. *Educação e Filosofia*, 6(12), 63-70. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/1136/1018>
- Souza, R. F. (2006). Lições da escola primária. In D. Saviani et al. *O legado educacional do século XX no Brasil* (2a ed.). (pp. 109-151). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea).
- Suchodolski, B. (2002). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas – a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>

Trindade, E. M. C., & Andreazza, M. L. (2001). *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED.

Valle, L. (1997). *A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro*. São Paulo: Letras & Letras.

Valdemarin, V. T. (2000). *Liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Vellozo, D. (1907). Subsídios Pedagógicos. *A ESCOLA, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 1(4), 1-4.

Vellozo, D. (1909). Subsídios Pedagógicos. *A ESCOLA, Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado*. Curitiba: Acervo Biblioteca Pública do Paraná: divisão estadual, 2(3), 46-62.

Warde, M. J. (1984). *Liberalismo e educação*. Tese de doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. SP, Brasil.

White, E. E. (1911). *A arte de ensinar: um manual*. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp.

Xavier, M. E. S. P. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo e ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus.

Recebido em: 06/04/2016

Aceito em: 13/10/2016