

GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: ENSAIO INTERPRETATIVO

Marlos Bessa Mendes da Rocha¹

Resumo

O foco do trabalho é a relação do grupo escolar com a formação de novo tempo histórico na política pública de educação. O tempo novo se caracterizou pelo protagonismo fundamental do Estado no financiamento educacional e na preocupação de abrangência de todas as crianças na idade escolar. Os dois traços são indicativos de uma transformação histórica profunda das relações jurídico-políticas na sociedade brasileira, pois começa a ocorrer entre nós algo que já estava colocado no Ocidente, qual seja a formação do moderno direito social à educação. O fundamento teórico é a categoria tempo histórico nos termos definidos por Paul Ricoeur. São fontes: o Arquivo Público Mineiro (BH), jornais de época, além de fontes encontradas em algumas instituições escolares da Cidade de Juiz de Fora

palavras-chave: grupo escolar, direito social à educação, tempo histórico

EL GRUPO ESCOLAR Y LA FORMACIÓN DEL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN: ENSAYO INTERPRETATIVO

Resumen

El foco de este trabajo es la relación del grupo escolar con la formación de nuevo tiempo histórico en la política pública de educación. El nuevo tiempo se caracterizó por el protagonismo fundamental del Estado en el financiamiento

¹ Universidade de Juiz de Fora - UFJF

educativo y por la preocupación en la cobertura de todos los niños en edad escolar. Los dos trazos son indicativos de una transformación histórica profunda de las relaciones jurídico-políticas en la sociedad brasileira, por lo cual, comienza a ocurrir entre nosotros algo que ya estaba colocado en occidente, cual sea la formación moderna de derecho social a la educación. El fundamento teórico es la categoría tiempo histórico en los términos definidos por Paul Ricoeur. Son fuentes: el archivo público Mínero (BH), diarios de la época, más las fuentes encontradas en algunas instituciones escolares de la ciudad de Juiz de Fora.

palabras claves: grupo escolar, derecho social a la educación, tiempo histórico

THE SCHOOL AND THE CONSTITUTION OF THE SOCIAL RIGHT TO EDUCATION: INTERPRETIVE ESSAY

Abstract

The new time has characterized by the fundamental leading of the State in the educational funding and the commitment to scope of all. The focus of this article is the relation of the school to the constitution of new historical time in the education's public policy school – age children. The two criteria are indicating of a deep historical change of the legal-political relations in the Brazilian society because it begins to take place for the Brazilian context something already placed in the Western, namely, the constitution of the modern social right to education. The theoretical ground is the category of historical time as defined by Paul Ricoeur. The sources are: The Mineiro Public Archive (BH); newspapers, beside of sources found in some institutions in the city of Juiz de Fora.

(Key-words: school, social right to education, historical time)

O GRUPO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: ENSAIO INTERPRETATIVO

O trabalho que apresentamos é um ensaio interpretativo que dará lugar a investigação efetiva sobre atas escolares, periódicos de época e legislações educacionais mineiras da década de 1920.² O objeto de investigação é a constituição do grupo escolar enquanto instituição de novo tipo que aponta para um novo tempo histórico da política pública de educação, que se caracteriza pelo protagonismo fundamental do Estado no financiamento educacional e na preocupação com a abrangência de crianças na faixa de idade da escolarização. Esses dois traços são indicativos de uma transformação histórica profunda das relações jurídico/políticas na sociedade brasileira, pois começa a ocorrer entre nós algo que já estava colocado nos países centrais do Ocidente, bem como no nosso entorno (Argentina, Uruguai, Chile), qual seja o surgimento da educação como direito social dos indivíduos.

A historiografia da educação brasileira costuma acentuar a formação do grupo escolar como fruto da intencionalidade de elites políticas republicanas de criarem uma marca renovadora na educação brasileira. O grupo escolar, com sua nova arquitetura, suas preocupações higienistas, pedagogia intuitiva e não meramente memorial, marcam o novo tipo de escola. Ora, sabemos que a nova escolaridade não apenas não se expandiu suficientemente nesses primórdios da república, substituindo a velha escola singular, pois ela continuou existindo acentuadamente até a quarta década republicana, como também não se alterou a esse tempo (até o final da 3ª década) um paradigma de política pública de educação proveniente da última década do Império, qual seja de que a educação expandir-se-ia com a colaboração da sociedade e segundo as possibilidades do Estado, sem qualquer compromisso de abrangência de todas as crianças na idade de educação obrigatória. A persistência do antigo paradigma

² Este projeto contou com o apoio financeiro da FAPEMIG e do CNPQ

resultou em ausência de verba obrigatória à educação nos orçamentos dos entes federativos, bem como no não protagonismo público na expansão da educação elementar, buscando a contrapartida da colaboração da sociedade para o enfrentamento de tal tarefa. A nossa interpretação da política de educação nos primórdios da República marca esses traços como expressivo de um tempo histórico em que o direito à educação ainda não estava colocado entre nós.

O direito à educação começa a se esboçar aqui somente a partir da década de 1920 (4ª década republicana), quando a “preocupação” com a universalização do ensino elementar torna-se critério da política pública do setor, vale dizer, instala-se a abrangência da escolaridade de todas as crianças na idade obrigatória como um “horizonte de expectativa” ou de futuro a ser levado em conta pelo Estado.³ Nossa pesquisa tem como objeto precisamente esse tempo histórico, que poderíamos chamar de tempo de instalação da modernidade educacional brasileira. Aí se configura a emergência do novo, mas também tempo de hibridismos por conta da permanência de critérios antigos, que continuam a marcar a instituição escolar e a cultura escolar. A configuração de novo e de velho não é, entretanto, meramente um tempo de transição, porque o sentido de desdobramento da escolaridade e da cultura escolar não está previamente determinada pela instalação do novo em detrimento do velho, pois há que se explicar as razões da permanência do velho no novo tempo.

³ É preciso atentar que a questão da universalização do acesso à escola, ao se estabelecer historicamente como horizonte de futuro ou de expectativa, não remete necessariamente a sua realização sociológica, pelo menos em termos imediatos. Trata-se de um vetor do novo tempo que atua como preocupação necessária à política e que desafia o gestor público a partir de então. A mais plena realização do tempo histórico pode se desdobrar por anos. No caso da educação brasileira, parece estar nos anos da década de 1970 a massificação efetiva do acesso à escola. Porém, a questão certamente não se esgota nas possibilidades do acesso. A permanência da criança e do jovem na escola e a complexa questão da eficiência pedagógica são temas ainda pertinentes a esse tempo histórico da modernidade escolar, significando que ele em grande medida ainda nos perpassa.

Antes de justificar o surgimento entre nós desse direito social, no contraponto com uma política de educação bem mais antiga, que se justificava estritamente como decorrência da natureza de *res publica* do Estado que aqui se queria construir, portanto como razão política, queremos destacar uma inflexão na linha interpretativa que viemos tecendo ao longo das pesquisas e dos trabalhos anteriormente publicados. Lá, dizíamos, polemizando com uma historiografia predominante, que o grupo escolar não trazia em si mesmo um sentido novo para a política de educação republicana. A inovação historiográfica contemporânea precisaria romper com a ideologia dos primeiros republicanos que quiseram fazer da educação o campo visual-contemplativo do novo regime, não apenas anulando tudo que antes se fizera na matéria educacional, mas também obscurecendo as heranças ainda muito fortes deixadas pelo antigo regime. Defendemos, então, e ainda o fazemos, que essas heranças, especialmente a política do livre-ensino, foram impeditivas de que se estabelecessem entre nós, nos primórdios da república, as novas relações jurídico-políticas do direito social no campo da educação, na forma como já estava se colocando no Ocidente no último quartel do Dezenove. Portanto, haveria um sentido político mais profundo do que vinha ocorrendo nas primeiras décadas republicanas, de conservação de heranças, que a nova instituição (o grupo escolar), criada pela república, não era capaz em si mesma de modificar.

Entretanto, para além daquele viés interpretativo da política pública de educação sobre as primeiras décadas republicanas, que nos opusemos, existe também em nossa historiografia educacional outra abordagem sobre o grupo escolar, já agora destacando a cultura escolar que o construiu. Esse outro enfoque, embora em muitos trabalhos ainda subordinado à angulação criticada, acrescentam um novo olhar que revela um processo autoconstitutivo da nova instituição. O grupo escolar não nasceria pronto, mas iria se constituindo gradativamente como escola graduada, superando a lógica

das escolas isoladas e das escolas agrupadas: nova arquitetura, incluindo novos espaços, centralidade administrativa da unidade, novas exigências na regulação do trabalho do professor, ordenação das aulas e distribuição dos alunos sob critérios mais homogeneizantes, seriação de turmas, nova pedagogia. Embora haja modelos a seguir, vindos de influência externa, o processo efetivo de constituição da nova escolaridade entre nós é longo e diferenciado, segundo também o lento processo de criação da nova instituição pelos vários estados nacionais, bem como do centro das cidades para as regiões urbanas mais periféricas. O conceito de história conectada, trabalhado por Diana Vidal, nos parece adequado para dar conta desse processo de apropriação criativa que aqui fizemos daquela influência externa (Vidal, 2005, p.66-9).

Nossa hipótese para o difícil processo de criação e ampliação (distribuição pelos estados federados) da nova escolaridade entre nós, proposta e criada em São Paulo já no início da república, é àquela razão estrutural, qual seja a de sermos historicamente retardatários (em relação ao mundo de referência e ao nosso próprio entorno) na absorção do novo tempo público, que aponta para uma educação compreendida como direito dos indivíduos. As heranças do passado, especialmente da fase final do império (última década), são decisivas para esse retardamento, conforme procuramos demonstrar em outro trabalho (Rocha, 2010). Em nosso entendimento, apenas na década de 1920, e jurídico-constitucionalmente apenas a partir de 1934, ingressamos mais decisivamente no novo tempo, deixando claro que se trata de um tempo histórico ainda vigente, vale dizer, a sua plena realização ainda nos compete. Não obstante, o novo tipo de escolaridade, o grupo escolar, em decorrência da natureza intrínseca da nova instituição, de caráter massificador do acesso à escola, embora gradativamente constituída, apontaria para esse novo tempo histórico. Não por acaso, verificamos em nossos levantamentos sobre a criação de grupos escolares na cidade de Juiz de Fora, uma forte demanda popular ao poder

público, já na década de 1910, não apenas por mais escolas, mas pela constituição de grupos escolares.

Como dissemos acima, há uma inflexão no nosso olhar. Já não queremos perceber apenas as heranças impeditivas do novo tempo educacional, mas também o processo de entrada no tempo da educação como direito social dos indivíduos. Trata-se de perceber, então, o processo da transição histórica. Diga-se que, por mais que a república tenha introduzido a nova instituição, o grupo escolar, ele não decorreu apenas do novo regime. Uma historiografia da educação recente tem revelado que no império não apenas se expressou a crítica ao velho modelo escolar, mas criaram-se experiências novas, especialmente no Rio de Janeiro, através das escolas agrupadas, bem mais próxima da nova instituição (Schueler/Magaldi, 2008). Não há que desprezar também as antigas denúncias dos nossos ministros do Império (Paulino de Souza, entre outros tantos) que não se cansaram de denunciar à Assembléia Geral o estado calamitoso da educação nacional, bem como a do Município da Corte, procurando sensibilizá-la para a ordenação de mais verbas à educação, embora sem muito sucesso (Moacyr, 1937). A política do império na matéria educacional possuía, portanto, um sentido ambíguo: se, por um lado, soube apontar as mazelas da situação educacional e despertar uma consciência crítica que se transmitiu à república, por outro, criou na sua fase final a matriz do livre-ensino, herdada pelos republicanos, que retardou a entrada no tempo histórico dos direitos sociais na educação.

Retomando o argumento de que se vive nessas primeiras décadas republicanas uma fase histórica de transição, entre uma compreensão pública da educação como razão de Estado, ou razão política, e uma nova compreensão como direito social, queremos ressaltar o aguçamento da nossa percepção para o que efetivamente está apontando o novo tempo, a despeito das resistências das políticas públicas, ou das formas ambíguas de como ela procede para enfrentar as novas exigências sociais. No item seguinte deste trabalho, procuraremos destacar

alguns eventos que nos parecem significativos, procurando demonstrar a fertilidade de nossa linha interpretativa para torná-los compreensivos. Por ora, para fechar este tópico, queremos apenas justificar o argumento decisivo da nossa compreensão: a mudança de tempo histórico.

Do ponto de vista da nossa historicidade, dos nossos registros como nação, há uma historiografia da educação, voltada para o Dezenove, que nos diz que a preocupação com a educação ao longo do século, seja aquela registrada nas leis nacionais ou nas inúmeras legislações provinciais, seja nos debates de projetos de leis na Assembleia Geral, ainda que voltados mais especificamente para o Município da Corte, decorreria de um projeto civilizatório que se comprometia com a construção da nação.⁴ Nesse sentido, a historiografia da educação nessa vertente contraria interpretações gerais sobre aquele século que o tomam apenas preocupado com a construção do Estado, como o faz José Murilo de Carvalho em bibliografia mais antiga (Carvalho, 1996). Assim, a construção da nação está colocada desde os primórdios da nação independente. Em texto nosso acima citado, afirmamos que não se trata apenas de um vago processo civilizatório, mas algo que decorreria da própria natureza do Estado moderno que aqui se tentou constituir. A educação significava exigência de incorporação do povo livre à nação, ou constituição de sua sociedade civil, ainda que entre nós prevalecesse os processos de seletividade social e política para a construção da sociedade que dali resultava. Nessa linha argumentativa, a justificação pública para educação, ao longo daquele século, é simplesmente a de ser uma razão de Estado. Portanto, seu compromisso não é com a abrangência de crianças e jovens em idade escolar, mas apenas com a gradativa expansão, já que o processo de incorporação da sociedade civil à sociedade

⁴ Inúmeros trabalhos historiográficos podem ser vinculados a essa vertente. Na coletânea História da Educação em Minas Gerais, organizada por Ana Amélia Lopes (e outros), há alguns trabalhos nessa linha. Cito especialmente dois deles: (Gouveia, 2002) e (Chamon, 2002)

política também se dá ao longo do tempo sob critérios que relativizam o alcance.

Trata-se, então, de uma significativa transformação histórica a passagem da preocupação pública de simples ampliação da escolaridade para as exigências sociais de abarcar todas as crianças e jovens na idade obrigatória à escola.⁵ Portanto, a questão da abrangência da política de educação é um traço decisivo do novo tempo histórico, expressando a transformação jurídico/política acima aludida, qual seja o surgimento entre nós da educação como direito social. Ao lado dessa nova exigência histórica, decorreriam outras dimensões, como o protagonismo do Estado na oferta do ensino obrigatório, a constituição de verbas orçamentárias constitucionais que garantam aquele direito social, uma nova formulação da questão da obrigatoriedade escolar, que, como dissemos em nota acima, provém de um tempo anterior, porém motivada por outras razões.

Muitas das dificuldades de uma historiografia educacional brasileira contemporânea, que tem a pretensão de criar uma história comparativa, fundada nos estudos das políticas de educação regionais (estaduais), nascem precisamente da ausência de embasamento na categoria do tempo histórico. O tempo histórico é um tempo público, portanto holístico, que estabelece fases de articulação das

⁵ A questão da obrigatoriedade na educação é bem mais antiga que o tempo da constituição da educação como direito social. Ela se expressou ao longo do Dezenove através das regulamentações provinciais. Entretanto, o significado dessa antiga obrigatoriedade não é o mesmo daquele do novo tempo, o do direito social. Segundo nossa interpretação, ao longo do Império duas razões, ambas razões de Estado, impulsionaram a obrigatoriedade escolar. A primeira tem a ver com aquela pretensão originária constitutiva da nação independente, qual seja formá-la como nação moderna, vale dizer, constituída como Estado de direito e sociedade civil, segunda a definição de Hegel; portanto, a obrigatoriedade é um dever cívico que cabe ao Estado exigir. A outra razão da obrigatoriedade dá-se ao final do Império quando se torna atenuado o argumento civil da razão fundadora, e se o substitui pela obrigação do Estado de enfrentar, com a colaboração da sociedade, a formação escolar de massas, que deixadas a si mesmo assumem caráter destrutivo ao Estado e à sociedade. Ver a respeito: (Rocha, 2010, p. ____)

contingências históricas. Ele nos permite perceber de que tempo viemos e no que se constituiu a mudança histórica. Trata-se de uma categoria fundamental no processo interpretativo da história, construindo-se como narrativa, descolando assim a história da história, ou seja, interpretações separadas dos processos naturais dos eventos históricos.⁶ Voltando a questão dos estudos comparativos, parece-nos crucial estabelecer o critério da comparação. Para que a comparação seja possível, é necessário estabelecer em relação a quê se compara sob pena de que as características das situações históricas diversas que se pretende comparar serem incomensuráveis. Não há outro critério senão o da temporalidade histórica, vista naturalmente para além da sua dimensão cronológica. Quais são as marcas fenomenológicas de um tempo histórico?⁷ O que registra a mutação desse tempo? Pensamos que são a partir dessas questões que podemos perceber em quê medida determinada

⁶ A confusão entre as duas dimensões da história, a interpretação e a historicidade dos eventos, marca o que se chama de historicismo, proveniente da velha tradição do romantismo alemão, que oferece como compreensão histórica a própria causalidade dos eventos, eximindo-se da construção de um sentido que ali se fundamente e que articule interpretativamente o todo como marcas de um tempo histórico. Exatamente porque não se confunde com a historicidade dos eventos, a interpretação é sempre aberta, sujeita a redefinições próprias da compreensão narrativa, cuja justificação última é o tempo do intérprete, ou seja, os sentidos (pertinentes) que o olhar do tempo do analista lança ao passado, comprometido que está com um posicionamento no seu tempo. Para melhor fundamentação da perspectiva epistemológica, ver a respeito: (Ricoeur, 2010, cap.VII)

⁷ Para Ricoeur o tempo histórico possui uma dupla face: tempo cósmico ou cronológico ou do calendário, e tempo fenomenológico, que remete às experiências de mundo expressa pela narrativa. Também o tempo do calendário é uma produção fenomênica do vivido, já que é através da experiência de passado, presente e futuro que ele se estabelece. Porém, o tempo cronológico se fixa como pontos axiais no eixo do contínuo temporal, permitindo a marcação cósmica. O acontecimento histórico registra-se então duplamente: pelo tempo do mundo, tempo do calendário, e pelo tempo vivido, marcado pela enunciação, pela narrativa. Toda narrativa será sempre expressão de um tempo histórico. É através da narrativa que o tempo do mundo se re-inscreve no tempo humano. Ver a respeito: (Ricoeur, 2010, cap.7)

realidade histórica ingressa em tempo novo ou permanece estritamente presa aos traços de uma tradição.⁸

A tradição da educação brasileira é bem mapeada pela historiografia da educação, não apenas a contemporânea. Os escolanovistas, no seu manifesto de 1932, bem detectaram traços fundamentais dessa tradição, denunciando os dualismos educacionais (escola para o povo X escola para elites; ensino para trabalho X ensino intelectual), o descompasso entre escola e vida, os formalismos pedagógicos, a não universalidade da educação básica, a não comunicação entre as várias esferas do ensino (ausência de sistema educacional), o autoritarismo do *magister dixit*, colocando no lugar o ensino ativo e experimental. Ao lado dessas denúncias que caracterizavam a tradição educacional brasileira, apontaram um novo tempo a que deveria corresponder um novo “padrão escolar”, utilizando termo mais especificamente da lavra de Anísio Teixeira. Essa consciência do novo tempo, comprometido com a universalização do ensino e com a superação daqueles traços, é algo em grande medida esquecido na historiografia contemporânea da educação. O nosso projeto interpretativo encontra-se comprometido com aquela tradição do pensamento educacional brasileiro, mais especificamente com o resgate daquela consciência de tempo histórico que os nossos escolanovistas souberam expressar.

POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Caso tenha algum fundamento os critérios fenomênicos da temporalidade histórica acima aludida, que apontaria para a modernidade (contemporaneidade) educacional brasileira, podemos então pensar que essas primeiras décadas

⁸ A percepção do tempo histórico como categoria para pensar comparativamente sistemas educacionais não é novidade na historiografia da educação. A primeira publicação da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), intitulada *Educação no Brasil*, publicou em 2001 um trabalho de Mariano Narodowski (Narodowski, 2001), ex-presidente da Sociedade Argentina de História da Educação, que se constitui como referência para essa abordagem.

republicanas são fortemente marcadas como fase histórica de transição. Pesada herança do passado imperial permaneceu, de escolaridade fundada basicamente na *escola isolada*, com algumas experiências restritas de *escolas agrupadas*; porém, bem mais do que apenas modelos institucionais, permaneceu também a herança que decorreu fundamentalmente da preservação na república de um princípio ordenador da política pública de educação, estruturado legalmente na última década do império (Decreto-lei Leôncio de Carvalho, 1879), qual seja o princípio de que em matéria educacional cabia ao Estado apenas ordenar e complementar as ações provenientes da sociedade. Tomou-se como moderno em educação, no contraponto com o que efetivamente ocorria no mundo de referência, como bem denunciou Rui Barbosa nos seus *Pareceres*, as políticas de estimulação do *self-government*, entendidas entre nós como livre-iniciativa da sociedade para ofertar ensino. Livre ensino significou aqui, ao invés do livre-pensar, proveniente da experiência alemã, livre oferta de ensino pela sociedade com controle público apenas restrito à dimensão moral. É essa fundamentalmente a herança deixada pelo império à república no que se refere à educação.

Entretanto, experiências de escolas primárias agrupadas e seriadas se colocavam no mundo, impulsionadas por um processo de universalização do ensino fundamental que já despontava em muitas nações. A educação transformava-se num mundo que nos servia de referência em direito social, sem que isso fosse aqui percebido, senão por algumas ilustres cabeças. A nossa hipótese é que essas primeiras experiências de grupo escolar, que viemos constituindo vagarosamente nos vários estados federados ao longo das primeiras três décadas republicanas, estão fortemente marcadas tanto pelo princípio da responsabilização da sociedade pela educação, não fundamentalmente do Estado, bem assim como pela velha matriz de compreensão da educação como razão política, vale dizer, cuja expansão dá-se não como exigência de universalização, mas como decorrência das necessidades de expandi-la na medida do possível, sempre submetida às

conveniências das políticas de governo. É isso que faz, p.ex., o estado de Minas Gerais, em 1901, frente à crise orçamentária vivida, suspender inúmeras escolas públicas estaduais em todos os municípios mineiros, inclusive escolas normais, sem maiores protestos públicos; ao contrário, com a compreensão geral da “opinião pública”, expressa pelos jornais, do momento vivido pelo estado. Ora, isso é bem indicativo de que não há ainda a consciência pública da educação como um direito social constituído.

A hipótese acima aludida nos dá parâmetros para avaliar tanto o que se passa na política pública de escolarização, como no interior da cultura escolar. No que se refere à primeira dimensão, a política pública, há inúmeros aspectos que já viemos detectando em nossas pesquisas. A criação dos grupos escolares na cidade de Juiz de Fora bem evidencia um processo relutante do estado nos gastos com educação. Os dois primeiros grupos escolares da cidade, o primeiro criado em 1907, constituíram-se num mesmo prédio já existente, o palacete Mafalda, no centro da cidade. O terceiro, criado em 1909, também ocupou um prédio público já existente (o Conselho Distrital), num bairro pouco mais afastado do centro. O primeiro grupo escolar, com prédio especificamente criado para tal, foi inaugurado somente em 1917 (4º grupo escolar), após muita pressão popular que venceu fortes resistências. Mas, mesmo assim, em construção pequena, pouco adequada, dez anos após substituída por outro prédio. Esse itinerário de contingências parece revelar a relutância do estado mineiro com o investimento educacional, acostumado que estava com a criação de escolas em prédios cedidos pelos municípios ou particulares. Esse mesmo processo resistente da política pública educacional na criação de grupos escolares parece também ter ocorrido em Belo Horizonte, conforme nos indica certa historiografia (Faria Filho, 2000).

Ainda na dimensão da política pública, alguns outros aspectos têm nos chamado a atenção em pesquisas nossas recentes. A questão higiênica que começa a aparecer nessa virada

dos séculos, a partir do surgimento de maiores aglomerados urbanos, reflete-se na instituição escolar. Os prédios escolares da nova instituição deveriam corresponder às exigências sanitárias que se colocavam na cidade, precisamente porque se tratava de uma escola para muitos. É o viés de uma escola de massas, correspondendo à natureza da nova instituição, que determina primariamente o higienismo escolar, ao invés de fatores ideológicos autoritários, de resto comuns a toda aquela geração. Essa nos parece uma angulação sobre os estudos do higienismo na educação ainda pouco trabalhada. De modo mais geral, a pertinência de questões relativas ao urbano e à escola, vale dizer, de como a escola incorpora a experiência da cidade, precisaria ser melhor situada no tempo histórico. A nosso ver, o adensamento urbano é um forte vetor impulsionador da escola de massas, portanto do novo tipo de instituição escolar, o grupo escolar, o que não significa em si mesmo a universalização do acesso. Esta decorre de luta política nascida num tempo histórico que ainda nos perpassa. De qualquer forma, as experiências do urbano estão na raiz constitutiva da nova instituição escolar, como bem revelam os trabalhos de Luciano Mendes (Faria Filho, 2000) e Cynthia Greive (Veiga, 2002).

Outro aspecto, ainda no âmbito da política pública, diz respeito aos estudos sobre caixa escolar. A instituição é antiga, proveniente do período imperial, pois toda a educação pública primária do período histórico voltou-se para crianças livres e pobres. Não faltaram regulamentações provinciais com a pretensão de garantir vestimenta adequada para a frequência escolar, bem como material didático, para quem fosse desprovido de renda para tal. A ajuda, portanto, nessa fase da política pública de educação do império, a que chamamos de período do Couto Ferraz (decreto-lei de 1854), era pública, não filantrópica, quase um direito social. Entretanto, ao final do império (última década), quando se dilui o argumento de expansão da escolaridade como exigência da formação cidadã do povo, substituído pelo argumento de evitar o

crescimento da marginalidade social – período da política de ensino-livre – tem-se um acento no caráter filantrópico, com apelo à sociedade, para que crianças pobres freqüentem a escola. No momento histórico contemporâneo de uma escola mais massificada, o caixa escolar parece mudar novamente a sua natureza, retornando à dimensão pública que tivera lá nas primeiras regulamentações sobre o tema no império. Há um gradativo abandono do apelo à sociedade como um todo (constituição de livro ouro) para retornar à obrigação do Estado, agora comprometido com a universalização do ensino elementar. O apelo à sociedade para o caixa escolar parece ainda vigorar na nova fase, porém de forma restrita às famílias das crianças escolarizadas e às iniciativas festivas da própria escola. De resto, esse caráter permanece ainda hoje, porém é visível o sentido da evolução que transforma o caixa escolar em instituto público, que exige regulamentação formal e conselho responsável na gestão, com verba de origem predominantemente pública.

O que se passa no âmbito interno ao grupo escolar, a cultura escolar, é algo que precisamos desenvolver em nossas investigações, ainda muito restritas à política pública.⁹ No

⁹ A definição de cultura escolar como cultura interna à escola tem referência em trabalhos que marcam a nossa historiografia, tais como: Chervel (1990) e Julia (2001). Eles acentuam um fazer escolar que não é mero reflexo das normatividades educacionais definidas pelas políticas públicas. A escola é lugar de uma criação cultural que lhe é própria. Dito isso, cabe ressaltar a dimensão temporal que tal cultura escolar instala na escolaridade. Segundo Dominique Julia, em texto referido acima, ao lado do espaço escolar específico e do corpo profissional de professores, a formação da escola graduada é traço fundamental para tal constituição. Portanto, cultura escolar primária somente ocorre em sentido estrito com a construção da moderna escolaridade da escola graduada, vale dizer, o grupo escolar. Numa leitura que já não é do autor, mas nossa, o que antes se tinha era uma escolaridade do letramento, ou seja, a cultura expressa pela antiga escola faz parte do movimento social/político amplo das sociedades civis/Estados modernos de valorizarem a escrita em detrimento da oralidade. No mais, a escola adapta-se à vida. O professor é alguém da comunidade local, o tempo da escola é o tempo da disponibilidade, o espaço escolar pouco se diferencia dos demais espaços de habitação do lugar, o material e a rotina escolar é suficientemente simples para pouco alterar as condições da vida. A cultura escolar surge como dimensão interna à escola quando esta passa a ser uma escola para muitos. Como

entanto, também nesse âmbito, a nossa hipótese continua plausível, pois o que ali se passa não pode ser senão marcas de uma temporalidade, da mesma forma que políticas mais globais. Como indicamos no tópico acima, a historiografia sobre cultura escolar tem indicado um processo gradativo de auto-constituição da instituição. Pensamos que se pode perceber, então, o sentido da evolução para uma cultura escolar moderna. O cuidado epistemológico aqui é com a recaída num teleologismo de tipo hegeliano, onde o destino está dado, vale dizer, o sentido do fim encontra-se plenamente estabelecido. Nosso fundamento, no entanto, é outro. A nossa suposição é de que a contingência do mundo não apenas modifica as etapas de um processo, mas pode alterar o seu fim. Não obstante o fundamento, isso não impede a percepção de um sentido de transformação, já não como destino final de um tempo histórico, mas como *horizonte de expectativa*, usando o conceito de Reinhard Koselleck, que decorre de uma experiência de mundo que o provocou (Koselleck, 2006). Nesse entendimento, as expectativas de futuro não são meras especulações, tampouco projeto implicitamente determinado por sentido previamente estabelecido, mas projeções fundadas em experiências vividas, portanto, algo suscetível de objetivação.

Para dar um exemplo de como o nosso enfoque teórico aborda a cultura escolar, entendida como esfera interna à escola, remetemos a um evento comum na organização do espaço escolar, especialmente dos pátios, nos primeiros grupos

diz Luciano Mendes, em tese já referida, “... através da seriação, (a escola) criava a possibilidade do ensino simultâneo e de muitos outros ‘imperativos pedagógicos’ necessários ao estabelecimento de uma escolarização de massa.” (Faria Filho, 2000, p.36) O vetor originário constitutivo da cultura escolar, portanto, é o surgimento dessa escola para muitos, própria ao mundo urbano, com decisiva participação pública. Conceitos como “forma escolar” ou “gramática da escola”, da qual se utilizam historiadores para pensar a cultura escolar, são então prenes do suposto de uma educação que precisa abarcar um público bem mais amplo do que antes se tinha. A cultura escolar, como conceito que especifica o que se faz no interior da escola, nasce assim comprometido com o processo histórico de constituição do direito à educação na contemporaneidade.

escolares, qual seja a separação de gênero ali estabelecida. A historiografia da educação, que trabalha com cultura escolar, costuma interpretá-la como manifestação da exigência da nova instituição de exercer o controle sobre o público escolarizado, da mesma forma como o faz com os professores da escola, através dos diários de classe, bem como sobre a própria escola, através dos inspetores escolares. Enfim, o novo modelo institucional exacerbaria o controle em geral como forma de corresponder às novas exigências de racionalidade suscitadas pelo novo tempo promovido pelo avanço da urbanização e dos processos de produção capitalista. Nossa interpretação é diferente. O que ali ocorre, a separação de gêneros, não é outra coisa senão prevalência na nova instituição de velhos critérios que existiam na antiga escola isolada, que levava a uma duplicação de escolas: escolas para meninos e escolas para meninas. Quando se criam os grupos escolares, na impossibilidade de duplicar custos, aproveita-se a experiência das escolas isoladas mistas, já existentes no final do império (de crianças até 10 anos), porém mantém-se a separação no pátio escolar, pois ali bastava a construção de um muro. Trata-se, portanto, de uma sobrevivência do velho critério de separação dos gêneros, fruto do patriarcalismo da sociedade brasileira que perpassou todo o Dezenove.

Assim, outros tantos exemplos interpretativos suscitados pela historiografia da cultura escolar poderiam ser redimensionados sob o critério do tempo histórico. É bom atentar para o que está em jogo na interpretação que aqui aventamos. Os novos sentidos de racionalidade, de controle, de sociedade escolarizada, de seriação, de pedagogia fundada na visão (método intuitivo), que perpassam a nova instituição escolar, não são sentidos originários que fundam a natureza da escolaridade moderna (o grupo escolar), mas apenas derivados. O novo tempo histórico, apontado pela nova escolaridade, está fundado na ampliação da acessibilidade de público que ali está contido, que num contexto histórico de transformação da *res publica*, envolvendo a aquisição de direitos sociais pela

cidadania, implica em universalização do acesso à escola. Portanto, o novo tempo da escolaridade é fundamentalmente tempo social, tempo público, abarcando a cultura escolar, assim como a política pública de educação.

No que diz respeito aos registros de tempo, não há, assim, na nossa interpretação a dualidade entre o externo (a legislação e a política pública) e o interno à escola (a cultura escolar). Ambos registram a transformação do tempo histórico. Porém, o novo tempo sofre as contingências de heranças sociais ainda existentes. Como indicamos acima, o conceito de tempo histórico que melhor percebe essas primeiras décadas republicanas é o de transição, vale dizer, misto de surgimento de vetor do novo tempo e permanências de velhos critérios, ainda que o destino não esteja previamente determinado. Então, a cultura escolar não pode ser compreendida em si mesma, estritamente no interior do que se passa na escola, sob pena de permanecer no nível dos significados derivados. O que pode dar sentido as culturas escolares é precisamente o comprometimento das práticas com temporalidades históricas distintas que perpassam esses afazeres produzidos pela escola, sejam assumindo o vetor do novo tempo, sintonizado com a natureza da nova instituição, redimensionando heranças, sejam na permanência de antigas práticas que se reportam à velha escolaridade.

Há que se destacar que o conceito de transição do tempo histórico continua a atuar interpretativamente, não obstante o ingresso mais decisivo em novo tempo, que no nosso entendimento, no que se refere ao direito social à educação, somente começa a se constituir entre nós, de um ponto de vista constitucional, a partir de 1934. A tônica numa educação civilista, tão acentuada no período do Estado Novo, p.ex., pode assim ser compreendida não apenas em sua funcionalidade ideológica ao regime autoritário (Horta, 1994), mas também como resistência ao tempo novo, na medida em que se constituiu como reforço ao velho critério de uma educação como razão de Estado, proveniente de

tempos imperiais, em detrimento do reconhecimento como direito social dos indivíduos. Não é à toa que a Constituição de 1937 suprime a classificação da educação como direito social, bem como revoga as obrigatoriedades orçamentárias dos entes federativos. Anísio Teixeira é dos raros analistas que assim compreendeu. A despeito de certo maniqueísmo em sua interpretação das políticas educacionais do Estado Novo, ele bem soube perceber o sentido da resistência que ali ocorreu (Teixeira, 1994). Nossa interpretação, entretanto, caminhará na direção apontada pelo conceito de transição histórico, destacando as ambiguidades das ações políticas e pedagógicas dessa fase, vale dizer, propostas e ações que não podem ignorar o novo tempo histórico, tempo público, que coloca novas exigências a serem respondidas, porém que o faz relutantemente ainda muito pautadas pelos velhos critérios da tradição.

O trabalho aqui apresentado, focado na relação grupo escolar e direito social à educação, ainda se constitui como um ensaio interpretativo, que requer a sua fundamentação na hermenêutica de outros tantos documentos e legislações. Mas, de alguma forma, ele é também culminância de um conjunto de outras tantas pesquisas ao longo dos últimos 7 anos, que buscou abarcar inicialmente fases da história da educação do Império (Couto Ferraz - 1854 / Leôncio de Carvalho - 1879), que ali foram tomadas como paradigmáticas à nação do ponto de vista do tempo histórico, embora reformas do Município da Corte. Posteriormente, avançamos para algumas reformas educacionais da república, como a João Pinheiro, em Minas, em 1907, a Rivadávia Corrêa, de 1911, e a Maximiliano, de 1915, elas também sintomáticas de um tempo histórico daquela primeira fase republicana. É esse conjunto de pesquisas que nos prepara para enfrentar compreensivamente a questão mais ampla da formação do direito social à educação.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção de Ordem: a elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Relume-Dumará, 1996

CHAMON, Carla Simone. Um educador mineiro na França – A viagem do professor Francisco de Assis Peregrino em 1836. Em: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (e outros) (orgs.) *História de Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 1 n. 2, 1990

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Dos Pardieiros aos Palácios. Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo (RGS): Ed. UFP, 2000

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A construção de um projeto de formação de professores – As escolas normais mineiras no período imperial. Em: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (e outros) (orgs.) *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002

HORTA, José Silvério Baia. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia. A educação no Brasil (1930-1945)* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)*, n. 1, jan./junho 2001

KOSSELECK, Reinhard. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. Em: DO AUTOR, *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil, 1854-1888)*. São Paulo: Ed. Nacional, 1937, v. II (Coleção Brasileira)

NARODOWSKY, Mariano. Discontinuidades para uma história comparada de la educación en América Latina. Em: SBHE (org.) *Revista Brasileira de História da Educação Educação no Brasil*. História e Historiografia. Campinas: Autores Associados/SBHE, 2000

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Vol. 3 (O tempo narrado) São Paulo: Martins Fontes, 2010

ROCHA, Marlos B. Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, Jan./Abr. 2010, v.15 n. 43

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de/ Magaldi, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, n.26 _____

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e Educação na trama da Cidade: A construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares. Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)* Campinas: Autores Associados, 2005

