

A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA EM SERGIPE

Maria José Torres Lima¹
Silvana Aparecida Bretas²

RESUMO: Este texto tem como objetivo central destacar a educação doméstica em Sergipe, no Império e início da República Destarte, pretende-se abordar como essa prática de ensino ignorada durante muito tempo pelos historiadores do campo da educação esteve largamente presente no cotidiano da sociedade sergipana. O estudo foi alicerçado pela concepção de instrução doméstica de Maria Celi Vasconcelos (2005), que se refere a esta prática de educação como, aquela realizada no interior da casa do aluno ou do mestre, que aconteceram e coexistiram com a escola formal. De acordo com a autora, no Rio de Janeiro, o ensino da casa vai desaparecendo no final dos oitocentos do século XIX devido ao projeto de escolarização públicaproclamado junto com o período republicano no país. Contudo, em Sergipe a educação doméstica parece ganhar fôlego e resiste às iniciativas do Estado de centralização e unificação do ensino. Desse modo, partimos da tese de que, apesar de o Brasil contar com políticas públicas de escolarização pública para toda a população, a demora em evoluir política, econômica e socialmente, fez com que as práticas de educação domésticas existissem durante muito tempo à sombra da escola formal mantida pelo Estado.

1358

Palavras-chave: Educação doméstica. Sociedade. Ensino.

ABSTRACT: This text has as main objective to highlight domestic education in Sergipe, in the Empire and beginning of the Republic this teaching practice ignored for a long time by historians in the field of education was widely present in the daily life of Sergipe society. The study was based on the conception of domestic instruction of Maria Celi Vasconcelos (2005), which refers to this practice of education as that carried out inside the student's or master's house, which happened and coexisted with the formal school. According to the author, in Rio de Janeiro, the teaching of the house disappears at the end of the nineteenth century due to the project of public schooling proclaimed along with the republican period in the country. However, in Sergipe domestic education seems to gain momentum and resists the initiatives of the State of centralization and unification of education. Thus, we start from the thesis that, although Brazil has public policies of public schooling for the entire population, the delay in developing politically, economically and socially, domestic education practices existed for a long time in the shadow of the formal school maintained by the state.

Keywords: Domestic education. Society. Teaching.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

² Doutora em Educação - Universidade Federal de Sergipe – UFS.

INTRODUÇÃO

Apesar da quase inexistência de pesquisas que tratem especificamente do ensinoda casa, indícios apontam que essa prática esteve presente no país desde o período colonial quando, os rudimentos da escrita e da leitura contavam com pessoas que vinham de Portugal, contratadas exclusivamente para ensinar os filhos dos residentes endinheirados da colônia, além de muitas vezes os padres jesuítas fazerem esse papel. (LIMA, 2018).

De acordo com Vasconcelos (2004), na Europa não era diferente, preceptores, amas e mestres, estiveram presente no dia-a-dia da nobreza e da classe abastada. Eram pessoas de confiança das famílias reais e, eram contratadas para residir nas luxuosas moradias da corte e educar os pupilos para encarar a vida adulta.

A referida autora afirma ainda que,

[...] utilizada pelas elites ao longo dos séculos, a educação doméstica torna-se, também, mais tarde, uma das principais ocupações da imprensa. Desde o seu aparecimento no século XV, são impressos manuais, compêndios e conselhos sobre a arte de criar e educar os filhos na esfera doméstica, especialmente quando se tratava de príncipes e nobres (p. 45).

Segundo Lima (2018), a prática do ensino da casa em Sergipe acontece também desde a colônia, constatação que nos remete aos poucos materiais impressos que circulavam na comarca de Sergipe Del Rey (1696-1821)¹¹. Silva (2013), constatou que no período setecentista, apenas 64 pessoas possuía o conhecimento da leitura e da escrita nas vilas dispersas da comarca, sendo que esses sujeitos faziam parte da classe social mais elevada da população.

De acordo com Mérida (2013), a educação doméstica, realizada por preceptores, mestres particulares, membros da igreja e pessoas da família, era um fato comum entre as elites brasileiras ainda na colônia, “seja como estratégia de diferenciação de seus membros, seja como única forma viável de ensino (MÉRIDA, 2013, p. 79).”

Ainda no Brasil colonial, os residentes do país em desenvolvimento, desejavam a construção e legitimação da distinção social através do ensino no espaço privado, recorrendo à contratação de alguém que mantivesse e reproduzisse o seu status social.

Preencher o covo da escola pública nesse período dava ao patriarcado colonial brasileiro, a chance de adquirir noção da dialética social de seu meio e, elevar o basto prestígio entre seus pares.

Já para as classes menos favorecidas, a realidade era completamente diferente, como discorre Vasconcelos (2005).

Para a autora:

A realidade vivida pelas classes menos favorecidas era extremamente rude e precária, constituindo-se em uma luta diária pela sobrevivência, impedindo que se empreendesse meios de frequência à escola. Além disso, havia muitas restrições às ideias de democratização do ensino e elas confrontavam os limites políticos e culturais típicos de uma sociedade escravista, autoritária e baseada nas desigualdades sociais. (p.25-26).

O ensino doméstico em Sergipe no século XIII, repetia, os modelos europeus de ensino, uma vez que ocorria no domicílio do mestre ou na casa do educando, contudo, muitos professores não possuíam formação para lecionar e, qualquer um que possuísse o mínimo rudimento de leitura e escrita, encontrava-se apto a ensinar (LIMA, 2018).

Cabe ressaltar que apesar de nossos estudos estarem demarcados nas três décadas seguintes a 1930, esse breve recuo à colônia se deve a relevância de situar a educação doméstica no país e em Sergipe.

As famílias abastadas desejavam contrair os ensinamentos que a educação moderna do século XVIII poderia proporcionar. Nesta perspectiva pode-se encarar como moderno, a educação praticada na Europa, pois, de acordo com a preceptora alemã, Ina Von Binzer, que teve suas cartas reunidas na obra: “*Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*” (1994), a elite queria para seus filhos, uma cópia da cultura europeia, sobretudo o ensino das línguas, para a preceptora, seria “indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobretudo nos moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de vida doméstica” (BINZER, 1994 p. 87).

A fala de Binzer, é uma admirável afirmação histórica sobre o país e admite que nos interroguemos sobre como a educação brasileira estava sendo concebida, já que a aplicação das aulas particulares domésticas se deu a partir da iniciativa de indivíduos letrados quer fossem formados ou não que, sob condição de pagamento feito pelas famílias contratantes instruíam os pequenos abastados do país.

Por isso,

Os mestres-escolas eram contratados pelos fazendeiros da região para educar os filhos, durante três a quatro meses por ano. Para tal função, não se exigia concursos ou títulos, apenas saber ler, escrever e conhecer as quatro operações com desembaraço. As grandes distâncias das escolas oficiais, bem como o reduzido número destas instituições, contribuíram para proliferação dessa prática [...] (NETO, 2002, p. 59).

No século XIX, é sabido que o ensino da casa se mantém vivo e se propagando, essa afirmação se faz possível devido o contingente de pessoas que se deleitavam com o material

de leitura impresso nos Oitocentos (VASCONCELOS, 2004). Em Sergipe, por exemplo, era possível perceber que haviam pessoas com o conhecimento da leitura e da escrita, através da quantidade de jornais que circulavam na capital no século XIX e também, pelos agradecimentos realizados por algumas famílias aos mestres domésticos proferidos nas páginas dos impressos, afinal, “numa época em que a maioria da população era analfabeta, poucos eram os que conseguiam redigir palavras em anúncios de jornal (LIMA, 2018, p. 89).”

Nas camadas populares, a possibilidade de instrução era pouca, contudo, nas classes mais elevadas, diferentes práticas de ensino doméstico podiam ser encontradas. Os grandes produtores agrários nesse período, sob o julgo herdado do patriarcado originário da colônia, via gerações de herdeiros aprenderem rudimentos da leitura e da escrita, adentrarem ao ensino secundário e posteriormente ao ensino superior.

Desse modo,

Os filhos das famílias de recursos que podiam aspirar a uma educação superior, iniciavam a formação com tutores particulares, passavam depois por algum Liceu, seminário ou, preferencialmente, pelo Pedro II, e afinal iam para a Europa ou escolhiam uma entre as quatro escolas de direito e medicina (CARVALHO, 1996, p.64).

1361

Os socialmente privilegiados ponderavam fomentar a educação de seus filhos para que estes se destacassem financeira e intelectualmente, aos pouco afortunados restava pouca ou nenhuma opção de instruir-se.

Assim,

Apesar de garantida a todos os cidadãos, os filhos das famílias abastadas não costumavam frequentar a escola pública, optando pela educação doméstica, professores particulares e colégios pagos. Os registros documentais confirmam que a escola pública primária do Império foi frequentada, ainda que de maneira difusa e irregular, pelas camadas mais pobres da população, em geral também populações miscigenadas. Essa realidade sugere uma reflexão sobre o discurso das elites, que proclamavam que a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores da civilização (VEIGA, 2007, p.149).

As meninas que gozavam do privilégio da instrução no início do Império, o fazia, normalmente com mestras ou preceptoras que lhes ensinava as primeiras letras, cálculos, em alguns casos línguas estrangeiras, piano e prendas domésticas. Já os meninos, tinham acesso à aprendizagem básica de leitura, escrita e cálculo e, comumente faziam aulas particulares, também com mestres domésticos no intuito de se prepararem para os exames de admissão ao secundário.

Concluimos que,

A educação desenvolvida no espaço privado da casa era uma forma de distinção e estratégia de resistência na formação das elites; e a educação passa a fazer parte do discurso do governo imperial numa tentativa de construção de uma nação mais próxima do modelo europeu, ou seja, moderna e civilizada (MÉRIDA, 2013, P. 36).

Para Dallabrida (2009), o elitismo na educação no Brasil iniciou-se através da ordem jesuítica e o modo o qual ensinavam os futuros sacerdotes para serem intelectuais. Com o passar do tempo, suas práticas de ensino, fizeram com que a burguesia se distanciasse da massa da população brasileira do século XVIII, assinalando de vez a divisão social pela instrução por mais de um século, a elite patriarcal versus a maioria da sociedade.

Segundo esse mesmo autor:

Como retorno dos jesuítas à Europa, no início do século XIX, os mecanismos disciplinares previstos na “Ratio Studiorum” foram repensados e refinados para ajudar a construir a sociedade burguesa oitocentista. Contudo, o “método de ensino dos jesuítas” teve que se adaptar aos nascentes sistemas estatais de ensino, em que o Estado nacional procurava controlar os conteúdos culturais ensinados e os métodos de ensino utilizados nas escolas (p.179).

Fato é que, a situação do ensino no início do período imperial era de abandono e fragilidade, favorecendo a iniciativa particular. Por descaso, ou por falta de investimento, a educação pública via-se fadada ao fracasso. As competências referentes à instrução elementar para a população que não possuía recursos para arcar com aulas domésticas privadas, ou ainda ao ingresso em um colégio sob a responsabilidade de particulares ou religiosos, foram por muito tempo calcadas na prerrogativa de falta de interesse, ou ainda na incapacidade de esforço para enviar e manter os filhos na escola. Mas será que havia escolas?

A realidade é que o desinteresse em desenvolver a educação no Brasil vinha primeiro dos que detinham nas mãos o poder de modificar essa situação, pois, instruir a sociedade era o mesmo que dar-lhes voz para rebelar-se contra a classe dominante.

Se pensarmos, por exemplo, na situação da província sergipana nas primeiras duas décadas do Império, em que “o analfabetismo, a criminalidade e a violência imperavam” (AMORIM, 2012, P.37), veremos que a desigualdade social provocada pela falta de uma ação efetiva de instrução para a população, assegurava cada vez mais a manutenção da subserviência de uma classe para a com a outra.

Eis que, a Constituição Imperial de 1824, que situava a instrução primária como gratuita para toda a população, mas não determinava recursos ou designava a responsabilidade às instituições escolares governamentais, para a implementação do preceito legal, deduz em seu aparato institucional que aqueles que se encontravam à margem da sociedade

finalmente seriam “salvos” pela educação, já que através da aprendizagem da escrita e da leitura, poderiam exercer uma profissão.

Assim como aconteceu com a primeira Lei de Instrução Pública aprovada em 15 de outubro de 1827 o objetivo educacional era enfático, criação e a manutenção de " instituições de primeiras letras" gratuita em todos as províncias do país representaria o progresso nacional, contudo, mais uma vez não especificava quem arcaria com os recursos destinados a tal, muito menos indicava os meios que fariam isso acontecer. Somente a partir do Ato Adicional de 1834, ficou disposto que a instrução pública estaria a cargo de cada província. Assim, o “atraso” na organização de um sistema escolar conciso e eficiente, propiciava a existência de outras práticas de educação.

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 1999, p. 40).

Como cada província tinha características próprias, gastos diferentes, a fundação eficaz das instituições educacionais dependia dos recursos financeiros despendidos por cada uma, assim, não havia uma homogeneidade de desenvolvimento. De acordo com Xavier (2003) os escassos recursos financeiros prometidos ao ensino ofertado pelo Estado, ocasionava falta de pagamento aos mestres contratados para lecionar e, tornava alguns ambientes educacionais insalubres para o objetivo a que se destinava.

Todavia, torna-se pertinente ressaltar que a instituição escolar no período imperial estava em processo de organização, sendo assim, devemos pensá-la juntamente com a configuração social a qual estava inserida: numa sociedade arraigada à ruralidade, claramente subordinada à divisão do trabalho, “caracterizada pelo desequilíbrio entre os países exportadores de produtos industrializados, por um lado, e os exportadores de bens primários e matérias-primas (DINIZ, 1999).

Desse modo, o Ato Adicional sozinho não tinha competência para causar o fracasso da escola pública. Faltava ao Brasil condições parcas para conseguir difundir escolas por todo o país. A descentralização, contudo, fortalecia o projeto político das elites imperiais, favorecendo a difusão das práticas domésticas de educação, bem como a expansão de escolas privadas.

Para Xavier (2003), os limites do público e do privado, estabeleciam-se não numa

perspectiva de disputa, já que, escola pública não atendia as necessidades da sociedade, destarte as outras práticas de ensino, sustentavam um ambiente de atuação contíguo e nunca concorrente.

Para a autora:

O espaço para a organização de um sistema público de ensino encontrava-se limitado em virtude da própria organização social vigente, marcada pela superposição de uma reduzida elite proprietária de terras, a quem estava reservado o direito à instrução, e uma massa de escravos, homens livres pobres, mestiços e pequenos comerciantes e prestadores de serviços, desprovidos do estatuto de cidadania. Configurava-se um país de caráter agrário, onde as elites ministravam o ensino privado, considerado desnecessário para a (e pela) população pobre (p. 237).

Para a mesma autora, a existência do ensino doméstico que, foi por um tempo, maior que as instituições mantidas pelo Estado, caracterizava-se por contar com mestres que se dispunham a trabalhar em domicílio, como a casa da família contratante ou do próprio professor.

A referida autora ainda afirma que, mesmo havendo escolas públicas nos principais centros urbanos do país, a família proveniente das classes abastadas da sociedade, preferiam uma educação sob os olhares atentos dos familiares, com a orientação de mestres particulares ou preceptoras estrangeiras.

Entende-se, dessa forma, que a educação doméstica no Império era praticada quase que exclusivamente pelas famílias patriarcais, provenientes da elite político-econômica que dominava o país no século XIX que, obstinadas por equipararem aos europeus, não poupavam investimento neste sentido.

Uma das razões para que o ensino no interior da casa do mestre ou da família se perpetuasse, consiste na prerrogativa do modelo político-econômico enraizado no país. Gomes (2002), justifica abaixo:

O Brasil era uma sociedade agrária, e a maioria absoluta da população vivia e trabalhava no campo, ocupando-se de tarefas que não requeriam o domínio das letras. As crianças desde cedo acompanhavam suas famílias no trabalho, o que não ocorria apenas nas áreas rurais, pois era comum que crianças de menos de 10 anos fossem empregadas em manufaturas nas cidades. Por isso, grande parte da população, sobretudo a pobre, necessitava ter seus filhos junto a si, aprendendo um ofício, e não gastando seu tempo em bancos escolares. Como rezava um ditado popular, sintetizando o espírito do tempo: "mais vale a prática que a gramática" (GOMES, 2002, p. 392).

No apogeu da prática do ensino da casa (1880 – 1899)³, o Brasil passava por um período

³ De acordo com as pesquisas de Lima (2018).

de consolidação da República, com províncias singulares, num vasto território, com uma população diversa e sob o signo da escravidão de outrora. As estratégias progressivas de instrução do grosso da sociedade, responsabilidade do Estado, não conseguia competir com a educação de iniciativa particular.

Vidal e Faria Filho (2000), ao referirem-se aos críticos e causídicos da escola primária no século XIX, reafirmam que, ao mesmo tempo que que alguns enxergavam a necessidade da escolarização da população brasileira, para que finalmente o país pudesse ser considerado moderno, assim como os da Europa e do Estados Unidos, haviaos que desejavam que a situação não se modificasse, afinal a educação doméstica, abrigava um contingente considerável de alunos recebendo instrução primária em sua residência ou na do professor, superando os números de escolas mantidas pelo Estado.

A estima crescente da escola primária denotava certo embate entre famílias, mestres e críticos da educação. A prática do ensino da casa, precisava ser desestimulado, os pais tinham que entender a importância de enviar os filhos à instituição escolar, mas, primeiro uma adequação nas escolas e em seu funcionamento fazia-se urgente.

Instigante é observar o confronto entre o velho e o novo, na luta entre a educação doméstica e a escola. Esses impasses, ora marcados pela desconfiança, surgiram como os primeiros passos na constituição do espaço escolar fora do ambiente protetor do lar do aluno, transferindo-se na maioria das vezes para a casa do mestre. Pode-se perceber que inexistia uma diferenciação entre as esferas públicas e privadas. A constituição do espaço escolar no decorrer do século XIX revela algumas preocupações que permaneceriam após a institucionalização do ensino público como a vigilância. Vigiar é uma necessidade intrínseca ao ensino, por vezes exercida pelo olhar dos pais, outras da sociedade e nos grupos escolares pelo corpo administrativo (SANTOS, 2009, p.35).

Era comum as famílias enriquecidas pela cultura da cana-de-açúcar e café, anunciar nos jornais locais a procura pelos serviços de preceptoria. As preceptoras estavam encarregadas do letramento das crianças, lhes ensinava como se comportar em sociedade, principalmente às meninas.

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p. 35).

Tal precariedade expõe as fragilidades que o Estado atravessava, pois, ao idealizar uma sociedade moderna, nos arquétipos dos países europeus considerados civilizados,

acentuavam-se conflitos entre classes distintas, por exemplo, para os filhos dos pobres e negros o objetivo era torná-los trabalhadores produtivos nas fazendas, assim, para quê escolas? Já para os filhos da elite, professores particulares.

De acordo com as autoras,

No primeiro período republicano, antigas formas e práticas de escolarização, herdadas dos oitocentos, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. Tais modelos de escolas podem ser encontrados ainda hoje, nas periferias urbanas, nas áreas rurais, no interior, disseminadas no vasto território (p. 45 e 56).

A falta de recursos empregados na criação e manutenção de prédios escolares, gerava críticas por parte daqueles que eram contrários à escola.

Acerca disso, Vidal e Faria Filho (2000), expõem que:

[...] vários dos argumentos utilizados pelos críticos à escola oitocentista eram resumidos: os baixos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas (VIDAL e FÁRIA FILHO, 2005, p.23).

1366

É imperativo ainda trazer as outras alterações sobre os julgamentos feitos à escola dos Oitocentos.

Num Brasil com a esmagadora maioria da população iletrada e constituída essencialmente por trabalhadores rurais, a instrução não era considerada algo necessário à vida adulta. Não obstante, defensores do letramento tentavam “fazer com que os pais, sobretudo, tomassem consciência da importância da escola e fizessem com que seus (suas) filhos(as) a frequentassem regularmente” (VIDA E FÁRIA FILHO, 2005).

Portanto,

Para as elites no século XIX, a educação doméstica era amplamente aceita e reconhecida como a maneira mais adequada para que seus filhos e filhas recebessem ensinamentos. Naquela época havia nacionalmente um intenso debate a respeito de qual seria o limite, a partir da instrução e da educação, em que seria responsabilidade do Estado educar e/ou instruir as crianças, pois não bastaria aos aprendizes a obtenção de conhecimentos de Português, Música, Línguas etc. Era também preciso fazê-los adquirir princípios essenciais à convivência social (AMORIM, 2012, p.36).

De fato, com a implantação da República no Brasil, os debates em torno das questões educacionais intensificaram-se e a Reforma educacional era imperativa para muitos estados. A conclusão foi a eminente necessidade da implantação de uma escolarização primária em

todas as províncias do país. Concebida nos moldes da instituição escolar dos Estados Unidos e da Europa, a preocupação com métodos pedagógicos, a estrutura externa e interna do prédio e a divisão em séries graduadas, sem dúvida alguma, deixaria o Brasil no rol dos países civilizados.

Assim,

Os defensores da escola e de sua importância, no processo de civilização do povo, tiveram de lentamente, apropriar, remodelar, recusar tempos e espaços, conhecimentos sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições educação. Mas não apenas isso, a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez também, em íntimo diálogos com outras esferas e instituições da vida social. (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p.136).

O que valia para a sociedade do século XIX, já não servia para as novas prerrogativas do XX. Para a sociedade republicana, a educação devia ser uma ciência que emancipasse a população da visão acanhada e irracional, que impunha o obscurantismo em detrimento do conhecimento. Assim, a escola organizada pelo Estado, deveria ser um lugar de extrusão com os métodos e práticas educacionais do passado para que se atingisse o tão esperado progresso. Enquanto houvesse resquícios do ensino particular doméstico, a substituição dos privilégios sociais de uma parcela da sociedade não seria superado.

1367

O Brasil experimentava transformações mesmo que estas estivessem restritas a determinados setores político-econômicos da nação. No exposto acima, as ambiguidades educacionais presentes desde o Império, não dão sinais de que irão se extinguir, tomando como elemento imprescindível ao novo projeto político da nação a democratização da instrução pública.

No início da República, modificações na percepção do que necessitaria ser a educação terminaram influenciando o modo pelo qual as políticas educacionais lidariam com as instituições escolares. O Estado precisava conquistar as famílias, para conseguir atrair os filhos. Essa jogada visava expandir o poder da esfera estatal sobre população. Foi assim que os republicanos formularam um plano, muito bem articulado, de valorização da instrução pública. Deste modo, a escola passou a ser concebida como espaço ideal para formar o homem civilizado. É na busca por entrar no mundo moderno que a escola estatal pretende sobrepor uma forma educacional de forte presença para quem pudesse provê-la, a educação doméstica.

A definição do que era o papel da educação doméstica e o que era papel da escola mantida pelo estado não passava por sua democratização, pois a classe social que

sustentava os debates educacionais tinha um objetivo bastante claro: intelectualizar-se o máximo possível para distinguir-se da maioria da população iletrada (LIMA, 2018, p.71).

Nas primeiras décadas da República, mesmo com o constante incentivo à escola, o ensino particular doméstico não deixou de existir. Em Sergipe, por exemplo, ele sequer dava sinais de que estava se ofuscando, pelo menos é o que podemos observar pela quantidade de ofertas de professores nos jornais sergipanos. E, ainda que a importância da instituição educacional estatal estivesse em pauta, uma parcela da sociedade permaneceu a utilizando aulas particulares domésticas (AMORIM, 2012). Certo é que, após a instauração do período republicano, entraves quanto a esses espaços de educação começaram a ser evidenciados. População, Estado, famílias, professores e até a Igreja, decidiram travar uma disputa de preferências entre a casa e a escola, visando determinar qual seria o ambiente preponderante a partir dali.

Na virada do século XIX para o XX,

A escolarização doméstica ainda atendia a um número bem grande de pessoas, ultrapassando mesmo a rede de escolas públicas, fossem elas imperiais ou republicanas. Essa rede doméstica tinha variações, podendo incluir professores que eram pagos por um chefe de família para ensinar em sua casa não só a seus filhos, como também aos filhos dos parentes e dos vizinhos. Podia ocorrer também que um grupo de pais contratasse um professor e assim organizasse uma "escola", que podia funcionar numa casa de família ou na casa do próprio professor (GOMES, 2002, p. 74).

Fato é que, pouco havia mudado, a configuração da prática do ensino doméstico, permanecia inalterado, assim como funcionara no Império. Além disso, segundo Schueler e Magaldi (2009), era sabido que implicações, como a falta de preparo dos professores na aula pública, fazia com que muitas famílias ainda optassem por conservar seus filhos na educação doméstica.

Na República, a educação da população deveria extrapolar o espaço doméstico e alcançar outros patamares, conquistar novos valores culturais, pois “havia necessidade de padrões para o estabelecimento de diretrizes que reorientassem a relação educação e sociedade: tratava-se do reconstrutivismo social” (AZEVEDO, 2009, p.95).

De acordo com a mesma autora,

Na área educacional, especificamente, fervilhava a vinculação entre educação, reformas e modernidade, tendo como pano de fundo todo um projeto de reordenamento do social. Sergipe não foi alheio a esse movimento. Por isso, os anos 1920, ao inaugurarem a gênese do Brasil

moderno (p. 87).

Aos poucos, uma nova configuração para fortalecer e legitimar a escola republicana vai ganhando destaque. Os grupos escolares, modelo de instituição escolar instaurado com o advento da República, foram criados para serem o verdadeiro significado da imponência moderna. Sua estrutura física objetivava gerar um novo olhar sobre o espaço de instrução pública.

Sabemos que,

havia nesse período uma preocupação para que os prédios escolares se distanciassem da aparência residencial e de outros espaços da vida cotidiana e doméstica. Mas, sobretudo, que impressionassem, que causassem admiração, que fizessem aflorar sentimentos e emoções como os espaços religiosos (SANTOS, 2009, s/p).

Na arquitetura dos grupos escolares, é possível identificar o contexto político-educacional que se pregava à época. As escolas-monumento foram construídas sob o julgo de diferenciar-se das casas de educação e das insipientes residências em que a escolarização ocorria anteriormente. Portanto, a grandiosidade arquitetônica pode ter se configurado como um meio de veiculação de publicidade dos ideais republicanos (SANTOS, 2009).

1369

Às vésperas de 1930, década em que o país passaria por transformações importantes na estrutura política governamental, o projeto de escolarização da República, não havia sido suficientemente alavancado.

Acreditamos que,

O processo de especialização da atividade educativa, assim como a configuração física do espaço da escola pública, tornou-se visível com as primeiras construções públicas destinadas à educação primária: os chamados grupos escolares. Com eles, reafirmaram-se os contornos do efetivo controle do Estado sobre a educação do povo, demarcando-se o valor social da educação escolar e o sentido mais aproximado do que se entende, hoje, como educação pública-estatal (XAVIER, 2003, p. 6).

Dessa forma, nada mais restava aos governantes brasileiros do que fazer promessas e justificar o lento progresso educacional do país.

Esse recurso imbricava algumas questões que geravam vários conflitos: primeiro, o significado da escolarização primária; evidentemente forjar um saber comum legitimado pelo símbolo do republicanismo de centralização do Estado. Em segundo lugar, manter sob controle a supremacia familiar em relação a liberdade de ensino - conteúdos a serem ministrados, articulação com as iniciativas particulares e a redefinição do papel das práticas

educativas além dos muros da escola pública. Questões essas que ilustravam um ensino elementar longe de estar eficientemente organizado e equipado para adentrar uma nova era de industrialização

REFERENCIAS

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)**. – São Cristóvão, 2012.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. In: **Rev. Bras. Hist.** 31, Dez 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 23 de abril de 202

_____. O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922-26) e a reforma da instrução pública de 1924 em Sergipe. Natal, RN, 2009.

BINZER, Ina von. **Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 6a. ed., 1994.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatros de sobras: a política imperial**. 2. Ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ; Relume-Dumará, 1996

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185- 191, maio/ago. 2009

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: **Repensando o Estado Novo**. Org. Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história: Estudos de história e historiografia da educação no Brasil**, Campinas, Autores Associados, 2005.

GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: Algumas reflexões. In: SOIHET, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GOUVÊA, Maria de Fátima S. (Orgs.). **Culturas políticas: ensaio de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

LIMA, Maria José Torres. **A oferta de ensino através dos anúncios de jornais sergipanos: a educação doméstica na casa do mestre e da família (1880-1930)**. Dissertação (mestrado em Educação) – São Cristóvão, 2018. 131 f.

MÉRIDA, Alexandre Pereira. **Quando a casa é a escola: a educação doméstica em Campos dos Goytacazes na segunda metade do século XIX**. Petrópolis, 2013.

NETO, Manoel Pereira da Rocha. **Jornal das Moças (1926-1932): Educadoras em manchete**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, 2002 (Dissertação de mestrado).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.:

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade**: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos / Magno Francisco de Jesus Santos. – São Cristóvão, 2009 (Dissertação de mestrado).

SCHUELER, Alessandra Frota e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: **Revista Tempo**. Rio de Janeiro: UFF, n.26, p. 32-56, jan. 2009

SILVA, Eugênia Andrade Vieira da. **A elite setecentista instruída em Sergipe Del Rey (1725- 1800)**. São Cristóvão, 2013. 380 f. Tese (Doutorado em Educação). PPGED,UFS.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres**: A educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres**: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos.2004. 2 v.; 336f. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação.

VEIGA, Cynthia Greive Veiga. História Política e História da Educação. In. **História e Historiografia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Xavier, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. In: **Revista Brasileira De História Da Educação**, n° 5 jan./jun. 2003.