

# Educação e Nação no Bicentenário da Independência



Organizadores:

Kênia Cássia Pinto Gazola

Luciano Mendes Faria Filho

Priscilla Nogueira Bahiense

Raylaine Ariana Geraldo da Silva

Sander Palmer Batista Marques

Capa

Daniel Vieira

Créditos:

Tela: Pedro Américo – Independência ou Morte

Foto: Lidiane Ponciano – Divulgação Sind-UTE/MG

Organização

Kênia Cássia Pinto Gazola, Luciano Mendes Faria Filho, Priscilla Nogueira Bahiense, Rayrlaine Ariana Geraldo da Silva, Sander Palmer Batista Marques

Editoração final

Milene Reis

KMA

Revisão

Rita Lopes

Diagramação

Daniel Vieira

E24 Educação e Nação no Bicentenário da Independência/ Kênia Cássia Pinto Gazola et al. (org.). - Belo Horizonte: KMA, 2022.  
201 p.; 16 x 24cm.

Organizadores: Autores: Kênia Cássia Pinto Gazola, Luciano Mendes Faria Filho, Priscilla Nogueira Bahiense, Rayrlaine Ariana Geraldo da Silva, Sander Palmer Batista Marques.

Inclui biografia

ISBN: 978-85-92728-17-5

1. Educação 2. Brasil – História – Império, 1822-1889 3. Educação - Aspectos políticos - Brasil 4. Indígenas na educação 5. Educação de jovens e adultos 6. Mulheres na educação 7. Negros – educação I. Gazola, Kênia Cássia Pinto (org.) II. Faria Filho, Luciano Mendes (org.) III. Bahiense, Priscilla Nogueira (org.) IV Silva, Rayrlaine Ariana Geraldo da (org.) V. Marques, Sander Palmer Batista. V. Título.

CDD: 370

CDD: 981

CDU: 37:94 (81) “1822”

CDU: 94(81) “1822”:37

# ÍNDICE

---

Apresentação.....	3
Capítulo 1 – Educação e Independência: Heranças Coloniais.....	8
<i>Profª. Ana Cristina Lage (UFVJM)</i>	
Capítulo 2 – História da Alfabetização de Adolescentes, Jovens e Adultos no Brasil ....	21
<i>Profª. Maurilane Biccas (USP)</i>	
Capítulo 3 – Educação e Imprensa no Bicentenário (1822-2022).....	39
<i>Prof. Bruno Bontempi (USP)</i>	
Capítulo 4 – A Educação nas Constituições não Proclamadas: um Olhar Sobre a Situação Educacional em Retrocesso .....	52
<i>Prof. Carlos Roberto Jamil Cury</i>	
Capítulo 5 – Dinâmicas da Escolarização no Brasil: Séculos XIX e XX.....	68
<i>Prof. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)</i>	
Capítulo 6 – Educação, Escola e Povos Indígenas no Brasil.....	86
<i>Profª. Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS)</i>	
Capítulo 7 – A Educação das Mulheres no Brasil: Sobre o Capítulo dos Acessos à Escolarização.....	99
<i>Profª. Raylane Navarro (UFPE)</i>	
Capítulo 8 – Alfabetização e Disputas Seculares por Projetos para a Nação .....	113
<i>Profª. Maria R. L. Mortatti (UNESP)</i>	
Capítulo 9 – Educação e Nação: Anotações nos 200 Anos da Política Educacional do Brasil .....	130
<i>Prof. Dalvit Greiner de Paula (RMBH/UFMG)</i>	
Capítulo 10 – Independência e Formação (do Brasil) Docente.....	143
<i>Prof. Marcelo Silva (PPGE - UESC)</i>	
Capítulo 11 – 200 Anos de Educação da População Negra no Brasil.....	157
<i>Profª. Surya Aaronovich Pombo de Barros (UFPB)</i>	
Capítulo 12 – Educação Estética e Modernidade: A Aula de Música nas Escolas Brasileiras Durante as Primeiras Décadas do Século XX .....	172
<i>Prof. Flávio Oliveira (Rede Municipal PBH)</i>	
Capítulo 13 – O País da Falta: Considerações Sobre as Armadilhas Identitárias Forjadas no Primeiro Século do Brasil Independente e suas Permanências.....	184
<i>Prof. Guilherme da Cruz e Zica e Prof. Matheus Cruz e Zica (UFPB/UFCEG)</i>	
Informações dos Autores.....	199

# APRESENTAÇÃO

---

O ano de 2022 será, no Brasil, um momento único e de grande relevância para a discussão sobre os projetos de país que queremos, pois, ao mesmo tempo em que teremos eleições para presidente da República e para governadores de Estado – além das respectivas casas legislativas –, estaremos, também, comemorando o Bicentenário da Independência.

O livro que ora apresentamos é parte do esforço de um grupo de discentes e docentes da UFMG, apoiados por diversas instituições brasileiras, para participar das discussões sobre o Brasil que construímos e aquele que queremos inventar neste momento. E a proposta do grupo é fazê-lo por meio das discussões sobre a educação no país nos últimos 200 anos, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão.

Inicialmente, no final de 2020 e nos primeiros meses de 2021, convidamos um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores de várias áreas e regiões do Brasil para atuar como docentes do curso Educação e Nação no Bicentenário da Independência, ofertado como disciplina optativa para o curso de Pedagogia da UFMG. O curso, por sua vez, foi transmitido ao vivo pelo canal do portal do Bicentenário da Independência no YouTube, como uma ação de Extensão da UFMG sob a responsabilidade do projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022.

Posteriormente, considerando a pertinência do tema e o sucesso do curso, as pessoas que ministraram as aulas foram convidadas a elaborar textos para um livro sobre o mesmo assunto que seria, também, disponibilizado no portal do Bicentenário. A promessa de várias colaborações animou-nos a solicitar o apoio da Pró-Reitoria de Extensão para a publicação do livro em formato eletrônico (e-book).

A obra ora apresentada é composta por 13 textos e está organizada de acordo com a sequência das aulas. Assim, em nossa primeira aula a professora Ana Cristina Lima Lages tratou do tema *Educação e Independência: Heranças Coloniais*. No texto que faz parte do presente livro, sob o mesmo título da aula, a pesquisadora trata das heranças coloniais de nossa educação e de algumas instituições educativas existentes no período, especialmente aquelas relacionadas à educação feminina. Chamou, também, a atenção para a importância da Reforma Pombalina de 1759 e suas relações com o movimento das Luzes Portuguesas, buscando relacionar a herança educacional da América Portuguesa ao processo de independência nos oitocentos.

A professora Maurilane de Souza Biccas, em seu texto sobre a *Educação de Jovens e Adultos - 1822/2022*, referente à segunda aula do curso, dá-nos uma visão panorâmica e

crítica da educação, mais especificamente da Alfabetização no Brasil. A autora faz retrospecto, buscando pontuar possíveis explicações para a pergunta: por que escolarizar jovens e adultos no Brasil? Ela aponta aspectos do passado, como a nacionalização e a homogeneização. E também a escolarização com o papel de controle de classes e na atualidade com a maior consciência social, devido às pressões populares. Um texto rico, com informações históricas e atuais.

O professor Bruno Bontempi foi nosso convidado para ministrar a terceira aula do nosso curso on-line sobre o tema da *Educação e Imprensa*. Assim, no texto *Educação e Imprensa no Bicentário (1822-2022)*, o autor chama a atenção para o fato de que, desde os primórdios do Brasil como nação independente, há um entrelaçamento entre a educação e a imprensa. De um lado, a imprensa sempre foi encarada em seu aspecto educativo, ainda que nas últimas décadas esse ímpeto tenha se arrefecido devido às mudanças operadas na própria imprensa e, mesmo, à atuação pública dos intelectuais; de outro lado, a educação, sobretudo em sua forma escolar, sempre foi vista como um meio importante para aumentar o número de leitores (e consumidores de jornais) e, ao mesmo tempo, como uma das principais pautas abordadas sobretudo pelos intelectuais engajados nas disputas públicas por meio dos jornais.

A *Educação na Ordem Constitucional* foi o tema de nossa quarta aula, sob a responsabilidade do professor Carlos Roberto Jamil Cury. Ao retomar a reflexão e produzir o texto que integra a presente coletânea, nosso convidado deu-lhe o título de *A Educação nas Constituições não Proclamadas: um Olhar Sobre a Situação Educacional em Retrocesso*. Em sua reflexão, o professor aborda nossos 200 anos de experiência constitucional para nos mostrar como a educação, ou melhor, o direito à educação aparece em nossa ordem constitucional. Profundamente implicado com as discussões do presente, o texto nos instiga a pensar sobre as ameaças que pairam sobre os direitos individuais e coletivos e a necessidade de uma defesa enfática da educação como direito e da ordem democrática como um valor.

O texto seguinte, do professor Luciano Mendes de Faria Filho, refere-se à quinta aula ministrada no curso e cujo título era o mesmo do conteúdo agora publicado, ou seja, *1822/2022: 200 Anos de Escolarização no Brasil*. O autor constrói um texto em que salienta a importância de acompanharmos a história da escola como uma estratégia para entendermos o Brasil. Para isso, são problematizadas as faces autoritárias da sociedade brasileira oitocentista e suas relações com as propostas educativas, bem como as dinâmicas da escolarização, notadamente referidas ao mundo urbano, no século XX.

A *Educação de Indígenas no Brasil* foi abordada pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, na sexta aula do curso. Apesar de o texto apontar que o tema é pouco tratado em pesquisas e ainda que o povo indígena sofreu um apagamento histórico em

várias questões, essa discussão é muito pertinente e apropriada para a comemoração do Bicentenário da Independência do Brasil. Os autores do texto fazem um breve relato da escolarização indígena com foco na cristianização pelos jesuítas, passando pelos processos educativos civilizatórios dos missionários, até a fundação da Funai, responsável pela efetivação da educação escolar indígena. Na continuidade do conteúdo, a professora Bergamaschi e outros autores, um deles historiador indígena, fazem uma reflexão e um relato baseado em suas pesquisas da escola do povo Kaingang. A discussão desse tema é de extrema importância, já que a educação pode ser transformadora e revelar suas potências, suas pluralidades, e por meio da educação esses povos poderão reforçar e exigir seus direitos.

A professora Raylane Navarro, com muita propriedade, enquanto mulher, docente e pesquisadora, aborda, em seu texto referente a nossa sétima aula, os aspectos relacionados ao acesso à escolarização da mulher brasileira, ao longo da história. A autora nos mostra os caminhos trilhados, as lutas, as dificuldades enfrentadas e as conquistas que permitiram ampliar a participação feminina e sua inclusão na educação formal. Esse resgate histórico evidencia como as mulheres mudaram o rumo da história e hoje revelam que são a maioria no campo da educação. Apesar de ainda haver muito a conquistar, a força e a resistência da mulher brasileira levaram-na a ganhar espaços de representatividade na educação, na pesquisa, na ciência e até mesmo na política. Convido vocês a essa leitura fácil e agradável que a autora nos proporciona.

Em nossa oitava aula fomos brindados com a presença da professora Maria R. L. Mortatti, que nos falou sobre a temática *Alfabetização, Leitura e Livros*. No texto em que busca sintetizar sua colaboração - *Alfabetização e Disputas Seculares por Projetos para a Nação* -, a professora chama a atenção para o fato de que estamos ainda muito longe de resolver os problemas brasileiros referentes à alfabetização da população e, ao abordar a questão desde o período colonial, salienta que esse problema, bem como as soluções buscadas para o mesmo ao longo de nossa história, guarda uma relação fundamental e intrínseca com os projetos de nação aqui estabelecidos e em disputa.

Em sua aula, a décima, o professor Dalvit Greiner de Paula abordou o tema da *Educação e Nação no Brasil - de Pedro I a Bolsonaro*. Seu texto, sob o título de *Educação e Nação: Anotações nos 200 Anos de Política Educacional do Brasil*, ajuda-nos na compreensão do desenvolvimento de uma política educacional no país desde o seu surgimento como Estado até o momento atual. Mas, não falaremos da política pública de educação no Brasil. Falaremos da educação no seu grande formato, sabendo dos seus efeitos na sua forma escolar. Para isso, o autor propõe um pequeno roteiro que busca demonstrar a política educacional como categoria de análise para o entendimento dos últimos 200 anos, entendida aquela como resultado e resultante da ação de atores sociais.

Uma temática que não poderia faltar em nosso curso é a da formação de professoras e profissão docente, abordada de forma instigante e abrangente pelo professor Marcelo Silva em nossa décima primeira aula. Agora, no texto *Independência e Formação (do Brasil) Docente*, o autor nos apresenta três movimentos: em primeiro lugar, retroage ao período anterior à independência e mostra as marcas profundas deixadas pelo projeto colonizador; em seguida, mostra, já no Império, a elaboração dos projetos de formação de docentes no país; e, finalmente, num terceiro movimento, chama a atenção para a atuação de professoras e professores para além da sala de aula, assim como demonstra a importância de suas organizações no “fazer-se” da categoria docente.

A professora Surya de Barros, na aula de número 12 do curso, apresenta-nos um relato da história da educação e escolarização dos negros e negras no Brasil. Em seu texto nos faz viajar em um tempo marcado por desigualdades verificadas até os dias atuais. A autora nos faz refletir como a educação formal de pessoas negras tem o poder de transformação, apesar de ainda estarmos embrenhados em um racismo estrutural, triste e sério. Resgatar a história da educação dos negros é como diz Emicida: “O que temos nesses escritos antigos é como uma bússola, que (...) ainda continua bastante atual e pode oferecer soluções valiosas para que o amanhã não seja só um ontem, com um novo nome”. A autora aborda o tratamento da questão racial e a história da educação de negros, resgatando as principais pesquisas realizadas, bem como a importância desse tema para repensarmos o Bicentenário da Independência do Brasil.

Já se aproximando do fim de nossa jornada, fomos brindados, na décima quarta aula do nosso curso, com a exposição do professor Flávio Oliveira sobre *Artes e Educação das Sensibilidades*. Convidado a participar do livro, o docente comparece com o texto *Educação Estética e Modernidade*, que aborda as experiências das aulas de música nas escolas de Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX para mostrar de que maneiras a organização de um novo pensamento pedagógico, que emergiu com as transformações sociopolíticas e culturais da modernidade, proporcionou, por um lado, uma educação dos sentidos, voltada para uma outra ideia de civilidade e de cidadania, e por outro, o surgimento de uma nova disciplina (o canto escolar), que seria fundamental nesse processo.

A nossa última aula foi um feliz encontro entre os professores Matheus Cruz e Zica e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira para tratar do tema dos *Autoritarismos nos Séculos XIX e XX*. Convidado a contribuir com nosso livro, Matheus Zica convidou então Guilherme da Cruz e Zica para colaborarem com o texto *O País da Falta: Considerações sobre as Armadilhas Identitárias Forjadas no Primeiro Século do Brasil Independente e suas Permanências*. Os autores, ao repassarem da escalada autoritária abraçada e incentivada pelo governo da República nos últimos anos, salientam que o primeiro século de

existência do Brasil independente, o século XIX, forja determinados elementos duradouros o suficiente para que circulem, ainda hoje, por meio de símbolos e de práticas que reatualizam ações atrozizadas que se dirigem, em última instância, contra os corpos negros e pobres. Retomar essa experiência primeira seria uma condição para a elaboração e a superação desse autoritarismo e de suas mazelas.

Também estiveram conosco, no curso, a professora Diléia Aparecida Martins Briega (UFSCAR), que, na décima aula, tratou do tema *200 Anos de Educação Especial e Educação Inclusiva*; o professor Bruno Alves (SEMG), que abordou a questão dos *Movimentos Sociais e Educação: Campo e Cidade*, em nossa aula de número 13; e o professor Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, que esteve presente em nossa décima quinta aula abordando a temática dos *Autoritarismos nos Séculos XIX e XX*. Infelizmente, por razões variadas, esses docentes não puderam nos enviar texto para compor o presente livro.

Sabemos, hoje mais do que nunca, o quanto é fundamental a disputa pelos sentidos da educação e da nação no espaço público. No entanto, sabemos também que só não há disputa quando se impõe o silêncio autoritário e há o cerceamento do jogo democrático. Assim como os processos que nos trouxeram até aqui não foram, nem são processos “naturais”, pois foram frutos de escolhas, de vitórias e de derrotas, é preciso que os mesmos sejam expostos para que possamos, com acuidade de visão política e maior generosidade, traçar novos rumos para o Brasil.

Não queremos e nem podemos compactuar com um país que tem uma das maiores desigualdades do planeta, onde a violência campeia e o racismo, o machismo e a LGTBFobia fincaram raízes profundas em nossas instituições e estruturas sociais, com uma nação que virou as costas para a maior parte de sua população e onde o Estado Nacional foi apropriado para fazer prevalecerem os interesses de uma minoria. Não, não queremos isso! Não podemos compactuar com isso!

Quem sabe se juntas, junte e juntos construirmos sentidos democráticos e questionadores para os 200 anos que se passaram, possamos construir um país que acolha, valorize e promova as diversidades que nos constituem. Lembrando o poeta Ferreira Gullar, quando poetava dizendo que “um galo sozinho não tece uma manhã”, desejamos que este livro seja um gesto, ainda que pequeno, que ajude a mobilizar outros gestos, ainda que pequenos, rumo a uma transformação social, política, econômica, cultural e educacional do Brasil.

Equipe Organizadora

# CAPÍTULO 1

---

## EDUCAÇÃO E INDEPENDÊNCIA: HERANÇAS COLONIAIS<sup>1</sup>

Ana Cristina Pereira Lage<sup>2</sup>

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Há muito tempo sabemos que marcos políticos não necessariamente transformam a história econômica, a social, a cultural ou a educacional. Não pretendo aqui entrar nas discussões das múltiplas temporalidades para analisar as transformações existentes (ou não) no processo educativo desde o período colonial até o marco da independência brasileira nos oitocentos. Neste artigo sou provocada a pensar as heranças educativas coloniais que perpassaram esse período e, nesse sentido, acredito ser oportuno apresentar aqui algumas instituições educativas que existiram desde o período colonial, as quais tiveram permanências ou mestiçagens e, em alguns casos, sofreram ou não influências do marco temporal da Independência do Brasil. Segundo Serge Gruzinski (2001, p. 42), a mestiçagem pode ser definida como processos de “misturar, mesclar, amalgamar, cruzar, interpenetrar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir etc.”. Falamos então de heranças coloniais que passam por possíveis adaptações, misturas e transformações educacionais que atravessam o processo de separação do Brasil com relação a Portugal.

Neste trabalho pretendo apresentar algumas questões relativas às temáticas e às pesquisas empreendidas no âmbito da História da Educação no período colonial. Em seguida, buscarei apontar a importância da Reforma Pombalina de 1759 e os seus desdobramentos para a criação e a institucionalização de uma educação pública, bem como a sua íntima relação com o movimento das Luzes Portuguesas. Por fim, pretendo relacionar esse pensamento ilustrado com as reformulações ocorridas no interior de instituições educativas femininas na América Portuguesa, especialmente aquelas caracterizadas como Recolhimentos. Compreendo que o marco temporal de 1759 propicia mudanças nos aspectos educativos que terão continuidades, mestiçagens e hibridações no século seguinte e, por isso, torna-se também esse o ponto de partida para vincular a herança educacional da América Portuguesa ao processo de independência

---

<sup>1</sup> Este texto é decorrente da aula com o tema “Educação e Independência: heranças coloniais”, proferida no dia 17 de dezembro de 2020 para o curso “Educação e Nação no Bicentenário da Independência”, coordenado pelo prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG). Essa aula está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nTrIVKVPZNU&t=943s>. Acesso em 3 jul. 2021.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFMG); [ana.lage@ufvjm.edu.br](mailto:ana.lage@ufvjm.edu.br).

nos oitocentos, uma vez que seria impossível mapear todo o período colonial neste espaço de escrita.

## 1. As pesquisas em História da Educação sobre o período colonial

Com relação às pesquisas que se identificam com o campo da História da Educação e que investigam o período que conhecemos como colonial, Álvaro de Araújo Antunes (2015) aponta que existem ainda poucos estudos. O autor aponta que uma das dificuldades apresentadas ao historiador da educação para investigar esse período seja a difícil busca de fontes, espalhadas em diversos arquivos, muitos deles portugueses, além da própria habilidade e as dificuldades na leitura documental. Soma-se a isso uma perspectiva de interesses dos historiadores da educação para uma temporalidade mais próxima da atualidade, além da forte tendência e preocupação de restrição das pesquisas à análise da ampliação da escolarização brasileira e, conseqüentemente, a investigação das *instituições escolares*, uma vez que ocorria uma certa *fluidéz* do período que apresentava poucas ações formais e oficiais para caracterizar o ato educativo.

Porém, algumas pesquisas, especialmente aquelas ligadas à história da leitura e da escrita, preocupam-se com o que se lê, como se escreve e as aprendizagens das práticas de leitura e escrita. São pesquisas que contribuem bastante para o desenvolvimento do campo da história da educação para o período estudado. É importante salientar que essa ampliação de pesquisas ocorre principalmente a partir da consolidação de grupos de pesquisas, como no caso do Grupo Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos, do qual sou integrante<sup>3</sup>.

Compreendo que as pesquisas acerca das instituições e das práticas educativas são fundamentais para a ampliação da compreensão da História da Educação nesse período, especialmente quando trabalhamos em uma perspectiva de educação não escolar<sup>4</sup>. A instituição deve ser considerada como o “estabelecimento de coisas que não são naturais, mais inventadas e dispostas por homens” (BLUTEAU, 1728, p. 152-153). Parto do princípio no qual as instituições educativas do período colonial foram espaços criados com a intencionalidade de ensinar e direcionar os costumes da América Portuguesa. Assim, as instituições foram propostas para satisfazer determinadas necessidades humanas, tornaram-se unidades que estavam sempre em construção e transformação.

---

<sup>3</sup> Grupo coordenado pela profa. Thaís Nívia de Lima e Fonseca (UFMG). Ver: <https://ceibero.wordpress.com/>.

<sup>4</sup> A educação não escolar pode ser compreendida como “toda prática educativa intencional, ou não, em que ocorrem situações de trocas ou circulação de saberes. A educação é, assim, flagrada em seu sentido amplo, tudo aquilo que é aprendido ao longo da vida dos seres humanos em suas práticas sociais, uns com os outros, já que em sociedade não existe eu desprovido de nós” (ALBUQUERQUE e BUECKE, 2019, p.2).

Por outro lado, constituíram-se como um sistema de práticas, com agentes e instrumentos que atingiram as finalidades esperadas.

As instituições educativas existem em determinados espaços e tempos para a construção e o ordenamento da educação de um determinado grupo social. Torna-se então necessário refletir acerca das diferenciações entre os significados de *instituições escolares* e *instituições educativas* e considerar que toda instituição escolar é uma instituição educativa, mas o inverso não acontece. Investigar a história da educação no período colonial é então ter que lidar com uma perspectiva mais ampliada e pensar em espaços e instituições educativas que não necessariamente perpassam a escola, como a família, a religião, a oficina ou os ambientes militares.

Uma pesquisa coordenada pela profa. Thaís Nívia de Lima e Fonseca buscou levantar os estudos no campo da história da educação que contemplam o período colonial<sup>5</sup> e consistiu em um levantamento preliminar de algumas palavras-chave em artigos publicados em revistas e anais de eventos da área. É lógico que os resultados devem ser relativizados, pois já temos um distanciamento do momento em que a pesquisa foi empreendida e os dados publicados (LAGE, 2016a). Embora não ocorra aqui a intenção de trabalhar com as diversas temáticas encontradas, salienta-se que algumas tenderam e ainda tendem a predominar nas pesquisas que envolvem a história da educação na América Portuguesa. Foram encontradas as seguintes palavras-chave mais tratadas nos artigos consultados: fontes, subsídio literário<sup>6</sup>, educação de mulheres e educação moral e religiosa. Porém, verificava-se que a educação jesuítica continuava como campeã das pesquisas e publicações consultadas. Ao analisar os artigos que trazem a palavra-chave “jesuíta”, observa-se que recentemente ocorreu uma ampliação nas investigações acerca da ação catequética desse grupo de religiosos junto aos indígenas, em detrimento das pesquisas clássicas acerca dos colégios instituídos pela Companhia<sup>7</sup>. Provavelmente, a ampliação das pesquisas acerca da relação dos jesuítas com os indígenas, com ênfase em suas práticas educativas catequéticas, vem em consonância ao fortalecimento das pesquisas em História Indígena no Brasil e a inserção dessa temática no ensino de História a partir da promulgação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

---

<sup>5</sup> *Instituições e práticas educativas na América Portuguesa no século XVIII e primeiras décadas do século XIX*. Chamada Universal – MCTI/CNPq No 14/2014. Coordenação da profa. Dra. Thaís Nívia de Lima e Fonseca. Pesquisa finalizada em 2018.

<sup>6</sup> Criado em 1772, o Subsídio Literário foi um imposto criado para manter o sistema de ensino proposto pelo Marquês de Pombal e revertido para o pagamento dos professores. O imposto era cobrado sobre o vinho, o vinagre, todos os tipos de aguardente e a carne (MORAIS, 2012).

<sup>7</sup> Com relação às escolas jesuíticas, destaca-se a obra clássica composta por Serafim Leite (1945), representante da própria Companhia de Jesus e que possui um grande volume de informações e fontes primárias. Nos últimos tempos destacam-se os estudos empreendidos acerca da história da educação jesuítica do pesquisador José Maria de Paiva (2006; 2015).

Ao analisar a forte influência dos jesuítas na educação, especialmente por meio dos seus colégios e ações educativas junto aos indígenas na América Portuguesa, é necessário refletir sobre o que ficou dessa cultura para além do momento da expulsão da Companhia pela *Lei Dada para a Proscrição* (1759). Torna-se importante perceber como essa cultura propiciou continuidades no século seguinte, uma vez que os jesuítas formaram boa parte dos quadros administrativos, religiosos e intelectuais da América Portuguesa. Por outro lado, é importante salientar que, a partir de 1580, com a anexação de Portugal à Espanha, outras ordens tiveram a permissão de circular na colônia, como os franciscanos, carmelitas, beneditinos, mercedários e capuchinhos. Essas ordens não foram expulsas em 1759 e continuaram suas obras educativas ao longo dos períodos colonial e imperial brasileiros. Infelizmente, existem poucas investigações no campo da História da Educação sobre os trabalhos desenvolvidos por esses grupos de religiosos e que transitaram pelo território (LAGE, 2016a).

## **2. O Alvará de 1759 e a instituição da educação pública no Império português**

Anterior à *Lei Dada para a Proscrição* (1759), a qual expulsou os jesuítas de todo o Império português em 3 de setembro, foi promulgado em 28 de junho do mesmo ano o *Alvará de Regulamentação dos Estudos Menores* (1759). Este último documento já propunha a extinção do sistema educacional dos jesuítas e criava as aulas régias, o que significava a implantação do ensino público estatal no Império português, em ritmos e condições variadas em suas diversas regiões (1759). É importante salientar que já havia um projeto de reforma educacional anterior à própria expulsão dos jesuítas.

O Alvará reformava e secularizava o ensino, atos necessários para o projeto de modernização iluminista e de centralização do poder empreendido por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1750-1777), secretário de Estado do governo do rei D. José I (1750-1777). Pode-se caracterizar o iluminismo português como “ecclético, cristão e católico”, em uma tentativa de harmonizar a razão ilustrada com a fé (ANTUNES, 2011, p. 122). A reforma pombalina pretendia substituir a ação educativa dos inicianos por uma nova dinâmica racionalista, que respeitava a hierarquia eclesial, mas a subordinava ao Estado. Além da expulsão dos jesuítas do Império português, posteriormente Pombal fechou os noviciados (1764-1778), impedindo assim a formação de novos quadros de religiosos regulares. Após 1778, reabriram os noviciados, mas todas as pessoas que desejassem ingressar no clero regular deveriam solicitar uma permissão real e obedecer às decisões do Ministério dos Negócios Eclesiásticos e Justiça. Essas reformas visavam atingir o clero regular, que representava uma ligação direta com a Sé Romana e as subordinações com os superiores estrangeiros, mas não atingiam os

representantes seculares da Igreja (padres e bispos), pois estes já eram controláveis pelas ações políticas por meio do sistema do Padroado Régio.<sup>8</sup> Segundo Luis Dória (2001), a religiosidade do povo português continuava forte, e o que predominava era o princípio regalista, que defendia os poderes do rei separados da religião, e ainda um espírito anticongregacionista, contrário à presença do clero regular no Império português.

Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2011, p. 100) aponta que se iniciou um “ciclo de intervenções que, a rigor, significaram a implantação do ensino público estatal no Império português”. O governo de Portugal antecipou-se a outros países europeus ao implantar a educação pública como dever do Estado.

A Reforma dos Estudos Menores, iniciada em 1759, foi a responsável pela introdução, ainda que precária, da educação pública em todas as partes do reino de Portugal, nesse caso, significa educação estatal e não popular, uma vez que não se destinava aos súditos em geral. Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora (CARDOSO, 2011, p. 76).

A criação das primeiras regras para o ingresso no magistério a partir da proposição das aulas régias aconteceu em 1759, sempre de forma desordenada, o que causava muito descontentamento com relação aos pagamentos dos mestres. Inicialmente as aulas régias foram instituídas para os *Estudos Menores* (1759), o que corresponderia ao ensino secundário. Foram implantadas as aulas de Humanidades, como Gramática Latina, Língua Grega, Língua Hebraica, Retórica e Poética, sendo que depois apareceram outras cadeiras, como a Filosofia. Quando analisamos as cadeiras implantadas, torna-se necessário salientar que o legado iluminista era misturado com o legado humanista já há muito implementado pelos inicianos e, não por acaso, predominavam as aulas de Latim em todo o território da América Portuguesa.

A partir de 1772 implantaram as aulas de Primeiras Letras (ler, escrever e contar), como também reformularam os Estudos Maiores (especialmente por meio da revisão dos Estatutos da Universidade de Coimbra).

Segundo Carlota Boto (2011, p. 15), “reformular os estudos universitários – bem como reformar a instrução de primeiras letras e secundária – era o passaporte para a Reforma do Estado; um estado que se pretendia incluído em seu tempo, competitivo e potente”.

---

<sup>8</sup> As relações entre política e religião no Império português, especialmente aquelas que envolviam o clero secular, dependiam do sistema do Padroado, o qual consistia na outorga, pela Igreja Romana, de um determinado grau de controle sobre uma igreja local ou nacional a um administrador civil. Foi uma instituição que as monarquias ibéricas, a partir do século XIII, criaram para estabelecer alianças com a Santa Sé e consistia na concessão de privilégios, dentre os quais dava o direito à monarquia de promover, transferir ou afastar clérigos; decidir e arbitrar conflitos nas respectivas jurisdições das quais ela própria fixava os limites. Havia ainda o direito de Beneplácito Régio, um preceito que estabelecia que, para ter validade em territórios do Império português, todas as determinações da Igreja Católica teriam a aprovação do monarca português. Este sistema de financiamento de parte da Igreja Católica pelo governo só foi extinto com a Proclamação da República. (LAGE, 2013).

A Reforma tinha suas limitações e servia ao fortalecimento do Estado absolutista português, uma vez que funcionava para formar bons súditos cristãos, de acordo com o nível de instrução e o status social de cada um. No caso da Universidade de Coimbra, a Reforma pretendia colocá-la “a serviço do engrandecimento do Reino e da Monarquia, por meio da difusão de um pensamento racional e científico, sem colidir com a religião e o absolutismo” (VILLALTA, 2011, p. 200).

Nessa perspectiva de formação de bons súditos cristãos por meio da educação, na América Portuguesa foram implementadas aulas de Primeiras Letras e de Estudos Menores de forma desordenada, sendo que este último acontecia por meio de Cadeiras Isoladas. Os Estudos Maiores seriam cursados em Portugal e somente por um pequeno grupo que conseguia ascender à Universidade de Coimbra.

Na Capitania de Minas Gerais, somente após a Lei de 1776, que criava a arrecadação do Subsídio Literário pela Real Fazenda e efetivava então o pagamento dos mestres, foi possível uma regularidade na atividade docente. Thaís Nívia Fonseca (2010, p. 20) detecta que, entre os anos de 1772 e 1814, entre um total de 81 docentes das cadeiras de Primeiras Letras e de Gramática Latina, 46 eram padres, sendo que estes perfaziam um total de 46,9% para a educação inicial e 71,9% para a secundária. A baixa escolaridade da maior parte da população local, a qual propiciava um reduzido número de pessoas aptas a lecionar, por outro lado, a formação dos eclesiásticos e, ainda, a interdependência entre as esferas política e religiosa propiciavam o fortalecimento dos representantes da Igreja Católica na função docente.

Cabe ainda relacionar como o pensamento das Luzes Portuguesas influenciou a educação na América Portuguesa, especialmente pelo discurso acerca da necessidade de educar a população de ambos os sexos. Os defensores da escolarização eram influenciados também pela ideia de civilização, que partia principalmente da percepção das regras de civildade entre os indivíduos<sup>9</sup>. Cada vez mais a civildade passava a ser vista como um comportamento social aceitável, em que os indivíduos controlariam as suas emoções. Essa civildade dos indivíduos viria principalmente pela via da educação – e de uma educação cada vez mais escolarizada (VEIGA, 2002).

É importante salientar a continuidade das aulas régias enquanto cadeiras isoladas ao longo do século XIX. A partir de 1822 passaram a ser denominadas de Aulas Públicas, especialmente referentes ao ensino secundário e que existiram de forma paralela aos

---

<sup>9</sup> “A palavra “civilização”, que nasce no século XVIII, substantiva, precisamente, o processo de refinamento das maneiras e costumes dos europeus, instaurando, no plano da linguagem, a ligação entre a arte de bem regular as ações práticas do indivíduo em sociedade, em sintonia com a perfectibilidade moral e intelectual assinalada ao homem, e a maneira de conceber a conservação e o engrandecimento dos povos e das nações, em sintonia com a ideia de progresso” (ARAÚJO, 2003, p. 11).

colégios implantados ao longo dos oitocentos. As transformações eram aplicadas a partir da finalidade da educação, que não mais servia para a formação do súdito cristão do reino português, mas se constituía na formação de sujeitos pertencentes à nação emergente e que contribuiriam para a *invenção* do Brasil (GONDRA e SCHUELER, 2008).

### 3. As Luzes e a Educação Feminina

Segundo Martine Sonnet (1987, p. 17), o século XVIII deve ser considerado como um grande momento para a educação escolarizada na França, especialmente pelos debates e publicações que encampavam esse assunto. Esse foi o período em que todos foram contemplados no discurso sobre a educação, inclusive as mulheres. No final do século XVIII, as discussões estenderam-se com relação ao local ideal da educação feminina: em casa paterna, em instituições públicas ou ainda nas instituições vinculadas à Igreja Católica.

No caso português, segundo Auréa Adão (1995), a reforma pombalina foi omissa com relação à educação feminina. Somente em 1790, com a instalação da Real Mesa Censória, foi dado um parecer favorável para a instalação de 18 mestras em Lisboa, as quais receberiam vencimentos inferiores aos professores homens. Mesmo com esse parecer favorável, as mestras régias só foram admitidas em 1816, demonstrando assim o pouco envolvimento do governo português com relação ao ensino estatal feminino. Para Rogério Fernandes (1994, p. 198), a inexistência do ensino estatal feminino explica o fortalecimento de iniciativas particulares a favor dessa instrução. As instituições confessionais até eram apoiadas financeiramente pelo Estado e “(...) tornaram-se de certo modo modelos e focos de irradiação pedagógica”. O ensino feminino, preferencialmente visando a uma preparação doméstica, foi assegurado por organizações particulares no final do século XVIII, especialmente pelas escolas religiosas.

Tratando-se da América Portuguesa, a educação feminina acontecia principalmente nos ambientes familiares e ainda havia poucos conventos religiosos que propiciavam uma educação mais voltada para a vida religiosa, além dos recolhimentos. Para Leila Algranti (1999), conventos e recolhimentos não apresentavam muitas diferenças. Embora exista uma documentação com denominação e finalidade diferenciada para a aprovação de funcionamento dessas instituições, na prática cotidiana da América Portuguesa, verificase que esses dois modelos acabavam exercendo funções muito próximas, apenas se diferenciando em seu aspecto legal, mais facilitado para os recolhimentos, que exigiam somente uma aprovação do bispado local para o seu funcionamento, como também na

condução dos votos proferidos pelas reclusas. Essas instituições existiram ao longo do período colonial, mas é possível detectar reformulações no final desse período.

As influências das Luzes Portuguesas asseguraram reformulações ou propiciaram a estruturação de novas instituições do tipo recolhimento<sup>10</sup>. É possível detectar que, a partir da circulação das ideias iluministas no território da América Portuguesa, muitas dessas instituições reformularam os seus princípios com a implementação de práticas educativas escolares com o intuito de formar mulheres tanto para a reclusão, quanto para a maternidade e o matrimônio, na perspectiva de formá-las nos moldes civilizados. Dentro desses princípios destacam-se os estatutos de 1798, organizados pelo bispo de Pernambuco Dom Azeredo Coutinho<sup>11</sup>, que serviram para a reorganização do Recolhimento da Glória e que ainda modificaram o Recolhimento da Conceição, a primeira instituição de reclusão feminina na América Portuguesa. “O estatuto para o governo da Casa da Glória se divide em duas partes: a primeira, sobre as doze recolhidas que serviriam como mães, mestras e diretoras das educandas. A segunda parte segue as normas para a instrução das educandas” (ALMEIDA, 2003, p. 239). No documento é possível detectar que as recolhidas ingressavam na instituição já com o domínio da leitura, da escrita e de contas elementares, ou ainda, de tarefas que seriam úteis à casa, mas tinham como tarefa principal o ensino das educandas, as quais seriam a mola propulsora da instituição. Azeredo Coutinho justificava a necessidade de retirá-las da ociosidade e defendia então que a instrução aconteceria por meio da religião. Assim que tivessem o aprendizado rudimentar da leitura poderiam iniciar o aprendizado do Catecismo de Montpellier. O conhecimento da história sagrada também era necessário, principalmente para utilizar a vida de Cristo como um exemplo a se seguir na sua futura vida matrimonial.

A ciência das mulheres, assim como a dos homens, deve ser proporcionada aos seus empregos: **a diferença das ocupações é a que faz a dos seus estudos.** A instrução mais sólida é aquela, que ensina a saber o modo, com que se fazem as coisas, que são necessárias para a vida humana; por ser daí donde se tiram os maiores interesses. **A instrução, que propriamente pertence às mulheres, deve ser regulada segundo os seus estados:** as que se destinam para **Religiosas** aonde ser instruídas na mortificação da própria vontade; na inteligência da língua latina, e canto de música para o exercício cotidiano do Coro, onde devem gastar a maior parte de sua vida.

**Aquelas porém que não aspiram à vida dos claustros,** mas sim aonde fazer a sociedade, e a propagação das famílias na vida conjugal, **devem ser instruídas na particular ciência de viver em paz com seus maridos; de educar os seus filhos na virtude e administrar com economia o**

---

<sup>10</sup> Até este momento foi possível realizar o levantamento da existência de 6 conventos e 23 recolhimentos femininos na América Portuguesa existentes ao longo do período colonial (LAGE, 2020).

<sup>11</sup> Azeredo Coutinho (1742-1821) foi responsável por implementar uma reforma educacional em Pernambuco, por meio da implantação de estatutos nos recolhimentos femininos e do Seminário de Olinda, dentro de uma perspectiva iluminista. Especificamente para o caso dos recolhimentos femininos pernambucanos (Glória e Conceição), estes se tornaram espaços educativos escolares, e a figura das “mestras de ler” recolhidas foi fundamental para a preparação de moças para a vida laica fora dos muros da instituição (ALMEIDA, 2003).

**governo das suas casas.** Não são estreitos os limites desta ciência, como muitos julgam, querendo-a fazer propriedade natural do sexo. É muito mais fácil acostumar-se a um exterior afetado, a discorrer sobre modas e a exercitar-se em pequenas galanerias nas conversações políticas, do que instruir-se na virtude e na economia para saber governar bem uma família, que é uma pequena República. (AZEREDO COUTINHO, 1798, p. 86-87).

Azeredo Coutinho propunha uma educação feminina diferenciada, de acordo com a destinação específica de cada mulher. Assim, às aspirantes de uma vida religiosa a educação deveria ser mais voltada para as orações e celebrações do Ofício Divino. Com relação às futuras mães e esposas, estas deveriam ser instruídas para o governo e a condução da casa, além da educação dos filhos e da boa convivência com os seus maridos. Os recolhimentos cumpriram suas funções educativas escolares até a chegada das congregações religiosas femininas e a implantação dos colégios de freiras a partir de 1849, os quais também defenderam a educação feminina para o matrimônio e a maternidade, ainda dentro dos princípios de civilidade (LAGE, 2016b). Foram transformados e mestiçados.

### **Considerações Finais**

Compreendo que ainda há muito da história da educação a ser pesquisado quando nos referimos ao período colonial. A chegada da Corte portuguesa em 1808 e suas implicações para a educação também carecem de estudos, uma vez que “a colônia transformava-se em sede da metrópole, e a metrópole, por razões contingenciais, via-se na obrigação de se submeter a seus desmandos” (SCHWARCZ, 2011, p. 212). Essa transformação propiciou o surgimento de outras instituições educativas nas terras consideradas outrora coloniais, especialmente no Rio de Janeiro, e para a Corte portuguesa, que foi transplantada para o Brasil. Mas cabe aqui pensar nas heranças. Em uma tentativa de concluir, percebo que as heranças coloniais para a educação da nova nação que se implantava a partir do movimento emancipatório de 1822 foram várias. São oriundas tanto a partir do movimento de reformulações educativas propostas pelo Marquês de Pombal, por meio das aulas régias e do discurso do ensino público, quanto por aquelas implementadas pelas instituições confessionais já existentes, como os seminários episcopais, colégios masculinos ligados às ordens religiosas que não foram aqui tratados por conta dos limites deste texto, e como os recolhimentos femininos, que se reformularam a partir da circulação das ideias iluministas na América Portuguesa. Foram instituições adaptadas, mestiçadas e transformadas em busca da sobrevivência na implementação da nova nação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADÃO, Auréa do Carmo da Conceição. *Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)*. Tese de doutorado em educação, Universidade de Lisboa. Portugal: 1995. Tomo I.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa e BUECKE, Jane Elisa Otomar. Educação não escolar: balanço da produção presente nos Congressos Brasileiros de História da Educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, 2019, p. 3-22. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46986/pdf>. Acesso em 7 jul. 2021.

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: mulheres da colônia – condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*. 2a. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O sexo devoto. Normatização e resistência feminina no Império Português (XVI-XVIII)*. Tese de doutorado em História. Recife: UFPE, 2003, p.239. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7383>. Acesso em 20 set. 2015.

Alvará de Regulamentação dos Estudos Menores, 28 de junho de 1759. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>. Acesso em 1º fev. 2016.

ANTUNES, Álvaro de Araújo. Pelos pés de Francisco: caminhos da instrução escolar na segunda metade do século XVIII, em Minas Gerais. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

ANTUNES, Álvaro de Araújo. O inventário crítico das ausências: a produção historiográfica e as perspectivas para a história da educação na América Portuguesa. *História e Cultura*. Franca, SP: UNESP, v.4, n.2, p.100-117, set. 2015. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/1387>. Acesso em 20 abr. 2016.

ARAÚJO, Ana Cristina. *A cultura das Luzes em Portugal – temas e problemas*. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

AZEREDO COUTINHO, D. José Joaquim da Cunha. *Estatutos do Recolhimento Nossa Senhora da Glória do lugar de Boa Vista de Pernambuco*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1798.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez e latino: áulico, anatômico, architectonico*. V.4. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1728.

BOTO, Carlota. O curso de Medicina da universidade pombalina: ciência e pedagogia no Iluminismo português. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.11-48.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10. 639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 15 jun. 2016.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.73-98.

DORIA, Luis. *Do cisma ao convênio*. Estado e Igreja de 1831 a 1848. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2001.

FERNANDES, Rogério. *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 198.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. *O ensino régio na Capitania de Minas Gerais (1772-1814)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. Professores régios na América portuguesa: representações e práticas de obtenção de posições e privilégios na sociedade colonial. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p.99-116.

GONDRA, José Gonçalves e SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LAGE, Ana Cristina Pereira. *Conexões Vicentinas*. Particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Instituições educativas confessionais na América Portuguesa: para além dos Jesuítas. IN: SANTOS, Antônio César de Almeida (org.). *Ilustração, cultura escrita e práticas culturais e educativas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2016a, p. 169-184.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. *Educação em Revista*, 32(3), jul-set. 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WkN55LLFDzJKrQ8vKQVrHnj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 3 jul. 2021.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Semelhanças e diferenças entre conventos e recolhimentos femininos da América Portuguesa. *Antíteses*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 671-699, ago. 2020. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/39657>. Acesso em 17 dez. 2020.

Lei dada para a proscrição, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios. 3 de setembro de 1759. Torre do Tombo, Livro 1, folha 19.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa/Rio de Janeiro: Portugália/Civilização Brasileira, 1945.

MORAIS, Christianni Cardoso. Aulas Régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colônia. *Educação em Perspectiva*, v.3, n.1, 2012, p.81-104. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6552>. Acesso em 30 jun. 2021.

PAIVA, José Maria. *Colonização e Catequese*. 2ª. Ed. São Paulo: Arké, 2006.

PAIVA, José Maria. Estado e educação. A Companhia de Jesus: 1549-1600. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, Pr: UEM, v.15, n.2(38), pp.169-191, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38929>. Acesso em 29 jun. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cultura In: COSTA e SILVA, Alberto (coord.). *Crise colonial e independência*. 1808-1830. Coleção História o Brasil Nação: 1808-2010. V.1. Rio de Janeiro/Madrid: Objetiva/Mapfre, 2011.

SONNET, Martine. *L'Éducation des filles au temps des Lumières*. Paris: CERF, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*. no. 21. Rio de Janeiro, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?lang=pt>. Acesso em 14 dez. 2020.

VILLALTA, Luiz Carlos. A Universidade de Coimbra sob o reformismo ilustrado português (1770-1807). In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima (org.). *As Reformas Pombalinas no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 157-202.

## CAPÍTULO 2

---

### HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

**Maurilane de Souza Biccas<sup>12</sup>**  
**Faculdade de Educação USP**

Numa perspectiva ampliada de educação e de alfabetização, aprende-se a todo momento, em todos os lugares, nos ambientes em que se vive, com e entre todas as pessoas. Portanto, é de fundamental importância a consciência de que a formação formal abarca apenas uma parte da vida do sujeito, o que possibilita afirmar que as pessoas não aprendem somente e exclusivamente na escola. Essa constatação e compreensão passaram a dar visibilidade e a conferir legitimidade aos processos de educação não formal e informal. Esses são conceitos que comportam significados diferentes e, embora sua formulação original tenha raízes em pedagogias humanistas e críticas, comprometidas com a formação ético-política para a cidadania democrática, a versão dominante que se disseminou no período recente orienta-se em grande medida pela racionalidade economicista que privilegia a formação profissional contínua como estratégia de adaptação funcional aos mercados de trabalho seletivos e excludentes (LIMA, 2007; TORRES, 2015; CAVACO, 2002).

Em países centrais do capitalismo na Europa, América do Norte e Sudeste, observa-se que as políticas públicas de *educação ao longo da vida* configuraram sistemas duais. De um lado, oferecem oportunidades flexíveis de aprendizagem e educação básica destinadas à integração cultural dos imigrantes e à nivelção de estudos desses e de outros grupos da base da pirâmide social que possuem baixos níveis de instrução; e, por outro lado, aportam um sistema de formação continuada, atualização profissional e certificação de competências adquiridas em processos escolares ou extraescolares de qualificação, tendo por objetivo adequar a força de trabalho às rápidas mudanças organizacionais e tecnológicas dos processos produtivos e ao incremento da competitividade face à globalização econômica.

Somam-se a esse complexo sistema as instituições de ensino superior na provisão desse tipo de formação técnico-profissional continuada, inclusive nas modalidades a distância, da mesma forma que o setor empresarial. As estratégias de educação permanente

---

<sup>12</sup> Professora livre-docente da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. msbiccas@usp.br.

comportam uma terceira vertente de formação e atualização sociocultural, que compreende oportunidades de aprendizagem propiciadas em espaços públicos de cultura e convivência (bibliotecas, museus, centros comunitários etc.) ou pelos meios e tecnologias de comunicação e informação e que responde a uma diversidade de grupos, inclusive ao numeroso contingente de idosos das sociedades com elevada expectativa de vida. Verifica-se que as políticas nacionais variam de acordo com a tradição dos países e a orientação ideológica dos governos, mas em praticamente todos os contextos o financiamento público é direcionado prioritariamente à formação profissional e, subsidiariamente, à educação básica e sociocultural das pessoas jovens e adultas.

Tomando os países e as regiões mais pobres do mundo e mesmo em algumas das economias emergentes, como no caso do Brasil, o elevado índice de analfabetismo e os baixos índices de escolaridade estão intimamente associados à pobreza, à fome e às desigualdades sociais. Nestes contextos, podemos encontrar a educação de pessoas jovens e adultas como um campo em que se desenvolvem múltiplas práticas de educação não formal, informal ou extraescolar voltadas à geração de renda, ao desenvolvimento comunitário, à participação cidadã e ao empoderamento de grupos socialmente excluídos e/ou discriminados.

A ação governamental se coloca mediada pelos sistemas públicos de ensino, compreendendo, sobretudo, programas de aceleração da alfabetização e educação básica, por vezes articulados às oportunidades de capacitação ligeiras e breves para o trabalho ou para o manejo das novas tecnologias da comunicação e informação. No caso brasileiro, a educação formal de jovens e adultos não abarca o ensino superior (exceto no que diz respeito à formação docente) e tem apenas algumas interseções com o sistema de formação técnico-profissional.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). Em 2018, havia sido 6,8%. Essa redução de 0,2% no número de analfabetos do país corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019.

Os analfabetos brasileiros que ainda não sabem ler e escrever representam 11,5 milhões. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Dos 27 estados brasileiros, 14 conseguiram alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>13</sup>, no entanto, as desigualdades regionais são abissais, tendo como destaque o Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente.

A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 47,4%, em 2018, para 48,8%, em 2019. Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estavam concentrados nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo.

Os investimentos financeiros realizados a partir de 2017 tiveram reduções bastante significativas para a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com os dados da página *Siga Brasil*, sistema de acompanhamento do orçamento federal, em 2018, foram R\$ 68,3 milhões. Apesar das reduções, a execução do orçamento estava próxima do planejado.

Na atual gestão de Jair Bolsonaro, a política é acabar com a participação do governo federal na Educação de Jovens e Adultos. Dos R\$ 54,4 milhões destinados ao programa, apenas R\$ 1,5 milhão foi aplicado, valor que equivale a 2,8% do total. Sendo que mais de R\$ 1 milhão foi usado para cobrir os chamados restos a pagar de 2018. Portanto, há uma constatação de que todos os programas voltados à educação de jovens e adultos que existiam foram destruídos, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de maneira específica, foi vista como um campo da esquerda, “de comunistas”. Uma das primeiras medidas do governo foi ceifar tudo que tivesse relacionado às políticas empreendidas por essa Secretaria.

Essas informações indicam que estamos vivendo uma situação alarmante, que apontam para uma disparidade no acesso e na permanência de um contingente enorme da população que ainda não sabe ler e escrever e para os analfabetos funcionais. Os dados ainda refletem uma desigualdade em relação à alfabetização entre pretos, pardos e brancos. As consequências podem ser aferidas quando verificamos a presença das populações excluídas nos ensinos médios e superior, ou seja, dos pretos e pardos.

---

<sup>13</sup> Lei 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024, desde o ensino infantil, até a pós-graduação. Pela lei, em 2015, o Brasil deveria ter atingido a marca de 6,5% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Em 2024, essa taxa deverá chegar a zero.

A fim de compreender como foram forjadas as políticas públicas criadas para atender a educação e a alfabetização para adolescentes e adultos ao longo da história brasileira, organizamos este texto em três momentos. No primeiro, será problematizado o porquê de alfabetizar e escolarizar adolescentes e adultos no período de 1822 a 2022. No segundo momento nos deteremos à educação e à alfabetização de adolescentes e adultos no período imperial e, por último, faremos as considerações finais.

### **Por que alfabetizar e escolarizar adolescentes e adultos no período de 1822 a 2022?**

Ao analisar o tema sobre a história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, indaga-se: por que alfabetizar em (1822-1888)? Por que alfabetizar em (1889 a 1928)? Por que alfabetizar (1928 a 2000)?

Por isso, é preciso de início dizer que o termo “alfabetização” será utilizado de maneira ampla, ou seja, significa que aprender a ler e escrever acontece a partir de uma leitura de mundo, das relações que se estabelecem entre as pessoas, de forma coletiva, situada e contextualizada. O processo de alfabetização pode ocorrer em espaços escolares e não escolares.

Soma-se a esse termo outro de igual importância, “escolarização”, tomado em um duplo sentido, compreendendo a ação escolar para além da própria escola, disseminado para o conjunto da sociedade por meio de iniciativas empreendidas por pessoas, de forma individual, coletiva, institucional, pública, particular e/ou privada, entre outras (FARIA FILHO, 2002; VIDAL e BICCAS, 2008).

Portanto, tanto a alfabetização quanto a escolarização designam a produção de processos e políticas referentes à organização de redes, de instituições, formais e não formais, públicas ou particulares, que tomam para si o oferecimento do ensino elementar de leitura, de escrita e das quatro operações.

Assim, compreende-se ainda o termo “escolarização”, como um processo de produção, de difusão de conhecimentos que tem a escola como referência social, tanto de sentidos quanto de significados.

Vale ainda fazer um alerta sobre as políticas educacionais engendradas para a educação das classes populares que acabaram por priorizar ao longo da história as crianças, uma vez que os adultos, em tese, estariam ocupados pelo trabalho. Assim, a legislação educacional brasileira, ao priorizar as idades como um critério definidor para frequentar a escola elementar, elegendo as crianças de 7 a 10 anos como foco, foi excluindo os adolescentes e adultos da escola. Não esquecendo que as crianças trabalhadoras também

não teriam condições de estar nesse lugar, nesse espaço. Assim, soma-se a idade o fato de ser ou não trabalhador, condição de estar ou não na escola.

A Constituição de 1824 instaurou a instrução primária e gratuita aos cidadãos brasileiros, mas quem era o cidadão brasileiro nesse período? A cidadania é facultada de maneira distinta entre aqueles que possuíam uma renda líquida igual ou superior a 100 mil réis, por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos, ou seja, a estes é assegurado o voto nas eleições. Dessa forma, um pacto ficava estabelecido sobre quem exerce o poder e como este deve ser exercido.

Os escravos e os estrangeiros também estão excluídos da categoria de cidadão. A condição dos indígenas e dos alforriados, principalmente daqueles que não nasceram no Brasil, é abordada nas duas constituições (Império e República) de maneira imprecisa, pois essas duas categorias de sujeitos não eram prioridades e nem desejadas para construir tanto o Brasil Imperial, quanto o Republicano.

Os escravos nascidos na África e alforriados no Brasil eram classificados como estrangeiros, portanto, para terem direitos à cidadania deveriam se naturalizar. A condição dos indígenas era também bastante desfavorável, pois a Lei de 27 de outubro de 1831 os desobrigava legalmente da escravidão, mas os equiparava aos órfãos, devendo ser socorridos pelo Tesouro Nacional, tendo um salário até que aprendessem ofícios fabris.

No caso específico dos libertos nascidos em solo brasileiro, a Constituição de 1824 previa como consequência da alforria o status de cidadão. A condição de liberto não lhe dava, porém, a totalidade de direitos concernentes à cidadania, mas lhe permitia gozar de certos direitos políticos e de exercer alguns cargos públicos.

A educação no período imperial teria um importante papel de nacionalizar o povo via escola, principalmente ensinando a língua portuguesa, além de civilizar os “bárbaros” e produzir a homogeneização social.

A pergunta “por que escolarizar em 1889 a 1928?” já foi em parte respondida no que se refere à nacionalização e à homogeneização, mas no período republicano há outros matizes.

A relação entre cidadania e direitos políticos continuou sendo reforçada pela Constituição Republicana. Figurou a desvinculação do ser cidadão no que se refere ao aspecto econômico, definindo a cidadania para o sexo masculino, maior de 21 anos que se alistasse na forma da lei. Não são consideradas cidadãs as pessoas em condição de mendicância e analfabetos.

A escola na República, além de ser gratuita, é também obrigatória. Os escravos agora são homens livres, os imigrantes que chegavam aos milhares ao país figuram na Constituição no sentido de serem integrados. Ao negro, ex-escravo, a escola de certa forma ainda era negada, uma vez que, para a grande maioria, existia a necessidade de trabalhar para sobreviver. O que vai impedir o homem livre, pobre e negro, ou seja, metade da população brasileira, de poder exercer a cidadania e poder participar da construção do país, do ponto de vista político, econômico e social, será o voto. Instaurou-se que só poderia votar quem era alfabetizado, ou seja, o homem branco, com posses e alfabetizado.

A aposta de construir a República com os imigrantes, portanto, devendo essa população frequentar a escola, não vai ocorrer como o esperado, pois as resistências se manifestaram de diversas maneiras, vários grupos criaram suas próprias escolas e viam com desconfiança a escola pública.

Para responder à questão “por que escolarizar (1928 a 2000)”, o processo torna-se tão complexo quanto nos períodos anteriores. Destacamos o fato de não ter sido cumprida a promessa republicana de alfabetizar toda a população brasileira, de não ter escolas para as crianças e nem para os adolescentes e adultos.

Nas décadas de 1920 e 1930 vão ocorrer importantes reformas educacionais brasileiras que reestruturarão a educação, principalmente nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Novos modelos pedagógicos são adotados, os movimentos escolanovistas vão trazer debates importantes para a educação nacional. As propostas implementadas foram dirigidas de forma prioritária à escolarização das crianças em idade escolar, os adolescentes e adultos ficaram à margem dessas políticas.

A educação de jovens e adultos passou a ser tratada em campanhas de alfabetização, como a 1ª Campanha, no final dos anos de 1940 e 1950, coordenada por Lourenço Filho. Nos anos de 1970, teremos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); no final do século XX e início do XXI, foi criada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso a Alfabetização Solidária, e no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Brasil Alfabetizado.

Nas décadas de 1950 e 1960, vamos ter várias iniciativas de alfabetização de jovens e adultos inspiradas na pedagogia popular criada pelo educador Paulo Freire. O paradigma sobre o sujeito analfabeto com história e cultura, portanto, com conhecimentos e com capacidade de construir conhecimentos, modificou a história da educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo.

Sobre os séculos XX e XXI, inúmeras pesquisas foram realizadas, principalmente sobre a 1ª. Campanha de alfabetização, o método de Paulo Freire e o Mobral. Neste texto estão sendo focadas a alfabetização e a escolarização de pessoas adolescentes e adultos no período imperial, sendo que o fato de termos um volume pequeno de investigação sobre essa temática produz uma certa invisibilidade no que se refere às ações empreendidas tanto pelo poder público quanto por particulares, filantropos e beneméritos.

## **Educação de Adolescentes e Adultos no período imperial**

No período imperial a instrução deveria acabar com a desordem das ruas, com os localismos, disseminando atitudes, valores e comportamentos ancorados no espírito das massas que compõem a população brasileira.

Em 1824 foi instaurada por D. Pedro I a primeira Lei Geral de Instrução Primária, indicando que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. A escola deveria ensinar a ler, a escrever, a contar, frações e decimais para os meninos. As meninas deveriam aprender a ler, a escrever, a contar, trabalhos manuais e de agulha.

O ato adicional de 1834 baliza o processo de escolarização, modificando a Lei de 1824 e estabelecendo que as Assembleias Provinciais deveriam se responsabilizar pelo ensino elementar e secundário. A consequência dessa lei foi a produção de vários sistemas e não um único, como ocorreu na Argentina, por exemplo. No caso brasileiro, por ser um país continental, ampliou e aprofundou as desigualdades econômicas, sociais etc. Isso na prática significou que as províncias mais ricas, em tese, teriam mais condições de investir na instrução pública, do que outras com menos recursos. Ao longo da história da escolarização brasileira isso produziu uma forma diferenciada e desigual na instrução elementar. Para o Estado Imperial, a prioridade foi investir no ensino superior, nos colégios secundários, níveis educacionais voltados à elite. Essa educação realizada pelas províncias brasileiras e pela corte excluía mulheres e escravos, uma vez que não eram considerados cidadãos. (HILSDORF, 2003; VIDAL; FARIA FILHO, 2003; GONDRA; SCHUELLER, 2008; SOARES; GALVÃO, 2005).

MATTOS (2004, p.125), tomando Francisco de Paulo Resende, afirma que o funcionamento da sociedade imperial “não só as diversas raças nunca se confundiam, mas que em vez disso, cada raça e cada uma das classes nunca deixavam de mais ou de menos manter e de conhecer seu lugar”. As distinções eram bem marcadas em relação à “flor da sociedade” e à “escória da população”. No Brasil existiam nesse período três classes: brancos com posição social; o povo, “mais ou menos miúdo”; e os escravos. A

tarefa de escolarizar a população foi empreendida pela sociedade civil e pelo Estado, e a instrução deveria controlar de qualquer maneira as “classes perigosas”.

Robério de Souza (2016), no livro intitulado *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863)*, analisou a complexidade das relações de trabalho apontando aspectos importantes no que se refere ao compartilhamento de experiências de trabalho entre os trabalhadores e imigrantes e também destacando os conflitos entre os trabalhadores livres e os escravos. Esse estudo aponta dimensões importantes em relação à segunda metade do século XIX no Brasil, pois destaca a modernidade tecnológica sendo desenvolvida e implantada no país, por meio da construção da ferrovia. Outro aspecto se refere ao investimento econômico estrangeiro, nesse caso, da Inglaterra; e por último, enfatiza o trabalhador livre, uma vez que era proibida pela empresa (1852) a contratação de escravos como mão de obra, o que foi burlado.

Paulo Cruz Terra (2012), no seu trabalho intitulado *Cidadania e trabalhador: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)*, analisa a organização de cocheiros no Rio de Janeiro, que faziam o transporte das pessoas, e dos carroceiros que faziam o transporte de coisas. A paralisação desses dois segmentos, analisada pelo autor, mostra como os trabalhadores reivindicaram melhores condições de trabalho e salários, num processo de formação para a cidadania.

Ana Luiza da Costa (2012), na tese de doutorado intitulada *Educar-se das Classes Populares oitocentistas no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência*, analisou as relações de força entre conflitos e negociações, sendo que os sujeitos nessa história são as classes populares. Analisou ainda as disputas das classes populares na promoção de escolas e os investimentos para manter a frequência às facultadas pelo Estado e pela sociedade civil. A autora destaca que a luta da população acabou por extrapolar os limites de demandas por educação, tornando-se também políticas reivindicando direitos.

O recenseamento realizado em 1872 ainda no período imperial revelou dados muitos contundentes em relação ao número de analfabetos do país, mostrando que 17,7% da população de 6 a 15 anos haviam frequentado a escola e que 82% não sabiam ler e escrever.

Em 1879, Carlos Leôncio de Carvalho promoveu uma importante reforma da educação, sendo que o Art. 4 do Decreto 7247 criava cursos noturnos para adultos nas escolas públicas primárias, para o sexo masculino. O objetivo era manter a ordem e o progresso da nação e do povo.

Ana Luiza da Costa (2007), na dissertação de mestrado intitulada *Luz das Lamparinas: escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889)*, analisou abaixo-assinados de associações de trabalhadores e profissionais isolados, que reivindicavam a criação de aulas e cursos noturnos. Em 1850 foram criados, no Lyceo de Artes e Offícios da Sociedade Propagadora de Bellas Artes do Rio de Janeiro e posteriormente na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, cursos noturnos para adultos.

A autora aponta que havia um discurso em relação ao interesse de ter trabalhadores mais escolarizados visando a uma maior produtividade. As indústrias de chapéu e de fumo apontavam para a necessidade desse tipo de escolarização. Assim, elas cediam o espaço e o tempo dos trabalhadores para se instruírem. O pagamento pelo salário dos professores era inicialmente assegurado por beneméritos e filantropos. A medida que a instrução nesses espaços ia se desenvolvendo, as atividades educativas eram negociadas em troca de títulos, como de conde etc. Além disso, o pagamento dos professores e/ou a reivindicação para que se tornassem funcionários públicos eram também negociados com o Estado Imperial.

Nas últimas décadas, os estudos realizados por historiadores que pesquisam a escravidão, especificamente, sobre o acesso à alfabetização, vêm revelando que saber ler e escrever era uma maneira de se conquistarem os direitos civis por parte dos escravos. Como exemplo, podemos citar dois importantes trabalhos: o primeiro, de Sarita Moysés (1995), publicado na *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX*. A autora, a partir da reflexão sobre como “o letramento e a instrução sempre foram considerados pelo ideário republicano condição para a cidadania e a modernização da nação”, analisa as transformações da cultura na sociedade brasileira do século XIX. Composta por negros que sabiam e não sabiam ler e escrever, por brancos que sabiam e não sabiam ler e escrever, num contexto em que circulavam e eram difundidos os ideais liberais e republicanos vindos da França, que acreditavam na formação de uma nação livre e homogênea. No entanto, a estrutura social brasileira era marcada por fortes oposições entre o senhor e o escravo, tendo sido ainda negado o acesso dos escravos à instrução. Moysés (1995) demonstra algumas transformações que marcaram a passagem de um mundo oral para o mundo escrito, recuperando as imagens de um tempo, de uma época.

O segundo trabalho, intitulado *Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira*, foi escrito por Maria Cristina Wissenbach, na *Revista Brasileira de História da Educação*, publicada em 2002. A autora toma como ponto de partida cartas escritas por escravos, em São Paulo, na segunda metade do século XIX, visando interpretar do ponto de vista histórico a consideração de escravos alfabetizados, a socialização das práticas de escrita,

além do significado de dominar a escrita numa sociedade em que a oralidade predominava. Nesse sentido, enfatiza a importância do passado histórico escravista nos debates sobre a questão da educação e o impacto na organização social das populações negras após a abolição da escravatura.

Wissenbach (2002, p. 120) aponta que no início do século XX, na ótica da história social, mais especificamente em relação à história da educação, a abolição da escravatura se contrapôs de forma contundente a um tipo de relação, senhor e escravo, mas certamente não rompeu de maneira definitiva com as experiências vivenciadas pelos escravos. A autora ainda destaca que a ideia da ruptura que impregnou os estudos sobre a modernidade, em uma sociedade de homens brancos, livres, portanto, cidadãos, colocava de maneira implícita o desejo de camuflar escravos e forros como grupos socialmente ativos, apresentando-os como pessoas desprovidas de identidades e experiências históricas. No entanto, os indícios e as fontes documentais apontam para uma situação oposta, indicando que estes sujeitos buscaram organizar suas famílias e familiares, no sentido de encontrar os territórios em que viveram de maneira coletiva, tais como os forros em suas associações culturais, educacionais e religiosas, ou seja, tudo aquilo que foi proibido e negado quando eram escravizados.

No que se refere às iniciativas educacionais oficiais voltadas para a educação de adolescentes e adultos que não sabiam ler e escrever, na Província de São Paulo, no período de 1838 a 1871, Biccás e Barboza (2007)<sup>14</sup> encontram poucas evidências de criação ou funcionamento de cursos e /ou aulas noturnas.

Rosa Fátima de Souza (1998), no livro intitulado *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*, buscou analisar as formas de escolarização estatal voltadas para as crianças das camadas populares, na primeira metade do século XIX. No entanto, o trabalho acabou também revelando a existência de escolas noturnas que atendiam tanto as crianças quanto os adultos. Em 1876, algumas aulas criadas por professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser frequentado tanto por crianças quanto por adultos.

Ao citar a contribuição da maçonaria em relação à educação, a autora relata que crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos puderam, na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela Loja Maçônica Independência. (SOUZA, 1998, p. 158).

---

<sup>14</sup> Cf. Biccás e Barboza (2007) Comunicação de trabalho apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, intitulada: “O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República”.

Algumas das características comuns às escolas para o povo existentes em Campinas neste período eram: a precariedade e o improvisado dos espaços físicos e a falta de professores para ministrar as aulas. Assim, coexistiam escolas para os ricos e para os pobres. Os colégios *Culto à Ciência* e o *Internacional* foram criados para atender a classe mais abastada. As escolas que atendiam os empobrecidos eram: *Escola do Povo*, *Escola Corrêa de Mello* e as *Aulas Noturnas*, da Loja Maçônica Independência<sup>15</sup>, esta última criada com o objetivo de oferecer gratuitamente a instrução para os indivíduos que precisavam e desejavam recebê-la. Para criar a aula noturna, a Loja Maçônica Independência criou uma comissão composta por membros do Partido Republicano de Campinas.

Ananias (2000) ainda informa que a diretoria da Sociedade Promotora de Instrução, que promoveu as “aulas noturnas” da Loja Independência, era composta por personalidades locais importantes, que faziam parte de uma elite política e econômica da região, como por exemplo, o próprio presidente, Francisco Quirino dos Santos, filho de um rico fazendeiro, formado em Direito em São Paulo e dono de um importante jornal da cidade de Campinas. Outros nomes que também podem ser destacados são: Francisco Glicério e José Maria Lisboa, ambos membros da diretoria da Promotora, que atuavam no Partido Republicano Paulista e circulavam na imprensa campineira.

As informações apresentadas sobre a participação de sociedades, associações leigas e religiosas apontam o importante papel das instituições particulares que estiveram presentes na proposição de projetos educacionais, auxiliando assim o governo imperial paulista na instrução de crianças e adultos trabalhadores.

A Lei nº. 09 de 22 de março de 1874 estabelece, na Província de São Paulo, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário junto aos futuros cidadãos que deverão ser preparados para ajudar a construir uma nova nação. No entanto, este princípio legal estava muito distante da realidade, uma vez que a situação do ensino público era ainda um projeto em construção, com um número muito reduzido de escolas criadas e providas (HILSDORF, 2003).

De acordo com o artigo primeiro da Lei nº. 9: *O ensino primario é obrigatorio para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade physica ou moral.* Com essa proposição a Província deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderia ser tanto em

---

<sup>15</sup> Cf. Biccás (2008). Comunicação de trabalho apresentada no VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação Intitulada, realizado na cidade do Porto, em Portugal, intitulado: “Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)”.

instituições privadas quanto na família, e dessa forma acabou por não se colocar como a única responsável em oferecer o ensino primário, principalmente para os adultos.

A Lei Saraiva, promulgada em 1881, surge neste contexto de poucas iniciativas voltadas à educação dos adultos, prevendo a eleição direta, a elegibilidade dos não católicos, libertos e naturalizados, conservando a restrição de renda mínima e instituindo, pela primeira vez, o voto apenas às pessoas que eram alfabetizadas<sup>16</sup>. Isso significou uma redução drástica no número de eleitores, que de 10% passou a ser de menos de 1% da população<sup>17</sup> (GALVÃO; SOARES, 2004).

Para Paiva (1983:83), Rui Barbosa ansiava que o impedimento ao voto do analfabeto gerasse um maior investimento na instrução do povo, para que pudesse participar como cidadão da vida política do país. No entanto, o que aconteceu foi o contrário: a Lei Saraiva, ao invés de estimular o poder público na difusão da instrução, acabou provocando uma ampliação pequena das bases eleitorais e uma grande disseminação do preconceito em relação ao analfabeto<sup>18</sup>. A Lei Saraiva de certa forma transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém-libertos, quanto para as classes trabalhadoras.

A participação política no Império que se fazia por critérios econômicos, selecionando as pessoas por sua renda, passou na República a ter a instrução como critério principal para ser eleitor. Os *republicanos históricos* operavam com a mentalidade de democracia e progresso vinculados à instrução, utilizando-a como meio de educar e instruir a população. Assim, a instrução tornou-se pré-requisito para a participação política na República e a escola no *locus* de formação para o novo homem republicano, produto e produtor de uma sociedade moderna, democrática e progressista.

Carmem Sylvania Vidigal de Moraes (2003), no livro *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934)*, amplia a discussão sobre a constituição do trabalhador assalariado, até então analisado principalmente a partir da perspectiva econômica, cultural, política. A contribuição do seu estudo reside na análise da educação escolar como um processo socializador.<sup>19</sup> Nesse sentido, enfoca a educação escolar como um meio para moralizar e padronizar a sociedade de classes no Brasil.

---

<sup>16</sup> O princípio de exclusão do voto do analfabeto, subjacente à Lei Saraiva, só foi relativizado em 1985, quando passou a ser facultativo. No entanto, este princípio foi derrubado na Constituição de 1988, mais de século depois, quando o analfabeto passou a ser considerado um cidadão de direito e de deveres, portanto, livre para votar.

<sup>17</sup> Antes da Lei Saraiva, as restrições ao direito ao voto haviam sido de ordem econômica (por exemplo, a renda) ou social (por exemplo, a interdição das mulheres), mas não de instrução (GALVÃO; SOARES, 2004).

<sup>18</sup> Cf. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

<sup>19</sup> Cf. (MORAES, 2003).

Moraes (2003) privilegia na sua análise as instituições educacionais ou disciplinadoras empreendidas pelas classes dominantes de São Paulo voltadas aos trabalhadores, nacionais e imigrantes. Deu destaque às principais propostas implementadas sob a denominação *instrução popular*, especificamente as produzidas para o ensino profissional. A autora também buscou dimensionar as ações socializadoras realizadas tanto pela iniciativa do Estado Imperial, especificamente, na província de São Paulo, quanto pela iniciativa privada, representada pelos setores dominantes paulistas.

Os trabalhos de Moraes (1990) e de Costa (2007) apontam que a organização do ensino público no período imperial se encontrava deficitária e a instrução popular restringia-se praticamente ao ensino de primeiras letras. Moraes (2000) mostrou que o Estado subvencionava, em São Paulo, neste período duas instituições particulares, casas de recolhimento e educação de menores, criadas para auxiliar crianças carentes e órfãs. Para as meninas o *Seminário da Glória*, para os meninos o *Instituto de Educandos e Artífices*.

O *Seminário da Glória* foi uma instituição muito demandada pela população pobre, pois para muitas famílias era a única maneira de assegurar melhores condições de cuidados e educação para suas filhas. Antes de 1870, o Seminário dispunha de 40 vagas, e quando as meninas estavam na idade entre 15 e 20 anos deveriam deixar a instituição.

A partir da Lei nº 71, várias mudanças ocorreram no Seminário da Glória, no entanto, poucas afetaram o cotidiano das educandas, uma vez que, desde a inauguração não ocorreram alterações nos métodos de educação utilizados no local. O principal objetivo educativo ministrado às educandas era reforçar que o papel da mulher deveria ser limitado à vida privada e à família, portanto, deveriam ser obedientes, servis e se ocupar das atividades domésticas. O ensino das meninas limitava-se a aprender a ler, a escrever, aritmética, além das prendas domésticas, trabalhos manuais de agulha e linha (MORAES, 2000).

A questão da alfabetização e escolarização de adolescentes e adultos no Brasil no século XIX necessita ainda ser tomada por outros pesquisadores como tema e objeto de estudos, pois ainda existem muitas lacunas e muitas perguntas sem respostas sobre as práticas de escolarização empreendidas pelo poder público e por particulares.

## **Considerações Finais**

Tomando as palavras de Arroyo (2003), a análise das relações entre educação, trabalho e exclusão social nos leva a um permanente olhar em duas direções que terminam se encontrando. A primeira, que nos faz pensar por que foram negados a milhões de seres

humanos os direitos básicos e olhar para os brutais processos de desumanização a que são submetidos.

A outra direção refere-se ao fato de estarmos atentos às múltiplas manifestações de luta pelos direitos humanos, às manifestações de mobilização coletiva vindas dos excluídos e oprimidos. Olhar os processos de humanização que se dão nos movimentos sociais e nas experiências e lutas democráticas pela emancipação (ARROYO, 2003:31).

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolaridade, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas, sim, pela consciência social reeducada pelas pressões populares. Estas podem até sonhar com a escola como porta de emprego, entretanto, as grandes massas pobres se debatem por formas de sobrevivência elementar, portanto, agem por uma outra lógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYO, Miguel. Tempos e Espaços não escolares para a educação de pessoas jovens e adultas. *Currículo Sem Fronteiras*. V.3, n.1. pp.28-49 - jan/jun. 2003.

BASTOS, Maria H. Câmara.; FARIA FILHO, Luciano M. (Orgs.) *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

BEISEGEL, C. R. *Educação e Educação Popular: um estado sobre a educação de adultos*. Brasília: Líder, 2004 (1974).

BICCAS, Maurilane de Souza; BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República. *VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quilmes, Argentina, 2007.

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadó: estratégias de sobrevivência pós anos 20*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, Marta M. *A Escola e a República*. Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999, 1ª ed.

\_\_\_\_\_. *A construção da ordem/Teatro de sombras*. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/Relume Dumará, 1996.

CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar.(Org.) *A educação nas constituintes brasileiras - 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 31-54.

\_\_\_\_\_. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Ana Luiza de Jesus. *Luz das Lamparinas: escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889)*. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educar-se das Classes Populares oitocentista no Rio de Janeiro: entre a escolarização e a experiência*. Tese de Doutorado - FEUSP, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, 2001, v. 27, p. 321-338.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplina e Integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

FREITAS, Marcos Cesar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação Brasileira (1928-1996)*. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. In:

ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito Contra o Analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GONDRA, José; SCHUELLER, Alessandra. *Educação, Estado e Império*. São Paulo. Editora Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n. 14, p. 29-40, 2000.

\_\_\_\_\_. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos — 1985/1994. São Paulo: CEDI/Ação Educativa, 1994.

HILSDORF, Maria Lúcia. *História da Educação: leituras*. São Paulo. Editora Tompson, 2003.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: ACCESS. 1998.

\_\_\_\_\_. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MOYSÉS. Sarita. Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*. 1995.

MORAES, Carmem S. V. Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica: In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. *Brasil 500 anos: tópicos em história da Educação*. São Paulo, 2001.

MORAES, C. S. V. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, São Paulo, SP, v. 15, n.set./dez., p. 82-100, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, Editora da Universidade São Francisco, 2003.

MORAES, C. S. V.; SILVA, D. A. E; SANTOS, Luciana Eliza dos; CALSAVARA, T. S. Reverberações de um Arquivo Escolar Anarquista. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 1, p. 146-157, 2015.

- MORAES, CARMEN SYLVIA VIDIGAL; CALSAVARA, TATIANA; MARTINS, ANA PAULA. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 38, p. 997-1012, 2012.
- LIMA, Licínio. *Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo, Cortez, 2007.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron de. *Educação de base para adolescentes e adultos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.
- NAGLE, Jorge. *Educação e República*. Editora Pedagogia, 1974.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. Editora Loyola, 1983.
- PAULO, Marco Antônio Rodrigues; WARDE, Miriam Jorge. A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887). *Cadernos de História da Educação*, Vol. 12, n. 1, 2013.
- SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In:
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 257-277.
- TORRES, Rosa Maria. *Educação, tarefa para todos*. 2001.
- VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Revista Brasileira de História*. 2003, v.23, N. 45.
- VIDAL, D. G.; BICCAS, M. S. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e prática escolares.. In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920 - 1930*. 1ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008, v. 1, p. 19-44.
- SOUZA, Robério S. *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863)*. Campinas: Ed. Unicamp, 2016. 272pp.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- TERRA, Paulo Cruz. *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2012.
- TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, C. A. From Hamburg to Belem: the limits of technocratic thinking in adult learning education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, p. 22-31, 2015.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI: 2009, Belém, Brasil). Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO/MEC, abril de 2010.

UNESCO. World Education Forum 2015. Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2002.

## CAPÍTULO 3

---

### EDUCAÇÃO E IMPRENSA NO BICENTENÁRIO (1822-2022)

**Bruno Bontempi Jr.<sup>20</sup>**  
**Universidade de São Paulo**

Farei uma breve reconstituição da história da imprensa no Brasil, desde a sua origem, em 1808, aos jornais panfletários das vésperas da Independência, à criação da esfera pública e ao estabelecimento da imprensa empresarial. Entre o final do Segundo Império e as vésperas da ditadura civil-militar, destaco registros da educação na imprensa e momentos de sinergia discursiva e ação social, pontuados por elementos da tecnologia, materialidade, linguagem, temário etc. e, sobretudo, por práticas e representações que marcaram a associação da imprensa ao ativismo no campo educativo. As considerações assentam-se nas literaturas sobre história da imprensa e história da educação e em minhas pesquisas sobre a educação em *O Estado de S. Paulo*. Não tenho a pretensão de aplicá-las ao conjunto da imprensa brasileira, assim como não considero que nela se esgota o periodismo. À medida que a imprensa, na virada dos séculos 19 e 20, torna-se um empreendimento comercial sustentado em altos capitais, um conjunto de iniciativas, vê-se deslocada para as margens da esfera pública. São jornais de sindicatos, associações, comunidades étnicas e religiosas etc., igualmente ricos no quesito documental e em significados para a produção do conhecimento.

Para um Estado católico, conservador e colonialista como Portugal, nada poderia ser mais perigoso do que a circulação de impressos independentes, sem controle ou censura. Assim como não se podiam instalar universidades e fábricas, no Ultramar não se permitia imprimir livros, panfletos ou jornais. A monarquia portuguesa nutria apreensão quanto à atividade impressora, principalmente desde que a associação entre o ativismo periodista e o movimento revolucionário subvertera o Antigo Regime na França (POPKIN, 1996). O impedimento foi sustado na regência de D. João VI, quando a Corte se transferiu ao Rio de Janeiro. Já em 1808, surgia a *Gazeta do Rio de Janeiro*, em duas edições semanais de quatro páginas que mesclavam as funções de diário oficial e órgão noticioso de fatos do exterior e das províncias, além das novidades da Família Real. Imitação da *Gazeta de*

---

<sup>20</sup> Doutor em Educação. Professor associado da Faculdade de Educação da USP. E-mail: [bontempi@usp.br](mailto:bontempi@usp.br).

Este ensaio é produto de investigações realizadas nos projetos de pesquisa “Intelectuais e pensamento educacional como objetos da história da educação brasileira. Fase II”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Bolsa Produtividade PQ2), processo n. 304757/2017-9; e “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história trans-nacional da educação (1810-...)”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo n. 2018/26699-4.

*Lisboa*, a *Gazeta do Rio de Janeiro* fazia as vezes de instrumento do poder absolutista, encarnando um modelo suplantado em periódicos franceses e ingleses mais independentes. Ambas circulavam sob censura, e eram punidos os responsáveis pela circulação de ideias ameaçadoras à respeitabilidade dos governantes e clérigos, à moral cristã e aos bons costumes.

Meses antes da aparição da *Gazeta*, Hipólito José da Costa havia lançado, em Londres, o *Correio Braziliense*. Esse fugitivo do Santo Ofício, que o havia encarcerado, custeava e imprimia o seu periódico mensal, que tinha a forma de livro, com cerca de 100 páginas (LUSTOSA, 2004). Seu jornal denunciava os problemas administrativos do Brasil, criticava o regime e exigia reformas, propagandeando o liberalismo e as Luzes. Trata, por vezes, de instrução, sem destoar do discurso de que as Luzes deveriam ser difundidas para o aumento da riqueza e da soberania dos regimes e os quadros dirigentes deveriam ser ocupados por homens instruídos e capazes. Enunciava que a imprensa poderia exercer papel educativo, por trazer ao público a palavra escrita, as ciências e os valores e as ideias úteis, e defendia a liberdade de imprensa. Em comentário sobre o áulico e conservador *Gazeta de Lisboa*, em 1812, afirma que, naquele jornal, “as reflexões são as partes menos interessantes, e que menos efeito produzirão na opinião pública; porque, sabendo-se que vêm diretamente do governo, todos presumem que ali se acha o que convém divulgar, e não o que o fato demonstra, nem o que a sagacidade do redator conjectura” (COSTA, 2002 [1812], p. 446). O trecho condensa o princípio de desconfiança do enunciador; o caráter evidente do fato apresentado com isenção; a intervenção de um redator que conjecture causas e significados, que oferece a um leitor interessado e responsivo. Menos de uma década depois, porém, José da Silva Lisboa defenderia a censura em seu *Conciliador do Reino Unido* (LUSTOSA, 1996). O tratamento discricionário e a violência contra os redatores viriam mostrar que se estava tão longe da liberdade de imprensa como da liberdade de cátedra, já que a Lei de 1827 deixava claro, em programas de ensino e exigências para os docentes, que mestres e mestras não poderiam professar outra religião, nem ter desvio moral ou discordância para com a ideologia político-religiosa do regime.

Se considerarmos o sentido ampliado de “educação”, declarado como missão de jornais como *The Spectator*, na Inglaterra do século 18, será forçoso reconhecer na imprensa, pela circulação da escrita como fonte de informação e opinião, seu caráter educativo. Embora isso seja válido para uma parte da atividade jornalística mais inspirada e próxima à difusão do espírito das Luzes, há que se ponderar sobre sua intensidade no desenrolar da história da imprensa. Primeiramente, porque essa atividade, seus agentes, produtos e linguagens são cambiantes e afetados por conjunturas políticas e ideológicas; além disso, porque a partir de meados do século 19 a instrução conhece crescente

institucionalização, profissionalização de quadros e formação de um campo discernível de saberes e práticas.

No Brasil às vésperas da Independência, a tônica dos jornais editados por grupos políticos e velados por pseudônimos é agressivamente panfletária. Nos tempos entre a Revolução do Porto e a instauração da Assembleia Constituinte no Brasil, predominaram escritos militantes e veementes, com críticas políticas e morais, em que opinião e ofensas se misturavam, em detrimento da informação. A pretensão educativa, como do *Correio Braziliense*, regride nos anos 1820, quando os jornais serviam à propaganda política e à agitação das ruas (LUSTOSA, 2000). Como aponta Seabra (2002), nos tempos em que a imprensa era instrumento de luta política e em que donos de jornais e jornalistas eram políticos ou líderes de movimentos emancipatórios, os jornais se definiam pelo engajamento ideológico e compromisso doutrinário. O “jornalismo literário”, que se alonga do surgimento da imprensa ao final do século 19, aliava o tratamento do fato político, de natureza polêmica, ao estilo literário, de natureza reflexiva (SEABRA, 2002). Esse perfil tornou-se um traço característico de direcionamento da imprensa periódica à ação política, à formação de “atmosferas ideológicas” e de “opinião pública”, ou seja, à assunção de um papel de agente social na *organização* da formação do Brasil (LUSTOSA, 2000; MOREL, 2005).

Seria a pretensão educativa do *The Spectator* extensiva ao periodismo dos tempos em que a escola se consolida como instituição, por excelência, da educação, em que a pedagogia torna-se campo científico e em que o professor se profissionaliza? Palhares-Burke, autora da tese sobre aquele jornal, afirmou:

Muito mais naquela época do que agora, a educação não se confundia com a escola nem os educadores se confundiam com mestres de profissão. Muito se escrevia no século XVIII sobre as várias maneiras como as pessoas são educadas: pelo que elas leem, pelo teatro que frequentam, pelo ambiente em que vivem etc. [...] Efetivamente, jornalistas filósofos, jornalistas, teatrólogos, romancistas, pintores e até músicos tendiam a se considerar educadores devotados à tarefa de ilustrar o público, e o faziam sem nenhuma indecisão e sem nenhuma preocupação em parecerem doutrinadores (HOLLANDA, 2011. p. 766).

Cabe perguntar até quando o leitor seguiu aceitando que quaisquer criadores ou mediadores culturais exercessem sobre suas consciências e sensibilidades um poder pedagógico, notadamente, quando o assunto fosse a instrução de suas proles. Já em 1914, quando *O Estado de S. Paulo* se propôs a apresentar um diagnóstico fiel da instrução primária pública no estado e propostas para a melhoria de sua crise, o editor-presidente Júlio Mesquita convidou para responder ao seu inquérito a “elite do professorado paulista”, ou seja, a geração de egressos da Escola Normal da Capital, que se projetou nos quadros do magistério e da administração nos negócios do ensino nos anos iniciais da primeira década republicana e esteve ligada à fundação e à liderança de

associações profissionais, à publicação de periódicos de orientação pedagógica e defesa da categoria (BONTEMPI Jr., 2011). A presença crescente, desde o início do século 20, de professores, técnicos e administradores nos jornais diários de São Paulo indica que o fortalecimento da educação formal como um campo de especialistas já criava um lugar enunciador, distinto do jornalista, à luz do qual a pretensão educativa de diletantes perdia seu poder de convencimento. Tratar como truísmo universal e anacrônico o caráter educativo da atividade jornalística, alegando que toda comunicação o contém, acrescenta pouco à história da educação. Há que distinguir, dos periódicos que a tiveram como tema e deram voz a educadores e se engajaram, aqueles que, tratando de fatos diversos, sejam considerados agentes educadores *lato sensu*.

Na Regência e no Segundo Império, “quando a sociedade, rural e agrícola, estava localizada nas províncias” (SILVA, 2006, p. 39), as relações entre Estado e sociedade civil implicavam a mediação de agentes locais e regionais entre os círculos mais próximos e mais distantes do centro do poder. A imprensa provincial torna-se um importante “instrumento de mediação política, na construção de uma nova cultura política e do Estado”. Quanto à instrução pública, após o Ato Adicional de 1834, que atribuiu às assembleias provinciais a responsabilidade por sua criação e gerência, seria de se esperar que fatos e assuntos relativos à educação do povo ganhassem mais espaço e maior importância na imprensa local e regional, repercutindo os debates nas tribunas legislativas. Há jornais em que a instrução era tratada frequentemente e com minúcia, para além de lugares-comuns como os de que os governos deveriam se empenhar em difundir as letras e as ciências; de que o povo ignorante seria selvagem e bárbaro; de que a consolidação do Estado Nacional dependeria da difusão das letras, dos bons costumes e da civilização que as escolas proveriam às “classes inferiores”.

*O Universal*, que circulou em Minas Gerais entre 1825 e 1842, estampava matérias tratando do método mútuo, das relações entre professores e comunidades, das demandas pela escolarização dos mais pobres, além de comentários críticos e análises da legislação e de atos do executivo sobre a instrução na província (FARIA FILHO, 2002). Nesse jornal, o redator propõe-se a discutir uma questão polêmica, que desde o século 18 ocupava filósofos e príncipes: seria útil e benéfico, ou perigoso à ordem pública, dar instrução às classes subalternas? Ele responde afirmativamente, pois “um povo instruído há de conhecer mais depressa de que o ignorante que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, [...] que a inviolabilidade das propriedades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça” (X de A. apud FARIA FILHO, 2002, p. 139).

Nos jornais imperiais, o tema da instrução vem conduzido pela retórica da ilustração coimbrã. Isso significa espargir as Luzes ao povo, visando à utilidade e ao serviço do

Estado, mas na medida certa, para que não viesse a ameaçar a estrutura social hierárquica. Embora cresça, ao longo do Oitocentos brasileiro, a representação da imprensa como educadora do povo, os jornais não eram capazes de alfabetizar e ilustrar a massa excluída, material e culturalmente da escola, logo, do domínio do código letrado e de sua ínfima comunidade. A rigor, afora a reduzida elite de leitores assinantes, a imprensa nem de longe supria a falta de escolas e a escassez dos livros. Entretanto, como Schapochnik (1994) e Cruz (2000) alegam, com propriedade, considerar apenas os altos números do analfabetismo não nos levaria a concluir que o acesso aos artefatos impressos fosse tão rarefeito, nem que a cultura escrita não tivesse impacto sobre os modos de pensar e comunicar entre iletrados. Ambos identificam consumidores de “alta cultura literária” já em meados do século 19, quando chegavam, ou eram impressos no país, artefatos como jornais, romances, novelas, folhetins, livros de oração. Essa literatura chegava aos ouvidos dos iletrados no espaço doméstico ou fora dele, em serões de leitura compartilhada, recurso de absorção da cultura escrita em sociedades pouco alfabetizadas.

Quando, nos jornais, a prensa gravava a palavra “povo” e o pleito por sua ilustração, decerto não se referia a toda a população. Por todo o século 19, grande parte dela era composta de pessoas escravizadas, portanto, expropriadas da liberdade civil e da própria condição humana; acima dela estavam os cidadãos livres e pobres, sem acesso à propriedade e à atividade política, que definiam a condição “cidadã” na ordem civil do Império. Os ilustrados do Império eram poucos, e sua condição social, pouco diversificada. Com o ensino superior reduzido às academias de direito, escolas de medicina e militares ficavam restritas aos filhos da “boa sociedade” e funcionavam como vestibulos para o ingresso nas carreiras políticas, militares e de alta burocracia estatal. A atividade escritora e jornalística tomava a forma de um complemento indispensável aos rapazes brancos e católicos que haviam obtido instrução elementar e secundária em domicílio ou colégios privados, ou seja, os que escreviam sobre a “instrução do povo” dificilmente haviam frequentado as escolas públicas.

Entre os políticos mais empenhados, Bernardo Pereira de Vasconcelos destaca-se pelo interesse na formação da elite nacional, defendendo os cursos jurídicos e o secundário colegial no jornal *O Sete de Abril*. O liberal Evaristo da Veiga, em seu *Aurora Fluminense*, polemizou contra o projeto de criação do Imperial Colégio Pedro II, defendendo que a prioridade do governo deveria ser a instrução profissional dos pobres, para que depois viesse a cuidar da educação humanística e literária dos afortunados. A justificava não deixa, porém, de mostrar sua face elitista e conservadora. Ao atacar a criação do Colégio Pedro II, Veiga defendia o ensino de ofícios mecânicos aos pobres como mais necessário e benéfico à sociedade e à ordem pública, posto que contribuiria para reduzir a insatisfação que insuflava revoltas provinciais. A instrução para classes inferiores, em

uma sociedade desigual, racista, misógina e patriarcal, teria utilidade para manter a paz e a ordem pública, palavras que definem sua função conservadora, em que o pobre aceitasse, com apoio na razão, a condição subalterna como destino. Como afirmava *O Universal*, “uma insurreição feita por pessoas sérias e instruídas seria impraticável” (X. de A., citado por FARIA FILHO, 2002, p. 131).

No declínio do Império, intelectuais da geração de 1870 denunciavam os problemas da instrução do povo e propunham soluções. Os jornais serão impactados pela ampliação dos debates em torno de questões centrais na desestabilização do regime, tais como a abolição e a república. Pelos jornais, travava-se uma luta política de grande repercussão, que atingia, pelos meandros de sua ressonância e circulação, vários segmentos da população (SODRÉ, 1999). Em conferências, artigos na imprensa, pareceres e livros, a instrução recobrava a força com que no primeiro liberalismo havia se definido como fundamental para a felicidade individual e para a prosperidade da nação. Para essa geração, os males do Brasil originavam-se dos hábitos e da educação, antes de se fixarem em leis e instituições, por isso entendiam que qualquer projeto de reforma “teria que se fazer acompanhar de um projeto pedagógico, que imprimisse no povo brasileiro o gosto pelo trabalho, os hábitos ordeiros e o amor à pátria. Dessa perspectiva, a escola é tida como “[...] ‘agência de moralização’, de preparo das jovens gerações para as ‘virtudes socialmente desejadas’” (BOTO, 1999, p. 265).

*A Província de São Paulo* trazia o debate sobre instrução, na pena de Rangel Pestana, fundador e diretor-proprietário entre 1880 e 1884. Mais do que um polemista vagamente impulsionado a educar a sociedade, ele era reconhecido como enunciador legítimo dos assuntos da instrução. Em parceria com a esposa, Damiana, era entusiasta e empreendedor no ensino particular, em que exercitavam métodos de ensino de nações “mais adiantadas”. Rangel escrevia contra o ensino da escola monárquica, insuficiente e pouco útil, defendendo o ensino livre, obrigatório e laico (HILSDORF, 1988). Quando a alteração do regime e a constituição permitiram a edificação do protótipo de sistema de instrução pública em São Paulo, Rangel Pestana tornou-se um dos mentores das reformas implantadas a partir de 1892.

A partir dos anos finais da década de 1880, mudanças estavam em curso na atividade de imprensa e no próprio jornal, como artefato cultural. Na passagem do caráter artesanal ao industrial, do diletante ao profissional acha-se uma convergência de fatores: a crescente demanda pela informação escrita; a composição de receitas, incluindo o apoio de beneméritos, partidos políticos ou poderes públicos; novas tecnologias de transmissão e composição; racionalização administrativa e profissionalização dos quadros. Começam a surgir jornais de grande porte, organizados como empresas capitalistas, e a desaparecer jornais comunitários e artesanais (BAHIA, 1990). Telégrafo, cabos submarinos, agências

de notícias internacionais, telegramas conjugam-se para permitir que se apresentasse “o que vai pelo mundo” em atualizações diárias e em velocidade nunca experimentada, simulando proximidade espacial e temporal com a realidade vivida. Notícias locais e internacionais passam a ocupar lugares e tratamentos verbo-visuais privilegiados nas páginas.

Desse modo, a informação atualizada começa a se definir como o fator diferencial da imprensa diária; nas décadas seguintes, o jornal de combate e opinião política, de cariz literário, caminha para a obsolescência. A opinião e a informação passam a ser separadas, e o artigo de fundo, opinativo, desloca-se à capa ou à página 3. Os jornais fazem concessões formais e de conteúdo para aumentar e diversificar o público, antes restrito às elites assinantes: classificados, resultados de loterias, ilustrações e fotografias; folhetins e notícias policiais. A venda avulsa e a publicidade tornam-se meios importantes de receitas. O aumento da escolaridade desde a virada do século fez com que os jornais tivessem maior alcance. Contando com os leitores das classes populares, o *Jornal do Brasil* definiu sua linha editorial como a de “defensor dos pequenos e dos oprimidos”, traduzida em seções como “Queixas do povo”, colunas como “Para os pobres”, coberturas ao jogo do bicho e uso de um “vocabulário mais próximo das ruas” (LOPES, 1996, p. 336-337).

A militância pela instrução seguiu em alta no jornal paulista, mesmo com o afastamento de Rangel Pestana, para atuar na política. Em 1914, sob a batuta de seu sucessor, Júlio de Mesquita, *O Estado de S. Paulo* (OESP) empreendeu o inquérito sobre “as lacunas e defeitos” da instrução pública em São Paulo. Foi sob sua administração que OESP abraçou o nacionalismo de Bilac e da Liga Nacionalista de São Paulo (1917), passando a defender causas como o combate ao analfabetismo, a luta pelo voto secreto e obrigatório, pela educação cívica e pela assimilação do imigrante (BONTEMPI Jr., 2002). Os membros da liga passaram a colaborar regularmente com o jornal, fazendo multiplicar o número de artigos sobre instrução, criando campanhas em prol de melhorias no setor educacional do estado e do país (LARIZATTI, 1999). Não por acaso, quando o nacionalista Sampaio Dória lançou a reforma da instrução pública do estado, em 1920, obteve apoio do jornal, que se engajou na divulgação do censo escolar e de seus resultados (MATHIESON, 2018).

A partir de meados da década de 1920, quando amadurecia e se modernizava o sistema de comunicação brasileiro, “como resultado da confluência do progresso técnico, da ampliação e diversificação do mercado, da acumulação de capitais e da concorrência entre os veículos” (RIBEIRO, 2001, p. 33), o foco das discussões do grupo d'*O Estado* passou a ser a educação das elites. Essa mudança de perspectiva aparece em *A crise nacional* (1925), livro em que Mesquita Filho (1892-1969) defende o sufrágio universal

e a criação da universidade em São Paulo, afirmando que o caos político devia-se à ausência de uma elite intelectual capaz de compreender os problemas nacionais e de lhes dar soluções adequadas. Uma universidade deveria ser criada para formar uma elite científica e não estritamente profissional, sendo ela própria um organismo cultural destinado a completar o “programa educacional” iniciado na escola primária, em que a massa travaria contato com as elites pensantes, e continuado na secundária, responsável pela criação da “mentalidade média nacional”. Seu argumento atava fortemente política e educação, uma vez que a reforma da cultura tornaria possível a democracia, pois no sufrágio de uma população instruída repousaria a superioridade técnica e política de uma elite formada pelos mais capazes.

Esse pensamento se desdobraria em ação jornalística, na organização do inquérito sobre o ensino público em São Paulo, de 1926, e seria conduzido por Fernando de Azevedo, colaborador do jornal havia alguns anos. Para Azevedo (1957, p. 191), caberia ao ensino secundário criar e desenvolver uma cultura geral e desinteressada entre as classes médias e à universidade, preparar e aperfeiçoar as classes dirigentes e formar professores “segundo uma orientação uniforme e animados por ideias comuns”. A universidade resolveria os problemas da formação de uma cultura política que arrimasse a democracia e da produção do saber humano, substâncias da opinião pública esclarecida e da ação política da classe dirigente (BONTEMPI Jr., 2017). Em 1932, redigido por Azevedo, viria à luz o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado pelo jornal de Mesquita, um de seus signatários, cujos fundamentos eram a escola pública única, laica e extensiva. Em 1934, na oportunidade da nomeação de Armando de Salles Oliveira, cunhado de Júlio de Mesquita Filho, como interventor, o grupo d’*O Estado* conseguiu concretizar o sonho da fundação da Universidade de São Paulo.

Segundo a literatura sobre a história da imprensa no Brasil, a ditadura varguista afetou o sistema de comunicações no Brasil com sua política combinada de “atração e repressão” (RIBEIRO, 2001, p. 37), concretizada na interventoria ou desapropriação de veículos contrários ao regime e no apoio em subsídios e verbas a seus colaboradores. A OESP, que ressurgia do ostracismo de cinco anos sob intervenção federal, a promulgação de uma Constituição que ordenava a elaboração de um projeto de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional lhe oferecia a oportunidade de fazer valer seus princípios e interesses liberais da fração da elite paulista que representava junto à opinião pública e à classe política. Em 1947, Mesquita Filho convidou Laerte Ramos de Carvalho, assistente da Cadeira de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, para redigir artigos a respeito da educação, ou seja, para expor as opiniões do próprio jornal, haja vista que redigiria as colunas “Notas e Informações”, que funcionam como editoriais. Mesquita Filho permitia à FFCL que reverberasse a um público amplo o discurso sábio

sobre a educação, orientado pelos princípios liberais caros ao jornal, e que selecionasse os temas e problemas que deveriam compor a pauta do debate educacional. Laerte, que em 1955 passou à condição de catedrático de História e Filosofia da Educação, mimetizou o movimento sucessório das cátedras, ao deixar a tarefa jornalística de quase 26 anos a cargo de seus assistentes Roque Spencer Maciel de Barros e José Eduardo Villalobos, que, até meados da década de 1970, seguiram pautando o tema educacional no jornal (BONTEMPI Jr., 2006). A íntima relação entre o jornal e os intelectuais da educação mais ligados à USP, atada na antiga aliança entre Mesquita e Azevedo, engajou *O Estado de S. Paulo* no apoio a movimentos como o Manifesto dos Educadores, em 1959, levantado contra o substitutivo “privatista” que confrontava o anteprojeto de LDB, de 1947; e a Campanha em Defesa da Escola Pública, de 1961, contra o avanço do anteprojeto que representaria a vitória da aliança entre católicos e empresários (BONTEMPI Jr., 2021).

A historiografia sobre a imprensa brasileira identifica, no decorrer do século 20, importantes momentos de reconfiguração da atividade de imprensa (quanto ao modelo de negócios, à profissionalização dos quadros, ao recurso à tecnologia etc.) e do objeto jornal (quanto a sua composição, linguagem etc.), que afetaram o alcance e o papel da imprensa noticiosa na sociedade brasileira. Nos anos que se seguiram a 1964, enquanto se repetiam, a exemplo da ditadura estadonovista, práticas de atração e recompensa aos colaboracionistas e de censura e repressão aos subversivos, aquisições e fusões começavam a engendrar a grande concentração de capitais em torno de conglomerados de imprensa, rádio e televisão, tais como o grupo *Globo*. Nessa fase, sob a vigilância dos órgãos de censura, os grandes jornais passaram a adotar o modelo norte-americano, assentado na “objetividade” e seus recursos (lide, pirâmide invertida, copidesque etc.), marcando, segundo Ana Paula Goulart Ribeiro (1996), tanto editorial como graficamente, a condição superior da “notícia” (imparcial, anônima) sobre a opinião e o comentário (pessoal, assinado). É nesse período, segundo a autora (1996, p. 428), que a regulamentação da profissão, o aumento dos rendimentos, a criação de faculdades de jornalismo, o associativismo e a ética profissional conformam uma identidade própria ao jornalista, “diferenciada da dos literatos e da dos políticos”.

Na reconstrução democrática, a partir dos anos 1980, observa-se a diminuição do lugar de titularidade dos “intelectuais da educação” nos assuntos que, por formação e atuação, dizem-lhes respeito. Eventualmente são convocados, é certo, mas ficou no passado o tempo de Laerte Ramos de Carvalho e seus sucessores. Nos jornais estilizados em editorias, a educação tornou-se notícia em cadernos de alcance e interesse locais, como “Cidades” ou “Metrópole”, redigidas por jornalistas de menor expressão (os aclamados estão na política e na economia). Em sua forma física, os cadernos podem ser descartados

por leitores atraídos por fatos “mais importantes” do agendamento, em destaque na primeira página.

Uma reportagem recente de OESP indicia o lugar e o modo de abordagem da “educação” na grande imprensa brasileira. De forma rara, a matéria “A volta da escola”, da jornalista Renata Cafardo (2021), ganhou destaque na capa e, como “Reportagem Especial”, recebeu duas páginas centrais no Caderno Metrópole. Trata-se da exposição do material jornalístico coletado mediante entrevistas com o diretor e estudantes escolhidos em uma escola pública estadual da periferia, tendo como aspecto central as dificuldades de atração e permanência de estudantes, que têm frustrado as expectativas do secretário da Educação, de mais amplo retorno à “normalidade” do ensino presencial. Estrategicamente dispostos entre os dados, os fatos e as falas de entrevistados, a jornalista inclui argumentos de autoridade de dois reconhecidos representantes de entidades do terceiro setor, ambas vinculadas a gigantescos *players* do mercado financeiro. Certamente, o tom dos comentários escolhidos é de preocupação com o impacto em futuro próximo do *gap* educacional da geração afetada pelo atual absentéismo, que a reportagem amarra bem em coluna anexa, na qual o secretário de Educação mostra toda a sua preocupação com os prováveis resultados negativos das futuras avaliações sistêmicas da educação estadual. A vertente analítica se projeta diretamente do microcosmo da escola, simulado pela proximidade dos casos pessoais dos depoentes, com a escala macroscópica das avaliações de larga escala e dos efeitos econômicos do desperdício de capital humano. Entre as duas dimensões caberiam outros tópicos, tais como a percepção e a opinião de professores e coordenadores e a reflexão de quem toma a educação como objeto de pesquisa e estudo sistemático. Se a intenção da reportagem foi dar a palavra a apenas um professor, que “batalhou para conseguir um lugar na escola concorrida, não quis saber de ficar em casa por causa da covid” (CAFARDO, 2021), não se poderia esperar que algo fosse perguntado a especialistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

BAHIA, Juez. *Jornal, história e técnica*. São Paulo: Ática, 1990.

BONTEMPI Jr., Bruno. O manifesto dos educadores de 1959 revisitado: evento, narrativas e discursos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. 1-18, 2021.

BONTEMPI Jr., Bruno. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920. *Educar em Revista*, v. 33, p. 35-50, 2017.

BONTEMPI Jr., Bruno. Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de *O Estado de S. Paulo* (1946-1957). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, p. 121-158, 2006.

BONTEMPI Jr., Bruno. *O Estado de S. Paulo* e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: o pensamento educacional convergente. *Revista do Mestrado em Educação*, v. 4, n.1, p. 25-34, 2002.

BONTEMPI Jr., B. Os expertos e o jornalista na formação da opinião pública sobre educação: o caso do inquérito de 1914. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (org.). *Intelectuais e História da Educação no Brasil: poder, cultura e políticas*. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 10, p. 141-164.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*, v. 19, no 38, p. 253-281, 1999. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201881999000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010201881999000200011&script=sci_abstract&tlng=pt); Acesso em 10/01/2021.

CAFARDO, Renata. “A volta da escola”, *O Estado de S. Paulo*, 2 de julho de 2021. Disponível em <https://www.estadao.com.br/infograficos/cidades.a-volta-da-escola,1178379>; Acesso em 2/07/2021.

COSTA, Hipólito J. *Correio Braziliense*, 1821, p. 446. [edição fac-similar]. Disponível em <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6872>; Acesso em 10/01/2021.

CRUZ, Heloísa F. *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana (1890-1915)*. São Paulo: Educ; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP. 2000.

FARIA FILHO, Luciano M. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira: uma introdução. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI Jr., Décio. (org.) *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Uberlândia: Edufu, 2002, p. 133-150.

HILSDORF, M. L. S. *Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido*. INEP: Brasília, 1988.

HOLLANDA, Bernardo B. Entrevista com Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 68, p. 765-811, Dec. 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21862019000300765&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862019000300765&lng=en&nrm=iso). Acesso em 10/01/2021.

LARIZZATTI, Dóris S. S. “*A luz dos olhos de um povo*”: os projetos de educação do jornal *O Estado de S. Paulo*, 1920-1934. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LOPES, Antonio H. Do monarquismo ao “populismo”: o *Jornal do Brasil* na virada para o século XX. In: NEVES, Lúcia M. B. P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. C. (org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 1996, p. 332-345.

LUSTOSA, Isabel. Cairu panfletário: contra a facção gálica e em defesa do Trono e do Altar. In: NEVES, Lúcia M. B. P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. C. (org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 1996, p. 275-295.

LUSTOSA, Isabel. *Insultos impressos. A guerra dos jornalistas na Independência (1821-1823)*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LUSTOSA, Isabel. *O nascimento da imprensa brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MATHIESON, Louisa C. O recenseamento escolar de 1920 na imprensa paulista: uma campanha cívica de combate ao analfabetismo. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-20, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/dD8wJ36QsgzSwZcjFwNQnJD/?format=pdf&lang=pt>; Acesso em 10/07/2021.

MOISÉS, Alzenira A.; FATATA, Marli D. A.; QUINTANILHA, M. M. S. Os periódicos políticos e a pesquisa em história da educação no século XIX. In: MIZUTA, Celina M. M.; FARIA FILHO, Luciano M.; PERIOTO, Marcília R. (org.) *Império em debate: imprensa e educação no Brasil oitocentista*. Maringá: Eduem, 2010.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*. Imprensa, atores políticos e sociabilidades na sociedade imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

NEVES, Lúcia Maria B. P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania Maria Bessone (orgs.). (2006). *História e imprensa*. Representações culturais e práticas de poder. Rio de Janeiro: FAPERJ: DP&A.

POPKIN, Jeremy. Jornais: a nova face das notícias. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (org.). *Revolução impressa: a imprensa na França (1775-1800)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p. 195-223.

RIBEIRO, Ana P. G. Modernização e concentração: a imprensa carioca nos anos 1950-1970. In: NEVES, Lúcia M. B. P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. C. (org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 1996, p. 426-435.

RIBEIRO, Jorge C. *Sempre alerta*. Condições e contradições do trabalho jornalístico. 3ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEABRA, Roberto. Dois séculos de imprensa no Brasil: do jornalismo literário à era da Internet. In: MOTTA, Luiz G. (org.). *Imprensa e poder*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 31-46.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Contextos de leitura no Rio de Janeiro do século XIX: salões, gabinetes literários e bibliotecas. In: BRESCIANI, Stella (org.). *Imagens da cidade: séculos XIX e XX*. São Paulo: Marco Zero; ANPUH-SP; FAPESP, 1994, p. 147-162.

SILVA, Wlamir. A imprensa e a pedagogia liberal na província de Minas Gerais (1825-1842). In: NEVES, Lúcia M. B. P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tania M. B. C. (org.). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A, 1996, p. 37-59.

SODRÉ, Nelson W. *História da imprensa no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

## CAPÍTULO 4

---

### A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES NÃO PROCLAMADAS: um olhar sobre a situação educacional em retrocesso

Carlos Roberto Jamil Cury  
PUC Minas/UFMG<sup>21</sup>

Os tempos que vivenciamos nos remetem, entre outras dimensões, a uma reflexão sobre o sentido democrático da Constituição de 1988. Sua redação aberta, evolutiva e com determinados preceitos, garantidores de direitos, permitiu o desenvolvimento de vários avanços, seja em leis infraconstitucionais, seja em dimensões normativas ou mesmo jurisprudenciais.

Entretanto, o processo democrático não só se nutre de uma dinâmica de busca de garantias para os direitos consagrados. A democracia permite o aparecimento de tendências desconstrutoras por conta de posições historicamente arraigadas, algumas herdadas mais recentemente da ditadura. Certas formulações genéricas expressam ambiguidades e negociações que, para tornarem possível a proclamação da Constituição, também indicam uma espécie de incompletude do caráter democrático de nossa Lei Maior.

Quando da proclamação da Constituição, avançada nos direitos sociais, já havia alguns marcos importantes em direção oposta: a avalanche conservadora do neoliberalismo com seu ímpeto de redução do papel do Estado, sua tendência para um mercado autônomo e o questionamento do custo dos direitos sociais. Eles advinham de orientações próprias de organismos transnacionais e alguns governos estrangeiros como o de Reagan nos Estados Unidos e de Thatcher na Inglaterra, afóra a traumática passagem de Pinochet no Chile. Auxiliou, nesse assunto, a quebra de bancos em 2008, para cujo amparo financeiro dos governos, muitos aspectos socioeconômicos vieram sofrendo um processo corrosivo. Mais recentemente, as denominadas reformas trazidas pelo governo Temer e do atual ocupante da Presidência da República expressam retrocessos em muitos avanços conquistados na educação pelos quais os educadores lutaram por longo tempo. Entre eles, a elaboração de mudanças que não contaram com a participação cidadã e a proposição de emendas constitucionais altamente lesivas para a educação e a educação. São os casos dos projetos de emendas constitucionais n. 186, n. 187 e n. 188.

---

<sup>21</sup> Doutor em Educação. E-mail: [rcjcury.bh@terra.com.br](mailto:rcjcury.bh@terra.com.br).

Ao lado disso, e especialmente no atual governo federal, há uma postura hostil ao conhecimento, à ciência em sua forma crítica, uma evidente postura negacionista, especialmente no campo da saúde, do meio ambiente e também da educação. Os intelectuais, especialmente ligados às Humanidades, mas não só, são acusados de parasitismo, sem função econômica na sociedade. O culto à ação, opondo-a ao estudo e à pesquisa, sempre foi uma marca dos regimes autoritários. E não têm faltado expressões chulas e preconceituosas no modo de se referir a eles.

Esse anti-intelectualismo tem várias fontes:

- há um fundamentalismo religioso conducente à censura e a variadas formas de violência simbólica;
- há um autoritarismo político próprio dos ditadores ou candidatos a tal, em cujo horizonte os intelectuais servem como “bodes expiatórios”;
- há um conservadorismo cultural que vê em tudo o que não seja uma adesão ao pensamento único um esquerdismo ou o chamado “marxismo cultural.”

Ora, a ciência tem, pela sua metodologia rigorosa, um papel de contraponto ao senso comum, à ignorância e ao pragmatismo raso. A ciência desvela, desmistifica narrativas inconsistentes e subverte crenças ingênuas ou inculcadas. À ciência cabe aprofundar o exercício crítico da desigualdade, ao desvelamento da discriminação e preconceitos e a políticas equivocadas.

É nesse conjunto que sobressaem iniciativas, antes impensáveis, como “escolas sem partido” do PL 7018/2015, a glamourização da educação doméstica, a instalação das escolas cívico-militares, a rejeição à diversidade e a visão distorcida da sexualidade. Ajuntem-se a isso o apelo a um nacionalismo superficial, a censura aos dados dos institutos sérios como Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e os desdobramentos sobre a questão ambiental. Coloca-se pressão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a reescrita da História da ditadura civil-militar como *regime democrático de força*, assim definido pelo primeiro ocupante do MEC no governo atual e o nazismo como *regime de esquerda*.

Alvo desse anti-intelectualismo e do pensamento francamente reacionário é o educador Paulo Freire, por seu pensamento crítico, emancipatório e aberto ao diálogo.

Com isso, o processo democratizante, com o passar do tempo, perdeu força, desgastando o sentido dos direitos sociais e questionando certas pautas próprias da igualdade, da equidade e da ecologia.

Como diz Pisarello (2014, p.14), referindo-se à Espanha, mas possível de ser contextualizado no Brasil:

Os elementos garantistas têm cedido força normativa, e a ideia de Constituição dinâmica ou evolutiva tem perdido capacidade descritiva e prescritiva. Essa desvalorização progressiva, somada a uma rigidez que impede reformas normais em outros países, explica o retorno de alternativas há pouco impensáveis, começando pela da ruptura constituinte.<sup>22</sup> (tradução nossa)

Assim, elementos legais importantes como a proibição de retrocesso e garantias positivadas se viram impotentes ante políticas de ajuste como, em nosso caso, a orientação do Banco Mundial por meio de um documento oficial, denominado *Um ajuste justo*, de novembro de 2017, ou então, o documento do PMDB denominado *Uma ponte para o futuro* de 2015, publicado pelo Instituto Ulysses Guimarães.

O primeiro documento, entre os ajustes indicados, diz que o país deveria reduzir os valores para a educação básica como a redução de: “37% menos recursos no Ensino Fundamental e 47% menos recursos no Ensino Médio. Isso corresponde[ria] a uma economia de 1% do PIB.” (BANCO MUNDIAL, 2017)<sup>23</sup> Para tanto, indicam a necessidade de aumentar o número de alunos por docente. Em outro trecho, lê-se: “A vinculação constitucional dos gastos em educação a 25 por cento das receitas dos municípios pode ser uma das principais causas da ineficiência dos gastos.” (BANCO MUNDIAL, 2017)<sup>24</sup>.

Ao lado disso, como sempre em todos os documentos do Banco Mundial, a indicação é a de que haja cobrança de mensalidades no ensino superior público.

O segundo documento assevera:

Para isso é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada.

[...]

Para um novo regime fiscal, voltado para o crescimento, e não para o impasse e a estagnação, precisamos de novo regime orçamentário, com o fim de todas as vinculações e a implantação do orçamento inteiramente impositivo.

[...]

---

<sup>22</sup> Los elementos garantistas han cedido fuerza normativa, y la idea de Constitución dinámica o evolutiva há perdido capacidad descriptiva e prescritiva. Esta devaluación progresiva, sumada a uma rigidez que impede reformas normales em otros países, explica el retorno de alternativas hace poco impensables, comenzando por la de la ruptura constituyente.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>.

estabelecer um limite para as despesas de custeio inferior ao crescimento do PIB, através de lei, após serem eliminadas as vinculações e as indexações que engessam o orçamento; [...]. (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015)<sup>25</sup>

Outro indicador desse de caráter nitidamente desconstituinte é a emenda constitucional n. 95/2016, pela qual se estabelece um teto para os investimentos públicos por 20 anos, conjugando-os à inflação do ano anterior, ou seja, ao valor do ano anterior mais inflação. Essa emenda incide e inclusive congela os gastos públicos obrigatórios. Ao longo do tempo, isto pode implicar que os percentuais fiquem abaixo do determinado pela Constituição.

Também é preciso assinalar a diminuição de uma participação mais ativa da cidadania. Sob o mote da meritocracia e do papel ativo do indivíduo, políticas predominantemente a cargo do Estado se deslocaram para os indivíduos ou para uma espécie de terceirização, permitindo o surgimento de tendências desconstituintes. Como assinala o mesmo Pisarello (2014, p.16):

Esses poderes impulsionariam autênticos processos desconstituintes, isto é, processos de esvaziamento do conteúdo democrático e garantista das constituições vigentes. Uma vez, por meio de uma não aplicação pura e simples, ou por sua aplicação restrita. Outras, por meio de mudanças tácitas ou de reformas explícitas. E outras, enfim, por conta de sua subordinação a normas de conteúdo antissocial advindas de ordenamentos supraestatais. (p. 16)<sup>26</sup> (tradução nossa)

Há, pois, retrocessos pelo silêncio e há outros pela exposição. Pela exposição: a invisibilização de dimensões da diversidade pela desconfiança com relação a gênero; o incentivo à educação doméstica (*homeschooling*), em desfavor da escola pública de qualidade; a emenda constitucional 95/17; os sinais sempre recorrentes do fim da gratuidade do ensino superior público; o fim da vinculação de recursos para a educação; entre outros, como a satanização de qualquer movimento social que vise à garantia de direitos sociais. Isso sem falar em coisas como críticas à teoria da evolução, ordem unida, hino nacional em escolas com saudação do lema da candidatura do atual ocupante da Presidência, divulgação de fotos dos estudantes em clara contradição com o Estatuto da criança e do Adolescente, o lema de campanha político-partidária em documentos oficiais e questionamento de metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse último registro, associado à uma desconfiança da cultura e ao edital dos livros didáticos dispensando bibliografia e flexibilizando a correção de erros, indica um anti-intelectualismo visível no modo de se dirigir à ciência, submetida ao

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

<sup>26</sup> Estos poderes impulsarían auténticos procesos desconstituyentes, esto es, procesos de vaciamiento del contenido democrático y garantista de las constituciones vigentes. Unas veces, mediante su implicación lisa e llana o mediante su aplicación restrictiva. Otras, a través de mutaciones tácitas o de reformas explícitas. Y otras, por fin, mediante su subordinación a normas de contenido antisocial provenientes de ordenamentos supraestatales.

contingenciamento severo de recursos. Aponte-se também as tentativas de redução ou eliminação de direitos sociais já inscritos em lei, afora discursos de cunho notadamente elitista, como a destinação da universidade para poucos ou iniciativas de supervalorização da educação militar em desfavor da educação civil. Assinale-se que o único Ministério extinto, de fato, foi o do Trabalho, às vésperas do centenário da Organização Internacional do Trabalho (1919-2019), cuja criação busca tanto a defesa de direitos dos trabalhadores, quanto o investimento capitalista e a busca da prosperidade em um quadro de justiça social.

Pelo silêncio: o mais gritante é o “esquecimento” do Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.005/2014, cujas metas e diretrizes se orientam pela qualidade na e da escola pública. Mesmo assim, o PNE continua sendo um documento oficial pelo qual se pode continuar a cobrar sua efetivação.

O Diário Oficial da União de 09/08 trouxe a sanção da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2018, lei n. 13.473/17. Esta lei estabelece a orientação para a Lei do Orçamento Anual. Trata-se da primeira LDO indicando as metas e as prioridades do governo para o exercício anual subsequente. A sanção presidencial veio acompanhada de 40 vetos. Os vetos são justificados porque teriam contrariado *interesse público* e teriam também *inconstitucionalidade*. Os vetos devem ser apreciados pelo Congresso.

Ora, no § único do art. 3o, Seção II do Anexo VII, inciso II há um veto *a metas inseridas no Plano Nacional de Educação*. No caso, trata-se do § único do art. 21 da lei n. 13.473/17: “A alocação de recursos de que trata o caput deverá buscar a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi, nos termos da estratégia 20.6 do PNE.” (BRASIL, 2017.)<sup>27</sup>.

E como razão do veto, acompanhando o reenvio da LDO, lei n. 13.473/17, lê-se: (BRASIL, 2017.)<sup>28</sup>

A medida restringiria a discricionariedade alocativa do Poder Executivo na implementação das políticas públicas e reduziria a flexibilidade na priorização das despesas discricionárias em caso de necessidade de ajustes previstos na Lei Complementar n. 101/2000 (LRF) colocando em risco o alcance da meta fiscal.

Em relação a essa medida, a decisão do Conselho Nacional de Educação em revogar um Parecer de 2008 sobre o CAQi, já aprovado, merece uma reflexão atenta. Esse silêncio e essas exposições acenam para uma desconstitucionalização ou limitação de direitos e para uma revogação de direitos consagrados em legislação infraconstitucional.

---

<sup>27</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm)

<sup>28</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm)

## As Constituições outorgadas

A remissão a outros momentos históricos pode auxiliar-nos na compreensão dessas realidades que estamos vivenciando. Nos processos que conduziram às Constituições havidas no país, há aqueles cujo processo dependeu do que Bobbio (1992, p. 3) define como uma virada da Modernidade, com a chegada do poder do povo ou o poder como *ex parte populi*. Ele é um processo democratizador e se opõe à tradição do Antigo Regime, definida pelo mesmo autor como *ex parte principis*. O despotismo, próprio desse poder vertical, em oposição a esse sentido democratizante da Modernidade, deu-se, também entre nós, na elaboração de uma Constituição. Tomem-se, como exemplos, a elaborada por poucos, como a de 1824, ou sob regime ditatorial, como a de 1937, ou então, a de 1967, convocada pelo Ato Institucional n. 4 de 1966.

Em todos os casos de Constituições não proclamadas, ou seja, outorgadas, há dispositivos sobre a educação e o direito à educação, objeto deste estudo. E a remissão a esses momentos pode ajudar-nos sobre como um modo de se tratar a educação pode deixar legados difíceis de se superar, em vista de uma educação democrática.

O Direito à Educação no Brasil, enquanto direito à instrução primária pública e gratuita, compareceu, pela primeira vez, em nossa Constituição Imperial de 1824. Trata-se do art. 179, inciso XXXII dispondo sobre a *instrução primária e gratuita a todos os cidadãos*.<sup>29</sup>

Essa Constituição, sendo o Brasil, agora, um país politicamente independente, trazia, no seu Título 8º, as *Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*. Entre eles constava o citado inciso XXXII do art. 179. Quer dizer que a instrução primária foi assumida como *direito cível e político* com as devidas consequências e tem na *gratuidade* uma de suas garantias, tal como se pode inferir do art. 9º dessa Constituição, como se verá adiante.

A outorga da Constituição de 1824 foi precedida, primeiramente, de uma Constituinte cujos membros foram eleitos e, em seguida, depostos *manu militari* pelo Imperador. Os constituintes eleitos foram substituídos por uma Comissão de notáveis. Assim mesmo, apesar de bem menos incisiva do que projetos durante a Constituinte, no Título 8º acima assinalado, houve uma lista de direitos cíveis e políticos próprios de um regime liberal. E é nesse Título que a relação entre direito cível e político da cidadania e instrução primária ficou aí consagrada, sob a égide da gratuidade. A gratuidade articulada ao acesso à instrução primária era uma *proteção* aos direitos listados para esses *todos*, porquanto o inciso XIII do art. 179 dispunha que “a lei será igual para todos, quer **proteja**, quer

---

<sup>29</sup> Cf. Chizzotti, 1996.

castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um” (grifos nossos) (BRASIL, 1824)<sup>30</sup>.

Mas, quem eram esses *todos os cidadãos* do inciso XXXII? E quem são os *todos* do inciso XIII postos no corpo constitucional do art. 179?

Do ponto de vista da inscrição na Lei Maior, eles estão listados no art. 6º nos seus 5 incisos. O foco aqui será o do inciso I: (BRASIL, 1824)<sup>31</sup>.

“São cidadãos brasileiros:

I. os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, [...]”<sup>32</sup>

O *todos*, para os quais a *lei será igual*, são os *ingênuos* e os *libertos*. A esses sujeitos, que usufruem do *status libertatis*, são atribuídas as garantias listadas no art. 179, no caso, os direitos civis e políticos.

Portanto, o conceito de ingênuo está subsumido no conceito de cidadania, prerrogativa dos livres, ainda que submetido a critérios de idade e de renda. Já o de liberto, aquele que conseguiu a liberdade mediante alforria, gozava de um *status libertatis* limitado, pois ele ficava sob o conceito de cidadania passiva. Se detinha os direitos civis, sua capacidade política não ia além de sua participação nas eleições municipais.

O mandamento do art. 9º. dessa Constituição dizia caber aos poderes políticos efetivar os direitos dos cidadãos com as garantias próprias das políticas públicas. Diz o artigo: “Art. 9. A Divisão, e harmonia dos Poderes Políticos é o princípio conservador dos Direitos dos Cidadãos, e o mais seguro meio de fazer efetivas as garantias, que a Constituição oferece.” (BRASIL, 1824)<sup>33</sup>.

O silêncio nessa Lei Maior, contudo, é agressivo. Os cativos não são cidadãos. Proclamar-se um Estado Liberal e reduzir uma pessoa (*persona*) à condição de coisa (*res*) é tanto uma contradição formal quanto real, além da violência odiosa que se lhe acompanha. É o caso da nossa Constituição Imperial, a qual, pelo § 22 do art. 179, consagrava o direito de propriedade por cujo teor os escravagistas postulavam indenização sempre que vinham à tona os projetos, mesmo que parciais, de abolição.

---

<sup>30</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

<sup>31</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

<sup>32</sup> A Constituição Política da Monarquia Portuguesa de 1822 tinha os *escravos que alcançaram a carta de alforria como cidadãos*, consoante o art. 21, IV. Os *libertos nascidos em países estrangeiros* eram ineligíveis, conforme o art. 34, VII. A rigor, a abolição da escravatura, em Portugal, se deu em 1761.

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

Junto à exclusão no acesso e à inclusão como força de trabalho sob a brutalidade do cativo, há toda uma cultura do estigma conducente ao racismo, ao preconceito e ao estereótipo.

Já o art. 8 da mesma Constituição indica a suspensão dos direitos políticos. É o caso da *incapacidade física ou moral* que vai excluir outros segmentos. Kant (1724-1802), malgrado seu conceito de cidadania universal, denominava de cidadãos passivos todos os que apresentassem uma imaturidade mental (*menores por natureza*). É o que ele escreve em *La métaphysique des moeurs, doctrine du droit* (1853, p.170).

Mais cette dernière qualité rend nécessaire la distinction entre citoyen actif et passif, même si cette dernière notion peut sembler contradictoire avec celle de citoyen tout court. Les exemples suivants peuvent servir à lever cette difficulté: ... le mineur (naturellement ou civiliter); toute espèce de gent féminine, ainsi que, de manière générale, tous ceux qui sont contraints de tirer leur existence (nourriture et assistance) non de leur propre activité, mais de la disposition de l'autrui, sont dépourvus de la personnalité civile, et leur existence n'est pour ainsi dire qu'une simple inhérence. (§46)<sup>34</sup>

Esta situação de *minoridade* se aplicava aos que, hoje, denominamos de pessoas em situação de deficiência. Temos aqui, pois, uma tríplice exclusão da instrução primária pública e do exercício do voto: a força de trabalho cativa, as pessoas com deficiência e, por razões culturais, mas não legais, as mulheres. Os indígenas, embora não tenham sido mencionados nessa Constituição, e tenham sido considerados *livres* pelo Diretório dos Índios de 1755, eram, ao mesmo tempo, tidos como *bárbaros*, sujeitos a um “processo civilizatório” dentro de uma escala evolutiva. Eles, também, por *incapacidade moral*, estavam fora dos direitos políticos.<sup>35</sup>

Se a Constituição original de 1824 não os nomina, a emenda constitucional de 1834, o chamado Ato Adicional, vai incluí-los. Nele, o art. 11, § 5º dispõe como competência das Assembleias Provinciais: “Promover, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral, a organização da estatística da Província, a catequese, a civilização dos indígenas e o estabelecimento de colônias”. (BRASIL, 1834)<sup>36</sup>.

A reparação desse legado excludente na vida de tantos indivíduos de grupos sociais, como uma obrigação moral de nossa história social e política, tem sido um imperativo e um dos fins de nosso ordenamento educacional atual. O princípio de igualdade, alvo dessa

---

<sup>34</sup> Esta última qualidade torna necessária a distinção entre cidadão ativo e passivo, mesmo se esta última noção possa parecer contraditória com aquela do cidadão como tal. Os exemplos a seguir podem pôr fim a esta dificuldade: o companheiro (aprendiz) de um comerciante ou artesão; o doméstico (exceto se ele está a serviço do Estado); o menor (por natureza ou por condição civil); toda a espécie de pessoa feminina, assim que, de modo geral, todos os que são obrigados a fazer derivar sua existência (alimentação e assistência) não de sua própria atividade, mas da disposição de um outro, são desprovidos de personalidade civil e sua existência não é, por assim dizer, senão uma simples inerência. (§46) (tradução nossa).

<sup>35</sup> Cf. Cury, 2020.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2S6b3MP>.

dívida, representa a porta de entrada nos direitos civis pela restauração de direitos negados: tanto o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, quanto o direito a um reconhecimento afugentador dos preconceitos e das discriminações. O acesso a uma escola de qualidade é terreno próprio deste reconhecimento cultural. Dessa negação histórica em nossa realidade passada resultou evidente perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para camadas várias de nossa população.

Foi longa, árdua, gradual e lenta a busca por uma reparação que fosse ao mesmo tempo inclusiva, isto é, o âmbito de aplicabilidade do *todos* dessa Constituição e diferencialista no que se refere a determinados grupos sociais. Ela abriu caminho para que outras diferenças pudessem se expressar.

A Constituição de 1988, em vários de seus artigos, garante tanto o direito à igualdade, logo nos primeiros artigos, quanto o direito à diversidade. Do art. 246 da Constituição decorreram a lei n. 10.639/2003 e a lei n. 11.645/2008, esta última ampliando dos descendentes dos escravos para os índios, os quais fazem jus a um capítulo na Constituição. Outros aspectos dessa diversidade justificada se encontram na Lei n. 12.711/2012 (cotas no ensino superior federal), a Lei n. 10.436/2002 (língua de Libras) e a Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

Voltando-nos ao escorço histórico, embora proclamada, a Constituição Republicana de 1891, pelo caráter consuetudinário implicou na interdição fática do voto feminino. A retirada da gratuidade da instrução primária, em nível nacional, vigente na Constituição Imperial, foi deixada à competência dos Estados, o mesmo ocorrendo com a obrigatoriedade e eventual financiamento da educação.

Outro ponto importante será a referência à família e ao ensino doméstico. A Constituição Republicana não toca nesse assunto. Contudo, leis infraconstitucionais não deixaram de fazê-lo. É o caso do Decreto n. 981 de 1890 - Reforma Benjamin Constant.

Art. 1º É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei.

[...]

§ 4º É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio de suas famílias. (BRASIL, 1890)<sup>37</sup>

No caso do estado de Minas Gerais, a lei provincial n. 41 de 3 de agosto de 1892, relativa à instrução pública, assevera a gratuidade do ensino primário e sua obrigatoriedade, no artigo 53, *para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade*. Entre as dispensas

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3ymT8Cc>.

da obrigatoriedade à frequência à *escola pública*, está a permissão do *aprendizado efetivo em família* (art. 55).

A Constituição proclamada de 1934 dispõe, no seu art. 149, que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]” (BRASIL, 1934)<sup>38</sup>.

A obrigação de um Plano Nacional de Educação, disposto nesta Constituição, teve sua tramitação abortada pelo golpe de 1937. O Plano, ainda aprovado pela Câmara dos Deputados, pouco antes do golpe, dispunha em seu art. 4º que: “A educação é direito e dever de todos. Incumbe especialmente à família e aos poderes públicos ministrá-la a brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil por todos os meios legítimos.” (BRASIL, 1949, p. 210).

Por sua vez, o art. 39 dizia: “A obrigatoriedade da educação primária pode ser satisfeita nas escolas públicas, particulares ou ainda no lar.” (BRASIL, 1949, p. 221).

E seu art. 40 reiterava: “Dos 7 aos 12 anos toda criança é obrigada a frequentar escola, salvo quando receber instrução no lar.” (BRASIL, 1949, p. 221).

A Constituição de 1937, outorgada pela ditadura do Estado Novo, em seu Preâmbulo, tem como inimigos os movimentos sociais da época, quase todos identificados e generalizados como sendo próprios do comunismo e das lutas de classes.

No que se refere à educação, assevera em seu art. 125 que: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” (BRASIL, 1937)<sup>39</sup>.

Esse recurso ao jusnaturalismo (direito natural dos pais) será uma constante entre os defensores da educação doméstica.

No que se refere ao ensino secundário, e *a fortiori* ao ensino superior, o art. 129 dispunha:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos

---

<sup>38</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)

<sup>39</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)

de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

E o art. 131: “Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.” (BRASIL, 1937)<sup>40</sup>.

São indicações desse entrelaçamento entre a educação escolar e as instituições privadas como extensões das famílias a secundarização do papel do Estado como agente e protagonista da oferta educacional. Esta Constituição, afora outras dimensões que apoiaram a censura e a perseguição a inimigos políticos, tem uma razão nitidamente privatista. Dentro desse quadro, ressalta a ausência da vinculação entre impostos e o devido financiamento da educação como previa a Constituição de 1934. E com isto, aprofundou-se e buscou-se legitimar a dupla rede de ensino em que uma conduz à formação de elites e, outra, destinada às chamadas *classes menos favorecidas*.

A Constituição de 1946, produto da redemocratização do país, dizia, em seu art. 166, que a “educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”.

Semelhante à Constituição de 1934, a de 1946 também vai garantir a possibilidade de que a instrução primária pudesse ser dada no lar. De fato, em um país eminentemente rural, com vias de acesso limitadas, e com propostas também limitadas de educação no campo, pode-se entender esta modalidade como uma oportunidade restrita à vista de um acesso exíguo aos grupos escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a n. 4.024, não poderia contraditar a Constituição. Desse modo, ela repete, no seu art. 2º, esta mesma formulação constitucional. O art. 4º desta lei dizia que *é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos*, e seu art. 30 dispunha: (BRASIL, 1961)<sup>41</sup>.

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Em 1966, o Parecer CFE n. 474, publicado na Revista *Documenta* do Conselho Federal de Educação, busca disciplinar a obrigatoriedade escolar justificando-a por meio de um anteprojeto de Decreto a ser exarado pelo Executivo. No Parecer, critica-se o *desinteresse dos pais*, instando o poder público a “retificar a desídia dos responsáveis, seja a família,

---

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)

<sup>41</sup> Disponível em: <https://bit.ly/3v4GSUK>.

em reter o filho ou dele não cuidar, seja o poder público, em proporcionar escassas escolas e mais ainda escassa assistência aos alunos.” (BRASIL, 1966, p.50).

Vê-se que o CFE deixa entrever que a questão do acesso, escasso, proporcionado pelo poder público e, em outros casos, *a desídia e o desinteresse dos pais*, são os responsáveis pela educação doméstica como um substituto inferior à escolaridade em instituições próprias.

A ditadura civil-militar de 1964 rasgou a Constituição de 1946 e passou a gerir o país por meio de Atos Institucionais, a começar pelo Ato Institucional n. 1, redigido por Francisco Campos, o mesmo redator da Constituição outorgada de 1937.

Vale recuperar da Constituição semioutorgada de 1967 os limites da gratuidade:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...]

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; (BRASIL, 1967)<sup>42</sup>

Também o mesmo CFE, anos mais tarde, ocupou-se desta matéria por meio do Parecer 871/86 de 4/12/86, mas agora com referência explícita de educação no lar. Ao tratar de transferências dentro do então ensino de 1º grau, o parecer diz:

Nada faz crer que o legislador tivesse querido inovar, criando entraves formais para a livre passagem de uma escola para outra nas séries anteriores à 5ª série (antigo 1º ginásial). Nem seria conveniente ou coerente que o fizesse. Primeiramente porque a lei prevê - e a previsão tem particular significação para o ensino elementar - que a educação pode ser dada no lar. Aprender as primeiras letras no lar, ou na natural expansão do lar que é a pequena escola meio informal, ao lado da casa, constitui prática comum, que nenhum interesse humano ou social justificaria que a lei impedisse ou justificasse. (referência)

Como se vê, já em 1986, ainda se fala em *escola informal, ao lado da casa*, algo um tanto distante da crescente urbanização experienciada pelo país.

Do ponto de vista de uma propagação ideológica, conseqüente ao espírito da chamada “guerra fria” e do combate à subversão, a Junta Militar, pouco antes da outorga da Emenda Constitucional n. 1, que tem todo o quadro de uma outra Constituição, exara o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Por ele se impõe a inclusão da

---

<sup>42</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)

Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nos currículos das escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país.

Esta Constituição de 1967, de novo, cortou a vinculação porcentual dos impostos para a educação em nome de uma suposta flexibilidade orçamentária. E, ao mesmo tempo, estendeu a obrigatoriedade do então ensino primário para oito anos. O que poderia ser visto como algo positivo – a extensão da obrigatoriedade – na verdade resultou em aspectos muito negativos, pois, ao retirar a vinculação propiciou um arrocho no salário dos professores e impulsionou a figura do substituto, docente a título precário.

O financiamento da educação, que sempre constou da luta de educadores, seja de movimentos como em 1932, ou nos anos 50 e 80, seja de expoentes como Anísio Teixeira e João Calmon para o vínculo de verbas para a educação dentro da própria Lei Maior, hoje sofre pressões de várias ordens no mesmo sentido dos discursos parlamentares de 1967, ecoando a voz do sistema econômico-financeiro da ditadura.

Entre 1934 e 1937, 1946 e 1967, entre a aprovação da emenda João Calmon de 1983 e nossos dias, o Brasil tem sido o único país do mundo que exhibe esta cláusula na Constituição, ou seja, mantém a vinculação, mesmo considerada como “pecado” pelo neoliberalismo. Hoje sempre sofrendo ameaças. Os discursos de 1967, sejam eles na voz dos ocupantes do poder executivo, sejam pela voz de um legislativo reprimido, parecem estar de retorno nos dias de hoje.

## **Considerações Finais**

A formulação de um Estado Democrático de Direito, posta no atual ordenamento jurídico nacional de 1988 como um todo, é um Estado de Direito já que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei, do regime representativo e das liberdades civis. E, ao mesmo tempo, o supera tanto pela inclusão e reconhecimento de direitos sociais, direitos políticos e direitos humanos, como pela assunção do poder popular como fonte do poder e da legitimidade e pela consideração deste como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado.

Logo, a essência do poder democrático inerente à coisa pública (*res publica*) consiste no repúdio aos *arcana imperii* (segredos do poder) e ao *governo dos homens*, fonte de conchavos entre os áulicos e de lutas entre os habitantes pela disputa de bens privados. E o poder democrático consiste também na constituição do Estado Democrático de Direito (governo das leis com participação, publicização mais direitos sociopolíticos)

para cuja consecução deve haver um público que repudia a ignorância e clama por educação:

[...] para o bom democrata, o reino da virtude (que para Montesquieu constituía o princípio da democracia contraposto ao medo, princípio do despotismo) é a própria democracia, que, entendendo a virtude como amor pela coisa pública, dela não pode privar-se e ao mesmo tempo a promove, a alimenta e reforça. Um dos trechos mais exemplares a esse respeito é o que se encontra no capítulo sobre a melhor forma de governo das Considerações sobre o governo representativo de John Stuart Mill, na passagem em que ele divide os cidadãos em ativos e passivos e esclarece que, em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros. Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar o capim uma ao lado da outra (e a não reclamar, acrescento eu, nem mesmo quando o capim é escasso). Isto o leva a propor a extensão do sufrágio às classes populares, com base no argumento de que um dos remédios contra a tirania das maiorias encontra-se exatamente na promoção da participação eleitoral não só das classes acomodadas (que constituem sempre uma minoria e tendem a assegurar os próprios interesses exclusivos), mas também das classes populares. (BOBBIO, 1986, p. 31-32)

A educação escolar de qualidade é uma ferramenta indispensável para a formação humana, da qual a cidadania consciente faz parte. Estas propostas de desconstitucionalização de vários dispositivos constitucionais ou sua atenuação, o esquecimento ou a subtração do PNE, hoje em curso, devem ser sinais de alerta para os educadores. De um lado, olhando pelo retrovisor, tendo como uma das referências o quanto deste passado das Constituições outorgadas e seus desdobramentos nos trouxe de resquícios e legados limitadores da cidadania e, em especial, para a educação de qualidade.

Estudar esse passado ditatorial nos aponta para a necessidade de uma resistência, também no âmbito do ordenamento jurídico, como forma de deter iniciativas precarizadoras e privatizadoras. Um movimento de ação democrática, pela educação, pode significar uma barreira para a restauração oligárquica e a agressividade antidemocrática.

A universidade, pelo seu papel crítico, desvelador de meias-verdades, de propostas que nos levam a uma retrogradação histórica, continua sendo, pelo estudo, pela pesquisa, um lugar de resistência.

E quando pudermos recuperar o sentido e a prática maiores da democracia, os desdobramentos dos estudos e pesquisas poderão significar alavancas de novos avanços no âmbito de uma educação de qualidade, digna da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: Síntese, 21 de novembro de 2017. <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 981*, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. 1890. Disponível em: <https://bit.ly/3ymT8Cc>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Lei 13.473*, de 8 de agosto de 2017. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2018 e dá outras providências. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13473.htm). Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 16*, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. 1834. Disponível em: <https://bit.ly/2S6b3MP>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://bit.ly/3v4GSUK>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Documenta*, Brasília, n.60, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano de Educação Nacional, de 17 de maio de 1937. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, vol. XIII, n. 36, p.210-320, 1949.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras, 1823-1988*. Campinas: Editores Associados, 1996. p.31-54.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação, Escravidão e ordenamento jurídico no Brasil Império. *Cadernos de História da Educação*, v.19, p.110-148, 2020.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Uma ponte para o futuro*. Brasília, 29 de outubro de 2015. 29p. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

KANT, Immanuel. *La Éléments métaphysiques des la moeurs, doctrine du droit*. Paris: Auguste Durand, 1º vol., 1853. PUF, 1988.

PISARELLO, Gerardo. *Procesos constituyentes: caminos para la ruptura democrática*. Madrid: Editorial Trotta, 2014.

## CAPÍTULO 5

---

### DINÂMICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: SÉCULOS XIX E XX<sup>43</sup>

**Luciano Mendes de Faria Filho<sup>44</sup>**  
**Faculdade de Educação da UFMG**

Conforme já tive oportunidade de salientar em outros textos (Faria Filho, 2002), a investigação do processo de escolarização em Minas Gerais e sua relação com as culturas escolares aí produzidas são os eixos articuladores do programa de pesquisa que desenvolvo. Esse programa é suficientemente elástico para abrigar temáticas diversificadas e projetos específicos e tem se mostrado fecundo justamente pelo acúmulo das investigações realizadas a partir de um mesmo escopo teórico-metodológico.

Grosso modo, posso dizer que o que tem nos preocupado são, de uma parte, as várias implicações e dimensões da escolarização, apreendidas a partir de uma história cultural que quer lidar com as práticas e representações dos sujeitos envolvidos nesse fenômeno. De outra parte, temos nos preocupado em estabelecer as feições tomadas por esse processo em momentos específicos de nossa história a partir dos estudos das *culturas escolares*. Pretendemos, desse modo, desenvolver estudos que possibilitem que os momentos e dimensões universalizantes da escolarização fecundem aqueles outros, particulares e específicos, das culturas escolares e vice-versa.

Em um texto recente, Luciano M. de Faria Filho (2002) afirmava que era preciso entender o termo “escolarização” em dois sentidos, os quais estão intimamente relacionados. Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Em outra acepção, estamos entendendo por escolarização o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados.

---

<sup>43</sup> Este texto resulta das pesquisas que temos realizado e coordenado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, com o apoio do CNPq e da Fapemig. Uma versão dele foi publicada na Revista Estudos do Século XX, da Universidade de Coimbra, em Portugal.

<sup>44</sup> Professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação-GEPHE-UFMG.

Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Assim, esta segunda conotação de escolarização remete-nos à configuração e definitiva afirmação, entre nós, daquilo que Vicent, Lahire e Thin (2001) chamam de *forma escolar*, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude. Segundo eles, a configuração e a difusão da instituição escolar no mundo moderno, realiza-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola.

Eu gostaria, no entanto, de recuperar – digo recuperar, pois em outro momento eu trabalhei com estes três sentidos – aqui um terceiro sentido do termo “escolarização”: aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou ao efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Nesse caso, mesmo considerando o *momento* – aqui tomado no sentido lógico e não cronológico – de transmissão cultural assumido pela escola, coloco ênfase no *momento* organizativo assumido pela escola face à cultura.

É justamente essa faceta da escolarização que, relacionada às outras duas acima explicitadas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando *cultura escolar*. Tal perspectiva leva-nos a indagar acerca dos imperativos produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares que, a um só tempo, permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação à formação cultural mais geral em que ela – a escola – está situada.

Assim, para o estudo do fenômeno a que temos dado o nome de *escolarização do social*, a noção de cultura escolar mostra-se particularmente importante. Ela permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chaves que compõem o fenômeno educativo escolar. Situando-se no plano das *mezo* abordagens, a noção de cultura escolar é aqui entendida como a *forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares*. Essa definição permite entender os próprios processos de constituição dos sujeitos – e de seus lugares sociais – como dimensão importante da cultura escolar e possibilita, também, articular duas

outras dimensões importantes do fenômeno educativo escolar e, conseqüentemente, de suas tentativas de investigação: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares.

Menos do que um conceito, *cultura escolar* é tomada aqui como uma categoria operatória e de conhecimento que permite metodologicamente organizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar a analisar as múltiplas facetas da experiência escolar. Tomar a cultura escolar como um conceito, como uma definição puramente gnosiológica pode levar-nos ao equívoco de, na prática da pesquisa, não conseguir discernir justamente aquilo que faz, do meu ponto de vista, a riqueza e a pluralidade das culturas escolares, que são justamente os sentidos e significados experienciados e compartilhados.

Por outro lado, não pretendo aqui defender a ideia de que cultura escolar é apenas um campo de conhecimento ou uma forma mais elaborada de descrever a escola e os seus processos de organização e transmissão culturais. Penso que há na categoria da cultura escolar um potencial analítico o qual está ancorado, por um lado, na articulação dos diversos elementos constitutivos da experiência escolar que propõe, e, de outro, na visibilidade que dá às práticas de divulgação/imposição e àqueles de apropriação efetivada no interior do campo educacional em dado momento histórico.

## **I. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX**

Nesta direção, pretendo chamar a atenção para o caráter autoritário de que se revestiam, para as elites imperiais e republicanas brasileiras, as propostas de educação das chamadas “classes inferiores” da sociedade no decorrer do século XIX. Partindo das pesquisas que venho realizando sobre a província de Minas Gerais (Brasil), procurarei demonstrar a íntima relação estabelecida entre as propostas educativas e de instrução com as propostas de constituição de uma nação civilizada nos trópicos. Tal perspectiva, por sua vez, baseava-se numa visão autoritária e excludente do *outro*: os pobres, os negros, as mulheres e os povos indígenas.

Trata-se de um texto em que pretendo, em largas passadas, abordar a tradição política autoritária brasileira e sua relação com a instrução, demarcando que tal tradição configura-se ao longo do período imperial brasileiro (1822-1889) e mantém-se intocada no alvorecer do regime republicano. Para essa reflexão, vou me deter na análise de três documentos, os quais se referem a três importantes momentos da vida política brasileira:

1º. A proposta de um plano de educação publicada pelo jornal *O Universal*, em 1825, portanto, logo depois da proclamação da independência (1822);

2º. A matéria sobre instrução popular transcrita de um jornal português e publicada n' *O Universal*, em 1842, portanto, em pleno recrudescimento da ação conservadora e nascimento do II Império brasileiro com a declaração da maioria de D. Pedro II, então com 15 anos de idade, em 1841;

3º. O discurso proferido pelo deputado mineiro F. Mendes Pimentel na Câmara Mineira dos Deputados em 1896, portanto, no alvorecer da República brasileira, proclamada em 1889.

Tais textos, em suas singularidades, demonstram a continuidade na forma de tratamento da questão da instrução do povo ao longo de nossa história: ela seria necessária ou um perigo para a manutenção da ordem?

### **No Brasil recém-independente: o império da lei**

Logo depois da independência, a afirmação do Estado e a construção da Nação estavam intimamente relacionadas à capacidade de fazer valer, no Império brasileiro, o império da lei. Na perspectiva iluminista abraçada por intelectuais e políticos mineiros, essa questão estava diretamente relacionada à instrução. Assim no legislativo, na imprensa e em diversas outras instâncias sociais, discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social.

A imprensa foi, sem dúvida, uma das principais estratégias utilizadas pelos intelectuais para difundir os seus discursos civilizatórios e legalistas. Em Minas, até então a província de maior população do Império, o jornal *O Universal* (1825-1842) foi, naquele momento, o principal divulgador de tal ideário. No entanto, em suas páginas, qual era o diagnóstico feito a respeito da educação brasileira? Diziam:

“O sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos a tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providências oportunas.” (18 de julho de 1825)

Animados que estavam com a recém-conquistada independência, diziam que “se a cultura do espírito aumenta a felicidade dos homens, não pode deixar de ser grande serviço a humanidade inventar meios, pelos quais essa cultura se generalize”. Para tanto, propõe-se um projeto de instrução que: 1º abrevie o tempo necessário para a educação das crianças; 2º diminua as despesas das escolas; 3º generalize a instrução necessária às classes inferiores da sociedade (27 de julho de 1825). Tal escola seria organizada de acordo com o método mútuo de ensino, cujos defensores diziam tornar possível a instrução de um número de até 1.000 alunos para cada professor. Essa possibilidade

animava aqueles que, no Brasil e na América Latina, defendiam a incorporação de um número maior de sujeitos à instituição escolar.<sup>45</sup>

No entanto, apenas estabelecida a necessidade, o lugar das *classes inferiores* na sociedade se impunha e aparecia a seguinte ressalva:

“Não queremos dizer, que todos os homens devam ou possam ser médicos, matemáticos, juriconsultos, etc., porém asseveramos, que se deve dar a todos os homens a maior massa de conhecimento possível, sem interromper as ocupações ordinárias da vida a que cada indivíduo se destina.

(...)

Por este princípio se não deve ocupar a mocidade de um homem, destinado pelas circunstâncias a um ofício mecânico, no estudo das ciências abstratas, que não têm relação com o trabalho manual, em que tal indivíduo se deve empregar. Mas há certos ramos de instrução, que são compatíveis com todos os empregos no que se distingue o homem da criação bruta; e no que se interessa tanto a felicidade dos indivíduos em particular, como a do Estado em geral. (18 de julho de 1825)

O caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir acabava por deixar claros os limites da inclusão. Ela seria positiva desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial. Daí, a defesa de que o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho ou de que a escola deveria instruir nas artes mecânicas, denudando assim, na prática, a falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos.

O problema, pois, que há para resolver é: Como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que se tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações? (18 de julho de 1825)

Para reforçar a necessidade da instrução elementar do povo, buscam o exemplo em outros países em que, como no Brasil, ela não existe, e afirmam:

Em tais países, o Governo não tem outro meio de manter a ordem pública se não o rigor dos castigos, ou as imposturas de alguma superstição, cujos mistérios são conhecidos unicamente dos poucos que governam, os quais com o andar dos tempos vem ficar tão sujeitos aos erros dessas superstições como os povos para cuja ilusão elas haviam sido inventadas. A mais leve observação, comparando o estado de educação de duas nações quaisquer, mostra evidentemente estas verdades. Assim a vara de um meirinho em Inglaterra obtém mais obediência entre o povo, do que o alfanje de um Janisaro pode alcançar em Constantinopla. (18 de julho de 1825)

Vê-se, pois, que a referência a outros países, estratégia tão comum no Brasil e em outros países da América Latina, tem, aqui, um caráter pedagógico e de persuasão. Ela não é, nesse sentido, retórica vazia: pretende demonstrar sentido do próprio processo civilizatório vivido pelas sociedades humanas.

---

<sup>45</sup> Para mais informações sobre a divulgação do método mútuo em alguns países como Brasil, Argentina, Portugal e França, ver Bastos e Faria Filho, 1999.

Se a alguns pobres era permitida a liberdade, se a perspectiva iluminista era aquela que parecia animar o autor de tal projeto, não poderia passar despercebido que a liberdade sem educação era perigosa. Referindo-se às escolas de Londres, afirmava:

Destas escolas menores estabelecidas nos distritos, se tem seguido em Londres um benefício da primeira magnitude, além da instrução, que a geração futura não deixará de reconhecer com gratidão. As classes mais pobres da sociedade, como são obreiros, trabalhadores, serventes dos ofícios mecânicos, &c.; e que não tem meios de pôr seus filhos nas escolas, nem acham emprego próprio para as suas tenras idades, são obrigados a deixá-los andar vadios pelas ruas, aonde, em uma cidade tão populosa como Londres, contraem as crianças mil hábitos viciosos, acostumam-se à ociosidade, associam com pessoas depravadas, que os induzem a cometer crimes; e vêm por fim, a serem vítimas do rigor das leis, quando se descobrem suas práticas. Estas escolas, portanto, ocupando utilmente o tempo destes meninos pobres, não somente lhes dá a instrução em ler, escrever e contar, que tão proveitosa é aos mesmos indivíduos; mas impede que eles se habituem à ociosidade, e tira-lhes a oportunidade de associar pelas ruas, com quem lhes deprave os costumes; porque as horas vagas, que restam da escola, são aquelas em que seus pais têm voltado de seus respectivos empregos, e que estando em casa, podem ter seus filhos debaixo de seus olhos. (18 de julho de 1825)

Assim, muito presente nas páginas d' *O Universal* ao longo de seus 17 anos de circulação, no último ano de publicação do jornal devido à Revolução Liberal de 1842, o tema da necessidade da instrução aparece de forma contundente num artigo transcrito de um jornal português publicado aqui sob o título de *Instrução Pública* (14 de junho de 1842). Tal matéria inicia-se indagando **se serão ou não perigosos o ensino e a instrução das classes inferiores da sociedade?**

Tal indagação pode soar a alguns bastante estranha já que, até aqui, temos mostrado única e exclusivamente a defesa da instrução. Essa perspectiva não deve nos levar a pensar que havia uma unanimidade a respeito da questão, como a própria indagação o indicava. Se, por um lado, estamos acostumados a lidar com uma ideia muito positiva e positivada da escola, isto não nos deve levar a crer que tal positividade não tem a sua própria história. Desnaturalizar instituição escolar é, entre outros elementos, mostrar que a sua afirmação na cena social não é pacífica e sem conflitos como querem fazer crer seus defensores. Esta questão está posta no texto a seguir, o qual, apesar de longo, dá-nos uma precisa dimensão da mesma. Dizia o articulista:

Há quem receie esta instrução nos operários, nos trabalhadores, no povo, enfim; nós somos de opinião contrária, e estamos profundamente convencidos de que o perigo não está no povo instruído, mas sim no povo ignorante, e quem o duvida olhando para a nossa história desde 1820? Mas deixemos essa questão, que pode ser irritante, e voltemos à tese: é ou não útil instruir o povo?

Nós repetimos – sim – porque o aperfeiçoamento da razão humana condiz ao regramento das paixões, e estas são mais temíveis em espíritos mais incultos do que naqueles em que a educação penetrou: a ignorância é acompanhada da anarquia e da demagogia, quando por outra parte se tem observado que os hábitos de reflexão que são inseparáveis do gosto da leitura, ajudam e favorecem o espírito de ordem e bom procedimento nos que a ela se dedicam.

É entre os autômatos, que vegetam como animais nas últimas classes da sociedade, que se acham os *agitadores e os desordeiros* e às massas ignorantes se dirigem as Catalinas e os Marats do tempo; chama-lhes *virtuosos* e soberanos quando precisam deles para pôr em prática planos tenebrosos. Uma insurreição feita por pessoas sérias e instruídas seria impraticável.

Regra geral, a instrução é a mãe da prudência; o selvagem é imprudente e imprevidente porque é ignorante; a previdência e a reflexão seguem necessariamente nas nações, assim como nos indivíduos, o progresso da civilização e da instrução; o trabalhador e o operário que estudarem os elementos das ciências morais e naturais hão de pensar que o bom procedimento e a sobriedade são as garantias mais sólidas da sua felicidade, e que o seu bom procedimento e a sobriedade são as garantias mais sólidas da sua felicidade, e que o seu primeiro dever como maridos e pais é o de se segurar enquanto moços e robustos aqueles gozos e recursos que lhes hão de ser precisos quando forem velhos e enfermos. Quando tiverem alcançado o gosto e o hábito da leitura fugirão da preguiça e dos vícios. Um operário que por sua reflexão não gastar doze vintéis em bebidas espirituosas, não há de ser certamente sedicioso. A educação aperfeiçoa a sociedade, não só por que dá hábitos e costumes de regularidade, mas também porque substitui esses maus costumes pelos bons; um operário estudioso e aplicado achará a sua delícia no estudo mesmo, ele será feliz e contente não só por ter aprendido o que os outros sabem, mas também por saber o que os outros ignoram; quando ele estiver totalmente possuído de amor de ciência, há de fugir então às distrações mesmo inocentes para se entregar totalmente ao estudo; neste estado podem bem os Cleos e os Hyperbolos dos nossos dias (sobre as revoluções de Atenas e de Roma vide o nosso artigo inserto no Diretor de 10 de dezembro de 1839) bater-lhes à porta; prudente por cálculo e por gosto não se precipitará em desordens e sedições das ruas que possam comprometer a sua vida e os seus gozos. Impossível nos parece que aconteça o contrário, e pensamos mais que cegos partidários do que existe pensarão antes ao excesso de nada reformarem, mesmo inútil, só por medo de arriscarem a paz e o sossego públicos; (p.2) em suma acreditamos que os tesouros intelectuais pelo estudo adquiridos, produzirão nos operários o mesmo efeito que a riqueza produz nos poderosos, isto é, o de dar-lhes um interesse direto na ordem pública. Um povo instruído há de conhecer mais depressa do que o ignorante, que o seu interesse consiste na paz e na ordem pública, e instrução lhe há de fazer conhecer mais, que a inviabilidade das propriedades é um seguro esteio da sociedade, e que atacar à força bruta as classes ricas é uma monstruosa injustiça. Em suma, na marcha atual das sociedades européias o que nos parece útil, o que nos parece necessário e indispensável é o proporcionar ao povo uma instrução sólida fundada na ciência e na religião; o meio para alcançar este fim será objeto de outro artigo”. Assina: X de A.

No fundo, a questão enfocada no texto é quem se revolta: um povo ignorante ou instruído? A resposta do autor, que coincide com a resposta da teoria política que presidiu a construção dos modernos sistemas nacionais de ensino no mundo ocidental, diz que é massa ignara que se revolta. Neste sentido, contrariamente ao que pregam nossos militantes políticos de agora, a educação não é entendida como fator de emancipação política, mas de subserviência!

De sorte que, nesse contexto e nessa produção discursiva, mais que uma ação emancipadora, a educação vai aparecer, como diria M. Foucault (1987), como uma *ortopedia social* ou como *arte de prevenir e de curar*. Não por acaso, como nos lembra esse filósofo, aqueles que inventaram a moderna liberdade inventaram também a moderna disciplina, dentro da qual a escola tem lugar privilegiado.

Doutra parte, é preciso que se pergunte: quem é o ignorante? O povo pobre, despossuído, traveste-se de plebe ignara e revoltosa. Sem a propriedade, sem o saber e sem a racionalidade científica, não pode, também, almejar o poder, ou, de forma mais elementar ainda, não pode constituir-se como fonte, como origem do poder político. Por isso, uma face fundamental da história política do século XIX é a produção do analfabeto como ignorante. Como já o demonstrei em outro trabalho, os debates sobre as leis eleitorais e do voto dos analfabetos acabou se configurando como a desqualificação cultural e uma exclusão política dos setores mais pobres da população. (Faria Filho, 1999).

No texto anteriormente lido, mais uma vez, os pobres são aproximados das *classes perigosas*, e a ignorância é tida como a mãe de todas as revoltas, sejam contra a ordem política instituída, sejam, o que é pior, contra a propriedade alheia.

Essa mesma perspectiva aparece no terceiro texto indicado inicialmente. Trata-se de discurso pronunciado na sessão de 6 de julho de 1896 na Câmara Mineira dos Deputados por Mendes Pimentel, político e intelectual dos quadros do Partido Republicano Mineiro e, nos anos 20 de século seguinte, reitor da Universidade de Minas Gerais. Tal discurso, publicado posteriormente sob o título de *Ensino Técnico Primário*, era, por assim dizer, a exposição de motivos para uma lei proposta pelo autor à Câmara dos Deputados.

No texto, F. Mendes Pimentel irá fundamentar a proposição do ensino técnico para crianças e jovens pobres em duas razões: uma de ordem econômica e outra de ordem política. Segundo ele, a face econômica do problema estava em que

“Para a efetividade autônoma de uma nacionalidade não basta que um povo se tenha constituído politicamente e que em seu seio tenha operado a emancipação civil; é necessário mais, é imprescindível organizar a riqueza pública, fundar a independência econômica.” (p.30)

E uma das formas de garantir tal autonomia estava na formação de uma mão de obra especializada para fazer frente aos crescentes reclames da indústria nacional, como o faziam as principais nações europeias. Para corroborar com seu argumento, Mendes Pimentel utiliza-se do exemplo da construção da cidade de Belo Horizonte que, como se sabe, estava ocorrendo naquele momento<sup>46</sup>. Para ele, os trabalhadores brasileiros haviam sido alijados das ocupações especializadas na construção da cidade justamente porque não possuíam a formação para desempenhar com competência as tarefas. Tal fato significava que o *elemento* estrangeiro estava tomando o lugar do brasileiro.

---

<sup>46</sup> Belo Horizonte, a capital do estado de Minas Gerais, cidade hoje com mais de 2 milhões de habitantes, foi planejada e construída a partir de 1892, tendo sido inaugurada em 1897.

No entanto, para Mendes Pimentel a principal razão para o estabelecimento de uma educação técnica era a necessidade de incorporação do povo brasileiro à República. Dizia ele:

“Nós que pregamos a República como regime popular por excelência, nós que ou apostolamos a redenção política da nossa Pátria ou a ela prometemos servir com e com lealdade, nós que em nossas bandeiras partidárias inscrevemos o velho lema, a velha divisa do governo do povo pelo povo, nós que só do povo tiramos toda força que aqui nos congrega e que aqui nos mantém, nós, digamô-lo assim com franqueza e digamô-lo com verdade, nós não temos cumprido o primeiro dos nossos deveres, nós nos temos descurado da verdadeira educação popular”. (p.32)

Com um discurso por demais jacobino para os republicanos mineiros, ele continuava denunciando que:

“Para o pobre, para o operário, para o proletariado, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, para o protegido, para essa minoria favorecida, o Estado a acompanha com a tutela solícita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente a coloca em posição vantajosíssima na competência vital”. (p.31-2)

No entanto, a face fundamental de seu discurso, para os nossos propósitos aqui, ainda estava por vir. Sigamos o seu raciocínio:

“Senhores Representantes de Minas, não nos esqueçamos de que a qualidade culminante dos homens públicos é a previdência. Já hoje ninguém pode se iludir de que uma revolução tremenda, bem mais profunda do que essas políticas que apenas afloram a superfície das nações por onde passam, está prestes a explodir – é a revolução social.(...)”

Assim como os vulcões denunciam as forças que em seu conjunto constituem a dinâmica terrestre interna, assim também essas erupções, essas explosões, essas lavas candentes de revolta do oprimido contra a sociedade opressora, denunciam uma força ainda latente mas que será a vencedora de amanhã. O *quarto estado* se organiza e dentro em pouco num preamar colossal há de avassalar o mundo inteiro.” (...)

É preciso que nós homens públicos e portanto previdentes procuremos desde já incorporar o proletariado à nação; é imprescindível que desde já envidemos todo o esforço patriótico para educar o operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos, para que quando o vagalhão do socialismo atravessar de lado o Atlântico e vier quebrar-se estuante às praias brasileiras, o nosso proletariado esteja preparado para exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres e não se subverta, não pereça nos vórtices da anarquia, arrastando consigo talvez a própria Pátria”. (p. 33)

Vejam vocês, pois, que, mais uma vez, é definido o mesmo lugar para a educação: menos do que um ingrediente perigoso para quem a detém, é a ausência da educação que significa um perigo para as instituições, para o Estado e para a Nação. O perigo socialista, antecipado nas poéticas e assustadoras palavras de Mendes Pimentel, precisava ser combatido por uma educação que viesse a incorporar o proletariado brasileiro ao mercado de trabalho industrial-capitalista e à República.

O *quarto estado*, a plebe, a multidão silenciosa de revoltosos, tal como as atividades invisíveis de um vulcão, ameaçava a ordem republicana e a punha em questão. Insuflados pelos socialistas, poderiam os perseguir outras utopias, menos ordeiras e progressistas, e outras lideranças que não as republicanas. Daí a necessidade da educação do “operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos”.

Assim, ao longo do período estudado, a razão ilustrada como signo e condição da civilidade e do progresso era também o critério estabelecedor dos limites entre os de dentro e os de fora do projeto social, ou para utilizar a expressão de Ítalo Calvino, para delimitar as fronteiras entre os “estampidos das rodas e os uivos dos lobos” e, no nosso caso, entre as ordeiras classes trabalhadoras idealizadas pelo liberais latino-americanos e as classes perigosas. Dessa tradição, infelizmente, somos herdeiros. Fazer a crítica radical e contundente da mesma deveria ser um compromisso de todos aqueles que querem fazer uma OUTRA HISTÓRIA.

## II. Entrelaçamento entre o escolar e o urbano

A experiência urbana parece estar, intrínseca e definitivamente, relacionada a um certo *voyeurismo*. Estar na cidade é, inevitavelmente, “estar a ver” (e, por certo, “estar a ser visto”). Este verdadeiro *império do olhar*, que porquanto significa uma experiência de múltiplas dimensões (culturais, antropológicas, políticas...), não pode ser dissociado da emergência do próprio fenômeno urbano e das *maneiras de ver* instituídas e instituintes do mesmo.

Há inicialmente que se considerar que não há padrão único de relação entre o escolar e o urbano. Apesar de muitos estudos chamarem a atenção para o fato de que a escolarização na modernidade é um fenômeno observado primeiramente nas cidades e, mais ainda, que o fortalecimento da escola como instituição de socialização está vinculado às grandes transformações que ocorreram nas cidades a partir do século XVI na Europa e no Brasil, a partir do século XIX, verifica-se também que vários outros fatores intervêm nessa relação de modo a não torná-la padronizada.

Assim, fenômenos como o da constituição do capitalismo e da industrialização, da religião e das lutas religiosas, das formações culturais e sociais as mais diversas, interpõem-se como necessários à nossa reflexão sobre as relações sobre o urbano e o escolar.

Há, aqui, continuidades e rupturas nas representações e práticas que produzem esta (e são produzidos nesta) relação, e compreendê-las é fundamental. No Brasil, há que se

considerar o peso da tradição ibérica na produção e no trato das relações entre o público e o privado, e seus respectivos lugares nas formas de produção e reprodução culturais para podermos dimensionar, por exemplo, o quanto a cidade pode ser produzida e representada como o *locus* privilegiado ou não da ação educativa. Por outro lado, construir uma nação escravista e católica impôs severos limites (apesar de não impedir) ao desenvolvimento da escolarização no interior de nossas cidades, mesmo naquelas de maior complexidade sociocultural.

Podemos dizer, assim, que existem temas e momentos do fazer histórico em que é possível visualizar com muita nitidez esse cruzamento entre o escolar e o urbano. O primeiro é o da própria produção teórica e dos ideários urbanos e educacionais nos últimos séculos. Assim, pode-se dizer que:

- a) Os ideários e as utopias urbanas e escolares são, sobretudo a partir do século XVIII e XIX, frutos das mesmas matrizes de pensamento. Ambas carregam o peso e a crença na visão redentora das ciências e das racionalidades modernas. Ambas participam da racionalização da cultura e, diante de uma heterogeneidade de sujeitos, cultivam uma utopia homogeneizadora. Ambas trabalham teórica e retoricamente com um conjunto de dicotomias, tais como bárbaro e civilizado, arcaico e moderno, velho e novo, rural e urbano, entre muitas outras. Nelas, finalmente, projetar a educação e o urbano é arquitetar a modernidade e o progresso, é racionalizar as condutas.
- b) O tema da cidadania é outro em que o urbano e o escolar se articulam. Já há muito sabemos que um elo por excelência entre cidade e escola é, sem dúvida, o tema da *cidadania*. Seja do ponto de vista conceitual, seja do ponto de vista da experiência histórica, o tema cidadania remete constantemente à cidade, urbanidade e civilidade e estes, por intrincados caminhos, remetem à educação. Se o pensamento político e educacional moderno fez da escola a porta de entrada da cidadania, também fez coincidir a noção de urbanidade com a de escolaridade. Não por acaso, nas escolas infantis mineiras (pré-escolares), a partir de 1908, uma das disciplinas básicas era a de *urbanidade*.
- c) Assim como a relação entre o escolar e o urbano é marcada por utopias de todo tipo, que buscam articular memórias e projetos sociais os mais diversos, ambas são devedoras ao processo de mercantilização da vida social observada sob a égide do capitalismo. Posta desde o momento da fundação do pensamento educacional e do urbanismo modernos, a perspectiva que entendia a cidade e a educação como um negócio parece plenamente realizada no final do século XX. Não é por acaso que o capital, após privatizar a cidade e o urbano, quer, neste

momento, a educação como um *negócio* a ser tratado pela O. M. C. Não são as mesmas operações que atuam na produção da noção da educação como um serviço como outro qualquer aquelas que transformam o cidadão em consumidor?

- d) A importância da temática faz com que ela seja objeto de preocupação de boa parte dos pensadores sociais – aí incluídos os pensadores da educação – nos últimos séculos (alguns diriam, desde a antiguidade). Eles nos oferecem, sem dúvida, estímulos para entender e criticar as formas como o entrelaçamento entre o urbano e o escolar foi produzido nos últimos séculos. Na verdade, há aqui, no plano teórico, um outro entrelaçamento: a utilização de ferramentas teóricas comuns para o entendimento de experiência escolar e de experiência urbana.

### **A escola inscreve-se na cidade**

Uma das formas de compreender as relações entre a escola e a cidade é buscar entender como a instituição escolar inscreve-se – constituindo e sendo constituída – nas teias de relações urbanas. Ao inscrever-se na cena da cidade, a escola o faz como experiência complexa e polissêmica.

Em primeiro lugar, há que se considerar que a escola representa uma experiência de socialização e, portanto, de aprendizados os mais variados. Nessa perspectiva, a escola está colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta, mas paulatina, afirmação do modo de socialização letrada *vis à vis* a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos. Tal mudança repercute diretamente sobre a relação com o conhecimento e, mesmo, com os modos de conhecer, isto é, sobre as estruturas e competências cognitivas.

A afirmação da escola como instituição social de central importância nas sociedades modernas é um processo de significados múltiplos e variados, ao estudo do qual têm se dedicado inúmeros estudiosos da educação, particularmente historiadores da educação. Estudos têm demonstrado que a crescente importância da escola como instituição social ocorre no interior — como produtora e produto — do movimento de produção da sociedade moderna, estando ligada, pois, ao processo de transformação das instituições de formação e socialização (a família e a igreja, principalmente), de fundação e estruturação das nações e dos estados modernos, de construção do capitalismo e de institucionalização da ciência moderna.

É na cidade, sem dúvida, que a escola vai ter que se defrontar continuamente e de maneira sistemática com outras formas de socialização que ora se mostram complementares, ora francamente antagônicas, como a rua, os espetáculos públicos e a fábrica, por exemplo. Em relação a estes, ora se desenvolve uma clara hostilidade, ora uma apropriação de alguns de seus elementos estruturantes, ora uma tentativa mais ou menos frutífera de escolarização, ou seja, de submetê-las à cultura escolar.

Em relação aos espetáculos, por exemplo, é muito interessante notar a forma ambígua com que a escola se porta. Por um lado, os espetáculos - o teatro, o cinema, o circo, as festas - quando ocorrem em espaços públicos e de pouco controle pelos agentes escolares, são vistos com grande desconfiança. Na perspectiva da escola, estes são muito pouco adequados a uma boa educação da infância e da juventude. No mais das vezes, apelam para dimensões do humano, sobretudo a emoção, das quais a escola desconfia. São sedutores e se expressam em linguagem nas quais os sentidos – a construção dos sentidos – podem muito pouco ser (pretensamente) controlados.

Face a isso, a escola vai, paulatinamente, encontrando formas de escolarizar tais espetáculos. Exemplo marcante disso, entre outros, é a brutal transformação das festas cívicas que ocorrem ao longo do século XIX até o início do século XX. Podemos notar que, sobretudo a partir da segunda metade dos oitocentos, as festas cívicas vão se transformando mais e mais em festas escolares, em festas de escolares (estudantes). É interessante notar que, no século XX, a festa cívica se transforma em um momento privilegiado de a escola ocupar a cena da cidade. Nas festas, e pelas festas, a escola se mostra como educadora da infância e da juventude e, sobretudo, dos habitantes da cidade, inclusive de seus quadros dirigentes.

É preciso considerar, aqui, que são evidentes os sentidos produzidos pelas crianças e jovens em relação a tais festas. Estes sujeitos constroem, não raras vezes, sentidos variados para a experiência de fazer a festa e de estar na festa escolar. Nesta perspectiva, a festa cívica escolar, tal como a escola como um todo, inscreve-se na cidade como uma experiência cultural, política, estética e de aprendizagem.

### **III. Para entender as dinâmicas da escolarização: alguns desafios atuais**

Gostaríamos, finalmente, de apontar dois desafios que poderiam receber nossa atenção no campo da história da educação. O primeiro situa-se no plano macro e diz respeito a uma economia política da educação do ponto de vista da história.

Atualmente há, da parte dos administradores públicos brasileiros, sobretudo em nível municipal, uma clara consciência sobre a impossibilidade de se aumentarem os gastos

com a educação pública, fazendo-nos crer na elevação de sua qualidade, ou que devemos esperar dias melhores ou que deve ser feita com os mesmos mecanismos de reforma do currículo, da formação de professores e dos métodos propostos desde o século XIX. Por outro lado, assistimos estarrecidos à proliferação de discursos e de políticas que apostam mais uma vez na educação escolar como uma forma de realizar a reforma social no Brasil.

Se a economia política da educação é um assunto que não tem preocupado com grande centralidade nem os pesquisadores e professores que lidam atualmente com as políticas educacionais, a ponto de muitos de nossos cursos de pedagogia terem retirado dos seus currículos a disciplina de economia da educação – como de resto retiraram também, por supérfluas, a biologia e a estatística educacionais, entre outras –, também nós historiadores raramente tratamos do assunto. Em geral, até realizamos histórias das políticas educacionais, mas muito raramente colocamos no horizonte de nossas preocupações questões relativas a uma história da economia política do processo de escolarização. Praticamente não existem pesquisas sérias a respeito dos custos econômicos da escolarização para o Estado brasileiro, assim como pouco nos perguntamos até hoje sobre os altos custos sociais do fracasso escolar na escola primária brasileira nos dois últimos séculos.

Parece que, entorpecidos pelos discursos críticos acerca da falta de investimento do Estado brasileiro na escolarização das camadas populares, não nos demos conta ainda que uma contribuição dos historiadores poderia ser a de desnaturalizar este discurso e mostrar também o significado e o desafio de montar um serviço da envergadura do da educação primária em nosso país. Isto poderia contribuir, ao mesmo tempo, para retirar esta reflexão dos pesquisadores liberais que estão sempre a justificar a ausência do Estado nessa área, mas também, e sobretudo, para mostrar a impossibilidade histórica de se construir um sistema de educação de qualidade num país cuja massa salarial é das menores do mundo e no qual a concentração de renda é deplorável.

Assim, se não considerarmos o Estado como demiurgo da história e como um bloco monolítico, é possível pensar que uma história da economia política da escolarização no Brasil pode nos ajudar a entender que a questão não é apenas, nem sobretudo, que a escola pública piorou à medida que os pobres nela adentraram, mas que a escola pública possível sempre foi o retrato do investimento que a sociedade brasileira – e não apenas o Estado – conseguiu realizar nos serviços e direitos sociais.

Do ponto de vista das análises mais contextuais, a noção de cultura escolar tem significado, sem dúvida, um refinamento metodológico e analítico de nossas pesquisas e tem possibilitado o fortalecimento do diálogo, por um lado, com a historiografia e, por outro, com as demais áreas/ciências da educação. No entanto, este refinamento,

geralmente acompanhado pela produção de objetos cada vez mais específicos e que demandam estudos cada vez mais verticalizados, traz, também, alguns problemas. O primeiro e, ao nosso ver, mais sério, é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação. Acreditamos que a passos largos, muito largos, passamos de uma história das políticas, da organização e do pensamento educacionais, para uma história das culturas escolares sem que, no entanto, tenhamos produzido uma cultura historiográfica e pesquisas de base que deem suporte a esta passagem.

Em países como a França, por exemplo, a investigação sobre objetos cada vez mais específicos, seja na área da história do livro, da leitura ou da educação, foi antecedida e, em boa parte, possibilitada por investimentos de peso na pesquisa de base na área da editoração, da circulação de livros e de localização e organização de fontes, às quais se relacionam, também, a uma cultura historiográfica bastante consolidada.

Já no Brasil, estas mesmas condições não se verificaram (se verificam) no momento em que, no fecundo e criativo diálogo com a historiografia e com a produção de outras ciências, em âmbito nacional e internacional, os historiadores propuseram-se a recortar objetos específicos e efetuar estudos cada vez mais verticalizados. Se a este elemento adicionarmos a diminuição dos prazos de formação dos novos pesquisadores, a pressão por publicação advinda de órgãos financiadores e avaliadores e a precarização de nossas condições de trabalho, temos ingredientes mais que suficientes para grandes discussões sobre a dinâmica da pesquisa em nossa área e a qualidade dos produtos.

Na mesma linha de argumentação, cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva coloca, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a igreja e o mundo do trabalho. É aqui que se encontra um dos grandes limites à realização de nossas investigações: são poucos os estudos historiográficos sobre a família, a igreja e o mundo do trabalho que nos oferecem subsídios para pensarmos a relação com a cultura escolar.

Todos sabemos que uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares. Aliás, para alguns de nós, o estudo das práticas é a *pedra de toque* da renovação dos estudos históricos em educação. No entanto, também sabemos o quanto é difícil realizar a pesquisa histórica que pretenda ter acesso às práticas escolares. Nos últimos anos, o diálogo estabelecido pelos historiadores da educação com a historiografia e com outras áreas das ciências humanas e sociais (antropologia, sociologia, linguística, dentre outros) muito tem contribuído para uma

melhor delimitação teórico-metodológica das pesquisas sobre as práticas e para uma discussão do próprio estatuto epistemológico deste objeto.

Pode-se argumentar, por um lado, que nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores e/ou que formalizam. Se temos avançado muito nesta direção, isto, no entanto, não pode esconder o fato de que, em boa parte das vezes, estamos lidando com ações de *prescrição* de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas. Por outro lado, esta pode ser uma das pistas para o aumento expressivo dos trabalhos com fontes orais em nossa área pois, para muitos, os relatos orais parecem oferecer a ilusão de que abordam (diretamente) práticas.

Não por acaso a emergência e a consolidação do tema *cultura* escolar nas pesquisas em história da educação se dão ao mesmo tempo em que se amplia o diálogo com a chamada história cultural francesa. Uma das explicações para isso é que tanto a temática – a cultura escolar – quanto a abordagem – a história cultural – contribuam para a criação de um lugar confortável para a educação no terreno da cultura, não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas historiográficos.

No entanto, a unanimidade, pelo menos aparente, não tem propiciado o debate e o aprofundamento crítico. Virou lugar comum na história da educação brasileira, sobretudo nos textos publicados em congressos, a explicitação de que se trabalha com história cultural, com práticas e representações. Também virou lugar comum o entendimento de que história cultural significa a de tradição francesa, proposta e realizada por Roger Chartier.

Tal unanimidade discursiva acaba, algumas vezes, por esconder procedimentos de pesquisas muito diversos e, ainda, apropriações muito diversas do referencial teórico em questão. Mas, o mais importante é que aquilo que poderia representar uma abertura para novos e instigantes diálogos com tradições historiográficas já estabelecidas – como a marxista, por exemplo – corre o risco de converter-se em camisa de força para as investigações.

Ainda sobre a história cultural francesa, se, por um lado, precisamos aprofundar sua substantiva contribuição para nossos estudos, devemos também reconhecer que temos sido muito tímidos na explicitação de seus limites para os trabalhos no campo da história da educação e da cultura escolar.

O que possibilitou, em parte, a renovação dos estudos historiográficos no século XX foi, entre outros aspectos, a tomada de consciência por parte dos historiadores da relação

dinâmica entre o passado e o presente. De outra parte, no âmbito da história da educação, não há dúvida de que a renovação dos estudos esteve (e está) intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e à pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva acerca da possibilidade de entrar na *caixa preta* da escola proposta pela sociologia – e de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores.

Tal virada, aliada a processos já explicitados por outros trabalhos (Carvalho, 2000; Faria Filho e Vidal, 2003), possibilitou a constituição de um outro lugar para a história da educação dentro das “ciências da educação”, bem como tem contribuído para o crescente prestígio de nossa disciplina dentro do campo da educação.

Como parte desse novo cenário, mais e mais os historiadores são chamados a participar do debate sobre os problemas atuais da educação. Das reformas à formação de professores, passando pela problemática dos tempos e dos espaços, os historiadores sempre têm o que dizer! (Pelo menos é o que imaginamos e fazemos nossos colegas acreditarem!).

Além disso, o diálogo estabelecido significa, cada vez mais, a possibilidade de participação em projetos de reforma e de extensão universitária, além de uma atividade mais intensa no mercado editorial, seja aquele mais restrito à produção acadêmica para os pares, seja para o imenso mercado da divulgação científica, sobretudo para professores.

Apesar dessa mudança, em muitas poucas oportunidades discutimos sobre esse novo lugar ocupado pelos historiadores da educação, bem como sobre as respostas teóricas e políticas que temos dado às demandas do presente. Talvez esteja na hora de refletirmos sobre esse novo lugar e sobre as nossas respostas às exigências do presente sob pena de estarmos alimentando perspectivas teóricas e políticas que, no campo da historiografia, estaríamos combatendo.

Até que ponto, por exemplo, não estamos produzindo um conhecimento historiográfico demandado pelas constantes reformas educacionais do presente? Até que ponto o presentismo e o pragmatismo das políticas educacionais estão atingindo nossas pesquisas? Até que ponto estamos aparelhados (ou nos aparelhando) para um diálogo fecundo e crítico com os nossos colegas das demais áreas da educação e com os responsáveis pelas políticas educacionais?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

CHERVEL, André História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, 2, 1990, p. 177-229.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: Batista, Antônio A. Gomes.; Galvão, Ana Maria de Oliveira. (Orgs.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte:Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dos pardieiros aos palácios*. Passo Fundo: EdUPF, 2000.

\_\_\_\_\_. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis:Vozes, 1987, 5ª.ed.

NUNES, José Horta. O espaço urbano: a “rua” e o sentido público. In: Orlandi, Eni P. (Orga.) *Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001, p. 101-110.

PIMENTEL, F. Mendes. *Jornalista e político, professor, jurista*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1949.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 33, 7-48, jun. 2001.

## CAPÍTULO 6

---

### EDUCAÇÃO, ESCOLA E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

**Bruno Ferreira**<sup>47</sup>

**Juliana Schneider Medeiros**<sup>48</sup>

**Maria Aparecida Bergamaschi**<sup>49</sup>

*Eu acho que teve uma descoberta do Brasil pelos brancos em 1500 e, depois, uma descoberta do Brasil pelos indígenas na década de 1970 e 1980. A que está valendo é a última. Os indígenas descobriram que, apesar de eles serem simbolicamente os donos do Brasil, eles não têm lugar nenhum para viver nesse país. Terão que fazer esse lugar existir dia a dia. Não é uma conquista pronta e feita. Vão ter que fazer isso expressando sua visão de mundo, sua potência como seres humanos, sua pluralidade, sua vontade de ser e viver.*

(KRENAK, 2015, p. 249)

A história da educação indígena no Brasil é ainda um tema pouco abordado, tanto no campo da pesquisa, quanto no do ensino, fato que talvez decorra do apagamento histórico que esses povos sofrem. Nas abordagens mais difundidas, a educação indígena aparece submetida ao projeto colonial das missões religiosas, especialmente jesuíticas e, depois, a um imenso silêncio, voltando em cena na legislação escolar e no tímido reconhecimento à escola específica e diferenciada que começou a ser criada no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Em parte, essa situação se deve ao fato de que as escolas indígenas anteriores a esse período, mesmo nos moldes escolares convencionais, estavam circunscritas nos Ministérios do Interior e da Justiça, responsáveis pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI, 1910-1967) e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 1967-), até serem transferidas para o Ministério da Educação (MEC), conforme Portaria Interministerial nº 559/MJ/MEC de 1991 e, a partir daí, regulamentadas no âmbito da educação.

Porém, outros desafios também se colocam diante da escrita de uma história da educação indígena no Brasil: o termo “indígena”, embora assumido estrategicamente para expressar a força política dos povos originários, não traduz a diversidade de povos e de

---

<sup>47</sup> Kaingang, professor do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel (Terra Indígena Inhacorá, RS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS).

<sup>48</sup> Professora na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Anhetengua (Terra Indígena Anhetengua/RS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra o Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS).

<sup>49</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Educação e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lidera o Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (CNPq/UFRGS).

histórias. Segundo dados do IBGE (2010), vivem no Brasil cerca de um milhão de pessoas indígenas, pertencentes a 305 etnias, com 274 línguas. Nesse sentido, o país possui uma das maiores diversidades socioculturais do planeta e, no continente americano, é a nação com a maior pluralidade de povos. Cada povo tem a sua história, tanto anterior à colonização e que, em geral, é produzida e transmitida por meio da tradição oral, assim como a história após a invasão europeia, que não é homogênea, mas representativa da atuação de cada povo nas relações de contato com os agentes colonizadores. Ailton Krenak (1999, p. 25) nos faz inverter o olhar para a história e mirar desde aqui, pensando inclusive nas diferentes temporalidades dessa história pós-invasão:

Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá da Amazônia. [...] Então eu queria partilhar com vocês que o contato entre as nossas culturas diferentes se dá todo dia. No amplo evento da história do Brasil o contato entre a cultura ocidental e as diferentes culturas de nossos povos acontece todo o ano, acontece todo o dia, e em alguns casos se repete, com gente que encontrou os brancos aqui no litoral, 200 anos atrás, foram para dentro do Brasil, se refugiaram e só encontraram os brancos de novo agora, nas décadas de 30, 40, 50 ou mesmo na década de 90. Essa grande movimentação no tempo e também na geografia de nosso território e de nosso povo expressa uma maneira própria das nossas tribos de estar aqui neste lugar.

Considerando essa perspectiva, tanto da diversidade de povos, línguas e culturas, quanto das formas e tempos de contato, fica difícil imaginar e escrever uma única história da educação indígena no Brasil. Temos, sim, mais de 300 histórias da educação própria de cada povo, muitas contadas nas línguas originárias; igualmente temos a história da educação escolar de cada povo, ou seja, da instituição educativa introduzida por investidas coloniais no seio de muitos territórios indígenas. Temos também a história das ações governamentais implementadas pelo poder colonial, pelo Império e pelos órgãos que foram criados para mediar a relação com os povos originários no período da república, como os já mencionados SPI e Funai e, em tempos mais próximos, pelo MEC e secretarias estaduais e municipais de educação.

Neste texto, escrito a seis mãos por um historiador indígena, pertencente ao povo Kaingang, e duas historiadoras não indígenas, apresentamos uma reflexão mais geral do que seria uma história da educação indígena e nos detemos na trajetória da escola entre o povo Kaingang, vislumbrando a necessidade e a possibilidade das múltiplas histórias da educação escolar dos povos originários. Também discutimos o processo atual de construção da escola específica e diferenciada, numa reflexão entre passado e presente. O texto, especialmente a experiência de escola entre os Kaingang, decorre de pesquisas realizadas no Grupo PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade e das recentes teses de doutorado do autor (FERREIRA, 2020) e de uma autora deste capítulo (MEDEIROS, 2020).

## Dos primeiros tempos da colônia ao SPI e à Funai

A educação própria dos povos originários foi admirada desde os primeiros contatos, como mostram registros de cronistas do Brasil colonial. São clássicos alguns desses relatos que denotavam surpresa diante de como os Tupinambá tratavam suas crianças: “Não dão os Tupinambá a seus filhos nenhum castigo nem os doutrinam, nem os repreendem por coisa que façam” (SOUSA, 1587, p. 153). Do mesmo modo, o padre Yves d’Evreux, nos anos seiscentos, constatou que os Tupinambá não diziam às crianças algo que as pudesse ofender ou contrariar e registrou que “jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças, que obedeciam a seus pais e respeitavam aqueles que eram mais velhos que eles” (*apud* NÖTZOLD, 1999, p. 392). São exemplos que evidenciam que esses povos tinham (e ainda têm) educação própria e que modelos de escola impostos desde o século XVI são modos institucionalizados de colonização.

As primeiras experiências de escolarização dos povos indígenas ocorreram pelas mãos dos jesuítas, que desembarcaram no Brasil em 1549 e aqui permaneceram até sua expulsão em 1759. As ações dos padres visavam à civilização dos nativos, por meio do combate aos *maus costumes* e, principalmente, à conversão ao cristianismo. De acordo com as cartas de Manuel da Nóbrega, “a lei que lhes hão-de-dar, é defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do Governador; fazer-lhes ter uma só mulher, vestirem-se pois tem muito algodão, ao menos depois de cristãos, tirar-lhes os feiticeiros... fazê-los viver quietos sem mudar para outra parte [...]” (NÓBREGA, 1558 *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 244). Conforme os jesuítas, era preciso primeiro “civilizar”, para depois educar na doutrina.

Frente às dificuldades de evangelização, viram nas crianças uma possibilidade de fruto, pois, por um lado, estas pouco contradiziam a lei e, por outro, como os adultos eram muito arredios, seus filhos seriam o “grande meio, e breve, para conversão do gentio” (NÓBREGA, 1551, *apud* CHAMBOULEYRON, 2007, p. 59). De modo geral, a ação educativa dos jesuítas direcionada aos indígenas era o ensino da doutrina cristã por meio da oralidade (BITTENCOURT; SILVA; 2002). Os padres também incluíam elementos de ler, escrever e contar, numa espécie de união entre catequese e ensino, revelando que “a instrução foi um meio” para a evangelização (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 62).

As reformas do Marquês de Pombal, ministro do Império português, na segunda metade do século XIX, trouxeram importantes mudanças nas vidas dos povos indígenas da colônia. A novidade desta política era a proposta de assimilação dos indígenas, de modo a que se misturassem à massa populacional. Foram criadas diversas leis destinadas a regular as relações com os grupos indígenas, entre elas, a mais importante foi o Diretório dos Índios, de 1757. Algumas das medidas inovadoras deste conjunto legislativo foram:

proibir os costumes indígenas nas aldeias; impor a língua portuguesa em substituição à língua geral; estimular os casamentos entre índios e não índios; pôr fim à discriminação legal contra os índios; incentivar a presença de não índios nas aldeias; extinguir aldeias ao transformá-las em vilas, freguesias ou lugares. As aldeias seriam administradas por diretores leigos, não mais por religiosos, e a ideia de “civilização” passava a preponderar sobre a de catequese (ALMEIDA, 2010).

As novidades da política em relação aos indígenas marcaram também um novo momento na educação para os índios. Mesmo sem abandonar a cristianização por parte de missionários, a educação passou a ter como enfoque principal a “civilização”, de maneira a tornar os indígenas aptos para desempenhos civis, com o ensino da leitura e, se possível, da escrita (BITTENCOURT; SILVA, 2002). O Diretório previa a criação de uma escola para meninos e outra para meninas e a contratação de mestres e mestras, respectivamente; determinava a proibição do uso das línguas maternas e a obrigatoriedade do português, como um meio para a “civilização”. Conforme o Diretório dos Índios (1757),

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

O Diretório dos Índios foi extinto em 1798, entretanto, suas diretrizes continuaram vigorando mesmo após a proclamação da Independência. Não houve uma política indigenista oficial até 1845, quando foi criado o Regulamento das Missões, que manteve – e acentuou – a proposta assimilacionista. Do mesmo modo, a educação para os indígenas, em linhas gerais, manteve-se a mesma. Com o objetivo de formar súditos do novo Império, buscava-se cristianizar, “civilizar” e preparar os índios para o trabalho. Embora a política determinasse o uso de meios brandos no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, na medida em que tinham por finalidade que os diferentes povos abandonassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava. À diferença do Diretório dos Índios, o Regulamento das Missões estabeleceu a participação direta das ordens religiosas católicas com as quais o Estado dividiria a administração dos indígenas. Assim, o Regulamento determinava que as aldeias tivessem um missionário com funções educativas, como ensinar a doutrina cristã e a ler, escrever e contar. De acordo com o documento (1845):

Art. 6º Haverá um Missionário nas Aldéas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Índios errantes. Compete-lhe: § 1º Instruir aos

Índios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã. [...] § 6º Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção.

Com o advento da República, a novidade foi a criação do primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter puramente laico com os povos indígenas. Em 1910, fundou-se o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, seria apenas SPI. A proposta assimilacionista teve continuidade por meio de mecanismos de homogeneização, nacionalização e de transformação dos indígenas em trabalhadores nacionais. Assim, o SPI passou a ser um novo agente nas ações educativas junto aos povos indígenas, implantando escolas e oficinas em suas sedes construídas nos aldeamentos, denominados postos indígenas. Nas escolas, além de “civilizar” e alfabetizar, o SPI buscava ministrar ensinamentos cívicos e agrícolas. A catequese foi eliminada, afinal, o órgão indigenista afirmava uma política laica e de cunho nacionalizante. No entanto, vale destacar que houve missões em áreas indígenas com projetos de escolarização durante todo o período de existência do SPI. Um trecho do relatório do Ministério da Agricultura de 1942 revela o que o órgão federal entendia por “educação dos índios”:

- a) dar-lhes a ideia da pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno da bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.;
- b) alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos;
- c) ensino de trabalhos manuais e domésticos;
- d) prática agrícola e pecuária;
- e) limpeza e higiene.

Em meados da década de 1960, o Serviço de Proteção aos Índios vivenciou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, corrupção e ineficiência administrativa e, em 1967, já sob a ditadura civil-militar, o governo decidiu extinguir o SPI e criar um novo órgão indigenista, a Fundação Nacional do Índio (Funai). A instituição da Funai, no entanto, não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas. Nesse sentido, a escola continuou exercendo a função de “civilizar” e integrar os indígenas à nação, principalmente com vistas a formar trabalhadores para o país. Parcerias com igrejas e instituições de caráter religioso não só continuaram como se intensificaram. Um exemplo foi o convênio estabelecido com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), em que linguistas luteranos traduziam a Bíblia às línguas nativas e catequizavam os indígenas, ao passo em que os alfabetizavam em suas línguas com o objetivo de facilitar sua aquisição da língua nacional. Considerando que a escola imposta para cada povo teve características singulares, apresentamos aqui alguns aspectos da escola entre o povo Kaingang.

## Singularizando: a história da educação escolar do povo Kaingang

Atualmente o povo Kaingang é um dos mais numerosos do território brasileiro, com uma população de 45.620 pessoas<sup>50</sup>, distribuída em mais de 40 terras indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul<sup>51</sup>. Pertencentes à família linguística Jê, os Kaingang tradicionalmente ocupavam o planalto meridional desde a bacia hidrográfica do rio Tietê no estado de São Paulo, até a bacia hidrográfica do rio Caí no Rio Grande do Sul, além de partes da província de Misiones, na Argentina (LAROQUE, 2006).

No Rio Grande do Sul, os contatos dos colonizadores com os Kaingang ainda eram intermitentes e os indígenas permaneciam à margem do avanço colonizador no século XVIII (BECKER, 1995). No final do século, uma frente de expansão começou a avançar sobre os territórios Kaingang consolidando um contato permanente em meados do século XIX. Em conformidade com a política indigenista do Império, que tinha por objetivo principal aldear os indígenas em espaços restritos para liberar terras para a colonização, o governo provincial do Rio Grande do Sul iniciou uma política oficial de aldeamento em 1848, convocando jesuítas para trabalhar na “civilização” e sedentarização dos Kaingang por meio da catequese (FRANCISCO, 2006). O trabalho dos jesuítas marcou a primeira iniciativa educacional direcionada aos Kaingang. No entanto, os esforços do governo provincial e dos jesuítas não trouxeram os resultados esperados e a missão foi encerrada poucos anos depois, em 1852.

Uma nova investida na educação dos Kaingang só voltou a ocorrer no Rio Grande do Sul, no período republicano. Nos primeiros anos do século XX, o governo estadual autorizou e subsidiou missionários capuchinhos e luteranos em seu trabalho de catequese e assistência aos índios da região norte do estado, onde ainda ocorriam conflitos com colonos e fazendeiros. Essa colaboração entre Estado e Igreja ocorreu em meio a disputas no próprio governo e teve curta duração, sendo interrompida após a criação do SPI e o desenvolvimento de um projeto de assistência aos indígenas na esfera estadual – momento em que foi retirado o apoio financeiro aos religiosos. Os capuchinhos ainda tentaram prosseguir seu trabalho com os Kaingang e chegaram a inaugurar uma escola em Ligeiro em 1920, a única comunidade onde o governo estadual não podia impedi-los de atuar, pois já era um posto indígena do SPI. Registros apontam que poucos anos depois o trabalho missionário foi interrompido (PEZAT, 1997).

---

<sup>50</sup> POPULAÇÃO total kaingang. ISA – Instituto Socioambiental, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

<sup>51</sup> TERRAS indígenas – Kaingang. ISA – Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

A primeira iniciativa de escolarização sistemática entre os Kaingang ocorreu somente com o surgimento do SPI e foi, também, a primeira tentativa de escolarizar os indígenas por parte do Estado. No princípio, o órgão federal assumiu apenas a comunidade de Ligeiro – outras 11 áreas demarcadas eram administradas pelo governo estadual (BRINGMANN, 2015). Foi somente na década de 1940 que a atuação do SPI se expandiu no Rio Grande do Sul, quando o órgão assumiu a administração das comunidades de Guarita, Nonoai e Cacique Doble. Ao assumir o controle dessas áreas, o SPI fundava um posto indígena, a unidade básica para a implementação de suas ações (ROCHA, 2003). A instalação do posto, em termos físicos, implicava na construção de uma sede ou vila, onde era edificado um prédio que servia de casa e escritório do encarregado, uma enfermaria e uma escola.

Nas escolas do SPI entre os Kaingang, a professora ou auxiliar de ensino era geralmente a esposa do encarregado do posto, mas havia também casos de professoras contratadas ou ainda de missionárias, sendo este um exemplo das parcerias com a Igreja, apesar do discurso laicizante do órgão federal. Ainda que registros apontem que havia um currículo mais amplo, o que se destacou foi o ensino da língua portuguesa, em sua forma oral e escrita. Outro elemento que se fazia presente nas atividades da escola (e do posto) era o civismo (MEDEIROS, 2020).

A atuação da escola do SPI teve, no entanto, seus limites. Primeiro, porque foi marcada por diversos momentos de descontinuidade. Mesmo nos períodos em que esteve funcionando, o número de matrículas era baixo ao se considerar o número de crianças que viviam nas comunidades. Entre os matriculados, a infreqüência era significativa e a evasão era bastante comum. Em termos de aprendizagem, a escola também teve limitação, sendo comum pessoas que estudaram naquela época relatarem que apenas aprenderam a "assinar o nome". Ou seja, a escola teve muito menos impacto do que o pretendido pelo SPI (MEDEIROS, 2020).

Com a extinção do SPI, a Funai assumiu o controle dos postos indígenas e suas escolas e, com o passar dos anos, expandiu o sistema escolar entre os Kaingang. Nos anos de 1973-1974, havia escolas nos sete postos indígenas do Rio Grande do Sul administrados pelo órgão federal (SANTOS, 1975). Em 1988, a Funai já havia criado 24 escolas em postos indígenas Kaingang; em 1990 o número subiu para 27 (Portaria do Presidente nº 1174/90). Essa expansão da escolarização dos Kaingang não se deu apenas em número de escolas, mas também no alcance aos alunos, principalmente, pois o processo educativo passou a contar com professores Kaingang, então chamados de monitores bilíngues, que auxiliavam na comunicação e na alfabetização das crianças (ANTUNES, 2012).

## **Lutas e conquistas após a Constituição Federal de 1988: “Da escola que temos para a escola que queremos”**

Observamos, então, que foram desenvolvidas políticas para a integração dos indígenas à sociedade nacional a contar da primeira invasão de seus territórios pelos portugueses no século XVI e aperfeiçoadas pelo Estado nacional, com a criação do SPI e da Funai. A escola foi utilizada como uma das ferramentas para introduzir valores ocidentais brancos e impor a língua portuguesa. Podemos dizer que as iniciativas “inovadoras”, que pretendiam modernizar o Brasil do século XX, foram mais uma vez desastrosas para os povos indígenas, fortalecendo inclusive a ideia de inferioridade. Diante de séculos de colonização, a partir dos anos 1970, os indígenas se mobilizam e formam suas organizações, participando dos debates e reivindicando direitos. Decorrem disso algumas conquistas registradas na Constituição Federal de 1988, como o reconhecimento à diferença, com suas especificidades, tradições culturais, línguas e territórios. Desse modo, abriu caminhos para a afirmação das identidades e para serem reconhecidos como povos produtores de conhecimentos, saberes, ciências e tecnologias a partir de uma visão de mundo própria. Enfim, o direito de serem sujeitos da própria existência, com suas histórias e outras visões de mundo, a partir de suas cosmologias.

As garantias legais conquistadas na Constituição Federal de 1988 estão estampadas em dois principais artigos referentes aos povos indígenas brasileiros: Artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”; e Artigo 232: “Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”. Além destes, o Artigo 210, que assegura aos indígenas suas línguas originárias: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Amparados nos princípios constitucionais, os povos indígenas passam a ressignificar suas escolas e a construir projetos pedagógicos comunitários, baseados em pedagogias próprias e ou nas necessidades e anseios coletivos. Uma legislação nacional para a educação escolar indígena baliza parâmetros comuns, que referenda professores pertencentes a cada povo ao qual a escola se destina, que reconhece a possibilidade de currículos e calendários escolares diferenciados e próprios. As leis são tomadas como “ferramentas de luta” pelas comunidades indígenas do país, pois, em geral não há uma compreensão das especificidades por parte da gestão pública, que coloca dificuldades e, por vezes, barreiras intransponíveis para constituir de fato escolas indígenas diferenciadas

e de qualidade. Mas o movimento em torno da educação escolar se torna cada vez mais autoral e autônomo, apontando caminhos para um sistema próprio de educação escolar. É sobre essa escola em movimento que versa a última parte do texto, mostrando a escola Kaingang após a Constituição Federal de 1988, numa intensa reflexão entre passado e presente.

Desde o início da colonização, a escola foi forjada para transmitir conhecimentos ocidentais brancos e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais; são representantes da cultura predominante europeia, que institucionalizou a escola como um espaço-tempo dirigido especialmente para as crianças. Ao transpor o modelo de educação escolar a populações com outras histórias e culturas, há a tentativa de homogeneizar, pois vemos que a escola está ligada a uma ideia de infância e disciplina da sociedade ocidental moderna não indígena. Podemos dizer que até a década de 1970, as escolas para os Kaingang foram nos moldes das escolas constituídas para atender à classe dominante, instituições que visavam à integração dos indígenas na chamada sociedade nacional, transformando-os em “civilizados”, “trabalhadores nacionais”. Isso produziu efeitos desagregadores na organização social Kaingang, não decorrentes exclusivamente da escola, mas também de outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI/Funai, dos arrendatários e das igrejas.

Vimos que o SPI e na sequência a Funai foram responsáveis pela efetivação da educação escolar entre os indígenas e, em geral, esposas ou filhas dos funcionários do órgão eram docentes nessas escolas coloniais, bem como professores provenientes de municípios que circundam as terras indígenas e que, na maioria das vezes, atuavam por conveniências salariais e não para vivenciar outras experiências pedagógicas e contribuir com as comunidades indígenas na busca da autonomia. Em geral, essas escolas tiveram as mesmas características das escolas isoladas rurais, funcionando de forma desconectada das realidades das comunidades indígenas, apresentando uma programação organizada para alunos não indígenas, o modelo de escola rural para filhos de colonos, sem a mínima possibilidade de atender às especificidades indígenas.

Resistindo a imposições colonizadoras e fortalecida por uma legislação que foi sendo construída a partir da Constituição Federal, bem como referenciada em legislações internacionais, a educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas, materializada na escola indígena, específica e diferenciada, passa a ser compreendida como necessária para um processo pedagógico que respeite a diversidade cultural e linguística. A pluralidade cultural é um estágio avançado do conceito de igualdade e, dessa forma, todos têm o direito de exteriorizar a sua identidade, sem a imposição e sobreposição de valores.

Assim, a nova concepção de educação escolar indígena, referenciada na legislação brasileira, reafirma as identidades ancestrais dos povos indígenas, diferentemente dos programas de educação escolar de tempos passados, dos missionários religiosos, dos positivistas dos órgãos públicos, que tiveram como tônica negar a diferença e assimilar os indígenas à sociedade nacional. A escola indígena que começa a ser constituída a partir desses novos parâmetros abre espaço para as línguas maternas dos povos a que se destina, possibilita a atuação de professores(as) indígenas, com direito a calendários e currículos próprios e diferenciados. Nesse novo momento da história, que contempla as três últimas décadas do século XX e o limiar do século XXI, a educação escolar Kaingang adquiriu um novo sentido, afirmando-se como meio para assegurar uma visão de sociedade que prima pelo diálogo com diversos seres e forças da natureza, estabelecendo outras relações, cooperações e intercâmbios, assegurando a unidade de mundo.

Resultado desse novo momento da educação escolar é o crescente número de professores Kaingang atuando nas 55 escolas que existem no Rio Grande do Sul. São cerca de 300 professores, muitos com formação específica. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar construído coletivamente pelos professores indígenas do estado no começo dos anos 2000 também são exemplos desse movimento recente da escola Kaingang. Outro resultado importante foi a criação de currículos próprios, de modo que a maioria das escolas incluiu disciplinas diferenciadas que envolvem o universo cultural indígena como, por exemplo, técnicas agrícolas, artesanato, valores culturais e língua Kaingang.

A mudança nos nomes das escolas merece especial menção. Nesse novo contexto, os Kaingang passaram a demarcar as escolas como seus territórios, nominando-as a partir de suas referências históricas, afastando marcas do colonizador. Os nomes das escolas que representavam o colonizador e a ambição do Estado brasileiro de integrar os indígenas na sociedade nacional, como, por exemplo, Anhanguera, Marechal Cândido Rondon, José de Anchieta, Leão VII, José Bonifácio, foram substituídos por referências Kaingang. Afirmando articulações entre si e o outro, por meio da reciprocidade e da complementaridade, princípios filosóficos fundamentais desse povo, os nomes das escolas foram substituídos por referências Kaingang, como exemplo *Tupẽ Pãn*, *Pó Mág*, *Nẽn Mág*, Augusto *Opẽ* da Silva, *Fág Mág*, Cacique *Sỹ Gre*, Ângelo *Manhká* Miguel, e tantos outros líderes tradicionais Kaingang, representantes das lutas desse povo e reconhecidos pelas comunidades.

Linda Tuhiwai Smith (2018), importante intelectual indígena da Nova Zelândia, assevera que “os nomes indígenas carregam consigo a história do povo, de lugares e eventos”. Assim, trazer nomes Kaingang para ressignificar a escola é muito mais que um prédio, uma sala de aula, um currículo escolar. É um lugar para aprender a profundidade

de suas existências, a plena relação com seus mundos, suas histórias, as raízes mais profundas de sua formação, a relação com a terra, o equilíbrio da vida, a natureza, os rios que purificam e trazem vida longa, os animais com os quais se conversa; é o sol e a lua que generosamente nos cuidam, um durante os dias e outra durante as noites, como falam os mitos Kaingang.

Esse entendimento requer também a presença dos conhecimentos Kaingang nesta escola, de forma destacada e em igualdade de condições com os outros conhecimentos, reconhecendo que, historicamente, a escola é um espaço de imposição e assimilação de valores não indígenas e de mercado, negadora das culturas e identidades indígenas. Só assim podemos pensar a escola como um dos espaços de construção de relações baseadas na interculturalidade e na autonomia política Kaingang.

As conquistas já obtidas pelos povos indígenas na direção do direito a uma educação escolar diferenciada e de qualidade são grandes. “Mas, é importante aprofundar, cada vez mais, as reflexões a respeito da escola que temos e a escola que queremos” (FERREIRA, 2020, p. 149). É fundamental pensar a história da escola e a construção que está em curso na perspectiva de uma identidade pedagógica Kaingang, que fará a instituição escolar superar as grandes perdas por ela provocadas. Nesse sentido, cabe afirmar uma escola sustentada pelos modos próprios do bem-viver Kaingang, pelos conhecimentos ancestrais, pelo fortalecimento da autonomia e pelos processos próprios de aprendizagem. Do mesmo modo, fortalecer os professores Kaingang para que questionem a história e proponham uma escola indígena, pronunciando a sua própria voz, junto ao seu povo e a sua comunidade. Dar passos importantes na afirmação e no uso da língua originária, única capaz de registrar e traduzir conceitos vindos de tradição cultural e enraizados na oralidade da língua Kaingang.

Esse empoderamento, dado pelos conhecimentos Kaingang, da ancestralidade e dos velhos e sábios, representa a promoção dos valores, das tradições e dos costumes de cada comunidade na afirmação da cultura própria. Nesses novos movimentos, a escola passa a ser um espaço positivo de reconstrução e, ao mesmo tempo, de promoção da diversidade de conhecimentos, evidenciando outras formas de ver o mundo, com o olhar mais amplo a partir do diálogo com outras concepções cosmológicas. É verdade que ainda predominam tensões e contradições a respeito da escola indígena, mas a comunidade está a caminho, buscando a superação dos antigos objetivos da escola colonizadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANTUNES, Cláudia Pereira. *Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BECKER, Ítala Irene Basile. *O índio kaingang no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

BITTENCOURT, Circe Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO; Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *A margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BRINGMANN, Sandor Fernando. *Entre os índios do Sul: Uma análise da atuação indigenista do SPI e de suas propostas de desenvolvimento educacional e agropecuária nos Postos Indígenas Nonoi/RS e Xapecó/SC (1941-1967)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CHARBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priore, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, Bruno. *Ūn Si Ag Tũ Pẽ Ki Vēnh Kajrânrán Fã: O papel da escola nas comunidades kaingang*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

KRENAK, Ailton. O eterno retomo do encontro. In. NOVAES, Adauto (org.). *A Outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 23-31.

KRENAK, Ailton. *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

LAROQUE, Luís Fernando da Silva. *Fronteiras geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no sul do Brasil (1889-1930)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *As escolas do serviço de proteção aos índios em postos indígenas kaingang: entre os documentos oficiais e as vozes dos kófa (1940-1967)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. *Os Tupinambá: a educação e o processo socializador*. Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. UNIJUÍ/Ijuí, out. 1999.

PEZAT, Paulo Ricardo. *Augusto Comte e os feticistas: estudo sobre as relações entre a Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista da República Velha*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

ROCHA, Leandro Mendes. *A política indigenista no Brasil (1930-1967)*. Goiânia: Ed. UFG.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil*. 1587. Disponível em: <http://www.consciencia.org/tratado-descritivo-do-brasil-em-1587-gabriel-soares-de-sousa>.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

## Documentos

*As atividades do Ministério de Agricultura em 1942 – Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil Exmo. Sr. Getúlio Vargas pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura Apolônio Sales*, 1943, volume II. Disponível em: [http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI\\_Bibliografico&pagfis=295915](http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=MI_Bibliografico&pagfis=295915)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

*Diretório dos Índios*. 1757. Disponível em: [https://www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)

*Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845. (Regulamento das Missões)*. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>

*Portaria do Presidente no 1174/90*. Fundação Nacional do Índio, 05 dez. 1990. Serviço de Gestão de Documentos, Fundação Nacional do Índio/DF.

## CAPÍTULO 7

---

### A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: SOBRE O CAPÍTULO DOS ACESSOS À ESCOLARIZAÇÃO<sup>52</sup>

**Raylane Andreza Dias Navarro Barreto<sup>53</sup>**  
**Universidade Federal de Pernambuco**

A data de 11 de fevereiro é o “Dia Internacional das Mulheres e das Meninas na Ciência”. Ele contempla uma série de investidas, de atuações e de resistências de práticas femininas que nos levam, não só a esta efeméride, mas também ao “Dia Internacional das Mulheres”. Ter um, dois ou três dias alusivos a sua existência, uma vez que também temos o “Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana<sup>54</sup>”, significa, entre outras coisas, reconhecimento. Reconhecimento das inteligências, das capacidades, de práticas, de funções, de papéis desempenhados, mas também de lutas, resistências e vitórias.

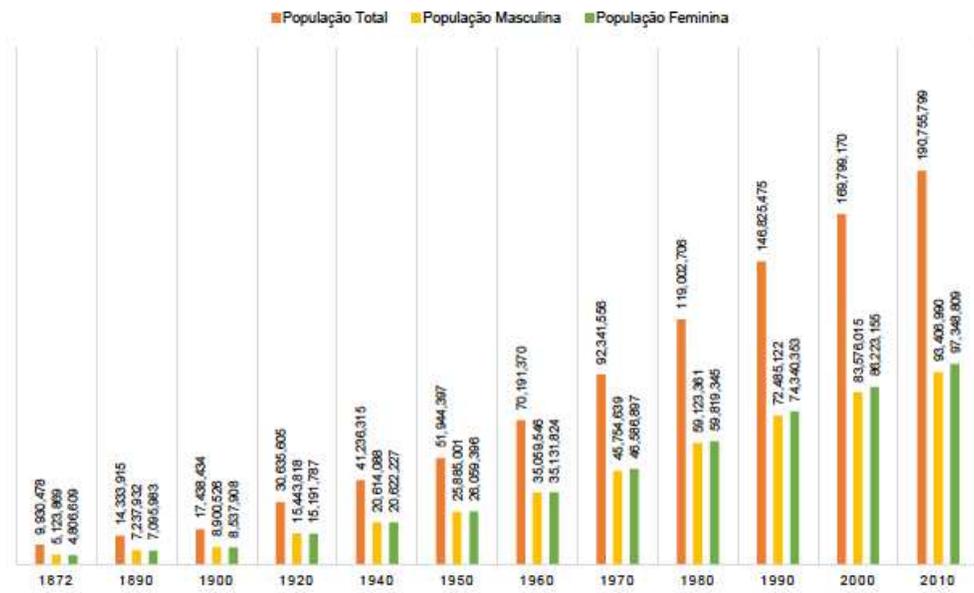
Os investimentos que resultaram em tais reconhecimentos são visíveis na história quando atentamos para os números ascendentes de mulheres nos processos de escolarização/formação ao longo dos últimos 200 anos, como pode ser visualizado no Gráfico 1. Os números nos revelam, entre outros elementos, o ponto de virada da educação das mulheres e indicia aspectos que devem ser considerados nas análises sobre a história das mulheres no Brasil, a exemplo das legislações e reformas educacionais, para além de uma série de investimentos intelectuais na mudança de mentalidades que pressupõe exemplos estrangeiros e demandas locais por parte do afamado “sexo frágil”.

---

<sup>52</sup> Capítulo oriundo da aula do dia 11 de fevereiro de 2021 sobre a Educação das mulheres no Brasil ministrada no curso “Educação e Nação no Bicentenário da Independência”.

<sup>53</sup> Doutorado e mestrado em Educação e graduação em Ciências Sociais. E-mail: [raylane.navarro@ufpe.br](mailto:raylane.navarro@ufpe.br).

<sup>54</sup> O Dia Internacional da Mulher é celebrado em 8 de março e o Dia da Mulher Afro-Latina-Americana e Caribenha, e, no caso do Brasil, da Mulher Negra, é comemorado em 25 de julho. Este foi designado pelo governo do Brasil por meio da Lei nº 12.987/2014.



Como pode ser constatado por meio do Censo Escolar 2020, não sem razão, hoje, somos no Brasil a maioria na educação básica, na educação superior, de professoras e de pesquisadoras na área das humanidades. Embora ainda não tenhamos conquistado todos os espaços de maneira equânime, pois ainda somos minoria nas ciências duras, nas bolsas de produtividade em pesquisa, nos registros de patentes e na política, áreas que revelam maioria masculina, o que não seria problema se essas áreas não representassem resistências aos acessos femininos e/ou avaliações subjetivas sobre o trabalho/projeto desenvolvido.

E é exatamente com base nessas constatações que busco, neste texto, expor elementos, sobretudo de acessos à escolarização da mulher ao longo da história brasileira, que nos levaram a chegar a tais níveis. Na tentativa de resumir o maior número de evidências possível, foi necessário buscar na história, sobretudo depois da Independência (1822), elementos, eventos, alvarás, leis, reformas, iniciativas que de alguma forma nos revelem, mostrem-nos ou nos façam pensar como chegamos ao cenário de hoje: o de sermos maioria no campo da educação, seja como alunas, seja como professoras.

Para tanto, foi necessário considerar a divisão clássica da nossa História: Colônia, Império e República, e neste sentido há que se considerar que na Colônia tivemos três

<sup>55</sup> Um dos gráficos compostos a partir dos censos demográficos por Carliane Maria do Carmo Lins da Natividade (bolsa Pibic/Fapece) e Tayanne Adriana Santana de Moraes (bolsa Pibic/CNPq), ambas alunas de iniciação científica atrelados ao Projeto de Pesquisa Educação de Mulheres no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX.

eventos que são de fundamental importância e que compõem a História das Mulheres no Brasil. O primeiro evento é a chegada dos portugueses ao Brasil, pois temos nessa “presença” um elemento significativo, porque não foi só a chegada dos portugueses, mas tudo que essa vinda representou em termos de aculturação indígena, o que também deve considerar as mulheres indígenas. E, ainda, como isso reverbera até os dias de hoje em termos de representatividade, autoridade e reconhecimento de sua herança para o povo brasileiro.

Outro evento importante é a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, e tudo que isso significa em termos educacionais. Como sabemos, eles ficaram responsáveis pela educação não só de Portugal mas de todas as colônias portuguesas entre 1549 a 1759, o que incluía o Brasil. A educação pensada pelos jesuítas era eminentemente masculina, e isso perdurou em todas as suas esferas de atuação, fosse nas missões, colégios, irmandades ou universidades que estavam dentro do escopo dos jesuítas ao longo dos seus 210 anos de atuação em Portugal e nas colônias. Essa educação pensada por eles tinha por alvo os homens, e quando pensada para as mulheres primava pelo viés religioso, pela moral, e não necessariamente era instrutiva, formativa. Há que se ressaltar que, tradicionalmente e como fruto da mentalidade da época, a mulher carregava em seu corpo e em sua mente não somente os resquícios do “pecado original”, mas, principalmente, o fato de que com ele poderia contaminar a todos, indistintamente: por isso, a preocupação em purgar seus pecados e não deixá-las “soltas” e correr o risco de que seduzissem, tal qual Eva, mais uma vez os Adões, enviando todos e todas ao “inferno”.

Nessa época, a principal preocupação com a educação das mulheres era dotá-las de conhecimentos sobre a verdade católica e tudo o que ela prescrevia como forma de amenizar os pecados. Em virtude da sua “utilidade” na procriação, também era intenção da Igreja Católica prepará-las o mais virtuosamente possível para atender às ordens maritais e às necessidades filiais. Não sem razão, a educação da mulher restringia-se a como ser uma boa esposa e mãe. Para tanto, deveria começar a constituir-se uma boa filha, o que requeria, independentemente da classe econômica, aprender a cuidar da casa, a receber ordens, a discernir o que lhe convém, entre outros elementos que a colocaram em último plano na hierarquia dos sujeitos sociais, logo, históricos.

Tal situação começa a ser repensada quando, em 1759, o primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, expulsa os jesuítas de Portugal e de suas colônias. Foi no bojo da reforma política, econômica, administrativa e cultural do reino, que o Marquês, imbuído de seus ideais enciclopedistas e iluministas, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, substituiu os jesuítas pelos oratorianos e estabeleceu o sistema de aulas régias. Foi justamente a partir de tal “reforma” que o Marquês de Pombal abriu, mesmo que veladamente, a oportunidade de acesso à educação escolar feminina, entretanto, também

a partir das demandas masculinas para as “filhas de Eva”. Baseou-se, para tanto, nas ideias do enciclopedista Antônio Ribeiro Sanches, para quem as mulheres, vale ressaltar da nobreza, precisariam estar preparadas para conversar com seus maridos, administrar o lar e ensinar os filhos. Sua concepção de educação da mulher fica clara, quando afirma ser:

(...) impossível introduzir-se a boa educação na Fidalguia Portuguesa enquanto não houver um Colégio, ou Recolhimento, quero dizer uma Escola com clausura para se educarem ali as meninas Fidalgas desde a mais tenra idade; porque por último as Mães, e o sexo feminino são os primeiros Mestres do nosso; todas as primeiras ideias que temos, provêm da criação que temos das mães, amas, e aias; e se estas forem bem educadas nos conhecimentos da verdadeira Religião, da vida civil, e das nossas obrigações, reduzindo todo o ensino destas meninas Fidalgas à Geografia, à História Sagrada e profana, e ao trabalho de mãos senhoril, que se emprega no risco, bordar, pintar, e estofar, não perderiam tanto tempo em ler novelas amorosas, versos, que nem todos são sagrados: e em outros passatempos, onde o ânimo não só se dissipa, mas às vezes se corrompe; mas o pior desta vida assim empregada é que se comunica aos filhos, aos irmãos, e aos maridos. (SANCHES, 2003 [1760], pp. 57-58).

Como pode ser constatado, o pensamento que predominava, mesmo que veladamente, para além daquele de domesticação da mulher, era o de que ela tinha poder. O poder de influenciar filhos e maridos, logo, tudo que deles dependesse. Atinar para tal capacidade/característica não apenas fez com que os “cabeças pensantes” da época quisessem guiá-las, mas sobretudo reduzi-las ao que de mais vil pudesse ser às mulheres da época imputado: ao pecado original. E, nessa tentativa, muitas foram as estratégias criadas e implementadas, mas esse é um outro capítulo desta história.

No Brasil, o sistema de aulas régias foi bastante controverso, pois se por um lado pretendia-se uma educação enciclopédica, com professores concursados e com a figura do diretor geral de Estudos como regulador e legitimidade das práticas escolares, do outro vivia-se sob o regime de padroado e a expulsão dos jesuítas, não implicava a laicidade. Ainda assim temos nesse Alvará uma pequena abertura: a primeira “possibilidade” de acesso das mulheres às escolas. Há que se ressaltar que no Brasil, mesmo para os homens, não tínhamos muitas aulas, como corroboram os estudos sobre o período, e para as mulheres eram os conventos que assumiam essa função, como atestam os trabalhos de Santos (2016) e Lage (2013).

Com a independência do Brasil, em 1822, e a primeira Constituição brasileira que dela decorre, datada de 1824, também percebemos que embora outorgada, segundo essa Constituição, o ensino primário deveria ser gratuito e para todos, não só para os meninos e os homens, mas para todos. E embora a Constituição assim estabelecesse, não existiam escolas para todos, e nem a ideia de escola era a que temos hoje, ou seja, uma escola que abarcasse todos e todas e que, de certa forma, contemplasse, em seu escopo, a preparação para a ascensão econômica e social. A essa época a concepção de escola como forma de

ascensão intelectual e econômica não era concebida por todos, e talvez por isso entre “colocar” os filhos na escola e “colocar” o filho para trabalhar na roça ou a filha para ajudar em casa, ou mesmo para “preservar a honra das meninas” as famílias mais pobres, de maneira geral, preferiam que eles e elas não frequentassem a escola.

Com uma visão mais moderna da escola e a partir de demandas de mulheres que queriam estudar, o imperador Dom Pedro I, com o propósito de abrir mais escolas e permitir acesso ao maior número de pessoas, em 1826 abre uma discussão e pede para que seus senadores e deputados criem uma lei que contemple a criação de escolas em todo o país. A discussão em torno da nossa primeira Lei Geral da Educação, datada de 1827, é rica em detalhes e tem muito das mentalidades vigentes na época. Os historiadores das mentalidades têm na discussão em torno da Lei de 1827 elementos muito importantes para pensar as dualidades que forjam o Brasil desde então. Nela temos senadores, como Visconde de Cairú, da Bahia, e o Marquês de Santo Amaro, do Rio de Janeiro, assim como vários outros que representam visões muito distintas acerca da educação para as mulheres.

Quando a lei é instituída, fica claro quem ganha o impasse: aqueles representados pelo Visconde de Cairú, que defendia que as mulheres não deveriam estudar tanto, que não deveriam estudar tudo, porque não lhes convinha. As mulheres deveriam saber, mas ter uma educação mais comedida, com foco no cuidado do lar e da família e voltada para as diretrizes católicas, ou seja, nada que destoasse da proposta de educação pombalina. A não ser porque a lei era eminentemente brasileira e contemplava a criação de escolas para meninas. Entretanto, devido aos poucos recursos, abrir escolas para meninas recairia, necessariamente, na diminuição da criação de escolas para meninos.

Do lado perdedor estavam aqueles já a par do que estava acontecendo no mundo e portanto defendiam uma educação mais ampla e menos direcionada, em que a mulher pudesse ser contemplada. O fato é que em meio aos argumentos, um se sobressai de maneira decisiva e impactante baseado na divisão sexual, qual seja, para escolas de meninas, professoras. E o fato é que não havia professoras, sobretudo para ensinar conteúdos de matemática e geometria para outras mulheres. Então, o que fazer? Ficou decidido que, como não havia mulheres para ensinar mulheres, a geometria, por exemplo, deveria sair do currículo escolar das escolas para meninas. E nesta decisão talvez tenhamos a origem do “pré-conceito” oficial que envolve a mulher e as ciências exatas no Brasil.

O fato é que, embora limitadora, essa lei acaba sendo também um divisor de águas na educação brasileira, em especial das mulheres. Isto porque se a reforma pombalina, ainda na colônia, permitiu a criação de escolas, embora no sistema de clausura e para meninas

ricas, foi a Lei de 1827 que regeu toda a educação eminentemente brasileira e incluiu a criação de escolas para meninas. Entretanto, quando chegamos no currículo percebemos mais uma vez as limitações às mulheres. A educação, de fato, oferecida a elas restringia-se às prendas domésticas e noções básicas de línguas e matemática, mas nada que as preparasse para qualquer tipo de administração ou erudição além daquilo que necessitassem para educar os filhos, administrar a casa ou ter determinadas conversas no seio das suas redes de sociabilidade. Nesse sentido, nada que destoasse do que se tinha como papel atribuído, pelos homens, às mulheres.

Por certo não existiram escolas em todas as vilas e povoados, porque até então a escola não era prioridade e sua implementação custava muito aos cofres públicos. Mesmo com o Ato adicional de 1834, que incumbiu “[...] às assembleias provinciais a responsabilidade de legislar sobre a instrução primária e secundária”, o fato é que arcar com as despesas pelas construções de prédios escolares, formação e proventos de professores não foi possível a todas as províncias do Brasil, pelo menos não de forma homogênea. Quando a tais implicações se soma a “exigência” de escola específica para meninas, a situação se reveste de mais um complicador, qual seja, arcar com despesas para uma parcela da população que, em tese, não tinha muito a oferecer e nem o que esperar. Mesmo considerando o que já insinuava a publicação no Brasil de “Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens” por Nísia Floresta<sup>56</sup> e que em alguns países a mulher já pudesse estudar e assumir algumas profissões liberais, como a médica Elisabeth Blackwell, que se formou e atuou como médica nos Estados Unidos.

Um evento também importante para a educação de mulheres no Brasil tem início em 1850, ano em que as primeiras escolas dominicais protestantes começam a aflorar no país, pois existe aí um ensaio de coeducação, de educação mista. Embora fosse uma escola, que o próprio nome diz como dominical, e restrita aos protestantes, num país eminentemente católico, temos um elemento que reverberou significativamente: homens e mulheres poderiam, no mesmo espaço, serem escolarizados. Por certo tal semente vai aflorar de maneira mais evidente depois da reforma de 1879, como por exemplo no caso de Maria Firmina dos Reis, que fundou, em 1880 no Maranhão, a primeira escola mista do Brasil. A instituição, que recebeu duras críticas à época, durou três anos, mas entra na história como a precursora desse tipo de escola que marcou significativamente a história da educação das mulheres no Brasil.

A década de 1870 foi muito importante e considerada por Sílvia Romero como a década do surto das ideias novas no Brasil. Investigada por Ângela Alonso no livro “Ideias em

---

<sup>56</sup> Direitos das mulheres e injustiça dos homens foi o título dado ao livro brasileiro, publicado sob o pseudônimo de Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), escritora incipiente que ligou o nome da inglesa Wollstonecraft às vozes em defesa dos direitos das mulheres no decorrer do século XIX.

Movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império”, ela representa um outro “divisor de águas” na História do Brasil. Isto porque como o próprio Sílvio Romero demonstrou, uma série de ideias científicas, espiritualistas, positivistas envolvendo política, religião, ideias alemãs sobre a natureza do direito e sobre o evolucionismo social chegaram ao Brasil nessa época. Fosse por pessoas, sobretudo homens que estudaram fora, fosse por estrangeiros que aqui se instalaram, fosse por livros estrangeiros, na maioria das vezes, importados por autodidatas em línguas estrangeiras. Os brasileiros não só se apropriaram daquilo que estava escrito, mas também de experiências que vivenciaram quando estudaram fora, na França, em Coimbra, na Bélgica ou em outro país. Ou seja, tudo isso concorreu para que, nesta década de 1870, muitas ideias ferveriam, não só entre os intelectuais e políticos da época, mas também entre a população mais interessada nos destinos do país, o que recaía nas formas de se alcançar o progresso.

Entre essas ideias, que circulavam sobretudo nos jornais, estava a de que o Brasil precisaria modernizar, progredir, e para isso, a mulher deveria ser considerada peça fundamental. E por isso, nesse momento, atrela-se a educação e a formação profissional da mulher à independência econômica e ao progresso. Assim sendo, as mulheres também precisavam ser formadas para o trabalho, e um dos principais meios encontrados foi a formação docente. Daí porque inicia-se o processo de feminização das escolas normais. Convencionou-se que, por suas características maternas, a escola seria um “bom lugar” ao qual as mulheres poderiam se dedicar associando seus dons maternos à escolarização das crianças.

Some-se a isso que nessa época os homens já não estavam limitados à docência, mas pensando e atuando em outras esferas da burocracia estatal, no campo jurídico, da contabilidade, das relações internacionais e, com isso, foram dilatando espaços para as mulheres, que entram na docência, também, por essa abertura masculina. Entretanto, há que se ressaltar que foi justamente a entrada das mulheres no magistério que impulsionou a educação como potência para o progresso do país, afinal de contas ficou claro, nessa época e em todas as outras décadas que sucedem 1870, que a educação era um caminho para se chegar ao progresso, o que também pode ser deduzido a partir do Gráfico 1.

Quando analisamos os discursos dos deputados provinciais ou dos senadores nesta década, encontramos várias discussões e defesas, inclusive pedidos de bolsas para que as mulheres estudem no exterior. Isso porque a essa época, aqui no Brasil, ainda não era permitida a entrada de mulheres no ensino superior, sendo que isso só ocorreu a partir da Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879 (Decreto Nº 7.247), por muita insistência não só de mulheres que queriam fazer medicina e adentrar outros campos do conhecimento, mas também de alguns homens congressistas que ousaram ir de encontro

a uma “tradição inventada”, como poderia dizer Hobsbawn (2018), acerca da inferioridade feminina. É nessa época que as discussões em torno do tamanho do cérebro feminino, da capacidade intelectual feminina e dos direitos da mulher são muito afloradas.

Para se ter uma ideia, nos anais da assembleia provincial de Pernambuco de 1878, há uma defesa muito eloquente, à época deputado, Tobias Barreto de Menezes, a favor de duas alunas que queriam estudar medicina nos Estados Unidos ou na Suíça. Em defesa da concessão das bolsas, ele arregimentou uma série de discussões científicas para dizer que a mulher poderia estudar e que ela poderia ser o que quisesse. Para tanto, ele cita vários autores que tratavam da proporção do cérebro feminino e dá exemplo de diversas outras mulheres, sobretudo, na história da França, Inglaterra, Itália, que ascenderam na carreira intelectual e econômica por conta dos seus trabalhos (BARRETO, 2016).

Claro que, dado que a maioria das mentalidades era conservadora, em um primeiro momento o pedido foi reprovado, porque vários deputados, a exemplo do Médico Malaquias, defendiam a mulher a partir da sua suposta fragilidade e isso recaía nas mesmas funções que exigiam, sob determinado ponto de vista, menos intelecto, a exemplo de cuidar dos filhos, da casa e do marido. Os argumentos são muitos, e conseguimos perceber ali um pouco da história das mentalidades e como essa história hoje é também das mulheres. Como ela foi sendo moldada e composta por uma visão androcêntrica, eminentemente masculina, calcada em ideais religiosos católicos, que pouco tinham ainda explorado as capacidades das mulheres, fossem elas físicas ou intelectuais.

Uma das Reformas mais significativas para o acesso da mulher à educação, sem dúvida, foi expressa no Decreto nº 7.247 de 1879. A "Reforma do Ensino Livre" ou Reforma Leôncio de Carvalho, como ficou conhecida. Apesar de várias críticas quanto à forma e ao conteúdo, foi outro divisor de águas na história da educação das mulheres no Brasil. Foi a partir dela que as mulheres puderam ter acesso às escolas superiores, bem como ter uma oferta maior da educação primária a partir das escolas mistas e do sistema de coeducação. Forma muito eficaz de baratear os custos da oferta de estudos, mas não sem antes passar pelas críticas baseadas em ideias moralistas, religiosas e sexuais.

O Brasil chega em 1889, ano da proclamação da República, com um pouco mais de 14 milhões e conseqüentemente, o número de mulheres também aumentou na mesma proporção da população. A república traz em seu bojo uma série de mudanças que pode ser resumida à necessidade de modernizar o país e adentrar no mercado internacional. E para isso, ele precisaria urbanizar-se, industrializar-se e, sobretudo, separar-se da Igreja.

Por meio do decreto 119A de 1890 os poderes da Igreja ficaram “oficialmente” separados dos poderes do Estado, ou seja, o Estado não mais subvencionaria as ações da Igreja e esta, por sua vez, não mais legitimaria as ações daquele. Isso também foi decisivo para a educação feminina, porque a partir de então essas amarras que impactavam, sobretudo, na concepção de escola e no currículo da educação feminina no que diz respeito à moralidade e às questões sexuais, seriam menos exigidas.

Com a proclamação da República e com o processo de laicização, as mulheres ganham significativamente lugares dentro das escolas, bem como espaços de enunciação. Entre 1901 e 1906, ocorreu um fenômeno muito revelador. No Rio de Janeiro, assim como em outros estados, houve um expressivo aumento de mulheres na escola normal que já era mista. Isto induziu cada vez mais a matrícula feminina em detrimento da masculina. Nessa época, para se ter uma ideia, por causa de todos os processos aqui elencados, 70% das professoras eram mulheres (HAHNER, 2010). Isso se percebe não só porque se constata a existência de mais escolas, sobretudo mistas e normais, mas porque os homens acabaram escolhendo outros espaços, como já sinalizado. E também porque foi ponto pacífico, como também apontado, a ideia de que as mulheres são mais maternas, têm um senso moral mais arraigado do que o homem, não necessariamente intelectual, mas moral, e que por isso a profissão docente, no ensino primário, era um caminho natural.

Um outro fenômeno social muito significativo na história das mulheres foi a criação das Ligas Estaduais pelo Progresso Feminino, que culminou, em 1922, na Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Tal federação correspondeu a uma instituição e uma institucionalização de desejos, de ações, mas também de um elemento fundante para a defesa dos direitos femininos: a priorização das mulheres menos abastadas a partir da educação e formação dessas mulheres.

Assim como a federação, a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional também foi um marco na garantia dos acessos à educação. Ela determina que educação é direito de todos indistintamente e poderia ser dada no lar e nas escolas. Isso também aumenta a inserção das mulheres nas escolas, porque a educação passa a ser um direito e não apenas uma questão de acesso, mas sobretudo de garantia de ofertas. Como direito, o Estado assumiu o dever de abrir mais escolas, não só nas cidades e vilas mais povoadas, mas em todos os cantos do Brasil, e a família, de matricular seus filhos. Onde existissem estudantes e crianças em idade escolar, escolas deveriam ser abertas. Então há nessa legislação, e nas outras que a sucedem, elementos que não diretamente estão relacionados à educação das mulheres, mas que proporcionam a intensificação das mulheres na educação, fossem como alunas ou professoras.

Na reformulação da LDB em 1971, já na época do regime civil militar (1864-1988), a abertura para as escolas particulares também fez com que muitas mulheres não só abrissem as suas escolinhas, as escolinhas de bairro, em vários lugares onde existiam crianças e onde o poder público não conseguiu ofertá-las, mas também muitas meninas puderam ser escolarizadas. Entre abrir escolas e ser nelas professoras, o passo natural foi que essas escolas fossem crescendo, ganhando tónus, e as funções de cuidadoras, secretárias, coordenadoras, supervisoras e diretoras fossem sendo assumidas de maneira cada vez mais natural. Assim vemos o quanto esse tipo de abertura, que no primeiro momento não tem relação direta com a entrada e a educação de mulheres, incide sobre elas.

Tanto é que, em 2000, o Inep divulga que as mulheres são maioria na escola, mas elas são maioria na escola desde a década de 1980, não na escala dos milhões, mas na escala dos mil. No ano 2000 isso fica evidente, porque a diferença entra na escala de milhões, ou seja, temos milhões de mulheres a mais na escola, tanto na educação básica quanto na educação superior. Quando analisamos os censos, percebemos o quanto a mulher não apenas conseguiu adentrar no campo da educação, mas também ascender de maneira intensa, como também revela o Gráfico 1. Para se ter uma ideia, desde a década de 1990, tanto no grau elementar, quanto no grau superior, as mulheres são maioria absoluta na educação. Segundo o censo escolar de 2019, de um total de 180 mil escolas no país, que atendem a cerca de 48 milhões de alunos, 25 milhões são de meninas. Ou seja, 23 milhões de meninos para 25 milhões de meninas, então, são 2 milhões de meninas a mais na escola. Esse mesmo censo registra que o sexo feminino representa 57% das matrículas no nível superior e 54% na pós-graduação.

## **Considerações Finais**

O que isso revela? O que essa linha cronológica nos faz ver?

De maneira geral, podemos entender essa linha cronológica como uma teia que contempla os principais acessos à educação, não necessariamente a educação das mulheres, mas o acesso à educação, e dentro dele, o que coube às mulheres. Não sabemos, por exemplo, sobre a participação das mulheres nesses eventos citados. Os esforços feitos por elas ainda não estão registrados na história de maneira satisfatória. Infelizmente, precisamos de versões mais femininas, mais feministas, mais igualitárias. Porque, também infelizmente, as concepções e decisões foram feitas por homens, as fontes são masculinas, as versões são masculinas, as narrativas construídas e que constam na nossa historiografia também são masculinas. E, portanto, elas não contemplam

determinadas subjetividades, determinados elementos que podem ser revelados e evidenciados se passa-se a estudar determinadas histórias de vida que, entre outros elementos, tornam evidentes quais os caminhos e quais foram as táticas, quais foram as resistências de que essas mulheres se valeram para conquistar determinados espaços.

É justamente em busca de uma história mais vista de baixo do que uma história baseada em legislações e em acessos, que grupos de estudos sobre as mulheres, mais especificamente, sobre a educação das mulheres, estão sendo cada vez mais requisitados, como os Grupos de Pesquisa Educação de Mulheres nos séculos XIX e XX. Porque hoje não se tem uma história que seja justa com determinadas personagens femininas, não temos o registro de várias mulheres que foram, por exemplo, pioneiras em diversas áreas de atuação, as pioneiras na ciência ainda precisam de estudos que contemplem esse tipo de registro, sob pena de uma história singular.

Por isso também a importância dos grupos que vêm se dedicando aos estudos biográficos de mulheres, afinal, tal qual George Duby, que ao estudar o moleiro Menóquio soube mais da inquisição na Idade Média, ao analisar a história de uma mulher, podemos entender a história da sua geração, do seu tempo, do seu espaço, em suma, das circunstâncias desta mulher. Pesquisar a história da primeira engenheira, da primeira física, da primeira professora de educação física, da primeira fisiologista, entre outras, por certo, ajuda-nos a pensar e desmistificar um pouco esses elementos que sempre colocam a mulher no lugar de submissão e de inferioridade.

É de Michelle Perrot a iniciativa de que a história tem que sair dessa esfera das mulheres passivas e adentrar uma outra esfera que é a das mulheres ativas. Se buscarmos ao longo da história, encontramos fontes que nos mostram que mulheres foram enclausuradas, colocadas nos conventos pelos pais, pelos maridos, pelos irmãos mais velhos ou pelas mães que não podiam dar conta delas. Mas o que essas mulheres fizeram nos conventos, o que elas escreveram? Temos exemplos de várias freiras ou internas que escreveram belas histórias, belas poesias, romances. De mulheres que usaram pseudônimos que, longe de serem apenas uma forma de subjugação, foram uma forma de resistência, porque elas não puderam assinar seus nomes, é verdade, mas elas escreveram. E assim fizeram em várias outras esferas. Quantas mulheres conseguiram mudar os rumos da história dando conselhos aos seus maridos durante o jantar, durante o café da manhã? Muitas mulheres se valeram desse lugar também para mudar os rumos não só delas, mas de várias outras coisas que elas consideravam importantes.

Assim, deve-se evidenciar que, mais do que contemplar histórias de subserviência e de subjugamento, a história precisa adentrar em um discurso outro que tenha por missão revelar essas mulheres que fizeram a coisa acontecer, que fizeram com que a história, não

necessariamente essa que a contempla, ganhasse outros rumos e com ganho de causa para as mulheres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENCASTRO, L. F. Vida privada e ordem privada no Império. In L. F. Alencastro (Org.), **História da vida privada no Brasil: Império, a corte e a modernidade nacional** (p. 12-72). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

ALMEIDA, Jane Soares de. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **Revista História da Educação**. v. 11, n. 22, maio/ago. 2007. Recuperado de: file:///Users/Raylane/Downloads/29288-113222-1-PB.pdf.

Ângela Alonso, **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

BARRETO, Raylane. A. D. N. Composição intelectual como fruto de repertórios mobilizados: o caso Tobias Barreto. **Almanack**, (25), 1-38, 2020.

BARRETO, Raylane. A. D. N. Tobias Barreto e a educação: ideias de um moderno no Império brasileiro. In M. V. C. Carvalho, R. C. L. Lages & V. Gaspar (Orgs.), **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX** (Vol. 4, p. 95-114). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2016.

BRASIL. **Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834**. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

COLLING, Ana. M. As primeiras médicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo. **Revista Fronteiras**, 13(24), 169-183, 2011.

Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. (1879). Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.

DUBY, Georges. A História Continua. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DUBY, Georges. A História Continua. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Ed. UFRJ, 1993.

HAHNER, June E. A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. **Gênero**. Niterói, v. 10, n. 2, p. 313-332, 1. sem. 2010.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Orgs.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

INEP. Censo Escolar 2020. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Jinzenji, Mônica. Y. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG. 2010.

LAGE, Ana Cristina P. **Conexões Vicentinas**: Particularidades Políticas e Religiosas da Educação Confessional em Mariana e Lisboa Oitocentistas. 1. ed. Bauru, SP: Paco Editorial, 2013. v. 1. 212p.

Lei nº 38.398, de 15 de Outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Recuperado de: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html).

MARTINS, A. P. V. (2004). **Visões do feminino**: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fiocruz.

PERROT, M., & Duby, G. (1991). **História das mulheres no Ocidente**: do Renascimento à Idade Moderna (Vol. 3). Porto, PT: Afrontamento.

PERROT, M. (1988). **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros (4ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

PERROT, M. **Escrever uma história das mulheres**: relato de uma experiência. Revista Cadernos Pagu, (4), 9-28, 1995.

PERROT, M. (2007). **Minha história das mulheres**. São Paulo, SP: Contexto.

A Província. (1875, 14 de março). ed. 535.

SANCHES, Antônio Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2003 [1ª Ed.1760].

SANTOS, Vera Maria dos. A mulher de posses e a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey no Século XVIII. Fortaleza: Imprece, 2016.

SILVA, C. S., & SAMPAIO, G. R. (2010). “Pelo sexo, a mulher liga-se à eternidade da espécie”: as produções acadêmicas dos médicos baianos. In: 6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos vencedores (p. 93-110). Brasília, DF: Ideal Gráfica e Editora.

## CAPÍTULO 8

---

### ALFABETIZAÇÃO E DISPUTAS SECULARES POR PROJETOS PARA A NAÇÃO<sup>57</sup>

**Maria do Rosario Longo Mortatti**  
**Universidade Estadual Paulista<sup>58</sup>**

Uma das utopias da modernidade por excelência, a educação escolar pode ser compreendida como um dos aspectos da vida humana, no nível sócio-político-cultural, em que se manifesta a condição plural e contraditória da modernidade. No caso brasileiro, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo dessa condição. Índice de medida e testagem da eficácia da ação modernizadora da educação contra a barbárie e o rito de iniciação na passagem do mundo privado para o público da cultura, o ensino-aprendizagem da língua escrita vem sendo formulado, desde o período imperial, como problema político, social e cultural estratégico.

Ao longo, pelo menos, dos últimos 200 anos, querelas entre modernos e antigos vêm pontuando as tematizações, normatizações e concretizações em alfabetização (escolar) no Brasil, cuja face mais visível é a questão dos métodos de ensino, caracterizando um movimento marcado simultaneamente pela continuidade e pela descontinuidade de sentidos atribuídos a esse processo de ensino-aprendizagem escolar(izado), mas sempre relacionado com a busca de ruptura com uma tradição herdada, a fim de se construir o moderno desejado, preenchendo-se, com a verdade científica de cada época, a lacuna entre passado e futuro.

No início da segunda década do século XXI, quando se registra o bicentenário da Independência do Brasil, segundo dados do IBGE-Pnad, de 2019, são ainda 6,6% de analfabetos, 11 milhões (pessoas de 15 anos ou mais, que não conseguem escrever nem ler um bilhete simples), acima da meta do Plano Nacional de Educação para 2015: 6,5%. De acordo com dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), em 2018 o índice de analfabetos funcionais era de 29%. Em ambos, considera-se a relação entre nível de escolaridade e de analfabetismo/alfabetização, evidenciando-se, porém, que aos avanços na universalização da educação básica não correspondem, em similar proporção, a diminuição do número de analfabetos.

---

<sup>57</sup> Com algumas atualizações e acréscimos, neste texto retomo capítulo do livro *Educação e letramento* (MORTATTI, 2004), além de sintetizar outras publicações de minha autoria, em especial Mortatti (2021).

<sup>58</sup> Professora titular. Livre-docente em Metodologia da Alfabetização (Unesp); mestre e doutora em Educação (Unicamp); licenciada em Letras (Unesp). E-mail: [m.mortatti@unesp.br](mailto:m.mortatti@unesp.br).

Há ainda muitos problemas a enfrentar, considerando-se a necessidade de a escola cumprir sua tarefa fundamental – ensinar a ler e a escrever – e o lugar central da alfabetização nas questões educacionais, articuladamente às disputas por projetos de nação.

## **1. Antes das “primeiras letras” e a “descoberta” do analfabeto e do analfabetismo**

Desde o período colonial existia, neste país, grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever, nem tinham instrução elementar, ou seja, de “primeiras letras”. Mas essas pessoas não se autodenominavam analfabetas, nem iletradas, o que vale especificamente para os índios, que sequer conheciam a existência do alfabeto, assim como as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral, quando ainda intocada pela cultura letrada dos portugueses. Processo complexo, a escolarização do índio envolveu, concomitantemente, a criação de uma escrita alfabética para a língua geral (transcrição alfabética e gramaticalização da língua tupi, pelo padre Anchieta), o aprendizado (imposto pelos jesuítas) de uma segunda língua, o português oral e escrito, e a imposição de passagem de uma cultura ágrafa, centrada na oralidade, para uma cultura grafocêntrica (dos portugueses), dotada de um sistema de escrita, e letrada, centrada nas Humanidades e nas Ciências.

Para a grande maioria dos habitantes do Brasil Colônia, portanto, tratava-se de aprender outra língua e outra cultura, antes das “primeiras letras”, que, então, significavam quase literalmente as letras do alfabeto.

Com a expulsão dos jesuítas do país, em 1759, iniciou-se o processo de organização da instrução pública, com o objetivo de formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a Igreja (católica). Entre as reformas na instrução pública, destacavam-se as “aulas régias”, que se estenderam por todo o período imperial e eram conduzidas por um mestre-escola, geralmente com pouca ou nenhuma formação específica, que acabava reunindo, em sua casa e em um mesmo ambiente, muitos alunos de diferentes idades.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, e a decorrente instalação de uma monarquia constitucional e criação do Estado-nação, começaram a ser tomadas algumas medidas mais abrangentes em relação à instrução pública e à organização política e social do país. A gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada por lei de 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para a instrução pública, uma vez que nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população

livre (de ambos os sexos) e se regulamentavam o método de ensino (monitorial-mútuo), o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, entre outros aspectos.

Foi, porém, difícil concretizar a extensão da instrução elementar a toda a população, devido, sobretudo, à falta de escolas, de professores e de organização administrativa adequada. Nesse cenário, começaram a se manifestar avanços a partir das décadas finais do Império. Com a gradativa libertação dos escravos e a chegada de imigrantes, no âmbito das discussões sobre a instrução pública foi se colocando o problema da instrução popular e da necessidade de difusão da escola elementar, estimulando iniciativas com o objetivo de organizar o ensino. Como exemplo, têm-se as séries de livros de leitura, comuns até os dias atuais, e que foram inauguradas, em nosso país, em 1868, quando o baiano Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, iniciou a publicação de uma série de cinco livros de leitura (incluindo o que se destinava ao ensino inicial da leitura) para a escola elementar.

Apesar dos esforços, para a grande maioria dos habitantes deste país a iniciação nas primeiras letras continuava ou não sendo possibilitada, ou sendo resolvida na esfera privada, sob a responsabilidade das famílias ou de outras possíveis formas para o aprendizado da cultura letrada.

A herança de três séculos de colonização portuguesa, no âmbito da instrução primária, pode ser sentida nos dados do censo realizado meio século após a Independência: mais de 85% da população era analfabeta e “[...] incapaz de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal” (CARVALHO, 2001, p. 32). Entre esses, incluíam-se muitos dos grandes proprietários rurais.

A palavra “analfabeto” começou a ser registrada no século XVIII, assim como a preocupação com a instrução elementar. Mas foi somente no final do Império que novos fatos e ideias conferiram visibilidade à condição de analfabeto e ao correspondente fenômeno designado de “analfabetismo”, que emergiu como um problema de caráter eminentemente político, com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882. Nessa época, a palavra era usada como *substantivo masculino*, uma vez que se tratava de legislar sobre quais *homens* poderiam votar; desde a Constituição de 1824 já não eram incluídos no direito ao voto as mulheres, os mendigos, os soldados e os membros de ordens religiosas, além, obviamente, dos escravos que nem eram considerados “cidadãos”.

Naquele contexto social, cultural e educacional, o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino dos rudimentos da leitura e escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto. E, apesar de que já tivesse sido indicado o ensino simultâneo da leitura e escrita desde meados do século XIX, a leitura continuou em primeiro plano, tanto por ser dispendioso o material necessário para o ensino da escrita, quanto por se atribuir

maior importância a saber ler do que a saber escrever, muitas vezes identificado apenas com a assinatura do nome ou com a caligrafia. O ensino da leitura se baseava, predominantemente, nos métodos de soletração, fônico e silabação, tidos como rotineiros e “tradição herdada”, embora, ao longo dos anos 1870, tenham sido disseminadas pelo menos uma discussão sistemática dessa “rotina” e uma proposta, a do professor Antonio da Silva Jardim, para a metodização do ensino da leitura com base no método da palavração contido na *Cartilha maternal* (1872), do poeta português João de Deus.

## **2. A escolarização do ensino da leitura e escrita**

Com a proclamação da República, em 1889, intensificou-se a necessidade de intervenção institucional na formação dos cidadãos, sobretudo das novas gerações, por meio da educação e da instrução primária, com o objetivo de reverter o “atraso do Império” e fundar uma “civilização nos trópicos”. Intensificou-se também a necessidade de se implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de um projeto político liberal, como agente de “esclarecimento das massas” e como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada.

No estado de São Paulo, essas novas necessidades geraram a organização de um “aparelho escolar”, que logo se tornou modelo para outros estados brasileiros. Sintetizado e institucionalizado na reforma Caetano de Campos, de 1892, esse modelo se baseava em novas e modernas soluções, entre as quais: a criação de escolas normais, para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, assim como de material didático para esse fim.

Derivado da estreita relação entre ideais republicanos, processo de organização de um sistema público de ensino, escolarização e metodização do ensino da leitura (e escrita), o clima de confiança quase eufórica na educação escolar, característico das décadas iniciais de implantação do novo regime político, foi demandando um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura (e escrita) e conferindo-lhe, assim, maior visibilidade. Nesse contexto, novos fatos e novas ideias foram configurando também novas e mais sistemáticas maneiras de compreender as funções da leitura e da escrita.

Também se atribuía maior importância à leitura e a seu ensino, cuja metodização foi objeto de acirradas disputas entre autoridades educacionais e educadores. Embora alguns sujeitos de época continuassem propondo o ensino simultâneo da leitura e da escrita, a discussão incidia, mais diretamente, sobre o ensino da leitura (elementar ou inicial) e sobre os métodos para esse ensino. Por serem considerados sintéticos, em desacordo com os avanços científicos da época e como fator que dificultava a aprendizagem da leitura, sobretudo os métodos da soletração e silabação foram duramente combatidos a partir do início dos anos 1890. Para substituí-los, propuseram-se os métodos analíticos, especialmente o da sentençação e o da historieta.

Fazia-se, ainda, certa distinção entre o ensino *inicial* da leitura e o ensino da leitura nos anos escolares subsequentes ao primeiro. A continuidade da publicação de séries de livros de leitura é um importante indicador dessa distinção: na cartilha (ou primeiro livro, em algumas dessas séries de livros de leitura) aprendia-se a leitura “decifração”, e, nos livros seguintes (até o quarto ou quinto), o aluno devia caminhar da “leitura corrente” para a “leitura expressiva” e a “leitura silenciosa”.

Como se pode notar, nas décadas iniciais do novo regime ainda havia muitos brasileiros que não sabiam ler nem escrever, e essa condição continuava sendo um problema político. A primeira Constituição republicana, de 1891 (em vigência até o início dos anos de 1930), continuou discriminando esses brasileiros, pois manteve a proibição do voto do analfabeto, sob o argumento principal de que essa proibição lhe serviria de poderoso incentivo para sair de seu estado de ignorância, inclusive considerando-se os analfabetos recém-libertos da escravidão, com a lei de 1888.

Algumas vozes discordantes lastimavam o uso político da circunstância de o indivíduo saber, ou não, ler e escrever, ou advertiam para o equívoco de se considerarem como incompetentes os cidadãos analfabetos. Mesmo assim, na primeira constituição republicana, os analfabetos foram duplamente discriminados: a eles foi imputada a causa do problema do analfabetismo; e eles é que deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e vontade pessoal, pois o Estado (liberal) se omitiu em relação à garantia de obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária.

Apesar desses entraves à plena realização de todos os direitos políticos, civis e sociais de todos os cidadãos, as luzes lançadas sobre a educação conferiram um tom mais positivo às discussões e propostas, fazendo com que fosse ressaltada a necessidade de ensinar a ler e escrever e, de certo modo, ofuscando as discussões sobre o analfabeto e o analfabetismo.

Talvez porque os efeitos da disseminação sistemática da instrução primária ainda não se fizessem sentir nem a consciência de privação ainda tivesse conseguido evidenciar um conjunto significativo e abrangente de “providos”, a palavra “alfabetizar” e correlatas

não eram utilizadas, de forma corrente e no sentido que hoje conhecemos, especialmente “alfabetizado”, como antônimo de “analfabeto”, e “alfabetismo”, como antônimo de “analfabetismo”.

### **3. Contra o analfabetismo, a “alfabetização do povo”**

Em particular no caso paulista, ao longo das duas primeiras décadas do século XX foram se consolidando tanto o processo de expansão do “aparelho escolar”, de disseminação da instrução (pública) elementar, constatada por meio do aumento do número de matrículas e da média de frequência dos alunos à escola, quanto a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Outros novos fatos e novas ideias foram sendo reconhecidos e formulados, sobretudo em decorrência dos problemas políticos e econômicos gerados pela 1ª. Guerra Mundial e de problemas sociais e culturais gerados, em algumas grandes cidades de certas regiões do país, pelo processo de urbanização e pela chegada de grandes contingentes de imigrantes. Foram, também, evidenciando-se as limitações do sistema de instrução pública paulista, e novos contornos e significados foram sendo conferidos ao ensino da leitura (e escrita).

As palavras “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetização” e “alfabetizado” começaram a ser gradativamente difundidas e utilizadas sempre em estreita relação com a escola, ressaltando-se que a expressão “ensino da leitura (e escrita)” continuava a ser usada como equivalente a “alfabetização”. Como exemplo e uma espécie de síntese daquela então recente utilização e emergente difusão dessas novas palavras, podem-se destacar as formulações e iniciativas de dois insígnis representantes da administração da instrução pública do estado de São Paulo: professores Oscar Thompson e Antônio de Sampaio Dória.

Na condição, por duas gestões, de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, e visando à implementação de uma escola moderna, sintonizada com os anseios da pedagogia moderna, Thompson tinha como uma de suas preocupações dominantes o “problema do ensino da leitura aos analfabetos” (THOMPSON, 1910, p. 9). Para enfrentá-lo, entre outras iniciativas, e além de “oficializar” o método analítico para o ensino da leitura nas escolas primárias paulistas, em *Carta Circular* de 1918 solicitava sugestões sobre como resolver o problema do analfabetismo e, no Relatório contido no *Anuario do ensino*, de 1918, “inaugurou” a palavra “alfabetização” para designar “oficialmente” o ensino inicial da leitura (e escrita), em referência ao “insucesso da alfabetização”, evidenciado pelos dados estatísticos relativos às taxas de reprovação no 1º ano.

Dessa *Carta Circular* derivou a carta aberta “Contra o analfabetismo”, elaborada por Antônio de Sampaio Dória, na qual foram apresentadas as bases de um plano de extinção desse “monstro canceroso”, o “maior mal do Brasil”, que impedia o progresso do país. Esse plano estava estreitamente vinculado aos princípios e objetivos da Liga Nacionalista e centrado no reconhecimento da “urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares” como condição de exercício da cidadania democrática e como forma de combate ao “analfabetismo”, que se tornara “questão nacional por excelência”. Era preciso “alfabetizar o povo”, para “assimilar o estrangeiro”, aspirando a oferecer-lhe “tres beneficios minimos”: saber ler, escrever e calcular. (SAMPAIO DÓRIA, 1923, p. 15-26).

O “ideal de alfabetizar, sem distincções” todos os “analfabetos [crianças e adultos] sem escola” foi a “espinha dorsal” (SAMPAIO DÓRIA, 1923, p. 149) da reforma do ensino paulista realizada em 1920, por esse professor, durante sua gestão como diretor da Instrução Pública. Nessa reforma, a solução para a alfabetização do povo concentrou-se na redução da escolaridade primária de quatro para dois anos. E, embora se estabelecesse a “autonomia didática”, o método intuitivo e o método analítico continuaram a ser defendidos como “uma resposta pedagógica a um desafio político”. (CARVALHO, 2000, p. 230).

A partir das décadas iniciais de século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto); “alfabetização” (ato ou eleito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). Inserida no contexto de uma intensa campanha contra o analfabetismo, a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de “educação popular” e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano.

#### **4. Alfabetização na educação renovada**

Ao longo dos anos 1920, o problema do analfabetismo continuou sendo retomado como legitimação política dessas reformas, mas o eixo das discussões e propostas era um programa modernizador da sociedade e de revisão das finalidades e funções da escola. A reforma da instrução pública foi se configurando como estratégia política, cujo alvo não era mais a “mera alfabetização”, mas a verdadeira educação “da inteligência, do coração

e das mãos”, como afirmava o educador escolanovista pernambucano, Antônio de Carneiro Leão.<sup>59</sup>

Contra o “fetichismo da alfabetização intensiva” ou da “escola alfabetizante”, educadores escolanovistas apresentavam duros argumentos e propostas.

Para Lourenço Filho, reformador da instrução pública do Ceará e diretor da instrução pública paulista em 1930-1931, a escola deveria deixar de ser um “aparelho formal de alfabetização” para se tornar um “organismo vivo, capaz de refletir o meio” e promover uma reforma de costumes, capaz de ajustar “os homens a novas condições de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas as atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo”.

Para Francisco Campos, reformador da instrução pública mineira, em 1926, e Ministro da Educação e Saúde, de 1930 a 1932, a orientação e o incremento do ensino primário eram fundamentais para o futuro das instituições democráticas. “Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário [...] Se este ensino na forma os homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos.”

Para Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana em 1926 e diretor geral da instrução pública do Distrito Federal em 1931-1935, a opção por um “ensino primário incompleto”, como proposto na reforma paulista de 1920, era inaceitável para outros estados brasileiros, como a Bahia, onde se deveria evitar a iniciação nas letras do alfabeto e nos rudimentos da aritmética, história e geografia, pois, sem perspectiva de continuidade de seu uso, esses instrumentos seriam um “elemento de desequilíbrio social”, pois entendia educação como um “[...] processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo”.

Os debates sobre educação e ensino concomitantes a essas reformas trouxeram à tona, portanto, outra aspiração de instrução pública. A partir dos anos 1930, coincidindo com o clima gerado pela Revolução de Outubro e os decorrentes e gradativos processos de reorganização do Estado-Nação, tem-se, no âmbito da educação e do ensino, a unificação, em nível federal, de diretrizes derivadas dessas experiências estaduais. E a Constituição de 1934 voltou a estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade, em âmbito nacional, do ensino primário (de quatro anos), extensivo aos adultos.

---

<sup>59</sup> Estas citações de textos de Carneiro Leão, assim como as de Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira apresentadas a seguir, foram extraídas de Carvalho (2000, p. 225-251).

Disseminou-se, por um lado, o esforço em contemplar a crescente demanda da população (especificamente de considerável número de crianças em idade escolar) por um lugar (que não sobejava) nas escolas existentes. Por outro lado, disseminaram-se os princípios e as práticas escolanovistas, centrados em nova concepção de infância e ensino, de que derivavam novas necessidades: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita.

Nesse contexto, juntamente às palavras “analfabeto” e “analfabetismo”, continuava a ser utilizada a expressão “ensino da leitura e escrita”, para designar um problema ainda central do ponto de vista político, social e cultural, mas foi se tornando cada vez mais frequente a utilização da palavra “alfabetização”, designando um processo que talvez nos seja mais familiar, dada a proximidade no tempo: o ensino e a aprendizagem (ou, mais recentemente, ensino-aprendizagem) (iniciais) da leitura e da escrita.

É que, naquele momento histórico, sob influência da psicologia experimental, às questões prioritariamente relativas ao ensino, acrescentaram-se e, tendencialmente, sobrepuseram-se as relativas à aprendizagem (inicial e simultânea) da leitura e da escrita como técnicas fundamentais (juntamente ao cálculo) da escola primária.

A escrita passou a ser entendida, não mais como questão exclusiva de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Seu ensino devia ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia. Foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura, que envolviam, entre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura.

As discussões sobre métodos de ensino da leitura foram se concentrando nos métodos mistos ou no método global, mas cedendo espaço para as discussões relativas aos aspectos psicológicos — em detrimento dos linguísticos e pedagógicos — envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo após a publicação do livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* (1934), de M. B. Lourenço Filho. E, embora permanecesse a estreita relação entre alfabetização e escola, nesse processo passaram a ser incluídos sistematicamente os problemas referentes à alfabetização de adultos, abrangida pela educação popular.

Os novos fins da educação passaram a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficiente, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e organizar a educação nacional, ou seja, visando a uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização da escola e do ensino e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira.

A partir especialmente dos anos 1930, expandiu-se de forma considerável a instrução primária, organizada em novas bases políticas e científicas. O maior número de crianças na escola, porém, não implicava diretamente a redução das taxas de analfabetismo, pois não podiam ser considerados alfabetizados aqueles que não fossem aprovados ao final do primeiro ano escolar. Além disso, em 1950 a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos era ainda de 36%. Era preciso pensar e praticar, sobre outras bases, também o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita. Acompanhando essas novas exigências sociais em relação à leitura e à escrita, foi também a partir do censo de 1950 que se passou a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse; aquele que soubesse apenas assinar seu nome era considerado analfabeto.

A palavra “alfabetização” passou, portanto, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. E passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura, envolvendo ensino e aprendizagem escolares e simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais.

Esse sentido da palavra “alfabetização” foi sendo disseminado pelos discursos, oficiais ou não, pelas práticas pedagógicas e, sobretudo, pelas cartilhas de alfabetização (MORTATTI, 2000). Tais discursos e práticas, é importante ressaltar, conviveram, sobretudo no início dos anos de 1960, com um significativo conjunto de iniciativas de caráter político e social, encetadas por educadores comprometidos com a educação popular e a alfabetização de adultos, com destaque para a significativa atuação do educador Paulo Freire. Do ponto de vista proposto por esse educador, os sentidos das palavras “alfabetização”, “alfabetizado”, “analfabetismo”, “analfabeto” se alargaram, passando a abranger questões relacionadas, não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também à “leitura do mundo” e, em decorrência, a uma

participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira.

Em 1961, foi promulgada a Lei n. 4024 - a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - e a Constituição de 1967 – outorgada durante a ditadura militar pós-1964 - , entre outras disposições, estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, equivalendo ao ensino de 1º. grau, conforme regulamentado pela Lei 5692, de 1971, momento em que a taxa de escolaridade média da população de 7 a 14 anos estava em 67%.

Articuladamente ao contexto político ditatorial, a intensa urbanização do país e a consequente demanda pelo crescimento da rede física de escolas foram empecilhos para a extensão da escolarização, e essa “ampliação das oportunidades” não se fez acompanhar da democratização, de fato, do acesso à escola pública de oito anos, por parte de todos os brasileiros. Além disso, as mudanças na educação e no ensino decorrentes da implementação dessa lei foram gradativamente estabelecendo o predomínio da perspectiva tecnicista e, no que se refere à alfabetização, relacionadamente a perspectivas predominantemente comportamentalista (em termos de aprendizagem) e comunicacional (em termos linguísticos). Tais problemas se acentuaram com a “chegada” à escola de crianças de camadas sociais menos privilegiadas, com competências linguísticas diferentes da norma culta, o que, entre outros fatores, contribuiu significativamente para o aumento do “fracasso escolar”, sobretudo na alfabetização.

## **5. Alfabetização e letramento**

Entre os anos 1970 e 1980, coincidindo com transformações políticas, sociais e culturais decorrentes do processo de “abertura política” que, em nosso país, seguiu-se à ditadura militar iniciada em 1964, também os problemas da alfabetização relacionados (ainda que não exclusivamente) com a educação escolar passaram a ser compreendidos a partir da constatação de outros fenômenos envolvidos.

Objetivando responder às novas urgências sociais e políticas decorrentes das pressões pela “abertura política” e pela reorganização democrática das instituições e relações sociais, a partir de então a sociedade civil buscou rapidamente se reorganizar. As discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos — políticos, econômicos, sociais e pedagógicos — e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica

dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas de conhecimento, em especial sociologia, filosofia, história e educação.

Articuladamente à aplicação desse referencial teórico predominante, passou a ser enfatizada a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade, esta determinante e ao mesmo tempo determinada por aquela. Tratava-se, desse ponto de vista, de buscar a superação tanto da “consciência ingênua” — relacionada à concepção de “escola redentora”, ou seja, uma escola por meio da qual se acreditava, “ingenuamente”, poder solucionar todos os problemas políticos, sociais e culturais — quanto da “consciência crítico-reprodutivista” — relacionada à concepção de “escola reprodutora”, ou seja, uma escola que era objeto de severas críticas, justamente porque reproduzia e ensinava a reproduzir a ideologia dominante e as desigualdades existentes na sociedade de classes.

Destacavam-se, assim, as finalidades sociais e políticas da escola, não como autoexplicáveis, mas como produzidas historicamente e sujeitas a revisões ideológicas. Em relação a essas finalidades, os meios foram questionados como um conjunto de normas e procedimentos técnicos e neutros a orientarem a ação, num posicionamento crítico explícito contra o tecnicismo considerado herança (indesejada) do ideário escolanovista, sistematizado e oficializado na Lei n. 5692/71 e identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964.

Os diagnósticos e as denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série do então ensino de 1º grau. Como causa desse fracasso, denunciavam-se as carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças das classes subalternas; e, como solução, apresentava-se a proposta de “educação compensatória”. A validade científica dessa causa e dessa solução passou a ser questionada, e buscou-se compreender o problema a partir das determinações de uma organização social fundada na desigualdade e na ideologia da classe dominante, com base na qual marginalizavam-se os “diferentes” e neutralizavam-se as diferenças sociais e linguísticas, convertendo-as em desvios e deficiências a serem corrigidas e ajustadas pelos “aparelhos ideológicos do Estado”, entre os quais a escola (SOARES, 1986).

A luta pela democratização das oportunidades sociais, no entanto, não podia prescindir da escola, desde que esta fosse entendida como espaço, não de reprodução, mas de resistência à alienação imposta. Essa função da escola deveria ser efetivada, então, mediante um processo de ensino que visasse fornecer às classes sociais dominadas instrumentos políticos e culturais que contribuíssem para sua emancipação e para a

superação da ordem social injusta. Esse processo estava, assim, diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania.

Quanto ao ensino da leitura e escrita, por sua vez, tratava-se de pensá-lo, do ponto de vista didático-pedagógico, como uma questão não apenas técnica, mas principalmente política, dada sua fundamentação em teorias sobre as relações entre linguagem e classe social, expressando compromissos com a luta contra as desigualdades sociais.

Engendrada com base nessas novas perspectivas de análise, tornou-se recorrentemente divulgada uma versão do passado - então recente - da educação e da alfabetização no Brasil, o qual passou a ser denominado pejorativamente de “tradicional” e responsabilizado pelos problemas a serem enfrentados a fim de se construírem novos modelos. No momento em que as conquistas políticas conduziam ao restabelecimento da democracia, a escola democrática precisava se tornar realidade, passando da fase de diagnósticos e discursos para a fase das propostas concretas de ação que definem essa escola. Para a efetivação desse projeto de educação democrática, eram necessárias medidas concretas, como a opção por teorias e práticas didático-pedagógicas que postulassem, de forma clara e precisa, novo modelo de educação, escola, ensino e alfabetização.

Nesse clima de discussões e proposições, foram também gestadas a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — de 1996, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio, um conjunto de iniciativas estaduais e nacionais relativas, especialmente, ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicos sobre educação e alfabetização.

A Constituição de 1988 manteve a gratuidade em todo o ensino público, a obrigatoriedade do ensino fundamental, “[...] inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”, além de estabelecer a obrigatoriedade progressiva para o ensino médio. Estendeu também o voto facultativo aos analfabetos e dispôs sobre medidas e esforços, por parte do Poder Público, com mobilização da sociedade, para, nos dez primeiros anos desde sua promulgação, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

Na LDB de 1996, a educação escolar pública é dever do Estado e serviço público; e a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, passa a ser formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E amplia-se, de certo modo, o conceito de educação, que, como disposto em seu artigo 1º., passa a abranger “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ainda nesse clima da época, foi sendo gestado e efetivado um conjunto de iniciativas referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicos sobre educação e alfabetização. Esse processo acompanhou: a expansão, a partir do final dos anos 1970, dos centros de pesquisa e dos cursos/programas de pós-graduação em educação especialmente nas regiões Sul e Sudeste; e, a partir de meados dos anos 1980, a gradativa organização dos serviços de extensão universitária e a intensa participação de professores universitários em programas de formação continuada de professores, visando à aplicação da pesquisa científica e dos novos conhecimentos sobre alfabetização, em especial uma “nova” teoria como base para as opções didático-pedagógicas, o construtivismo.

Dessa teoria derivou uma proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil a partir de meados dos anos 1980 e que decorre das pesquisas de Emilia Ferreiro, Ana Teberoski e colaboradores, a respeito da psicogênese da língua escrita, propondo uma “revolução conceitual” em alfabetização.

Essa perspectiva construtivista ou construtivismo, como passou a ser conhecido, não se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do *ensino* e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização.

Do ponto de vista do “construtivismo”, portanto, “alfabetização” passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da *lectoescrita*, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo é entendido como predominantemente individual, resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou impasses entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase na maneira como a criança *aprende* a ler e a escrever. Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento) a base alfabética da língua escrita (no caso do português).

Por essa época, os estudos em Linguística e Psicolinguística começaram a se expandir, propiciando também outros novos modos de compreender e de praticar tanto o que até então se conhecia como “alfabetização”, quanto a necessidade de “revolução conceitual” proposta por Ferreiro.

Apesar de o construtivismo em alfabetização ter conquistado hegemonia, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque no Brasil, como ocorreu com os fundamentados no interacionismo linguístico e na “psicologia soviética”, especialmente os de Geraldi (1984) e Smolka (1988). Desse ponto de vista, “alfabetização” designa o processo de *ensino-aprendizagem* da leitura e escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetizado” designa o estado ou a condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir *textos*, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo”.

Deve-se assinalar, ainda, a tendência verificada, a partir dos anos 1990, de se abordar a alfabetização também de uma perspectiva histórica e sociológica, até então praticamente inexistente nos estudos acadêmicos brasileiros. Acompanhando tendência verificada em países europeus e americanos, no Brasil essa abordagem começou a ganhar visibilidade tanto com publicações de traduções de textos de pesquisadores estrangeiros, quanto com publicações de pesquisadores portugueses e brasileiros. Ressaltando o caráter multidisciplinar da alfabetização, essa abordagem contribuiu significativamente para ampliar as reflexões sobre os limites e as novas possibilidades de compreensão do fenômeno e problemas relacionados.

Também a partir desse momento histórico, a palavra “analfabeto” vem sendo predominantemente utilizada para designar o indivíduo que não sabe ler e escrever, porque não tem instrução “primária”; a palavra “analfabetismo”, para designar esse estado ou condição de analfabeto. Sobretudo para indicar critérios de avaliação censitária, ambas as palavras passaram a ser adjetivadas: “analfabeto funcional” e, em decorrência, “analfabetismo funcional”, para designar indivíduo com menos de quatro anos de escolaridade ou essa condição dos indivíduos.

No final dos anos 1980, no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra “letramento”, para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra “alfabetização”. Trata-se de estudos e pesquisas especialmente de Leda Tfouni e Magda Soares.

A palavra “letramento” foi incorporada em documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e, definitivamente, na *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Entre outros aspectos, esse processo reafirma certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo “alfabetização”, apesar de todos os esforços históricos de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da

leitura e da escrita e o analfabetismo. Mas não se abandonou a palavra “alfabetização: “o ideal seria *alfabetizar, letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” (SOARES, 1998, p. 47).

## 6. Alfabetização no século XXI e a “Política Nacional de Alfabetização” (2019)

A partir dos anos 2000, integrando conjunto de ações para implementar preceitos da Constituição de 1988, governo federal e entidades da sociedade civil iniciaram amplo debate democrático que resultou no Plano Nacional de Educação (instituído pela Lei nº 13.005/2014), no qual se definiram dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira no decênio 2014-2024, destacando-se para os objetivos deste texto a Meta 5 - “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e a Meta 9 - “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”.

Também no início do século XXI, foi criado o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. De acordo com resultados recentes dessas pesquisas, em 20 anos, o índice de analfabetos funcionais caiu de 40% para 30%, e o analfabetismo funcional está diretamente ligado às falhas históricas do sistema educacional.

Na contramão dos avanços democráticos conquistados nas últimas décadas, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo decreto de 11/04/2019 (BRASIL, 2019), integrando o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal (2019-2022). Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia volta a ser a “questão dos métodos” de alfabetização. Embora pretensamente ocultada por “evidências” científicas, essa “questão” se manifesta na PNA como “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita, apreensível no entrecruzamento de ao menos três possibilidades de sentidos relacionados entre si: “[...] ‘querela dos métodos’, ‘guerra dos métodos’/‘cruzada ideológica’ e um caso de ‘*sciencefare*’” (MORTATTI, 2019). Segundo os elaboradores afirmam - de forma equivocada -, os problemas da alfabetização no Brasil são atribuídos ao “construtivismo”, ao “letramento” e ao “método Paulo Freire”. Para superar esses problemas instituem, como “novo”, o antigo “método” - o fônico/instrução fônica -, alegando neutralidade

ideológica e evidências científicas. Alfabetização é (volta a ser) então entendida, na PNA, como “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”.

### **Considerações Finais**

Apesar dos inevitáveis riscos de, em poucas páginas, apresentar tão sintética e seletivamente quanto possível os principais aspectos de cinco séculos de ensino da leitura e escrita no Brasil, o que foi aqui apresentado contribui para a compreensão da importância de conhecer o passado para pensar o presente e projetar o futuro. E, no caso da alfabetização, contribui - sobretudo por ocasião do bicentenário da Independência do Brasil - para compreender a intrínseca relação entre alfabetização e projetos de nação.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo percurso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-251.

MORTATTI, M. R. L. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, 52 (Cultura escolar - história, práticas e representações), p. 41-54, 2000.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

MORTATTI, M. R. L. Brasil 2091 – Notas sobre a Política Nacional de Alfabetização. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 7(3), 17–51, 2019.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Questões de ensino*. v. 1 - A Reforma de 1920, em S. Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores. 1923.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Secretário do Interior. In: SÃO PAULO (Estado). *Anuario do ensino do Estado de São Paulo: 1909-1910*. São Paulo: Typographia do “Diario Official”, 1910.

# CAPÍTULO 9

---

## EDUCAÇÃO E NAÇÃO: ANOTAÇÕES NOS 200 ANOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO BRASIL

Dalvit Greiner de Paula<sup>60</sup>  
Faculdade de Educação - UFMG

Este capítulo pretende apresentar anotações para a compreensão do desenvolvimento de uma política educacional no Brasil desde o seu surgimento como Estado até o momento atual. Mas, não falaremos da política pública de educação no país. Falaremos da educação no seu grande formato, sabendo dos seus efeitos na sua forma escolar. Outros aspectos que fazem parte e que, portanto, ampliariam nosso conhecimento em torno de uma política educacional, ao longo desses 200 anos, não serão levados em consideração com a profundidade que se requer para tema tão amplo. Seriam eles, para ficarmos com apenas alguns: a censura, o teatro, as festas no século XIX; o rádio, a televisão, o cinema, a propaganda no século XX; e a internet, com suas múltiplas possibilidades, no século XXI.

Entendemos que todo e qualquer ordenamento é construído historicamente, o que ajuda a compreender os caminhos e os descaminhos, os atalhos e as rotas de colisão pelos quais passamos para chegar a este modelo de educação do qual somos contemporâneos e tributários. Partindo da premissa de que o governo é para os homens e a administração é para as coisas, gostaríamos de propor um outro entendimento, não excludente, do que é política educacional, pensando-a como parte de um todo que vai além da administração das coisas afeitas à escola. Além da política pública de educação.

Para isso, construímos um pequeno roteiro que se esforça em demonstrar a política educacional como categoria de análise para o entendimento dos últimos 200 anos, na medida em que ela é resultado e resultante da ação de atores sociais que apresentam suas demandas ao longo do tempo em seus espaços privilegiados de ação visando a sua atualização cultural por meio da educação.

### Uma tentativa de definição de política educacional

Conhecemos três formas do poder: o poder político, o poder econômico e o poder ideológico. Três formas que, em última instância, usam a violência como recurso último,

---

<sup>60</sup> Doutorando em Educação. E-mail: [dalvit.greiner@gmail.com](mailto:dalvit.greiner@gmail.com).

apesar de não exclusiva do Estado, mas que tem neste a exclusividade de seu uso, na medida em que dispõe sobre a vida e a morte dos homens e mulheres em determinado território. Numa régua imaginária, vimos o poder ideológico à esquerda, sendo às vezes usado como primeiro recurso de aceitação do poder, passando pelo poder econômico como uma alternativa de chantagem que leva à morte lenta até chegarmos ao poder político, que conduz à morte imediata. Assim, apontamos os extremos da relação política: a violência em oposição ao diálogo; o *homo homini lupus* hobbesiano em oposição ao *homo sapiens*; as relações de mando e obediência de uma sociedade heterônoma, violenta e hierarquizada em oposição às sociedades de cidadania plena com cidadãos autônomos e convictos da norma coletiva. Uma sociedade de desiguais dividida entre sábios, ricos e fortes no topo e ignorantes, pobres e fracos na base. Ou seja, em superiores e inferiores.

Das três formas de poder exercidas pelo Estado, o poder ideológico é aquele que pretende convencer os homens da necessidade de um poder superior que os iguala em sua inferioridade, seja como escravos, súditos ou cidadãos. Para isso, vale-se daqueles que detêm o dom da oratória em busca desse convencimento prévio, adiando o uso da violência como recurso de manutenção da autoridade. No passado, a Igreja e seus sacerdotes; no presente, acrescentados da universidade e seus intelectuais. Tanto no passado quanto no presente, o uso da leitura e da escrita, e conseqüentemente, da escola e da imprensa como lugares privilegiados de disseminação do consenso passa a ser controlado por meio daquilo que chamamos política educacional. Assim, a política educacional de qualquer Estado visa à inculcação da ideologia e da cultura do grupo dominante, ao controlar os seus meios de transmissão. O projeto Iluminista, ao valorizar a educação como meio de o homem atingir a razão e fazer-se coletivamente, terá nos intelectuais os primeiros atores a exigir do Estado uma educação pública e popular. Surgem assim as políticas públicas de educação que terão maior impulso após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), evidenciando os movimentos sociais com os novos atores confrontando o Estado.

O poder ideológico, enquanto efetivo exercício coativo, como concessão e restrição da liberdade de expressão; política educacional, enquanto normatização e homogeneização do processo educativo de todas as formas em todos os meios de transmissão do pensamento e debate de ideias, com seu cerceamento e expansão; por fim, política pública de educação enquanto administração e financiamento – ou a negação do financiamento – da escola, caso o governo assim o defina, criando facilidades ou constrangimentos econômico-financeiros àquelas demandas sociais compatíveis ou não com a política educacional vigente. Nessa linha hierárquica, por meio da política educacional o Estado busca definir, para baixo, a política pública e, para cima, a cultura

de um povo, na medida em que “[...] a escola faz sua a cultura das classes dominantes, dissimula da natureza social desta cultura e rejeita, desvalorizando-a, a cultura dos outros grupos sociais” (VALLE, 2014, p. 31). O que, obviamente, não impede a manifestação e a rebeldia da sociedade contra o Estado.

## **200 anos: políticas educacionais civilizatória, progressista, consumista**

Quando nos deparamos com os projetos de educação propostos e postos para o Brasil nesses dois séculos de sua constituição enquanto Estado, percebemos claramente que a História da Educação é a história da construção do Estado brasileiro. Assim, podemos identificar as políticas educacionais propostas para cada período. Isso nos leva também a perceber as mudanças culturais na sensibilidade dos atores sociais, na tentativa de provocar as mudanças políticas necessárias ao alargamento da educação.

Vimos aqui três marcas que andam juntas, mas que vão convivendo em suas disputas pela hegemonia em cada período da história da política educacional destes 200 anos de Brasil. A saber: uma política educacional civilizatória; uma política educacional progressista; uma política educacional consumista. Um arremedo de política educacional democrática pode ser identificado neste início de século XXI, porém em luta contra aquela política educacional consumista. Todas, porém, trazem um caráter salvacionista da nação e um discurso modernizador da sociedade e do Estado, escolhendo aqueles que deveriam e seriam incluídos em cada modelo.

Durante as discussões na Assembleia Constituinte de 1823 o problema posto era como discutir um plano de educação, portanto, uma política educacional, antes de se discutir a Constituição. Discutia-se sobre escolas de primeiras letras e universidades, sem ainda se decidir qual seria o caráter do Estado. Era preciso retomar a hierarquia, pensar os princípios constitucionais e daí derivar as políticas públicas necessárias à condução da sociedade. Não à toa, as leis das Escolas de Primeiras Letras e das Faculdades de Direito seriam debatidas e promulgadas em 1827, quatro anos após a Constituição. Então, os princípios já estavam postos: o Império era constitucional, católico e monárquico.

Dessa política educacional do Primeiro Reinado derivam as Lei das Escolas de Primeiras Letras, inicialmente com seu Método de Lancaster e as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda. As faculdades teriam como missão preparar os homens que iriam dirigir o Império, criando seus ideólogos e tornando-os capazes de garantir o consenso em torno daquelas ideias consagradas na Constituição e na administração pública. Assim, o surgimento desses cursos refletia o passado conimbricense de seus fundadores nas ideias da classe senhorial e a modernidade das elites civis nas ideias dos operadores da lei. A

conclusão do processo se dá com a transformação do Seminário de São Joaquim no Colégio de Pedro II, por Bernardo Pereira de Vasconcelos, em 1837. Um modelo seletivo que garantia ler, escrever e contar para os pobres que demandassem a escola e os colégios como o Pedro II e as faculdades para os filhos da classe senhorial que dirigia o Império. Havia limites a serem preservados.

Apesar de bem-postos na política educacional do Império e com todo um aparelho estatal preparado para o seu consenso e manutenção, as contradições impostas pelo atraso de pessoas escravizadas num império agrário e as notícias de progresso científico e tecnológico na Europa e nos Estados Unidos, acertadamente imputados à educação, vão provocando um incômodo na intelectualidade brasileira da segunda metade do século XIX, criando um novo consenso:

Sem educação não seria possível a construção de uma nação progressista, civilizada, instruída. Era na escola que a população brasileira aprenderia a se conduzir nesse novo horizonte de progresso e democracia. Era na escola que as camadas populares aprenderiam hábitos de higiene, as primeiras letras e operações matemáticas – fundamentais para maior qualidade nos postos de produção e para exercer o direito de voto; e, mais importante ainda, seria na escola que aprenderiam a se comportar como cidadãos (CARVALHO, 2014, p. 198).

As palavras apontam para o progresso. Não à toa cria-se uma hierarquia de objetivos: atingir o progresso, exercitar a democracia. O Império já estava civilizado, a paz interna e externa, garantida. Porém, parou no tempo. Não avançou atendendo ao que previa a Constituição imperial, portanto, sem a necessidade de avançar em políticas sociais na medida em que a classe senhorial estava plenamente atendida. Entram em cena novos atores que vão discutir o atraso do Império em relação ao mundo ocidental civilizado. Egressos das faculdades de Direito, intelectuais como Tavares Bastos (1839-1875) eram exemplares dessa mudança de comportamento e rumos que tomou o Império, que buscou em pequenas reformas, tanto educacionais quanto políticas, manter-se vivo.

Isso nos leva também ao questionamento da política educacional imperial, pois modernizar significava assumir uma nova postura e um novo entendimento do mundo. A racionalidade laica tão combatida no início do Império volta no final do século XIX, nas comemorações do centenário da Revolução Francesa, como a necessidade de instaurar diferentes valores considerados modernos: Estado laico, democracia com ampliação do voto, ciência positiva e recorrências ao modelo estadunidense que vão exigir uma outra política educacional, resultante de um novo modelo de Estado, a República.

Alijada do poder com a instalação do Estado laico, a Igreja passa de executora da política educacional do Império a novo ator na disputa por uma política educacional republicana segundo os seus interesses. De apêndice no Estado Imperial, a Igreja constituir-se-ia

como ator social, organizando-se por meio de seu clero, criando uma intelectualidade católica e promovendo, quase em paralelo ao Estado, o prosseguimento modernizado daquela política educacional do Império. Ensaia uma política educacional que espelha a reação conservadora, voltando à disputa com uma estratégia, aparentemente moderna: uma educação que se voltaria para as mulheres, valorizando o voto e a extensão da maternidade no magistério escolar. Ares de modernidade com práticas de contenção.

As tensões da transição do Império para a República, que durariam de 1870 a 1930, refletidas na educação, seriam resolvidas com a criação do Ministério da Educação e Saúde de Francisco Campos, na Revolução de 1930, o que denominamos uma política educacional progressista caracterizada por uma modernização pelo alto com intensa industrialização. A necessidade de espalhamento da educação com o aprofundamento da responsabilidade dos Estados-membros da Federação com a preparação técnica do operariado urbano e a modernização da agricultura foram entremeadas por reformas que investiriam no trabalhador rural, no ensino técnico e na criação de grupos escolares.

Essa política educacional progressista trouxe para o centro das políticas públicas de educação uma pedagogia centrada na hierarquização positivista das disciplinas, no trabalho enquanto instrução para o trabalhador. Tudo isso aliado a uma prática eugênica de limpeza da raça (etnia), com o branqueamento dos demais grupos populacionais e uma prática higienista de limpeza das cidades, das casas e dos indivíduos. Para os camponeses, a adoção de uma instrução rural que levasse a alfabetização e as modernas técnicas agrícolas para o campo. Contradizendo o plano educacional imperial, a defesa incontestada da pátria, da família e do trabalho surgiu como meio para corrigir o povo, levando-o a um novo comportamento, tudo movido por um “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico” (NAGLE, 2009, p. 113-207), marcas intelectuais do período.

O avanço da urbanização e o fortalecimento das classes médias urbanas, com o consequente fortalecimento da democracia, no interregno democrático de 1945 a 1964, exporiam todas as contradições de uma República que se afirmou tardiamente. Nem a República Velha nem o Estado Novo conseguiram delinear, com a certeza de rumos que requerem a autoridade política, uma educação nacional. A esperança depositada por Fernando de Azevedo na Revolução de 1930, de que o Estado se faria presente organizando um projeto educacional que lançasse, de fato, as bases para o futuro da nação, em sua avaliação 25 anos depois do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, transforma-se numa melancólica conclusão: “O que nas duas Constituições Federais [1934 e 1946] se consagrou tornou-se letra morta, pela resistência obstinada de uns e pela inércia de outros” (AZEVEDO, 2015, p. 251), ou seja, até aquele momento em 1957, não havíamos construído uma Lei de Diretrizes e Bases que explicitasse qual

era a nossa política educacional fornecendo as diretrizes para as políticas públicas que a executariam.

A nossa primeira política educacional explícita foi escrita na Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Isso só foi possível construir após acirrados debates, tentando consolidar uma discussão de 30 anos agregando o pensamento de intelectuais da geração anterior como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) com os da nova geração de Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995). Buscaria afirmar o caráter democrático do pós-guerra de 1945, por meio da instalação de um “[...] Conselho Federal de Educação [...] dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral” (BRASIL, MEC, 1961).

Com o Golpe Militar de 1964, a tão desejada lei que orientaria a educação nacional não é abatida de imediato. Mas, o projeto de educação nacional que preconizava não seria levado a termo. Substituída pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, já em seu primeiro artigo esclarece que “o ensino de 1º. e 2º. graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, MEC, 1971). Consolidando dessa maneira o caráter progressista e tecnicista do período, fazendo da política pública de educação uma sucessão de acordos com os EUA, buscando garantir o consenso em torno dessa ideia com disciplinas como Educação Moral e Cívica, Estudos dos Problemas Brasileiros e forte censura sobre materiais didáticos impressos e a imprensa em geral.

Após a Constituição Federal de 1988, abre-se a discussão com a sociedade para a construção de nova lei de diretrizes educacionais para o país. Numa disputa, que durou até 1996, em torno do ideário educacional, apresentaram-se

[...] três grandes blocos de representação popular em defesa do ensino público e gratuito, democrático e de qualidade [que Regina Gracindo distingue como] o grupo invariante, interessado em manter o *status quo* e a vigência do capitalismo expropriador; o mudancista, que propunha mudanças para que o capitalismo se voltasse para os direitos sociais; e, o transformador, que queria uma escola pública voltada para a transformação social (PAULILO; ABDALA, 2010, p. 7).

Dessa maneira, nossa política educacional vigente faz da educação um objeto de consumo no mercado e o educando um consumidor de serviços educacionais com potencial global, trazendo empresas multinacionais, principalmente editoras de conteúdo educacional, em multiplataformas tecnológicas. É essa fase que denominamos de uma política educacional consumista para o século XXI. Fase em que caberá ao Estado cumprir o seu papel mínimo de tornar-se o censor das consciências para que não se perca o projeto e se garantam maiores benefícios para o mercado de produtores e

fornecedores. Em suma: a política educacional para o Brasil do século XXI prescinde de uma política pública de educação.

### **Sociedade versus Estado: velhas demandas, novos atores**

O Brasil do século XIX é um lugar de velhas novidades. A censura exercida pelos reis portugueses impediria que aqui chegasse o que havia de mais moderno na Europa: as lutas pela liberdade, representadas pela imprensa e o comércio; a luta pela igualdade, representada pela inexistência jurídica da escravidão. Assim, a colônia agrária não demandava mais que poucas e primeiras letras. Em suma: não havia outra política educacional que não fosse a censura ao pensamento e o cerceamento à entrada e ao espalhamento de qualquer forma de conhecimento.

Ora, em política pública novas demandas surgem em função de novos atores sociais, ou até mesmo de velhos atores que até então não se manifestavam ou não se mobilizavam na medida em que não atentavam para o problema ou o solucionavam de outra maneira. O estudo da educação no período colonial é demonstração disso. Nesse período, a educação não era vista como um problema de governo ou de Estado: a população o via como um problema que exigia enfrentamento pessoal, quando muito com o auxílio da Igreja ou das irmandades. Dessa forma, a educação não sobrecarregava os governos das capitâneas, pois não estavam listadas entre os investimentos necessários para a manutenção do patrimônio real. A política educacional destinada à América portuguesa não exigia a construção de espaços educativos, na medida em que, entregue à Igreja, o seminário, a capela e a casa paroquial tornam-se o local do processo educativo. A ação educativa, que hoje entendemos como responsabilidade estatal, não era sequer vista como uma demanda reprimida da sociedade de forma a ser entregue ao acaso.

Um dos efeitos sentidos na segunda metade do século XVIII é a política educacional de modernização do reino, que engendrou o marquês de Pombal. São as Reformas Pombalinas. Quando falamos nelas, estamos falando de reforma de toda a política educacional do reino, das primeiras letras aos estudos superiores, com o refinamento político possível ao pensamento liberal do marquês de Pombal. Esse processo de laicização significaria a tomada do poder ideológico das mãos da Igreja, notadamente dos jesuítas, em sua tradição reformada, criando novas estruturas de poder a partir de uma reorganização administrativa e curricular. É o registro de uma política setorial pensada e levada a termo com o propósito de proteger o Estado de ideias alheias à sua conservação.

Essa nova política educacional representada pelas Reformas Pombalinas traduz a necessidade de modernizar o reino, incorporando-o a um novo ordenamento no continente europeu. A universidade será o centro irradiador das ideias reformistas de Pombal, secularizada e racional com prevalência do Estado. Isso nos mostra que há uma mudança na política educacional do reino que vai se refletir na instrução em suas colônias. Tira do clérigo a sua centralidade educacional e apresenta a figura do intelectual português moderno – d'aquém e d'além mar -, liberal e constitucionalista, iluminista e monarquista. É um novo ator que se apresenta na cena pública em defesa da educação com novas ideias e atitudes.

A passagem do século XVIII ao XIX já nos apresenta alguns novos atores, intelectuais e periodistas, além de uma nova configuração de velhos atores no espaço público remanescentes do sistema colonial como as irmandades, a igreja e as ordens religiosas. Onde reside, pois, a diferença entre a Colônia e o Império? Há um alargamento progressivo do espaço público com o conseqüente alargamento da Instrução Pública.

Até as Reformas Pombalinas não tínhamos explicitada uma política educacional gerenciada diretamente pelo Estado português. As intervenções educativas eram providas e promovidas quase que exclusivamente pela Igreja com o principal objetivo de repor seus quadros reproduzindo a ideologia da instituição. A reforma, iniciada com os Estudos Menores em 1759, teria seu coroamento com a reforma da universidade em 1772 e traria para o Estado a responsabilidade direta sobre a instrução de seus súditos, patrocinando uma variedade de conhecimentos úteis ao Estado. Isso significaria padronização curricular, edição controlada de livros e pagamento a professores, buscando eliminar qualquer resquício dos jesuítas na educação. Era, portanto, uma luta pela afirmação do Estado e a educação vista como principal campo de luta na obtenção de um novo consenso. Apesar de iniciado com a Reforma dos Estudos Menores, o seu coroamento exigirá a formulação do consenso que se daria pela universidade formando os homens de comando na condução do Estado. Essa nova elite intelectual deveria refletir esse novo modelo de sociedade.

Essa tomada do poder ideológico das mãos dos jesuítas é o resultado da modernização do Estado português promovida pelo marquês de Pombal. Isso, porém, significou a necessidade de elaborar uma nova política educacional e, conseqüentemente, uma nova política pública em relação à educação, na medida em que a imprensa ainda não existia no Brasil. Assim, o regime político se revela em suas políticas públicas ao tomar decisões na tentativa de responder à sociedade. De nossa parte, ao respondermos àquelas questões, é possível aproximarmos nossa lente sobre a sociedade e aferirmos com maior precisão o lugar da escola no processo educacional da nação e sua relação com o Estado. O caráter decisivo da entrada do Estado é quando este passa a controlar diretamente os

professores, a escola e os livros, fazendo conhecer sua ação por meio de decretos, formação de professores, censura e escolha de livros e financiamento por meio da criação do Subsídio Literário.

Esse é o primeiro passo naquilo que consideramos um alargamento do espaço público, sendo essa novidade demandada pela sociedade civil que faz surgirem novos atores se mobilizando em defesa da educação. O ideário iluminista, ao priorizar a educação, provoca o Estado que responde com a criação do imposto (receita) e a oferta e manutenção (despesa), colocando o colono numa relação direta com a Câmara, representante do rei, para organização e atendimento do direito.

Dessa maneira, e apesar de continuarem em suas atividades, as Irmandades vão perdendo espaço no projeto educativo no século XIX, assim como as poucas academias de literatos, que em seu caráter panegírico, surgiram como lugares de sociabilidade e congregação dos homens cultos da Colônia. Cremos que isso se constitui numa lacuna em nossa historiografia, na medida em que o século XIX nos apresenta as academias científicas que funcionam sob o patrocínio e tutela do Estado como parte da política educacional do Império.

A entrada de novos atores permite-nos conhecê-los melhor, na medida em que passam a ser protagonistas da política, individual e coletivamente, nas suas demandas por educação, desde as Câmaras Municipais até as Assembleias Provincial e Geral. Porém, como identificá-los? Ora, aqueles que têm interesses vão se colocar na arena pública. Então, é preciso identificar o que temos em jogo, e aqui a nossa primeira dificuldade reside nas fontes. Demandas encaminhadas oralmente perderam-se no tempo, exceto se minimamente registradas por um olhar externo que soubesse grafar num papel a informação dessa demanda. Se uma Câmara ignorou tal ou qual demanda, fica-nos impossível discutir até mesmo os motivos de sua negação. Assim, muitas vezes, é difícil traçar a reação de uma população de analfabetos por meio de seu olhar direto sobre sua demanda por educação ou quaisquer outras. Quando registradas, identificamos essas demandas e esses atores nas atas das Câmaras Municipais, em escritas pessoais, em sermões registrados, porém, com essa advertência: a possibilidade de ser um olhar externo ao grupo. O que não os retira da condição de atores sociais demandantes de determinada política pública, uma vez que, se atendidos, os seus efeitos provavelmente foram registrados por letrados a serviço do Estado.

O que as fontes nos têm oferecido são os professores e os intelectuais, privilegiados em seus suportes e conhecedores do registro. As suas demandas os colocam como os principais atores, tanto a favor quanto contra o Estado. Ao apresentarem suas demandas, apresentam também os limites propostos pela política educacional que imaginam ser a

ideal naquele momento. Essa marcha de favoráveis e contrários vai nos apresentando os avanços da educação brasileira, na medida em que todo movimento de conservação política retroage até o limite de seu desaparecimento. Daí, não mais: para não entregar os dedos, vão-se os anéis.

Portanto, a favor são aqueles que, ao defenderem a conservação do modelo de Estado vigente, seja qual for a tribuna que lhes foi oferecida, registram para a história a política educacional vigente que se quer perpetuar, uma vez que acreditam que a sua derrota seria a derrota do Estado. Do modelo educacional do visconde de Cairu (1756-1835), que busca controlar os escravos dando-lhes uma religião e civilizando-os, passando por Francisco Campos (1891-1968), para quem a religião conteria a anarquia social dos anos 1930. São exemplos que reforçam a necessidade de compreendermos o papel dos intelectuais ligados à religião para entendermos a permanência da influência da Igreja Católica no sistema educacional brasileiro, incluindo-se aí o pensamento de Paulo Freire (1921-1997) e das Comunidades Eclesiais de Base, porém numa outra perspectiva.

Contra o Estado Imperial, mas nem sempre contra a sua política educacional, na medida em que a ruptura institucional dar-se-á apenas com o advento do Estado Republicano, a partir de outras organizações sociais – clubes, grêmios, lojas maçônicas etc. - de onde pudessem emanar suas críticas e suas demandas de educação. O lugar de enunciação é outro, mas o espírito reformista é o mesmo. A geração republicana de 1870 não tinha “[...] relação direta com a máquina estatal e não estavam integrados nos partidos imperiais [...] Estava, todavia, voltada para atividades políticas e negócios urbanos que obedeciam à lógica estamental” (ALONSO, 2002, p. 106). Isso nos mostra que a política educacional do Império não sofreu uma crítica contundente e uma proposta revolucionária da parte dos intelectuais, enquanto atores privilegiados diante do Estado. A República não foi o resultado de uma mudança cultural provocada por uma educação reativa à política educacional do Império.

No século XX, a Igreja Católica tornou-se um ator social relevante. No século XIX a Igreja, atrelada ao Estado, fazia a política educacional do Império por meio de seus púlpitos e escolas, legitimada por uma Constituição que não inscreve o princípio liberal da laicidade em seu texto. Com o advento da Constituição de 1891, republicana e laica, a Igreja “[...] organiza sua intervenção tendo como meta retomar e/ou aumentar sua influência junto ao Estado” (LEON, 2014, p. 123). Usa como estratégia a imprensa, por meio de seus intelectuais católicos, o rádio e atualmente a televisão, além de reuniões que vão dos Círculos Operários da década de 1930, passando pelas Juventudes Católicas dos anos 1960 e 1970, até as Comunidades Eclesiais de Base nos anos 1980.

Porém, uma crítica mais contundente ao Estado em relação à educação encontrará poucos estudos na historiografia da educação brasileira. Talvez pela recente atuação, o pensamento de Florestan Fernandes (1920-1995), Darci Ribeiro (1922-1997) e Paulo Freire (1921-1997), para ficarmos nestes, ainda não mereceu um estudo histórico mais aprofundado na história da educação, na tentativa de responder a questões apontando “[...] quais os projetos que, ao longo de nossa história almejavam isto [um OUTRO BRASIL] e foram derrotados” (FARIA FILHO, 2009, p. 20).

## **Considerações Finais**

Partindo do princípio de que todo e qualquer modelo de Estado é portador de uma política educacional como garantia ideológica de sua existência, devemos buscar a compreensão de que as reformas educacionais apontam a crítica e a tentativa de adaptação para que o Estado não se perca. Como o próprio nome diz, as reformas não representam momentos de rupturas, mas de concertos e acertos. São nesses momentos que se percebe a política educacional vigente tomando como parâmetro o investimento que se faz na educação.

O conhecimento, como um bem global, não deveria nunca ser objeto de política educacional, mas parte de uma cultura que se reflete no Estado, seja como fator de preservação da ordem interna (moral, subjetiva), seja como acúmulo e distribuição de bens (econômica, objetiva). Na educação não deveria haver disputas, na medida em que ninguém ganha com a sua falta. Ao contrário, todos perdem. Assim, para além dos discursos, a disputa entre a sociedade e o Estado não deveria existir na medida em que a educação, como parte da cultura, é anterior ao Estado, devendo este disponibilizar todos os recursos produzidos na sociedade para tal fim.

A política educacional é parte do projeto moderno de criação do Estado com seu ápice no século XIX com a instituição da censura prévia ao pensamento, aprendido na tradição da Inquisição católica do medievo; política pública de educação é parte do projeto de democratização do Estado, iniciado pela sociedade civil, incluindo novos atores no espaço público na ação organizada da imprensa, dos intelectuais, das igrejas, das diversas formas de associações civis que pensam novas políticas educacionais para novos modelos de Estado criticando, criando, sugerindo e pressionando.

A política educacional define os marcos civilizatórios da nação: é marca de sua elite dominante. Define atraso e modernização; tradição, que se renova com a novidade, e conservação, que se estrutura na lei que tenta se impor à insuperável dinâmica da cultura. A educação estará sempre, contraditoriamente, a favor do Estado como motor de sua

conservação e da sua Política Educacional e contra o Estado como motor da sociedade civil, expressos na vontade de seus atores no espaço público. Olhar tudo isso pelo retrovisor nos fará olhar para a frente no alargamento de nossas liberdades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento**: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

AZEVEDO, Fernando. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, número especial, p. 239-254, 2015.

BRASIL, MEC. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 15/03/2018.

BRASIL, MEC. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 15/03/2018.

CARVALHO, Rosana Areal de. Primitivo Moacyr e as ações parlamentares em prol da educação brasileira, in: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAM, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores; (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014, v. 2, p.185-200.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Seminário: **Os intelectuais e o debate público sobre educação no Brasil**. 2009. Disponível em [http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/textos\\_confs/conf\\_lmff.pdf](http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/downloads/textos_confs/conf_lmff.pdf) . Acesso em 25/03/2019.

LEON, Adriana Duarte. Impressos católicos e o debate educacional: conexões com a modernidade na década de 1930, in: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAM, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores; (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014, v. 2, p. 123-140.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3ª. Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PAULILO, André Luiz; ABDALA, Raquel Duarte. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil, in: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescatore; (orgs.). Políticas públicas & desenvolvimento regional [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010, p. 127-135.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social, in: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAM, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores; (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014, v. 2, p. 17-36.

# CAPÍTULO 10

---

## INDEPENDÊNCIA E FORMAÇÃO (DO BRASIL) DOCENTE

Marcelo Gomes da Silva<sup>61</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz

Há muito tempo a operação historiográfica e a produção do discurso histórico têm o cuidado no tratamento com as datas comemorativas, as personagens e as narrativas personalistas que reduzem contextos complexos a simples ações de poucos heróis. Ciente desse avanço, neste trabalho, a efeméride bicentenário da independência será tratada como um momento oportuno para refletir sobre o processo histórico brasileiro e, conseqüentemente, sobre a nossa atualidade que é resultado deste processo. No entanto, é impossível produzir uma narrativa que abarque 200 anos de História do Brasil. Neste sentido, diante da “imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação, em consequência, a nela fazer uma escolha” (BLOCH, 2002, p. 52).

“A escolha de historiador” aqui proposta visou tratar sobre alguns pontos relacionados à formação de professores e professoras e à profissão docente a partir de uma perspectiva panorâmica, destacando debates importantes, atentos às rupturas e permanências, mas, privilegiando, principalmente, os processos considerados como pertencentes à “longa duração” (BRAUDEL, 1992).

O primeiro ponto de discussão tratará da temática “Educação e Nação”. Para tanto, foi necessário retornarmos ao projeto colonizador, período que antecede a “invenção do Brasil”, mas que deixou marcas profundas em termos de valores, hábitos e ideia de civilização. Em seguida, já inserido no contexto de país independente, discorreremos sobre os projetos de formação de professores e professoras e a produção de um conjunto de leis e normas voltadas para a instrução pública, destacando a convivência de diferentes modelos de formação. Por último, considerando a profissão docente, em certa medida, já estruturada, interessa-nos apontar as permanências, os debates políticos e a importância da atuação de professores e professoras em diferentes espaços, para além da sala de aula, assim como sua organização em associações como componente inerente ao “fazer-se” da categoria.

---

<sup>61</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [mgsilva@uesc.br](mailto:mgsilva@uesc.br).

## **A construção da nação e negação dos sujeitos**

A independência do Brasil, em 1822, significou um rompimento administrativo com Portugal, mas não representou uma ruptura total com a estrutura que se delineou desde a invasão portuguesa em 1500. O pós-independência constituiu o início da formação do Estado brasileiro e envolveu, também, a ideia da construção de nação. Afinal, o que definia o “ser brasileiro”? Este debate não pode ser desvinculado do processo educativo, aliás, o campo educacional, escolar e não escolar, foi permeado pela ideia de formação do povo brasileiro.

Podemos considerar que o próprio processo colonizador dos povos que aqui habitavam, foi, fundamentalmente, além de exploratório, educativo. Contrariando a visão eurocêntrica, esses povos possuíam cultura, exerciam práticas de educabilidade e vivenciavam hábitos e aspectos de vida que, em um determinado momento, foi sendo considerado pelos colonizadores como inapropriado, algo que não compunha mais o que se considerava civilizado. Esse é um primeiro aspecto: o Estado e a Nação brasileira se cunharam a partir de um projeto no qual os povos originários tiveram a sua essência e a sua existência negadas. Portanto, a fundação/invenção do Brasil tem, como marca, resultado de um projeto muito bem elaborado, a negação de determinados sujeitos.

Não podemos desconsiderar este aspecto como fundamental na “invenção do Brasil”. Mas, e a educação, qual papel cumpriu nesse processo? Ora, negaram-se determinadas formas de existência a partir de um padrão construído como o ideal. Não bastava apenas domesticar os povos para exploração econômica, o projeto colonizador também é, essencialmente, atrelado à formação de determinados sujeitos a partir da perspectiva eurocêntrica, ou seja, ocidental, branca e cristã. Essas características são pilares que deixaram resquícios até os dias atuais, portanto, é um aspecto histórico brasileiro pertencente à longa duração e que, na formação de professoras e professores, continua, em certa medida, a atuar.

O que interessa destacar deste processo é que, para além do currículo dos cursos de formação de professoras e professores, processos educativos não escolares, construídos ao longo dos anos, ainda permeiam nossa atuação docente de diferentes formas. Influência que Carlos Brandão (2007) definiu na frase: “Ninguém escapa à educação”. O autor, neste caso, está se referindo às diferentes formas de educação, o que Antônio Nóvoa (1991) considerou como “impregnação cultural”. Em suma, somos resultados desse processo, atuando na docência ou não, e também reproduzimos essas marcas, hábitos e valores.

A questão é que a partir do projeto colonizador e também depois da independência, formulou-se uma nação construída pelo ideal de civilização. Esse processo se consolida estruturando-se, institucionalmente, por dispositivos de disciplinamento, controle e educação dos sujeitos. Não por acaso, a historiografia da educação demarca que, ao longo do século XIX, os debates sobre a instrução pública ocorriam em torno da necessidade de civilizar o povo. “Civilização era, então, uma palavra que ecoava nos espíritos dos homens letrados como uma meta a ser alcançada.” (ALVES, 2011, p. 27).

No entanto, a ideia de civilizar não foi exercida apenas pelos dispositivos escolares, houve, nesse processo, a participação de diferentes instituições, principalmente as instituições religiosas, que chegaram neste território juntamente às caravelas. Tratou-se de um processo violento, delineado em várias nuances, executado pelo extermínio físico, genocídio, ou pelo extermínio cultural, pelo “convencimento”, estratégia educativa muito utilizada pelos jesuítas (PAIVA, 2003).

Evangelização vinculada à educação não é algo desprezível. Basta imaginarmos que para convencer alguém da ideia ocidental de pecado, que determinado comportamento é errado, que modos de vida infringem as leis divinas etc., primeiro, é necessário construir no imaginário daqueles povos o temor, o medo, quer dizer, a mesma matriz cultural cristã. Em suma, o processo de colonização cultural, via evangelização, fez com que esses povos acreditassem nos temores ocidentais.

Retornemos à ideia de civilização e ao século XIX. Com a independência do Brasil, manteve-se a Igreja Católica como parte do Estado a partir do regime do padroado. Institucionalizou-se algo que atuou, desde os primórdios da colonização, na impregnação de valores, hábitos e comportamentos considerados ideais. Não ocorreu, portanto, ao longo dos anos, um rompimento institucional, muito menos cultural, com aquela estrutura.

Se a educação, entendida de forma ampla, atuou na invenção do Brasil, deixando marcas profundas oriundas do processo de colonização, por outro lado, a independência política e administrativa inaugurou o debate sobre nação e também da formação do Estado Nacional. Estes dois aspectos são atravessados pelo debate educacional, munidos de intenções que são expostas pela criação de dispositivos, leis e normas, como veremos adiante, na tentativa de homogeneização de uma “forma” ou uma “maquinaria” (VALERA; ALVAREZ-URIA, 1992).

É importante destacar que esse processo não foi ameno, muito menos os sujeitos aceitaram e reproduziram de forma passiva as formulações postas. Ao contrário, ocorreram disputas, e ainda ocorrem, pelas diferentes formas e forças educativas (GONDRA; SCHUELER, 2008). O mesmo Estado que criou dispositivo e visava ter

o controle da formação, por outro lado, era negligente e ausente na oferta e organização do ensino oficial. Essa vacância fez com que outros setores ocupassem a oferta, o que fez emergir uma diversidade, a partir do setor privado, muitas vezes confessional, como demonstra Aline Limeira (2010).

### **O “Estado- professor”: projetos de formação de professores e professoras**

O surgimento do Estado Nacional, como já destacamos, inseriu novos debates na alçada educacional. Entre eles, tratou-se da formação dos sujeitos via processo de escolarização. Provavelmente muitos alunos e alunas, e também professores e professoras, naturalizaram a existência das escolas, considerando-as como algo que sempre existiu. Neste aspecto, torna-se pertinente a seguinte indagação: por que todos os dias, milhões de crianças, jovens e adultos sentam-se nos bancos escolares para aprender um currículo considerado ideal, e mais, quem será responsável por essa formação? Para ensinar a essas crianças, você tem um quadro de professores, com diferentes formações e especializações diversas, que também guardam resquícios de longa duração e habitam esse conjunto histórico e cultural que é o Brasil. No mesmo sentido, esses sujeitos também possuem uma identidade em relação à nação brasileira e reproduzem valores que foram construídos ao longo dos anos. São essas disputas e complexidades que adentram, todos os dias, a escola.

O encontro com a escola, no entanto, não ocorre de forma aleatória, há, deliberadamente, uma “intenção educacional”. Trata-se da formação controlada pelo Estado, ou, como definiu Carlota Boto (1981), do “Estado Professor”. Na história da profissão docente, tivemos um primeiro momento em que a formação do professor estava muito vinculada à igreja. A fundação dos Estados modernos e da escola moderna fez emergir uma formação baseada em preceitos científicos, ou seja, passou-se de um modelo artesanal para o modelo científico (NÓVOA, 1991).

No Brasil, desde o século XIX e também na República, nós tivemos uma confluência de diferentes formas de oferta da instrução, e também de formação de professores, atuando ao mesmo tempo. Escolas isoladas, subsidiadas, escolas mistas, grupos escolares, professores leigos, com formação pela prática, formados pela Escola Normal ou que faziam apenas exames etc. Esta complexidade, também da formação, dificultou o processo de homogeneização da função docente. Por um lado, uma formação com características comuns, no sentido de um currículo equiparado, contribuiu para manter similaridades na formação. Isso colabora do ponto de vista do Estado, para ter uma expectativa do tipo de sujeito que se formará, ao mesmo tempo, serve de disciplinamento

do corpo docente e discente. Por outro lado, quando isso não ocorre, podemos ter inconstâncias na formação.

Apesar disso, um fio comum permaneceu ao longo dos anos: a ideia da instrução como projeto civilizador. No entanto, as intencionalidades educacionais precisam ser demarcadas, ou melhor, desnudadas, em diferentes contextos. Para tanto, é preciso ficar atento ao lugar que cada um ocupa no processo histórico brasileiro. Isso quer dizer que mesmo os professores, que habitam o território chamado Brasil, também sofreram e ainda sofrem influências, para além da formação técnica, de hábitos, valores, costumes etc. Portanto, a profissão docente é heterogênea, complexa e um campo em disputa.

Atualmente, podemos citar o exemplo do projeto/movimento *Escola sem Partido*<sup>62</sup> para visualizarmos como não há uma unidade de pensamento entre a categoria docente. Quanto ao projeto/movimento citado, existem muitos professores que comungam desses ideais. Outros, ainda, defendem a *homeschooling*<sup>63</sup>, e tantos outros projetos e ideias com características que ameaçam a educação pública. As disputas e a complexidade não abarcam apenas o currículo, envolvem também os professores inseridos nesse processo histórico. Por isso, é fundamental discutir História da Educação para refletirmos sobre o que nós reproduzimos enquanto professores, a partir do nosso lugar, e como isso afeta a formação dos sujeitos. Não se trata apenas do conteúdo ou de uma simples formação técnica, essa formação é também, essencialmente, política. E é, justamente por isso, um campo em constante disputa.

Ater-nos a essas disputas, enquanto docentes, é algo fundamental. No curso de formação de professores, é perceptível o fato de os alunos atrelarem os discursos que envolvem o campo educacional como algo bom, ou, no mínimo, como sendo proposto sempre por boa vontade. No entanto, refletir e pensar sobre as intenções e os conteúdos disponibilizados sobre a formação de professores é refletir sobre que tipo de sujeito nós queremos formar e que tipo de nação nós estamos construindo. Porque essa ideia de construção da nação e da invenção do Brasil é um processo intermitente. Na atualidade, podemos observar vários resquícios e permanências desse processo.

Outra característica que pertence a essa longa duração são as mudanças constantes nos currículos de formação docente. Podemos observar que, principalmente em momentos de autoritarismo, ocorreu uma redução dessa formação, incorporando-se a uma visão

---

<sup>62</sup> O projeto visa estabelecer um controle sobre o que os professores dizem em sala de aula. Surgido em 2004 como um projeto de lei, incorporou-se em um movimento ligado a setores conservadores que visam interferir nos conteúdos ensinados em sala de aula, colocando em risco a autonomia docente.

<sup>63</sup> Tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 3262/2019, que visa descriminalizar a educação domiciliar, fora da rede oficial de ensino. Hoje, a prática pode ser enquadrada como crime de “abandono intelectual”, previsto no artigo 246 do Código Penal. Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-quem-interessa-o-homeschooling/>.

tecnicista. No período da ditadura civil-militar no país (1964-1985), por exemplo, as licenciaturas na área de Ciências Humanas (História, Geografia, Ciências Sociais) foram reduzidas a uma licenciatura curta (3 anos) por meio da criação do curso de Estudos Sociais (FONSECA, 1993).

Nos dias atuais, também presenciamos um ataque aos conteúdos vinculados a uma formação propedêutica, e, novamente, um movimento de redução dos conteúdos de História, Sociologia, Geografia e Ciências Sociais no currículo escolar por meio da Reforma do Ensino Médio (RAMOS; FRIGOTTO, 2016), que praticamente acabou com a oferta obrigatória desses conteúdos. Claro que isso impacta e enfraquece os cursos de formação de professores voltados para essas áreas, em um primeiro momento, pela dificuldade que os docentes encontrarão para se inserirem no mercado de trabalho. Em um segundo lugar, tem-se os debates de incorporação e adequação dos currículos das licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao atentarmos para o contexto em sua totalidade, podemos observar que há uma interferência de determinada perspectiva que não atua apenas no Brasil. Trata-se de influências internacionais de adequação a parâmetros vinculados a certas agências, como o Banco Mundial, sistemas internacionais de avaliação etc. Há, deliberadamente, uma tentativa de homogeneização dos sujeitos, adequados às necessidades do sistema capitalista, e muito bem orquestrados por setores que dominam os meios de produção. Junte-se a isso, no caso do Brasil, uma narrativa de perseguição aos professores que são acusados de doutrinar os alunos.

Esses mecanismos atuam de forma a convencer, inclusive, muitos professores, a aderirem a suas formulações. Por isso é necessário sermos vigilantes e problematizarmos de onde surgem e quais as intencionalidades de determinados debates. Por parte do Estado, existiu um controle, mas não absoluto, por meio da construção de um aparato de normas e leis.

### **Elaboração burocrática do Estado, da escolarização e da formação docente**

A formação de professores e professoras responde a demandas contextuais, imersas em perspectivas educacionais que disputam, ao longo do processo educacional, a concepção de qual sujeito se quer formar, ou seja, qual função exercerá na sociedade. Como já sinalizamos, a independência do Brasil colocou a questão da educação em debate e criou a necessidade de o Estado apresentar um corpo regimental de normas para a instrução pública. Foi esse o contexto da criação da primeira lei do ensino, em 1827. O texto da lei definia a abertura de escolas nos lugares mais populosos, programava um método de

ensino - o ensino mútuo - e tratava em alguns artigos sobre a função docente. Entre as descrições, constava o conteúdo a ser ensinado, destacando a moral cristã e a doutrina católica.

As cadeiras seriam ocupadas mediante exames públicos, com a exigência de estarem em gozo de seus direitos civis e políticos, e também regularizadas em sua conduta. Definia que os vencimentos entre “mestres e mestras” seriam os mesmos. Não há, na lei, menção à abertura de instituições específicas para a formação de professores e professoras, no artigo 5º diz que: “Os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”<sup>64</sup>. Sabemos que a elaboração de leis, decretos e normas, não necessariamente corresponde à execução na prática do que estava se propondo. No entanto, o surgimento da lei de 1827 é um indício de que o Estado brasileiro assumiria a responsabilidade da instrução.

Além da primeira lei do ensino, criaram-se, na primeira metade do século XIX, dispositivos institucionais que, em certa medida, contribuíram para a formação dos sujeitos e a produção de um aparato responsável pela construção da nação brasileira. Podemos citar como exemplos: a criação do Arquivo Nacional (1838) - nomeado à época como Arquivo Público do Império - do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e do Colégio Pedro II (1837). O Arquivo Nacional seria o responsável pela guarda documental e da memória do Brasil, lembrando que o conceito de documento histórico naquele momento estava atrelado aos documentos oficiais, produzidos por órgãos oficiais e necessariamente escritos. Isso significa que a oralidade e diversas expressões culturais de determinados povos ficaram de fora dessa “memória” de fundação do país.

A partir desse aparato documental e de uma perspectiva historiográfica positivista, seria elaborada uma narrativa sobre a “História do Brasil”. O IHGB seria o responsável por essa produção, o que deixou resquícios ainda nos dias atuais, principalmente a visão sobre os indígenas e negros. Tratava-se, obviamente, de uma visão eurocêntrica da História. É importante fazer essa menção, pois foram essas concepções que também atravessaram a formação de professores, adentraram as escassas escolas da época e formularam um senso comum histórico sobre a formação do Brasil.

Temos, então, uma instituição de guarda, outra responsável por produzir a narrativa histórica e o Colégio Pedro II, que seria o responsável pela propagação a partir da formação, neste caso, principalmente das elites, pois era rara a oferta de ensino secundário. Ao final da conclusão dos estudos no Pedro II, o aluno sairia com o título

---

<sup>64</sup> Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l1m/L1M\\_-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1m/L1M_-15-10-1827.htm). Acessado em: 14/07/2021.

de Bacharel em Ciências e Letras e estaria apto a ocupar cargos públicos na administração do recém-surgido Estado brasileiro, compondo assim a “sociedade bacharelesca”, como definido por José Murilo de Carvalho (2010).

Já destacamos que o processo de formação docente e da oferta de ensino no Brasil tem como característica principal a heterogeneidade. Além da extensão do território, a ausência do Estado também é apontada como um dos responsáveis por essa diferença nos modos de formação e oferta. Além disso, inserido neste contexto de criação de leis e normas sobre a instrução pública, o Ato Adicional de 1834, que transfere a responsabilidade da instrução primária para as províncias descentralizou ainda mais as medidas institucionais referentes à educação.

Na prática, as províncias tiveram que elaborar suas propostas de instrução e também de formação de professores. Neste processo, foram discutidos os modelos de formação de professores, os métodos de ensino adotados, os compêndios que seriam utilizados, a forma de financiamento dessa estrutura e tantos outros debates que podem ser identificados nos relatórios de inspetores, nos anais das câmaras de deputados de cada província, nos requerimentos emitidos na burocracia administrativa e na imprensa, em que intelectuais e professores discutiam, reclamavam, propunham e participavam deste processo intensivamente.

Mesmo com a ausência dos órgãos públicos, e com as inconstâncias existentes na manutenção de instituições de formação, é notório que houve uma resposta institucionalizada do Estado com a implementação do “modelo científico” de formação, representada, principalmente, pelo surgimento das Escolas Normais, a primeira delas, em 1835, em Niterói - Rio de Janeiro. A trajetória das Escolas Normais foi marcada por um processo de abertura e fechamento das mesmas, geralmente, com o argumento financeiro, em detrimento da qualidade da formação. Esta é uma característica importante nos debates educacionais sobre a formação de professores no Brasil, pois, muitas medidas e propostas são definidas levando em consideração aspectos que não necessariamente dizem respeito a preceitos pedagógicos.

No caso da Bahia, a Escola Normal foi criada em 1836, mas começou a funcionar efetivamente em 1842. A lei de criação definia que a instituição seria destinada principalmente ao sexo masculino. O público que ocupava as Escolas Normais, em um primeiro momento, era em sua maioria composto por homens, depois passou a ser composto por mulheres, já maioria no final do século XIX. Em 1850 há uma separação entre os sexos na Escola Normal da Bahia, que passou a funcionar em dois prédios específicos para atendimento à resolução. Mudanças de endereço, separação entre os sexos, matérias destinadas para públicos distintos, problemas financeiros e produção de

vários decretos, resoluções e leis ao longo dos anos são características comuns às várias instituições em todo o Brasil. No caso da Bahia, há uma especificidade, diferente de outras províncias, apesar das mudanças, a Escola Normal nunca encerrou suas atividades, manteve-se aberta desde sua criação (ROCHA, 2017).

Para além da formação de professores, o avanço do surgimento dessas instituições está atrelado ao próprio processo de escolarização, já que estes docentes atenderam, principalmente, o ensino primário. Os processos formativos, em consequência do avanço de uma estruturação escolar e de formação, além de criarem uma hierarquia entre os saberes por meio de uma racionalidade técnica, também contribuíram para o processo de “pedagogização do social”, pois a escolarização atuava como um projeto de civilização, uma tentativa de criar uma sociedade previsível (VEIGA, 2002).

### **Permanências: debates políticos, moralidade e organização docente**

A menção ao processo de “longa duração” é importante, sobretudo, para nos atermos às “rupturas e permanências” que permeiam a discussão em torno da educação e formação docente. Destacamos neste trabalho que pensar em formação não se trata apenas de considerar os preceitos técnicos, há também considerações que são estritamente políticas. Por outro lado, atuamos na construção social, mas somos afetados pelos valores, hábitos e costumes dessa sociedade. Neste aspecto, destacamos a “moralidade” como uma das permanências que afetou, e ainda afeta, consideravelmente, a formação de professores e professoras no Brasil.

É fato que, historicamente, as mulheres são as mais afetadas pelo discurso da moralidade e sobre elas pesavam as maiores exigências para exercer a função, no que tange às medidas moralistas. Houve momentos em que para exercer a profissão necessitavam da autorização do marido e atestado de boa conduta do pároco da localidade (ARAÚJO, 1993). Além das “comprovações de moralidade” por escrito, como destacado, havia o controle subjetivo, dos olhares da sociedade sobre comportamentos que podiam ser considerados imorais e comprometer a sua atuação enquanto docente. Chegou-se ao ponto de inspetores escolares transcreverem em seus relatórios, oriundos da fiscalização, falas que escutaram de moradores das localidades onde funcionavam escolas, sem ter nenhum tipo de comprovação, sobre comportamentos de professoras, sugerindo que recebiam visitas de vários homens em sua casa (SILVA, 2012).

Controle moral e falta de recursos para manutenção de uma estrutura educacional foram discursos recorrentes nos debates. Uma simples vista pelos relatórios das províncias/Estados nos dá a dimensão deste debate no campo político. Inúmeras

menções aos custos de se manter não apenas os cursos de formação de professores, mas também escolas, um intenso debate sobre a carreira docente e as constantes reformas educacionais propostas ao longo dos anos são marcas constantes deste processo.

Como destacado, desde meados do século XIX surgiram no país instituições de formação de professores. Data deste período, também, o aparecimento de um aparato burocrático de fiscalização e controle, a partir da criação de inspetorias de instrução pública (BORGES, 2008). Neste aspecto podemos destacar mais uma característica de longa duração na história da profissão docente no Brasil: a culpabilização dos professores e professoras pelas suas condições. Nos já citados debates, ocorridos nas assembleias legislativas e câmaras municipais, não é raro encontrar discursos em que as mazelas e, principalmente, os resultados dos exames escolares são colocados na conta dos docentes. Ressalta-se que, mais uma vez, o lugar ocupado pelos sujeitos tem interferência direta sobre suas considerações, mesmo que este seja professor.

Em Minas Gerais, no ano de 1900, um grupo de professores publicou um manifesto no *Jornal do Comércio*, da cidade de Juiz de Fora, no qual um dos signatários tratava-se do professor Raymundo Tavares. O teor do manifesto conclamava a união docente e apontava os desafios da profissão, sinalizando a ausência de investimentos. No entanto, em 1916, 16 anos depois, em outro jornal, encontramos o professor supracitado, desta vez, como inspetor regional de ensino no Estado. Em entrevista ao *Correio de Minas*, diferente do manifesto que havia assinado, culpa os professores e professoras pelas mazelas educacionais (SILVA, 2012).

Este é um exemplo sobre o lugar que ocupamos. É um equívoco considerar a categoria docente como se todos ocupassem esse lugar de forma homogênea. Há divergências no conteúdo de formação, nas intencionalidades educacionais e também sobre os debates e situação política em relação aos professores e professoras no Brasil. Em suma, são muitas divergências, mas também existem unidades em torno dos interesses docentes. Este também é um aspecto que está na essência do “fazer-se” da categoria, o reconhecimento, por parte dos professores e professoras, da necessidade de se organizarem e a atuação constante fora do espaço de sala de aula, ocupando o debate público, como intelectuais.

Podemos afirmar, sem incorrer em equívocos, que é de conhecimento da historiografia da educação, como já apontado por Nóvoa (1991), que a atuação docente em debates públicos compõe, também, um espaço formativo tão importante quanto o domínio de certos conteúdos curriculares. Quando professores e professoras reivindicam o cumprimento de uma carga horária que engloba o planejamento das aulas e tempo de estudo, fazem-no com a consciência de que isso reflete em sua atuação em sala de aula.

A organização, atuação e reivindicação de professores e professoras no Brasil podem ser percebidas desde o século XIX (LEMOS, 2011). O avanço das Escolas Normais e, conseqüentemente, a profissionalização docente cada vez mais elaborada tornaram os debates mais complexos. A República, apesar da narrativa produzida de refundação do Brasil e a ideia de *marco zero* (SCHUELER; MAGALDI, 2009), não significou mudanças radicais na estrutura. Continuou o mecanismo de ausência do Estado, mas, por outro lado, houve um aprofundamento na relação entre a ideia de cidadania e educação.

O surgimento dos grupos escolares, a seriação, o crescimento na editoração de compêndios e o aumento no número de associações docentes e revistas de propagação de ideias pedagógicas ampliaram o campo de formação e atuação docente. As Escolas Normais passaram a exercer um papel fundamental, como “lugares de sociabilidade” (GOMES, 1999), algumas delas, também, funcionando como sede de associações de professores e professoras. Apesar dessas mudanças, a permanência das reivindicações sobre os salários foi constante. A percepção, a partir das pesquisas sobre a organização docente, é a de que sem os enfrentamentos, embates e tensões postas por professores e professoras ao longo dos anos, em diferentes espaços e suportes, estaríamos em situação ainda pior.

O que podemos absorver desse processo é que precisamos estar muito atentos aos debates contextuais. As formulações educacionais são travestidas de narrativas, em princípio, sedutoras, se não tivermos esse olhar ampliado da história da profissão docente no Brasil. É neste aspecto que a efeméride “bicentenário da independência” contribuiu para pensarmos no Brasil que queremos e como a formação de professores e professoras pode atuar a construir esse país. Estamos conscientes de que o momento será de intensas disputas de narrativas que, desde a colonização, continuarão negando determinados sujeitos. Portanto, pensar o bicentenário significa, pelo poder da história, dizer não ao ataque às minorias, aos povos originários, aos negros e negras. A formação de professores e professoras tem um papel importante no debate de inclusão desse povo que contraria o Brasil oficial. É um debate de resistência e de existência.

## **Considerações Finais**

A formação de professores perpassa pela escolarização como projeto de civilização, vinculada ao projeto de Estado Nação e à construção de um conhecimento que será legitimado como “pedagógico”; ao processo de profissionalização docente, às várias forças educativas para além do Estado e aos posicionamentos políticos e ideológicos.

Portanto, não ocorre apenas por técnicas de ensino, mas, também, por processos com marcas históricas, estereótipos e hierarquias. Logo, a profissão docente está marcada por tensões, debates, disputas, negociações e pela marca das trajetórias individuais e coletivas, de homens e mulheres, negros e negras.

À medida que a profissão docente se profissionaliza, a própria sociedade brasileira sofre as consequências da “pedagogização social”. Passa a se exigir desse sujeito não só comportamento e hábitos ditos civilizados, mas o domínio de conhecimentos que, se não possuir, será excluído de determinados espaços. É o que ocorre com a construção do analfabeto (ALMEIDA, 2018), que não está excluído apenas de algo que ele não conhece; além de ser o sem educação, porque não pertence ao mundo civilizado, também será excluído das exigências das certificações e da técnica necessária para ser considerado um cidadão.

Não basta estar atento às premissas de formação e às intenções educacionais. É necessário disputar o Brasil que se projeta a partir da institucionalização da formação dos sujeitos e da sociedade. O Brasil oficial, ao qual o “professor estado” muitas vezes reproduz, é o mesmo que aniquila seu povo, física e culturalmente, como bem destacado por Luiz Antônio Simas:

Não gosto do Brasil; é mais honesto dizer. Eu gosto é da brasilidade, essa comunidade de sentidos, afetos, sonoridades, rasuras, contradições, naufrágios, ilhas fugidias, identidades inviáveis, subversões cotidianas, voo de arara e picada de maribondo, saravá e samba. Coisas que o Brasil, o Estado colonial brasileiro delimitado em marcos territoriais, a burocracia, a república, assim como a monarquia, odeiam. O Brasil é um empreendimento de ódio. A brasilidade é uma reação vital, inovadora, transgressora, contra a mortandade como signo do Brasil (SIMAS, 2020, p. 177).

O “Brasil oficial”, que por ora completa 200 anos, jogou grande parte da população que, historicamente, desde o início teve sua existência e cultura negadas, e agora é considerada analfabeta e ignorante porque não se adequa em determinadas funções. Sem falar em algo óbvio - estamos em um contexto em que é preciso falar das obviedades - do dualismo educacional. Disputemos as narrativas, os espaços, as formações e as consciências. Aproveitemos da efeméride “bicentenário da independência” para disputar a formação de professores e professoras e, conseqüentemente, projetar um Brasil onde oficialmente todos estejam incluídos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ALVES, Cláudia. José Veríssimo e A Educação Nacional”. In: XAVIER, Maria do Carmo e HAMDAN, Juliana Cesário (Orgs.). *Clássicos da educação brasileira*, volume 2. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 27-48.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. *A Vocação do Prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Angélica. *Ordem no ensino: a inspeção de professores primários na Capital do Império Brasileiro 1854-1865*. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ, 2008.

BOTO, Carlota. *Instrução Pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete e da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais. A longa duração*. In: *Escritos sobre a História*. São Paulo: *Perspectiva*, 1992. Cap. 3, P. 41-78.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política. Teatro das Sombras: a política imperial*. 5ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio...modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. SP: Cortez, 2008.

LEMOS, Daniel Albuquerque Cavalcanti. *Professores em movimento: A emergência do associativismo docente na Corte Imperial*. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte: UFMG, 2011.

LIMEIRA, Aline de Moraes. *O comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

PAIVA, José Maria de. A educação Jesuítica no Período Colonial. In: LOPES *et al.* 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

SCHUELER, Alessandra. MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF, v. 13, p. 32-55, 2009.

SILVA, Marcelo G. “*Por meio da resistência*”: processo de profissionalização docente no Manifesto “Ao Professorado de Minas” (1900). 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIMAS, Luiz A. RUFINO, Luiz. HADDOCK-LOBO, Rafael. *Arruaças*. Uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VARELA, Júlia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Porto Alegre: *Teoria & Educação*, 1992, n.6, p.225-246.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. A Escolarização Como Projeto de Civilização *Revista Brasileira de Educação* - ANPED - n.21 – 2002.

# CAPÍTULO 11

## 200 ANOS DE EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Surya Aaronovich Pombo de Barros<sup>65</sup>  
Universidade Federal da Paraíba

*Estas coisas aconteceram em qualquer tempo e em qualquer parte. O certo é que aconteceram. E, como sempre se dá, ninguém aprendeu nada do seu misterioso sentido.*

Ruth Guimarães, 1946

O objetivo deste texto é refletir, pela perspectiva da história da educação, sobre como os 200 anos de educação brasileira atingiram, afetaram e foram impactados pelo grande componente de pessoas negras que sempre marcou a história do Brasil. Esperamos que este tema, exposto ao lado de discussões igualmente fundamentais, abordadas nos demais capítulos deste livro, possa contribuir para a reflexão sobre o que queremos enquanto sociedade.

No momento em que este texto é produzido, o mundo assiste ao segundo ano de uma pandemia sem precedentes na história mundial, que atingiu de maneira ainda mais profunda o Brasil<sup>66</sup>. O impacto causado pela Covid-19 é sentido desigualmente pela população, tanto no que se refere a parâmetros econômicos<sup>67</sup> quanto a resultados educacionais<sup>68</sup>. Conhecer os processos históricos é crucial para a compreensão de tal realidade e a elaboração de um quadro geral sobre a educação nesse período de comemoração e reflexão sobre dois séculos de país, o que culminará no Bicentenário da Independência em 2022.

<sup>65</sup> Doutora em Educação. E-mail para contato: [surya.pombo@gmail.com](mailto:surya.pombo@gmail.com).

<sup>66</sup> No início de julho de 2021, atingimos 530 mil mortes causadas pela Covid-19, segundo dados oficiais (<https://covid.saude.gov.br/>). O Brasil é o segundo país do mundo com maior número de mortes pela doença (<https://www.trt.net.tr/portuguese/covid19>).

<sup>67</sup> Covid-19 terá impacto mais duradouro para mulheres negras <https://www.ufpb.br/comu/contents/noticias/pandemia-da-covid-19-tera-impactos-mais-duradouro-para-mulheres-negras> jul. 2020; Com pandemia, desigualdade racial no mercado bate nível recorde - <https://www.estadao.com.br/infograficos/economia.com-pandemia-desigualdade-racial-no-mercado-de-trabalho-bate-recorde.1136046> nov. 2020; Brasil registra duas vezes mais pessoas brancas vacinadas que negras - <https://apublica.org/2021/03/brasil-registra-duas-vezes-mais-pessoas-brancas-vacinadas-que-negras/?fbclid=IwAR2mRHZMznhmLLOKS3h7F9yjSYOgUtWxNuQCJ07TYSEpul7oX7odtyCRX1k> 15/03/2021.

<sup>68</sup> Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil - <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml> Jul. 2020; Há três vezes mais negros e indígenas sem aula na pandemia do que brancos <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/total-de-negros-e-indigenas-sem-aula-na-pandemia-e-tres-vezes-o-de-brancos/> set. 2020.

Tratar de dois séculos de história em poucas páginas é tarefa difícil. Por isso, a proposta deste texto é realizar uma discussão bibliográfica, sugerindo caminhos que auxiliem pessoas interessadas em adentrar ou aprofundar tal temática. Revisitar as referências permite compreender como a população negra foi inserida/excluída e como se posicionou em relação à educação, especialmente a escolar. A reflexão será apresentada a partir de três tópicos: história da educação no Brasil e o tratamento da questão racial; emergência do tema história da educação da população negra; panorama das pesquisas realizadas. À guisa de conclusão, discutiremos a importância da pesquisa sobre população negra na história da educação brasileira para pensar o Bicentenário da Independência.

### **1) História da Educação no Brasil e a questão racial**

A história da educação é um campo bastante consolidado no Brasil, contando com inúmeros textos e análises sobre sua origem, constituição, períodos, temáticas e sujeitos. A maioria desses trabalhos convencionou dividir o desenvolvimento desse campo em três vertentes, para fins de explicação e análise (VIDAL, FARIA FILHO, 2003). Na primeira fase, transcorrida entre o final do século XIX e o início do XX, os textos se filiavam ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e tinham como tônica a produção de memória de grandes feitos educacionais do passado, assim como a sistematização de fontes e divulgação de documentos.

A segunda vertente, que ganhou forças na primeira metade do século XX, era a da história da educação vinculada à filosofia da educação, presente como disciplina em escolas normais e, posteriormente, cursos de pedagogia, sendo elemento constitutivo da formação docente. Seria uma disciplina formadora, imbuída de caráter moral, usando o passado como “exemplo” e se afastando da pesquisa propriamente dita.

A partir da segunda metade do século XX, isso foi se alterando, com o afastamento em relação à filosofia da educação, e pela constituição de um campo de pesquisa autônomo, fortalecido em programas de pós-graduação em importantes instituições universitárias. Esse terceiro momento, marcado pela pesquisa em arquivos e produção bibliográfica, contribuiu para o desenvolvimento da área como esta se apresenta atualmente. A organização em associações, os inúmeros grupos de pesquisas, as publicações e os eventos acadêmicos, assim como os resultados apresentados, demonstram a vitalidade do campo.

A despeito da importância desse processo, a história da educação brasileira era uma história branca. Isto é, olhando em retrospectiva, a dimensão racial esteve ausente de textos, pesquisas e análises nas diversas fases apresentadas. Nos raros trabalhos em que

havia menção a pessoas negras, era pela perspectiva da negação do contato com o universo escolar ou letrado (FONSECA, 2007).

Esse cenário começou a ser alterado no final dos anos 1980 e no início da década de 1990, quando começaram a aparecer críticas em relação à ausência negra na historiografia da educação. Em um trabalho seminal sobre educação e relações raciais, Regina Pahim Pinto incluía a história da educação entre os campos que não percebiam a importância de incorporação da população negra:

A História da Educação, por sua vez também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando à população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado (PINTO, 1992, p. 47).

Diferentes explicações podem ser tecidas para essa ausência, tanto internas quanto externas ao campo. Sem ordem cronológica ou de importância, apresentaremos algumas delas. Uma explicação recorrente, presente em diversos trabalhos da área educacional, foi a ideia de que a escola pública brasileira, antes do período de expansão do ensino primário, ocorrido nos anos 1950/60, teria sido exclusiva da elite. Sendo assim, pobres e negros não teriam tido acesso à escola pública, portanto, nem haveria como considerar tais sujeitos ao estudar a educação em perspectiva histórica.

Essa interdição foi ainda mais naturalizada quando as pesquisas versavam sobre o período de vigência da escravidão. A ideia da interdição legal de “negros” à escola vigorou em muitas explicações feitas pela história da educação e em outros campos. Essa ideia, presente em inúmeros textos acadêmicos, de militância negra e mesmo na legislação atual<sup>69</sup>, foi possível em função da compreensão de que a legislação seria um elemento determinante das práticas sociais. Tão importante quanto é a sinonímia entre “escravo”, “negro” e “africano”, categorias que podiam ser associadas ou não ao mesmo sujeito, o que também dificultou a ampliação do olhar de historiadores. O fim da identificação imediata entre negro e escravo é uma demanda do ativismo negro e das pesquisas sobre o período colonial e imperial e precisa ser reafirmada cotidianamente. Essa compreensão alarga as possibilidades de investigação.

---

<sup>69</sup>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004, em vigor, apresentam o seguinte texto: “O Brasil Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação do racismo que atinge a população afrodescendente até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o pleno acesso dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 07). Essa legislação era relativa a um período e região específicos. Para uma visão sobre as diferentes leis que citavam pessoas negras (pela via da interdição ou da permissão), ver BARROS, 2016.

Além disso, o mito da democracia racial também afetou as pesquisas e reflexões realizadas ao longo do século XX. O fato de que no Brasil não houve segregação jurídica após a abolição, como em outros países, e a influência da perspectiva marxista, privilegiando classe em detrimento de raça, também nos ajudam a compreender a ausência da raça como categoria de análise na historiografia educacional brasileira (FONSECA, 2007).

Com o desenvolvimento das pesquisas em fontes primárias e a mudança nas perguntas e hipóteses de investigação, essas explicações começaram a ser questionadas. O resultado disso é o enriquecimento dos trabalhos e novas conclusões sobre processos históricos.

## **2) Emergência do tema história da educação da população negra**

Em meados da década de 1980, enquanto coordenava uma abrangente pesquisa sobre educação escolar e docência na Primeira República, com foco em imigrantes italianos e japoneses, Zeila Demartini se deparou com a presença negra nas escolas do estado de São Paulo. Durante as entrevistas, saltaram nas falas dos “velhos mestres-escola” a lembrança sobre docentes e estudantes negros. A surpresa da pesquisadora a levou a publicar o texto “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século” (DEMARTINI, 1989), no qual destacou a necessidade de novos investimentos de pesquisa sobre a questão.

Uma década depois, outra pesquisadora foi “atropelada” pelas fontes mostrando a presença negra na escola oitocentista. Adriana Maria Paulo da Silva, ao iniciar o mestrado sobre professores na Corte, em meados do século XIX, deparou-se com um conjunto documental sobre estudantes autodeclarados “pretos e pardos”, cujas famílias solicitavam autorização para que um professor específico, Pretextato dos Passos e Silva, lecionasse a seus filhos que, em outras escolas da região, tinham experiências de ensino “sem perfeição e com coação”. A pesquisadora publicou a dissertação, na qual explora não apenas os alunos, mas também o professor que, espantosamente para o período em que a pesquisa foi realizada (e, para algumas pessoas, até hoje), apresentava-se ele próprio como “preto”. O livro “Aprender com perfeição e sem coação - uma escola para meninos pretos e pardos na Corte” (SILVA, 2000) é um marco na historiografia da educação, que foi obrigada a encarar a presença negra em escolas oficiais mesmo durante a vigência da escravidão.

A esses trabalhos se seguiram outras pesquisas realizadas desde o início dos anos 2000, cuja centralidade estava na população negra (FONSECA, 2000, 2007; ARANTES, 2005; BARROS, 2005; CRUZ, 2005, entre outros). Um conjunto de fatores ajuda a explicar essa mudança. O desenvolvimento da história da educação, já mencionado, com a ampliação das fontes e das preocupações de pesquisa; o diálogo com a história social,

que renovava a historiografia sobre escravidão e sobre população negra; a emergência das discussões sobre educação e relações raciais, que alteraram as políticas educacionais brasileiras desde 2003<sup>70</sup> e que impunham questionamentos à história da educação sobre a desigualdade educacional entre brancos e negros são alguns desses fatores.

O reconhecimento de que “escravo” não é sinônimo de “negro”, assim como de que a lei não pode ser tomada como totalidade da realidade, ajudou a modificar o olhar sobre o século XIX, quando grande parte da legislação interditava a escola pública a “escravos”, salvo exceções. Os Oitocentos, outrora considerado período de vazio educacional, vinham sendo reabilitados por sua importância na constituição da escola brasileira moderna (GONDRA, SCHUELER, 2008).

Além disso, a primeira década do século XXI foi um período de ampliação do acesso ao ensino superior, com a abertura de vagas, expansão de campi universitários e adoção de ações afirmativas nos processos de seleção discente (SILVEIRA, 2014). Com isso, novos pesquisadores-negros, pobres, periféricos - chegaram à academia, propondo diferentes olhares e impondo mudanças nas preocupações de pesquisa (NOGUEIRA, 2017). Nesse mesmo processo, presenciou-se a ampliação da discussão sobre relações raciais na sociedade brasileira, que ultrapassaram os espaços de militância e de pesquisas, alcançando a mídia e novos campos de investigação, inclusive a história da educação brasileira. Como anunciamos, essa área vem passando por mudanças profundas nas últimas três décadas, com a inclusão de novos problemas e temas. Destacam-se imigrantes, indígenas, negros e outras mulheres como sujeitos, culminando num aumento significativo de trabalhos relacionando população negra e educação, como apresentaremos a seguir.

### **3) Educação negra - Panorama da pesquisa**

A ampliação das pesquisas sobre história da educação da população negra pode ser percebida por meio de diferentes fatores. A diversidade de fontes utilizadas é um deles: além dos documentos oficiais (da instrução pública e outros), tradicionalmente utilizados, as pesquisas vêm acessando a literatura (ficcional, memorialista), fotografia, imprensa (desde a grande imprensa até publicações conhecidas como imprensa negra, produzida e consumida por grupos negros), livros e materiais didáticos, dados estatísticos, trajetórias de sujeitos e grupos (história oral, biografias, autobiografias), e o

---

<sup>70</sup> Em 2003 foi aprovada a inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileira no currículo da educação básica (Lei 10.639/03) e foram criadas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Políticas públicas visando à eliminação das desigualdades raciais na educação foram se desenvolvendo até a interrupção desse projeto em 2016.

que mais a formação e a imaginação permitirem. Tais materiais podem ser encontrados em arquivos (privados, municipais, estaduais, Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional), hemerotecas (periódicos, impressos), em coleções de livros, materiais didáticos e obras raras, entre outras possibilidades.

Os trabalhos vêm inovando também na interseção de temas, aliando a discussão sobre experiências de contato com o universo letrado por parte da população negra e a relação com tipos de instituições (escolas primárias ou secundárias, ensino noturno, colégios para grupos abastados ou órfãos e desvalidos), com questões de gênero (meninos, meninas, educação feminina), mundos do trabalho (com o foco na docência e outros tipos de trabalhos, como os artistas no século XIX), gerações (crianças, jovens, adultos), por exemplo.

São investigações realizadas em diversos níveis, da graduação à pós-graduação, incluindo livros, dossiês de revistas e apresentações em eventos. É digna de nota a interlocução com outras áreas - história, sociologia, literatura, linguística; com destaque para a “descoberta” da temática pelo campo da história social, com importantes trabalhos sendo realizados nessa esfera (PERUSSATO, 2018; SANTOS, 2019, SILVA, 2020, entre outros). A variedade de regiões pesquisadas também vale ser mencionada, com quase todas as províncias/regiões investigadas, assim como a amplitude dos períodos cobertos, com trabalhos versando desde a Colônia ao início do século XXI (BARROS, FONSECA, 2016).

Como já mencionamos, nosso recorte é o período pós-1822. O Período Imperial é considerado como um momento de início da institucionalização da educação escolar no Brasil (VIDAL, FARIA FILHO, 2000). Na formação do país, a instrução se mostrava central no debate sobre a nação, sendo a educação convocada para a conformação de um povo. A ampliação da rede escolar, o aumento de alunos e professores, os debates sobre a quem a instrução deveria ser destinada, sobre materiais e métodos, assim como a já mencionada diversidade de experiências no contato com o letramento demonstram isso. Nesse período, a legislação educacional era heterogênea, sendo de responsabilidade das províncias desde 1834. A proibição ou a permissão a pessoas negras variou de acordo com a “cor, condição ou qualidade” do sujeito, com a data, o tipo de lei e a região observada (BARROS, 2016). Aliado a isso, é preciso atentar para a diversidade de possibilidades de ser “negro” no século XIX - escravizados, livres, libertos, pretos, pardos, ingênuos, por exemplo (BARROS, 2018), o que determinava interdições e, também, oportunidades.

A despeito da lógica da escravidão que permeava a sociedade, atingindo inclusive pessoas negras que não eram escravizadas (CHALHOUB, 2012), e da força do racismo

determinando os costumes já no século XIX, as pesquisas mostram que a população negra foi inserida em iniciativas voltadas *inclusive* para a população negra. Exemplo disso são as instituições para desvalidos, como a Colônia Orfanológica Isabel, voltada para negros, índios e brancos pobres, em Pernambuco (ARANTES, 2005), ou o Colégio de Educados e Artífices paraibano, que recebia inclusive filhos de escravas (BARROS, 2017). Em Minas Gerais, província com grande contingente negro, a escola pública não seria possível se não recebesse estudantes dessa origem, como defende Marcus Vinícius Fonseca (2007). Ações pós-Lei do Ventre Livre, de 1871, previram a instrução para ingênuos, como no Paraná na década de 1880 (ANJOS, 2010), assim como essa lei impulsionou as escolas noturnas abarcando estudantes negros em diferentes regiões como Amazonas (RIZZINI, 2004), Rio de Janeiro (LOPES, 2021) ou Rio Grande do Sul (PERES, 2012), entre outras.

Além dessas ofertas oficiais, iniciativas emanando da própria população negra, organizadas coletivamente ou em ações individuais, também podem ser vistas desde o século XIX. As listas de matrícula demonstrando a presença negra em escolas de primeiras letras atestam a busca pela escolarização em províncias como Maranhão (CRUZ, 2005) ou Goiás (ROCHA, 2007). Em São Paulo, nomes de “negrinhos que por ahí andão”, filhas de mulheres escravizadas, libertas ou de africanos livres apareciam em anos sucessivos, a despeito da reação de professores que afirmavam “sentir-se obrigado a usar de rigor para contê-los nos limites do honesto” (BARROS, 2005). Os abaixo-assinados enviados por famílias negras solicitando que o professor preto Pretextato dos Passos e Silva fosse autorizado a lecionar para seus filhos, “com perfeição e sem coação”, na década de 1850 na Corte (SILVA, 2000), já mencionados, demonstram a agência negra.

Há indícios de presença negra em espaços de instrução formal e também em outros espaços como irmandades religiosas negras, aulas para adultos, instituições para *desvalidos*, aulas nas cadeias, cuja procura por parte de pessoas negras demonstra que esta parcela da população não assistiu impassível à passagem de uma sociedade baseada na oralidade para a escrita. Associações de trabalhadores, como a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, organização de trabalhadores negros que previa a instrução para filhos de seus membros desde a primeira metade do século XIX, estudada por Itacir Marques da Luz (2008) e Marcelo Mac Cord (2009), assim como Clubes Negros em São Paulo (SALVADORI, 2013), reforçam a importância de se considerar a agência negra.

No período de transição entre os séculos XIX e XX, marcado pela abolição oficial da escravidão, pela mudança de regime político e pelas tensões sociais que definiram a Primeira República, a educação escolar renovava sua centralidade nas discussões sobre a

formação do povo e os destinos do país. As pesquisas mostram a permanência de práticas discriminatórias e de escolas excludentes, ao mesmo tempo em que reforçam a atuação de indivíduos e grupos determinados a acessar a educação escolar.

O estímulo à escolarização, assim como as denúncias sobre instituições que negavam ou dificultavam a presença de estudantes negros, aparecia na pujante imprensa negra que se desenvolvia (AMORIM, 2020; SPACH, 2020), bem como em depoimentos de pessoas negras que viveram o período (CUTI, 1993; JANOTTI, 1988). A historiografia da educação reflete essa relação entre possibilidades e dificuldades no acesso à educação (GIL, ANTUNES, 2021).

A existência de um conjunto de personagens que se destacaram socialmente por seu domínio de conhecimentos letrados, presentes em diferentes regiões desde o último quartel do século XIX, ganhou forças nesse período de transição para o século XX. Homens e mulheres vêm sendo debatidos pela historiografia da educação e pela história social: os maranhenses Nascimento Moraes (CRUZ, 2016), Maria Firmina dos Reis (CRUZ, 2018) e/ou radicados no Rio de Janeiro Philippe José Alberto Júnior (VILLELA, 2012) e Hemetério José dos Santos (MULLER, 2006); os baianos Carneiro Ribeiro (PITANGA, 2019); Cincinato Franca (CAVALCANTE, 2020) e Elias Nazareth (SANTOS, 2020); com atuação no Rio de Janeiro e em São Paulo - Ferreira de Menezes, Luiz Gama, Machado de Assis, José do Patrocínio, Ignácio de Araújo Lima, Arthur Carlos e Teophilo Dias de Castro (PINTO, 2014); André Rebouças (PINTO, SCHUELER, 2012); Manuel Querino e José do Patrocínio (SCHUELER, 2013, 2014); na Corte/capital do país - Israel Soares (SILVA, 2017) e Coema Hemetério dos Santos (SILVA, 2019); em Minas Gerais, Padre Vitor (FONSECA, 2020); no Mato Grosso, Bernardina Rich (GOMES, 2009); no Rio Grande do Sul, Sophia Ferreira Chaves (PERUSSATO, 2019) e os paraibanos Graciliano Fontino Lordão (BARROS, 2018), Manuel Cardoso Vieira (ROCHA, 2012), Elyseu Elias Cesar (DOMINGUES, ROCHA, FLORES, 2019) e Vicente Gomes Jardim (BARROS, 2020) são alguns deles.

As explicações historiográficas sobre a primeira metade do século XX frisaram a exclusão e a eugenia determinando experiências de acesso à escola, como aparece nas obras sobre o desaparecimento de professoras negras nos concursos docentes no Rio de Janeiro (MULLER, 1999) e nos processos de racialização em escolas brasileiras (DÁVILA, 2006; ARANTES, 2014). Ao mesmo tempo, novas pesquisas têm vindo a público mostrando a existência de professores e estudantes negros nesse mesmo período (BARROS, DIAS, 2020). As experiências de intelectuais negras que tiveram suas trajetórias pessoais e profissionais relacionadas ao campo escolar, e que vêm sendo revistas pela historiografia, reforçam a heterogeneidade dos processos educativos da população negra na primeira metade do século XX. Além das mencionadas anteriormente, pesquisas sobre outras

professoras, escritoras, jornalistas e políticas como Adélia de França (CAVALCANTE, 2012), Antonieta de Barros (ROMÃO, 2021), entre muitas nascidas no início do século XX, merecem destaque. Almerinda Silva Gama, Virgínia Bicudo, Carolina Maria de Jesus, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, como tantas outras, ainda estão por ser analisadas pela história da educação.

Importantes organizações negras, como a Frente Negra Brasileira, na década de 1930 (ARAÚJO, 2013), e o Teatro Experimental do Negro (NUNES, 2012), entre os anos 1940 e 1960, em cujas iniciativas se inseriam escolas, cursos de alfabetização e formação política também demonstram a busca por escolarização e as iniciativas negras. Essas ações foram reforçadas nos períodos posteriores, com a criação do Movimento Negro Unificado em 1978 e em atuação desde então, em que o acesso à escola e à educação digna foi e continua sendo demanda recorrente.

Quando se trata de observar a historiografia da educação, as principais dificuldades em relação aos trabalhos que investigam a segunda metade dos séculos XX e o início do XXI é a explosão de pesquisas e publicações, decorrentes da ampliação da pós-graduação brasileira. Os trabalhos sobre a atualidade muitas vezes embaralham os campos e misturam temáticas e problemas da história da educação com os campos de educação e diversidade, educação e relações raciais, currículo, política educacional, multiculturalismo etc. A história da educação do tempo presente está para ser desbravada.

### **À guisa de conclusão: a importância da pesquisa sobre a população negra na história da educação brasileira para pensar o Bicentenário da Independência**

As pesquisas realizadas em história da educação e outros campos, como história social, continuam a desnudar processos envolvendo população negra e instrução, escola e universo letrado. Além do desenvolvimento das temáticas apresentadas, atualmente investigadoras e investigadores têm apostado em temas inéditos ou pouco perscrutados, como a docência negra no século XIX e primeira metade do XX; a projeção de pessoas até pouco tempo atrás desconhecidas como intelectuais negros e negras; e a emergência da história transnacional, que permite comparar as experiências de sujeitos da diáspora negra (SILVA, 2021).

A contribuição da história da educação é importante, pois “trata-se de uma disciplina matricial na formação de professores e na difusão de representações sobre o processo de constituição da educação no Brasil” (FONSECA, 2007, p. 125). Como pesquisadoras e pesquisadores do campo, a maior provocação a se fazer é: o que acontece na escola

brasileira - legislação, cotidiano escolar, relação docentes/estudantes, material didático - que alimenta o padrão de desigualdade no acesso e permanência na educação formal quando confrontamos os dados sobre negros e brancos? Ou seja, a despeito desses dois séculos de procura pela escola por parte da população negra e dos registros de sua experiência e trajetória vinculadas ao universo letrado, é preciso compreender os dados apresentados no início desse texto.

A história da educação brasileira pode ajudar a pensar nos 200 anos de independência e a responder àquelas perguntas, a partir de diferentes perspectivas: desnaturalizando as relações raciais na sociedade brasileira, na educação, na escola e em todos os processos envolvidos nesse universo; reconhecimento de que há proximidade entre pessoas negras e universo letrado desde o início do século XIX e reconhecimento da agência negra - no Império, na transição para o século XIX, na Primeira República e hoje, essa parte da população não ficou alheia à importância da educação. Em 2022 devemos refletir: que escola é essa? Quem são os docentes, estudantes, que conteúdos ofertamos e quais práticas realizamos? Que possamos aprender com o *misterioso sentido das coisas acontecidas*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Bianca. A Imprensa Negra paulistana como forma de educação entre negros e negras (1889- 1929). XXV Encontro Estadual de História da Anpuh-SP, 2020.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Práticas em torno da escolarização de ingênuos na cidade da Lapa, Província do Paraná (1880-1887). 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2010.

ARANTES, Adlene Silva. *O Papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2005.

ARANTES, Adlene Silva. *Processos de racialização nas escolas primárias pernambucanas (1911-1945)*. Tese (Doutorado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2014.

ARAÚJO, Márcia. *A escolarização de crianças negras paulistas (1920-40)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 2013.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de Barros. *'Negrinhos que por ahí andão': a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2005.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Revista Educação e Pesquisa*, 42 (3), São Paulo, jul-set, p. 591-605, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *Universo letrado, educação e população negra na Paraíba do Norte (século XIX)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2017.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Ser negro na Paraíba do Norte: cores, condições, qualidades e universo letrado no século XIX. *Estudos Ibero-Americanos*, 44(3), p. 484-500, 2018.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250042, 2020.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; FONSECA, Marcus Vinícius (orgs). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EDUFF, 2016.

CAVALCANTE, Ian. *Educando libertos, escravizados e operários: A trajetória do professor Cincinato Franca, Bahia 1860-1934*. Tese (Doutorado em Educação), Niterói: UFF, 2020.

CAVALCANTE, Simone Joaquim. *Entre a história e a memória: Adélia de França, uma professora negra na Paraíba do século XX (1926-1976)*. Dissertação (Mestrado em História). João Pessoa: UFPB, 2012.

CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 351 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX*. Tese. (Doutorado em Educação). Rio Claro: UNESP, 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos; MATOS, Érica de Lima de; SILVA, Ediane Holanda. “Exma. Sra. d. Maria Firmina dos Reis, distinta literária maranhense”: a notoriedade de uma professora afrodescendente no século XIX. *CEMOrc-Feusp/Univ. Autônoma de Barcelona*, set/dez 2018 (p. 151-166).

CRUZ, Mariléia dos Santos. A produção da invisibilidade intelectual do professor negro Nascimento Moraes na história literária maranhense, no início do século XX. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2016.

CUTI. *E disse o velho militante...* José Correia Leite. São Paulo: Secretaria Municipal

de Cultura, 1993.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura - política social e racial no Brasil - 1917-1945*. São Paulo: EdUNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio; ROCHA, Solange Pereira da, FLORES, Elio Chaves. As artes e os ofícios de um letrado afro-diaspórico: Eliseu César (1871-1923). *Revista Afro-Ásia*, n. 60, p. 105-147, 2019.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século*. Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, v. 8, n. 14, pp. 51-60, 1989.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, p. 11-50, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. Padre Vitor: um educador negro entre a escravidão e a santidade. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 20, e131, 2020. p. 1-26.

GIL, Natália de L; ANTUNES, Cláudia P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 21(1), e174, 2021.

GOMES, Nailza Costa. *Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República: limites e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: UFMT, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco (org.) *Memórias da Escravidão em Famílias Negras* FFLCH, 1988.

LOPES, Katia Geni Cordeiro. *Pela extinção da escravidão: escolas noturnas das Associações Abolicionistas (1880-88, RJ)*. SILVA, Alexandra Lima; LIMEIRA, Aline;

LEONARDI, Paula (orgs). *Um mar de escolas: mergulhando em pesquisas e instituições da História da Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2021.

LUZ, Itacir Marques da. *Compassos Letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MAC CORD, Marcelo. *Andaimés, Casacas, Tijolos e Livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880*. 2009. Tese (Doutorado em História). Universidade de Campinas, Campinas, 2009.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras Negras na Primeira República*. OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto/UFF, 1999.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Pretidão de amor. OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet/ EDUFF, 2006.

NOGUEIRA, Priscilla Lemos. *Relações de Classe, Raça e Políticas Públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil (2003-2016)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Guarulhos: UNIFESP, 2017.

NUNES, Rafael dos Santos. *A formação e educação do negro pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) - um estudo a partir das páginas do jornal "Quilombo" (1948-1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC/SP, 2012.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 2(2 [4]), 75-102, 2012.

PITANGA, Ismael. Ernesto Carneiro Ribeiro: A trajetória intelectual do Professor Negro Baiano (séculos XIX-XX). 30º Simpósio Nacional de História. *Anais...* ANPUH, 2019.

PINTO, Ana Flávia M. *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX*. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PERUSSATO, Melina Kleinert. *Arautos da liberdade: educação, trabalho e cidadania no pós-abolição a partir do jornal O Exemplo de Porto Alegre (c.1892 - c.1911)*. Tese (Doutorado em História), Porto Alegre: UFRGS, 2018.

PERUSSATO, Melina Kleinert. AURORA DA LIBERDADE: o pós-abolição nos escritos de Sophia Ferreira Chaves na imprensa negra (Porto Alegre, 1904-1905). Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 431-452, maio/ago. 2019.

RIZZINI, Irma. *O CIDADÃO POLIDO e o SELVAGEM BRUTO*. A educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

ROCHA, Fernanda Franco. *Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

ROCHA, Solange Pereira da. Cardoso Vieira, um homem negro na composição das elites da Paraíba Oitocentista; Biografia, Memória e História. *Revista Crítica Histórica*, n. 6, ano III, 2012, p. 1-18.

SANTOS, Jucimar Cerqueira. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História). Salvador: UFBA, 2019.

SANTOS, Sivaldo dos Reis. “O Nobre Educador” da Bahia: trabalho, cidadania e sociabilidades. *Trilhas da História*, v. 10, n. 19, ago.-dez., ano 2020 p. 92-110.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. Clubes Negros, Associativismo e História da Educação. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.3, n.9, p.94-107, mai./ago. p. 94-107, 2013.

SCHUELER, Alessandra Martinez F.; PINTO, Rebeca Natacha de. Intelectuais negros e reformas sociais: pensamentos e projetos educacionais do Professor André Pinto Rebouças. In *Anais do IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. João Pessoa, PB, 2012.

SCHUELER, Alessandra Martinez F. de. “Fazer artes e viver de ofícios”: trabalho, liberdade e educação no pensamento de Manuel Raymundo Querino (1851-1923). *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH*. Natal, RN, 2013.

SCHUELER, Alessandra Martinez F. de. Educação e abolição como projetos de reforma social: trajetória intelectual e propostas educacionais de José do Patrocínio. VENÂNCIO, Giselle; VIANNA, Larissa M.; SECRETO, Maria Verônica (org.). *Sujeitos da História: perspectivas e abordagens*. Niterói: EDUFF, 2015.

SPACH, Gabriela Nascimento. *A luta dos negros por educação pública na Imprensa Negra paulista da década de 1930*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação* - uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Alexandra Lima da. Pela liberdade e contra o preconceito de cor: a trajetória de Israel Soares. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 21, pp. 1-17, 2017.

SILVA, Alexandra Lima da. *Jardim Secreto* - educação como desejo de liberdade na diáspora africana. Rio de Janeiro: Maud X, 2021.

SILVA, Luara dos Santos. Coema Hemetério dos Santos: a “flor de beleza” e “luz de amor”. Trajetória de uma intelectual negra no pós-abolição carioca. *Canoa d o Tempo*, 11(2), 28-50, 2020.

SILVEIRA, Ana Paula. Reestruturação universitária brasileira: REUNI e seus impactos na elaboração de políticas públicas ao ensino superior brasileiro. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 2014. Disponível em <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/50897> Acesso em 12 jul 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 19-34, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70, 2003.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. A trajetória de um professor negro no Brasil escravocrata. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). *Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde*. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

## CAPÍTULO 12

---

### EDUCAÇÃO ESTÉTICA E MODERNIDADE: A AULA DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DURANTE AS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Flávio Oliveira<sup>71</sup>

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

O movimento romântico, na literatura e nas artes em geral, juntamente à emergência da burguesia como classe social hegemônica na sociedade industrial de fins do século XVIII, regeu um novo modelo de comportamento ético e estético que tomou forma, sobretudo em países como Inglaterra, França e Alemanha, como centros irradiadores do capitalismo nascente. Coube à escola, instituição que passou a se afirmar como um dos pilares desse novo modelo de sociedade, desempenhar um papel preponderante na formação do indivíduo moderno, o qual deveria ser dotado de uma sensibilidade estética condizente com o novo padrão de comportamento social e político exigido pela vida nas urbes. No campo da filosofia, Friedrich Schiller (1759-1805) foi quem defendeu, explicitamente, a educação estética do povo como solução para os problemas políticos e sociais de seu tempo. Para ele, estética, moral e política eram termos indissociáveis, de modo que, em seu sistema de pensamento, somente a beleza seria capaz de conduzir à mais plena liberdade. Esse era o pensamento hegemônico, não só na obra de Schiller, mas também de um sem número de filósofos, escritores e artistas de seu tempo.

Nesse período, a América portuguesa, sobretudo a Capitania de Minas Gerais, era um dos mais importantes centros produtores de música sacra do mundo, como nos deu a conhecer o musicólogo alemão, Francisco Curt Lange (1903-1997), com suas pesquisas iniciadas a partir da década de 1940. A descoberta do ouro, no final do século XVII, especialmente na cidade de Vila Rica, mas também em outras localidades, atraía para essas regiões um fluxo migratório sem precedentes, ampliando de maneira exponencial a população, sobretudo no que dizia respeito às mulheres e aos homens escravizados, arrancados da África pelo tráfico negreiro. Desse modo, já em meados do século XVIII, a opulência do ouro havia criado uma sociedade refinada, com uma notável produção artística, na arquitetura, nas artes plásticas e também na música, como é o caso do compositor José Joaquim Américo Lobo de Mesquita, um dos mais proeminentes

---

<sup>71</sup> Doutor em Educação pela FAE/UFMG e professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. E-mail: [flaviocsoliveira@gmail.com](mailto:flaviocsoliveira@gmail.com).

representantes da música sacra desse período. O ensino e a prática musicais eram, portanto, notáveis, sobretudo nas irmandades religiosas, inclusive entre mestiços. A chegada da família real portuguesa, em 1808, e mais tarde a independência corroboraram para que o movimento estético-musical que já ocorria, em variados graus e de diversas formas, no conjunto do território, ganhasse um novo e vigoroso impulso. Dom João VI, além de ter trazido consigo a grande biblioteca musical da Coroa, mandou também virem músicos de Portugal e cantores da Itália, a fim de equipar a Capela Real; construiu um suntuoso teatro, o Imperial Teatro São João, além de ter incentivado de todas as maneiras a produção e a apreciação musical na Corte.

O advento da República veio a reforçar no Brasil o paradigma da modernidade, de modo que a educação estética do povo se fez vital para o novo modelo de sociedade que se desejou construir. Esse movimento educativo pode ser percebido em diversas instâncias da sociedade, como por exemplo, no planejamento dos espaços urbanos e dos edifícios de uso público, preparados para conformar o modelo de comportamento social requerido pela ordem republicana. Também por aqui, a escola ocupou, a partir de então, um papel central dentro desse novo “processo civilizador”.

A escolarização da arte em suas variadas formas, utilizada pelas práticas escolanovistas, esteve no vértice do projeto educativo destinado a consolidar na mentalidade do povo os ideais de uma brasilidade nova: mais nacionalista, civilizada e moderna, inspirada pela máxima da ordem e do progresso.

À música, especialmente na modalidade dos cantos escolares, reservou-se um papel preponderante na massificação desse ideário. A escolarização de uma educação musical massiva, baseada no canto coletivo de canções folclóricas e de hinos patrióticos (o projeto orfeônico de Villa-Lobos, sintomaticamente encampado pelo governo getulista), é um bom retrato daquele momento político/educacional/civilizador, nodal para a consolidação de uma ideia de brasilidade que já há três décadas vinha se desenhando.

O objetivo deste artigo é, portanto, mostrar de que maneiras a organização de um novo pensamento pedagógico, que emergiu com as transformações sociopolíticas culturais da modernidade, proporcionou, por um lado, uma educação dos sentidos, voltada para uma nova ideia de civilidade e de cidadania, e por outro, o surgimento de uma nova disciplina (o canto escolar), que seria fundamental nesse processo. A bibliografia utilizada está composta por historiadores da pedagogia (Franco Cambi), da cultura (Norbert Elias) e da arte (Arnoud Hauser). Para o estudo do caso brasileiro, foram utilizados autores do campo da pesquisa em história da educação e em educação musical, tais como Cynthia Veiga, Ricardo Goldemberg, José Silvério Bahia Horta e Juçamara Souza. É importante assinalar que a discussão proposta neste artigo não deve ser

compreendida restrita unicamente a sua relevância historiográfica, mas, pelo contrário, espera-se que por meio dela possamos refletir melhor sobre o binômio razão/sensibilidade, o qual é cada vez mais importante para se pensar a problemática contemporânea da educação.

### **Modernidade, civilização e educação dos sentidos**

Na Europa, principalmente, a partir do final do século XVIII, teve início um lento e gradual processo de pedagogização dos comportamentos sociais e das atitudes políticas orientados pela emergência de novos padrões éticos e estéticos. Segundo CAMBI (1999), no *Ancien Régime*, a modernidade se articulava essencialmente ao redor dos processos de civilização, racionalização e institucionalização. Começaram a surgir, então, modelos de comportamentos individuais voltados para uma educação do gosto, tais como as regras de etiqueta social. Revelava-se, assim, o nascimento de uma nova ética e uma nova estética da convivência, orientada por um rígido e ao mesmo tempo sutil domínio do corpo, que definia inclusive lugares de pertencimento social. O que se encontrava em questão era o delineamento de uma atitude de racionalização das ações e da postura diante do mundo, que estava na base da modernidade.

Essa atitude de racionalização estendeu-se a toda a vida social. Uma redefinição da cultura somente se realizou com o início do processo de educação das sensibilidades, que teve conotações particulares em diferentes países europeus, mas que foi vital para a afirmação das identidades nacionais de Estados em vias de formação.

Em “O Processo Civilizador”, ELIAS (1992) chamou a atenção para o fato de que o conceito de civilização não se aplica da mesma forma em diferentes nações ocidentais. Há, por exemplo, uma grande diversidade no seu emprego entre os ingleses, os franceses e os alemães. Para expressar tal ideia, ingleses e franceses, de um lado, e alemães, de outro, utilizam-se de conceitos diferentes, os de *civilization* para os primeiros e o de *kultur* para estes últimos. *Kultur* refere-se a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e traça uma linha divisória entre fatos dessa natureza e os fatos políticos, econômicos e sociais. *Civilization* pode se referir a realizações, mas também a atitudes ou ao comportamento de pessoas (ELIAS, 1992).

Durante o século XVIII na França, as relações entre a aristocracia e as camadas médias da sociedade já eram bastante íntimas e permitiram que elementos da *intelligentsia* burguesa ocupassem cargos estratégicos nas estruturas governamentais. Assim, por influência dessa burguesia, os hábitos cortesãos foram rapidamente adquirindo um caráter nacional, deixando de estar circunscritos unicamente às camadas aristocráticas.

Ao contrário da França, na Alemanha, as relações entre a nobreza e a burguesia seguiam uma rigorosa separação entre as classes, o que fez com que a *intelligentsia* de classe média desenvolvesse uma autoexpressão e uma cultura próprias, diferentes da aristocracia. A *intelligentsia* estava distante da atividade política e mal pensava em termos nacionais, afirmando-se por meio de suas realizações intelectuais, científicas ou artísticas.

## O Romantismo e a Pedagogia da Formação Humana

No processo civilizador dessas sociedades, existe um ponto comum, que é o fato de todas elas terem sido palco para a eclosão do romantismo. Surgido na Grã-Bretanha, na França e na Alemanha no final do século XVIII, o romantismo produziu seus desdobramentos durante todo o século seguinte. O que o conhecimento sobre o romantismo tem de relevante para a educação das sensibilidades e para a construção de uma nova ética e estética do comportamento social é a intensa valorização das sensibilidades individuais.

Do ponto de vista sociológico, o romantismo consistiu numa verdadeira politização da arte. A ideia era de que grande parte das mazelas sociais poderia ser mitigada com a educação estética do povo. A arte assumiria, assim, um caráter redentor, para além do imponderável e do belo.

O papel central ocupado pela arte na educação manifestou-se, sobretudo, no conceito alemão de *bildung*, que se estendeu por todo o século XIX, especialmente na pedagogia de Pestalozzi (1746-1827), Schiller (1749-1805) e Froebel (1782-1852). Nesse conceito, está implícita a ideia de formação humana e cultural cuja finalidade é a harmonia do sujeito e a sua liberdade-equilíbrio interior. Assim, o ideal pedagógico da *bildung* aponta para a noção de indivíduos integrais, isto é, capazes de conciliar, em si, sensibilidade e razão, e de se organizar por meio de uma permanente relação com a cultura. A pedagogia alemã da *bildung* propunha que a arte desempenhasse papel fundamental na educação dos cidadãos durante todas as fases do processo de escolarização.

É importante destacar a ideia de centralidade que a arte tem para o conceito de *bildung*. Em Pestalozzi, encontra-se, por exemplo, uma reflexão sociopolítica que orienta toda a sua elaboração pedagógica e que tem a arte como veículo fundamental da formação espiritual dos indivíduos, como unidade de coração, mente e mão. Para Pestalozzi, sem um fundamento intuitivo, o aprendizado seria nada mais do que um jogo tedioso, muito aquém das potencialidades e do interesse dos alunos.

Outro responsável pela elaboração de uma pedagogia da *bildung* foi Friedrich Schiller. Em suas “Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade”, ele procurou relacionar,

em seu ideal de *bildung*, felicidade e nobreza de sentimentos. Para Schiller, a liberdade mais genuína só poderia ser alcançada por meio da via estética, equilibrando-se razão e sensibilidade. A formação da sensibilidade para o belo por meio de uma educação pela arte seria, portanto, o instrumento capaz de atingir tal equilíbrio. É mediante a cultura ou a educação estética que o homem poderá desenvolver-se plenamente em suas capacidades intelectuais e sensíveis (SCHILLER, 1995).

Nessa mesma linha destaca-se o pensamento de Froebel, que se preocupou com a elaboração de uma educação estética para as crianças. A ideia era desenvolver nelas a intuição, peça-chave para um adequado crescimento moral e intelectual, capaz de conjugar sensibilidade e razão em uma relação de complementaridade. Ele acreditava ser necessário reforçar na criança a capacidade criativa, por meio de um maior contato com a natureza e com a arte. Assim, o método frobeliano privilegiou a importância do jogo, do canto e de toda atividade lúdica e estética, como central para a formação da criança.

O resgate do nascimento dessa pedagogia moderna de inspiração romântica é fundamental para se compreenderem algumas das bases sobre as quais erigiu-se, após o advento da República no Brasil, as novas ideias pedagógicas, partícipes de um amplo projeto de modernização do país. No bojo desse projeto incluíram-se, não somente o ideário pedagógico escolanovista, mas também as grandes transformações na paisagem urbana. Tudo isso posto a serviço da elaboração de uma nova ideia de brasilidade, ao mesmo tempo moderna e firmemente ancorada em suas tradições. Essa nova noção de brasilidade, nacionalista e modernista, manifestava-se plenamente na arquitetura, nas artes e no comportamento.

### **Educação Musical como experiência de Educação Estética no Brasil e em Minas Gerais**

Entre 1822, data da Independência, e 1945, com o fim do Estado Novo, as elites políticas e intelectuais do país empenharam-se em construir e outorgar ao povo diferentes imagens da nação brasileira. Esse empenho justificava-se pela obrigatoriedade de se unificar uma nação de gigantescas proporções territoriais e tradições culturais diversas, o que fazia com que os laços regionais de identidade superassem o sentimento de brasilidade ainda pouco desenvolvido no imaginário popular. Com a proclamação da República, essa necessidade tornou-se ainda mais premente, devido à urgência em se consolidar o novo regime. Coube portanto, à educação, um importante papel na afirmação do projeto republicano de nação.

Assim, com o advento da República, instaurou-se um vigoroso debate no campo da educação, relacionado à formação de uma nova civilidade para as massas. A educação

deveria estar ancorada em um legítimo entusiasmo cívico, ao mesmo tempo condizente com os padrões de uma sociedade que se pretendia moderna e renovadora. Como nos mostra Veiga (2000), entre as várias estratégias utilizadas pelo poder público para se conseguir a igualdade social pretendida pela constituição republicana, esteve a difusão da importância da educação estética das populações. Tal noção se fez presente não somente na organização dos conteúdos, dos tempos e dos espaços escolares, mas também no planejamento do traçado urbano e na rotina de eventos capazes de provocar na população algum tipo de emoção estética. “As cidades precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à pátria, e comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem” (VEIGA, 2000: 401). Assim, a educação estética e a educação cívica da população, juntas, ajudaram a consolidar o ideário republicano de modernização do país e de exaltação do nacionalismo patriótico.

O movimento escolanovista, em difusão no Brasil durante a década de 1920, e que, de acordo com Lourenço Filho, um de seus principais ideólogos, foi responsável por elevar a educação básica ao patamar de instrumento de construção nacional (CARVALHO, 1999: 257), contribuiu para a valorização do ensino das artes nas escolas, com grande ênfase para o ensino de música, sobretudo na modalidade do canto coral. A aula de canto, aos poucos, passou a adquirir um prestígio cada vez maior dentro da estrutura curricular, notadamente no ensino primário, cumprindo um papel intermediário entre objetivos estético-civilizadores, cívico-patrióticos e até mesmo disciplinarizadores e higienistas.

De acordo com VAGO (1999), já em 1906, nos programas das escolas singulares ou isoladas, “seria a própria professora a encarregada de dirigir o canto, no primeiro e no último intervalo do horário de aulas, devendo escolher hinos apropriados ou os que se determinarem oficialmente”, sendo que ao canto eram destinados “dois tempos diários de dez minutos, intercalados com outras cadeiras de ensino e com os exercícios físicos” (VAGO, 1999: 163-164). Desse modo, a aula de canto, ou música vocal, começava a se impor nas escolas primárias, como uma disciplina em construção, que, mais tarde, seria objeto de considerações teóricas por parte de alguns educadores. Em 1926, a professora Branca de Carvalho Vasconcellos, uma das principais incentivadoras do canto escolar no período, justificava essa organização do tempo destinado à disciplina:

Que as lições sejam breves, não excedendo de 8 a 10 minutos. O motivo dessa limitação é claro: si a atenção, como dissemos, é mantida com prazer, pelas creanças, por ser a aula de canto para ellas um momento de recreação e de alegria - prolongados os exervícios, essa atenção se cança e as creanças se enfadam, acabando por acompaña-los penosamente” (VASCONCELLOS: 1926, 222).

Entretanto, o canto escolar não se afirmou unicamente pelos seus valores estéticos. Na mesma Revista do Ensino, da Diretoria de Instrução do Estado de Minas Gerais, lê-se,

por exemplo, em um artigo sobre o canto nas escolas, uma passagem sobre a utilização do canto como aspecto higienizador por meio da respiração:

A respiração deve ser observada com rigor, de acordo com as indicações do original, por todos quanto cantam. Não é só por motivos de beleza da execução em conjunto que esta regra deve ser observada, mas também por outros de ordem fisiológica, sabido que respirar bem e saber respirar, são dois atos de suma importância na higiene do indivíduo. Não é difícil obter que os alunos respirem bem. Bem aconselhados e submetidos a vigilância meticulosa, consegue-se fazê-los adquirir este hábito tão necessário quão importante. É certo que a respiração no canto faz-se em condições sensivelmente diferentes das normais porém, repetimos, tudo depende do bom hábito adquirido em tempo (EUTRÓPIO, 1925: 102).

Se a passagem acima já apresenta a educação musical com uma finalidade bastante diferente da estética, o trecho a seguir demonstra essa utilização de uma maneira bem mais contundente, porém, servindo a objetivos diferenciados. Em conferência realizada na Sociedade de Educação de São Paulo, Fernando de Azevedo, um dos mais influentes representantes da Escola Nova no Brasil, declara que:

É a arte que, extraindo do ambiente sugestivo do passado, os heróis necessários, que, em todos os países, são mais criações artísticas do que realidades históricas, colabora nesse trabalho coletivo de séculos, para dar ao povo a expressão concreta dos aspectos característicos de sua vida e a expressão simbólica do caráter e das virtudes da raça. Se a História e a realidade são incapazes de dar os semideuses, as figuras e os seres extraordinários, de que ele necessita, tem de criá-los com a sua fantasia. É assim que, para a formação do espírito nacional, a arte pode concorrer mais do que a própria História (AZEVEDO, s.d: 120).

Talvez, o melhor exemplo da ambiguidade entre aspectos utilitaristas e estritamente artísticos da educação musical oferecida nas escolas brasileiras, a partir dos anos de 1930, seja o projeto orfeônico de Villa-Lobos (1887-1959). O proeminente compositor brasileiro “estava preocupado em elevar o gosto musical e artístico do povo brasileiro” (GOLDEMBERG, 1995: 103). Entretanto, ele considerava o canto orfeônico como um meio eficaz, não somente para se promover uma educação musical direcionada às massas, mas também para fortalecer a sua educação cívica, já que o mesmo contribuía para gerar um sentimento coletivo e disciplinado de amor à pátria. Além do mais, o canto orfeônico mostrava-se como a solução lógica para o problema da educação musical nas escolas brasileiras, sobretudo a partir dos anos 30, no contexto getulista. José Silvério B. Horta (HORTA, 1994: 182) aponta para o fato de que, durante esse período, desenvolveu-se um vigoroso trabalho de formação de orfeões escolares e de professores especializados em canto orfeônico para as escolas. Ao mesmo tempo, organizaram-se manifestações corais monumentais, sendo que a primeira delas foi realizada em São Paulo e reuniu um conjunto de 12 mil vozes entoando o hino nacional sob a regência de Villa-Lobos.

Em 1932, Anísio Teixeira cria, no Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, a Superintendência de Educação Musical e Artística - Sema - dirigida pelo maestro Heitor Villa-Lobos. A Sema teve a atribuição de coordenar as ações educativas

relacionadas ao canto orfeônico, atribuições essas que, graças ao crescente prestígio institucional de seu diretor, em pouco tempo alcançou âmbito nacional. Uma de suas primeiras iniciativas foi a de criar, ainda no mesmo ano de sua fundação, o primeiro curso de pedagogia da música e do canto orfeônico.

HORTA (1994) observa que, já em 1933, o Governo Federal solicitava dos interventores dos estados e de seus diretores de instrução que tivessem uma especial atenção pelo programa de pedagogia musical implementado por Villa-Lobos, devido às grandes vantagens que a prática coletiva do canto orfeônico, ancorada em uma orientação didática uniforme, teria para a consolidação da unidade nacional. Em 1934, o Governo Federal normatizou a obrigatoriedade do ensino de canto orfeônico nas escolas primárias e secundárias de todo o país. O canto orfeônico adquiriu, assim, status de disciplina escolar, sob a justificativa de que, além de suas inegáveis vantagens educacionais e artísticas, era também uma das “mais eficazes maneiras de se desenvolver o sentimento patriótico do povo” (HORTA, 1999: 183).

Mesmo criticado na época pela sua presumível ligação ideológica com o regime autoritário de Vargas, o projeto orfeônico de Villa-Lobos alcançou enorme sucesso nas décadas de 1930 e 1940. Em novembro de 1942, Gustavo Capanema criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a ser dirigido pelo maestro, com o intuito de controlar o ensino dessa disciplina em todo o país e de determinar “os programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e até mesmo os critérios de avaliação” (HORTA, 1999:187). É interessante notar que entre esses critérios incluíam-se também a atitude cívica e uma rigorosa disciplina de conjunto.

Conforme aponta SOUZA (1991/1993), não obstante a proposta de educação musical para as massas, capitaneada por Villa-Lobos, fosse hegemônica nas décadas de 30 e de 40, houve no período um intenso debate entre os educadores musicais brasileiros, que apontava para tendências opostas quanto à questão. De um lado estavam aqueles favoráveis ao programa governamental e, de outro, aqueles que se filiavam a uma pedagogia musical inspirada nos preceitos escolanovistas, a qual partia das vivências musicais acumuladas pelos alunos. Essa última tendência não alcançou grande projeção nacional durante o período, embora seja possível afirmar que, pelo menos em Minas Gerais, a mesma tenha sido fortemente recomendada.

A Revista do Ensino da Diretoria da Instrução do Estado de Minas Gerais nos oferece ótimas evidências quanto a isso. Em 1935, publicou-se, por exemplo, um artigo descrevendo uma experiência pedagógica musical implementada nos Estados Unidos, a ser tomada como modelo. Eis um trecho do artigo:

Na escola de Francis W. Parker, Chicago, Illinois, celebra-se anualmente uma festa chamada o “Dia de Maio”. A rainha eleita pelos alunos recebe em sua corte os poetas e músicos que recitam em sua honra. Aos que julga melhor a rainha oferece uma flor em sinal de apreciação. Durante o decurso das aulas, uma classe se encarrega de escrever música para o poema considerado o melhor, o qual é cantado na festa seguinte. Quando chega o mez de março, as professoras começam a falar destas festas a seus discipulos, animando-os a compor poemas e musicas. Entregam-lhes uns cadernos com uma variedade de cantos e poesias, entre os quaes estão incluídos alguns dos premiados em annos anteriores. Dois ou tres alumnos trabalham ao mesmo tempo com o professor ou sozinhos em um logar da escola onde não sejam interrompidos; ás vezes, as crianças compõem a melodia em casa. As melodias são escriptas no quadro negro e cantadas pela classe. A interpretação é feita com o auxilio do mestre, e se acha sujeita á acceitação do “compositor”. A classe e o compositor fazem críticas detalhadas. O mestre faz as indicações que lhe pareçam úteis, especialmente no que se refere á forma, porém nada diz quanto ao gosto. O canto representa tanto quanto possível o gosto do alumno. Quanto ao acompanhamento, se o alumno não tem habilidade nem idéias neste assumpto, fazem-se-lhe várias indicações e elle escolhe as harmonias que lhe agradam (ALONSO, 1935: 290).

Quanto a essa passagem, algumas observações devem ser feitas. A primeira delas é a de que, como já dito, foi em 1934 que o Governo Federal instituiu a obrigatoriedade da cadeira de canto orfeônico nas escolas primárias e secundárias do país de modo que, em 1935 (ano da publicação do artigo citado), fosse possível que ainda não se houvesse organizado adequadamente essa disciplina nas escolas mineiras. Outra observação é a de que, estando geograficamente afastada do Distrito Federal, Minas Gerais ficava menos sujeita à influência direta da Sema. Por último, deve-se levar em conta a postura editorial da Revista do Ensino, de caráter nitidamente escolanovista, pelo menos em suas primeiras décadas.

Com o fim do governo Vargas, o projeto orfeônico de educação musical começou aos poucos a se desagregar e a perder força nas escolas brasileiras. O canto orfeônico enquanto disciplina escolar, persistiu, no entanto, até a promulgação da Lei 5692, de 1971, quando passou a ser substituída por uma disciplina genérica, a educação artística. Esta pretendia englobar conhecimentos de música, artes plásticas, teatro e dança. Assim, por serem epistemologicamente distintas, todas essas áreas do conhecimento, agregadas numa só disciplina, acabaram por sofrer grandes prejuízos quanto ao seu conteúdo e aproveitamento.

## **Considerações Finais**

As experiências de educação musical no Brasil são compreendidas, neste artigo, para além de seu conteúdo unicamente musical. Ou seja: é importante perceber a educação musical como parte de uma formação integral do ser humano, no sentido mesmo da *bildung* proclamada pela pedagogia romântica de tradição alemã. Entretanto, vale notar que ao longo de toda a história da pedagogia (e não apenas a partir do século XIX) encontram-se diferentes métodos, propostas e discursos sobre educação musical, os quais

serviram a objetivos diversos conforme as situações históricas em que foram produzidos. Note-se que a educação musical, mesmo quando tomada sob um viés declaradamente utilitarista, foi sempre um fator de grande relevância para o desenvolvimento da sensibilidade e da intuição dos educandos.

O projeto republicano, que instaurou no Brasil o paradigma da modernidade, requestou a formação de cidadãos condizentes com a nova lógica da organização social que se impunha. Para a conformação desse modelo de cidadania, contribuíram igualmente as artes, a arquitetura e a educação escolar. É importante destacar que a ideologia da escolarização (pense-se no ideário escolanovista) fazia convergir para as escolas (templos do saber que se queriam legitimar) os olhares, os corações e as mentes de uma população que, subliminarmente, era educada dentro dos novos padrões éticos, estéticos e políticos promovidos pela República. A espetacularização do saber escolar, percebida por meio de suntuosas festividades públicas, durante a primeira metade do século, foi parte integrante do cotidiano das grandes cidades. Destacam-se as exposições públicas de ginástica e as grandiosas concentrações orfeônicas promovidas por Villa-Lobos.

Nesse contexto, é possível perceber o desenvolvimento de um processo civilizador a se desenrolar na construção ideológica de nossa república. Nele, encontram-se vestígios tanto do conceito inglês e francês de *civilization*, quanto do conceito alemão de *cultur*, conforme os descreveu Norbert Elias. Sobre o primeiro, note-se toda uma pedagogia das posturas e dos gestos (em uma palavra, do controle dos corpos) desenvolvida não somente pela educação escolar, mas até mesmo pela arquitetura das edificações públicas e pela construção do traçado das cidades. É importante frisar que, para a conformação dessas posturas, adequadas ao novo modelo de cidadão, a educação musical, em sua modalidade escolarizada, cumpriu um papel relevante. Já sobre o segundo conceito, o de *cultur*, pensemos na vastíssima produção de intelectuais como Mário de Andrade, Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando de Azevedo, Caio Prado Júnior, Capistrano de Abreu; e de artistas como Luciano Gallet, Villa-Lobos, Camargo Guarnieri, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Di Cavalcante, Candido Portinari, Mário Peixoto, João Ceschiatti; e escritores como Oswald de Andrade, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Lúcio Cardoso, Carlos Drummond de Andrade e tantos outros, cujas obras representam o valoroso retrato de uma brasilidade, nem sempre festejada pelos donos do poder.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALONSO, Antônio. *O impulso creador das creanças*. In: Revista do Ensino, Anno IX – Março 1935 – N. 112 – Secretaria da Educação e Saúde Pública, p. 286-291.

AZEVEDO, Fernando de. *A Arte Como Instrumento de Educação Popular na Reforma* in NOVOS CAMINHOS E NOVOS FINS - A NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL. Edições Melhoramentos, s. d.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar - A Aventura da Modernidade*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e Bordados – Escritos de História e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG – 1ª reimpressão, 1999.

DAHLKE, Iara Suzana; FANTINEL, Elisângela Gorete & BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Educação Musical na Formação de Professores: Uma História Contada por Professoras Formadoras*. in REVISTA EDUCAÇÃO. Vol. 23, n 02. UFSM, 1998.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. São Paulo: Zaar, Vol. 2, 1992.

EUTRÓPIO, José. *Do Canto Nas Escolas*. in REVISTA DO ENSINO, n 03. Órgão Oficial da Diretoria da Instrução. Belo Horizonte. Diretoria da Instrução, 1925.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil*. In PRO-POSIÇÕES. vol VI, n 03. UNICAMP, 1995.

HAUSER, Arnoud. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *A Era das Revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia – A educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

RANGEL, Ilana Assbu Linhales. *O Som da Singularidade*. Rio de Janeiro. PUC/Rio (mimeo), 1998.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu Ex-Tático na Metrópole*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética do Homem numa Série de Cartas*. (tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki). São Paulo: Iluminuras, 1995, 3ª ed.

SOUZA, Juçamara. *Funções e objetivos da aula de música vistos e revisto: através da literatura dos anos trinta*. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical (1991/1993).

SUZUKI, Márcio. Prefácio: *O Belo como Imperativo*. In: A educação estética do homem numa série de cartas. SCHILLER, Friedrich. (Trad. Márcio Suzuki). São Paulo: Iluminuras, 1995, 3ª ed.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos – Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897-1920)*. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – Programação de Pós-graduação. São Paulo, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. *Educação Estética para o Povo*. in 500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL. (org) Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria. Sobre o efeito pedagógico da arquitetura escolar dos primeiros anos da república no Brasil e do traçado das cidades, ver: VEIGA, Cynthia Greive & FARIA FILHO, Luciano Mendes Faria. *Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade*. In: Revista do Departamento de História. Belo Horizonte: Departamento de História da FAFICH/UFMG, 1985, n.1, p. 203-222.

FARIA FILHO, Luciano Mendes Faria. *Dos pardieiros aos palácios – cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo Fundo: UFP Editora, 2000.

## CAPÍTULO 13

---

### O PAÍS DA FALTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ARMADILHAS IDENTITÁRIAS FORJADAS NO PRIMEIRO SÉCULO DO BRASIL INDEPENDENTE E SUAS PERMANÊNCIAS

Guilherme da Cruz e Zica<sup>72</sup>

Matheus da Cruz e Zica<sup>73</sup>

*O macho, adulto, branco, sempre no comando  
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo  
Reconhecer o valor necessário do ato hipócrita  
Riscar os índios, nada esperar dos pretos.  
Caetano Veloso, **O Estrangeiro** (1989)*

Um preâmbulo necessário. Um breve retorno a 2017 e 2018, anos que definem a eleição de Jair Messias, pode ser bastante revelador de algumas permanências desconcertantes e obstacularizadoras de avanços sociais em nosso país.

Marielle Franco, vereadora negra, anônima e covardemente executada em 14/03/2018. Todas as investigações levam à família Bolsonaro, tanto por seu histórico envolvimento com assassinos mercenários do Rio de Janeiro e alas corruptas das polícias, quanto pelos interesses políticos contrários aos de Marielle, representados mormente na pessoa de Carlos Bolsonaro, servindo na mesma Câmara Municipal, hoje em seu sexto mandato. A cor da pele de Marielle é um fator importante que deve ser levado em consideração nesse caso de extermínio, afinal, sua militância política levantava explicitamente essa bandeira, e aí recai o ódio de quem ordenou sua execução.

Jair Messias, mandachuva no “escritório do crime”, pai do vereador Carlos que defende os interesses do “escritório do crime” na Câmara, no momento em que Marielle é exterminada, já se declarava candidato à presidência. Quase um ano antes desse trágico acontecimento, Bolsonaro pai tinha ido ao *Clube Hebraica*, em 03/04/2017, para discursar em prol de sua nascente campanha. Não é obra do acaso que a marca do racismo estivesse tão presente em sua torpe intervenção. Enquanto as aproximadamente 300 pessoas o assistiam com risos, em manifesto apoio, ele afirmou: “Eu fui num

---

<sup>72</sup> Bacharel em Letras pela UFMG, Mestre em Literatura pela mesma Universidade.

<sup>73</sup> Licenciado em História pela UFMG, mestre e doutor em Educação pela mesma Universidade. Pós-doutor em História da Educação pela Universidade de Coimbra.

quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais”<sup>74</sup>.

Excusado dizer que arroba é unidade de medida usada para aferir o peso de animais de abate. No jogo pejorativo dos termos “quilombo”, “afrodescendente”, “arrobas” e “procriador”, o autor desse discurso grotesco faz suspender o tempo histórico e busca presentificar seu desejo de retorno ao tempo da escravidão no Brasil; tempo de ontem em que, como se faz com os animais de criação de hoje, homens e mulheres eram negociados como mercadoria viva, os quais tinham os dentes averiguados como cavalos, e eram avaliados pelo lucro de poderem procriar prole saudável ou não. Poderíamos inferir que os procriadores medidos por arrobas de ontem e de hoje são também os alvos certos para o abate *hoje mesmo?*

Podemos ver mais detalhes dessa hedionda fala no jornal eletrônico *Congresso em Foco*, de 05/04/2017:

Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. Pode ter certeza que se eu chegar lá, no que depender de mim, todo mundo terá uma arma de fogo em casa, não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola.<sup>75</sup>

É sintomático que a “arma de fogo” apareça logo no momento em que se tematizam quilombolas e indígenas. Grupos étnicos que, segundo a semiótica desse perverso arranjo de palavras, seriam “vagabundos” e, também por isso, merecedores de tratamento à bala, fadados ao abate. Para não restar dúvida de que ali se falava, sim, de hierarquização e de estereotipia racial, ao final, Jair Messias vitupera as seguintes palavras contra os manifestantes que o vaiavam do lado de fora: “Alguém já viu um japonês pedindo esmola por aí? Não. Porque é uma raça que tem vergonha na cara. Não é igual a essa raça que tá aí embaixo, ou como uma minoria que tá ruminando aqui do lado”<sup>76</sup>.

Nesse aberrante quadro mental, montado por essa simplória e perversa sequência discursiva, a mítica raça japonesa honrada e trabalhadora representaria o oposto diametral da raça dos quilombolas, dos indígenas e dos manifestantes, amalgamados genericamente como “vagabundos”, portadores de uma “raça sem vergonha na cara”. Raça de quem deveria ter o peso medido por arrobas, como as raças dos animais de consumo, disponível para ser tratada pela violência e pelo extermínio burocrático e sistemático. Em última instância, raças cujo valor vem de suas mortes.

---

<sup>74</sup> Leia mais em: <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica/>

<sup>75</sup> Leia mais em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>

<sup>76</sup> Leia mais em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>

Se o Estado brasileiro foi ou não conivente com essa fala, é questão sobre a qual precisamos refletir profundamente. Num resquício de lógica que ainda nos resta, o autor das horrendas palavras, o atual chefe do Poder Executivo, foi processado por proferi-las. Mas, e quando constatamos que o representante maior do Poder Judiciário, o Supremo Tribunal Federal, na ocasião em que sua 1ª Turma, reunida em 01/11/2018, decide por maioria que a denúncia por *injúria racial* não procede<sup>77</sup>, inocentando assim o seu autor?

No meio do caminho, após a fala abominável de Jair Messias na *Hebraica*, após a execução encomendada de Marielle Franco, e antes de o STF inocentar Jair Messias pelos insultos racistas que fez, há ainda a célebre declaração de Mourão, sua primeira intervenção pública oficial como candidato à vice-presidência ao lado de Jair Messias. Em 06/08/2018, o militar vai à Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul e declara:

Mas existe uma tendência do camarada querer aquele privilégio para ele. Não pode ser assim. Essa herança do privilégio é uma herança ibérica. Temos uma certa herança da indolência, que vem da cultura indígena. Eu sou indígena. Meu pai é amazonense. E a malandragem, Edson Rosa [vereador negro presente na mesa], nada contra, mas a malandragem é oriunda do africano. Então, esse é o nosso caldinho cultural.<sup>78</sup> (Mourão, *Congresso em Foco*, 06-08-2018)

“Nada contra”, Mourão? Imagina se tivesse. Figuras como as que hoje governam o Brasil fazem desfilar indícios de construções mentais arcaicas, arquitetadas e sedimentadas ao longo de séculos. Nessa ocasião, interessa-nos tratar principalmente do primeiro século de existência do Brasil independente, o século XIX, berço da forja de determinados elementos que provam ser duradouros o suficiente a ponto de podermos vê-los circular em nosso cotidiano atual por meio de símbolos e de práticas que reatualizam a dor na carne viva. Retornar à ferida primeira pode nos ajudar a sará-la no presente? Essa é nossa singela aposta.

## **Eis que o país está independente, resta inventá-lo**

O século XIX concentrou importantes definições no processo histórico de formação do Brasil. O país que irrompia dos conflitos de confirmação da independência prolongava, em termos econômicos, sociais e políticos, as estruturas vinculadas à colonização. O universo de ideias que circulavam nesse tempo contraditório, marcado por autonomia

---

<sup>77</sup> Leia mais no jornal on-line *Consultor Jurídico* de 01-11-2018, em: <https://www.conjur.com.br/2018-set-11/voto-moraes-stf-rejeita-denuncia-bolsonaro>

<sup>78</sup> Leia mais em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/eleicoes/mourao-diz-que-pais-herdou-indolencia-do-indio-e-malandragem-do-negro/>

política, mas por dependência cultural e econômica, era conturbado e heterogêneo. Diversos fatores confluíram para a emancipação da colônia em relação a Portugal. A desvinculação dos interesses locais em relação aos da metrópole portuguesa implicou, para além das consequências econômicas favoráveis à classe dominante local, o surgimento de um Estado soberano, carente não apenas de uma ordenação burocrática independente, mas também de representações simbólicas que denotassem particularidades propriamente nacionais ao Brasil. É nesse marco que as narrativas sobre nação passam a preencher o espaço estabelecido pela criação de um Estado brasileiro.

Em *A era dos impérios: 1875-1914* (1988), Eric Hobsbawm, ao comentar o florescimento dos Estados nacionais na Europa do século XIX, sustenta haver um movimento de imposição de modelo nacional ao Estado-nação emergente, evidenciando os vínculos arbitrários de ligação entre a conformação prática do Estado e as ideias de nação que o revestem. Segundo ele,

[...] O Estado não só fazia a nação mas *precisava* fazer a nação. [...] “A nação” era a nova religião cívica dos Estados. Oferecia um elemento de agregação que ligava todos os cidadãos ao Estado, um modo de trazer o Estado-nação diretamente a cada um dos cidadãos e um contrapeso aos que apelavam para outras lealdades acima da lealdade ao Estado – para a religião, para a nacionalidade ou etnia não identificadas com o Estado, e talvez, acima de tudo, para a classe (HOBBSAWM, 1988, p. 212).

Não obstante o fato de que, na Europa ocidental, as principais nações intensificavam a corrida imperialista na África e no Oriente, o panorama vigente nas Américas era de lutas de descolonização e de conseqüente surgimento de uma série de Estados, desprovidos de narrativas fundadoras ou de uma simbologia nacional definida. É assim que, consideradas as respectivas particularidades históricas, evidentemente, modelos orientados de nação se foram conformando aos Estados nascentes neste lado do Atlântico.

Em “Nação e reflexão” (2006), o filósofo paulista Paulo Arantes recupera a relação arbitrária que se estabelece entre uma sociedade complexa, estruturada em contradições e disparidades, e a concepção homogeneizadora de nação que a encobre. A fim de explorar o paradoxo mais a fundo, ele recupera a tese de Benedict Anderson que avalia a ideia de nação como comunidade imaginada. Para Arantes, a inovação trazida por Anderson consiste em investigar o substrato sociológico que une, ideologicamente, grupos sociais cultural e materialmente heterogêneos a uma certa concepção unitária do nacional:

[...] ao rever a nação como uma comunidade imaginada, o autor [**Benedict Anderson**] em hipótese alguma está desconsiderando a evidência histórica da desigualdade de classe e da exploração econômica que caracteriza a cristalização moderna da forma-nação; na verdade, está justamente considerando o mistério sociológico de exploradores e explorados só poderem imaginar a nação na

figura de um “companheirismo profundo e horizontal” – em suma, como foi possível imaginar como comunidade uma sociedade antagonica? Para além da resposta óbvia: só mesmo na imaginação, pois afinal se trata de uma imaginação, por assim dizer, instituidora (ARANTES, 2006, p. 29).

Essa imaginação instituidora, sustentada em uma relação de paradoxo, permeia as formações nacionais latino-americanas. Em “A escritura da história ou a propósito das fundações da nação” (2003), o crítico literário uruguaio Hugo Achugar problematiza o ideário de fundação do Estado-nação na América Latina oitocentista. Ele sustenta a perspectiva de uma “fundação pela palavra”, baseada no papel central desempenhado pela literatura e pelo homem letrado na gramática independentista. Sob essa perspectiva historiográfica, o discurso – e seu aspecto negocial – ganha proeminência frente à história dos fatos. Assim, para o autor, a ruptura com a ordem colonial envolveu não apenas transformações materiais e simbólicas, mas disputas narrativas, refletidas na criação de um novo imaginário, o qual resignificava a relação com o passado e sobre o qual o Estado-nação nascente se alicerçaria.

Contrariamente à perspectiva coletiva e una de nação vinculada aos projetos de modernidade em voga nos contextos de formação nacional, Achugar realça o aspecto negocial do imaginário fundador, em que “vários sujeitos e/ou dos vários nacionalismos [estariam] em jogo” (ACHUGAR, 2003, p. 42). Aos esforços de fundação<sup>79</sup> do período pós-independência contrastaria, contemporaneamente, segundo a argumentação do crítico, a tendência de reexame histórico, sobretudo dos discursos fundacionais hegemônicos, majoritariamente patriarcais e elitistas. Para ele, haveria uma multiplicação dos “donos” da palavra e da memória, forçando uma revisão ampla do passado e desestabilizando os discursos hegemônicos e oficiais de fundação. No capítulo que ora trazemos a público, não pretendemos outra coisa do que engrossar as fileiras desses esforços de reexame histórico e desestabilização de oficialismos escamoteadores das contradições, naturalizadores das desigualdades sociais.

## **Estado, Ciência e Estética juntos pela produção de um imaginário nacional**

No que concerne ao Brasil pós-independência, no cálculo imperial, urgia forjar uma história e inventar uma memória para a nação que despontava. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que, posteriormente, teria em Dom Pedro II seu grande incentivador, atenderia largamente ao propósito. Ademais de oferecer ao estado recém-emancipado uma cronologia de fatos fundadores, o instituto

---

<sup>79</sup> Hugo Achugar define esforço fundacional como “o esforço massivo por rechaçar o passado e construir um futuro radicalmente novo” (ACHUGAR, 2003, p. 47).

assegurava legitimidade e coesão às narrativas de uma tradição que se inventava. Assim, como fonte oficial, unificadora e otimista, o IHGB colaborou para fundamentar historicamente um projeto nacional que, segundo a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, “se resguardava em uma pretensa objetividade construída a partir de uma consciente seleção de episódios e vultos que encobria interesses imediatos” (SCHWARCZ, 1993, p. 134).

Por trás dessa “consciente seleção” repousava uma consciente escolha de método. Nos primórdios da instituição, ainda às voltas com a carência metodológica de produção de uma narrativa histórica para o jovem Estado-nação brasileiro, os membros do IHGB, em sua maioria oriundos de elites rurais, organizaram um concurso em que seria selecionada a tese que melhor conformasse o modelo de pesquisa historiográfica aos seus interesses. Carl Friedrich von Martius (1794-1868), naturalista alemão, publicou na revista do IHGB, em 1845, aquela que seria a dissertação vencedora, intitulada “Como se deve escrever a história do Brasil”. Nela, o botânico propõe uma análise historiográfica do país a partir de suas três raças fundadoras, as quais, segundo ele, conviveriam em ordem, respeitando as hierarquias e as desigualdades biológicas existentes entre elas.

O conteúdo da proposta vencedora, de certa forma, evidencia o viés europeu e branco com que a monarquia pretendia preencher a narrativa histórica de fundação do Brasil. Não bastasse, o ornamento científico que encobria a tese e a oficialidade que o Instituto emanava à época contribuía colateralmente para que uma representação parcial e orientada da formação histórica nacional se firmasse na condição de história legítima do país. O achamento se afirmava como destino necessário e a ocupação portuguesa, tal qual se deu, como fato inevitável.

No âmbito das artes, a imagem do país nascente se ligava à moda da época, o romantismo. Proliferavam os esforços empreendidos pelo IHGB, e por outros institutos regionais, para a apropriação de eventos pontualmente selecionados e sua acomodação e posterior veiculação nas narrativas oficiais de feitos enaltecidos da nação. Nas artes plásticas, as obras do pintor paraibano Pedro Américo (1843-1905), financiadas pelo mecenato de Dom Pedro II, contribuíram para oficializar, nos termos otimistas da estética romântica, o projeto elitista de fundação do Estado-nação brasileiro, com quadros célebres como “A Batalha do Campo Grande” (1871), “Independência ou Morte” ou “O Grito do Ipiranga” (1888) e “Tiradentes Esquartejado” (1893).

Em “*Brasil imaginado: de 1500 até o presente*” (2016), Darlene Joy Sadler investiga os principais pontos a partir dos quais a literatura brasileira se estruturou ao longo do século XIX e a importância desta para a conformação de uma unidade simbólica nacional. Nessa obra, Sadler percorre o indianismo, o regionalismo sertanejo, a inserção do negro

como mote literário após a abolição e a crítica urbana de Machado de Assis, entrelaçando-os ao contexto de produção cultural do período imperial e dos primeiros anos da República. Para ela, esses constituem os momentos decisivos de criação e de sedimentação de um imaginário literário sobre a nação, ainda que sob a articulação de ideais e de representações heterogêneas.

O argumento de Sadler se alinha ao de Hugo Achugar, de modo geral, na medida em que também aponta conexões diretas entre a literatura, o homem de letras, finalmente, e o poder oficial, materializado na condução de projetos políticos associados aos interesses das elites brasileiras do século XIX. O saudosismo e o elogio aos valores locais, próprios do romantismo em seus diversos cortes europeus, encontraram solo fértil entre nossa elite intelectual, que o tematizou no nativismo indianista e na construção de um passado artificialmente nobre e mítico. Em “História concisa da literatura brasileira”, Alfredo Bosi sustenta:

O romance colonial de Alencar e a poesia indianista de Gonçalves Dias nascem da aspiração de fundar em um passado mítico a nobreza recente do país, assim como – *mutatis mutandis* – as ficções de W. Scott e de Chateaubriand rastream na Idade Média feudal e cavaleiresca os brasões contrastados por uma burguesia em ascensão (BOSI, 1985, p. 100).

O desenvolvimento de um estilo baseado antes na tematização de problemas estéticos estrangeiros, sob o pano de fundo local, do que no viés crítico que a emancipação em relação à Coroa deveria suscitar, acabou por alimentar no campo literário certo senso de continuidade e de aprovação quanto à ordem colonial portuguesa. Conforme analisa o mesmo crítico, em “Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar”, “o processo histórico de ruptura entre a colônia e a metrópole e a consequente independência do Brasil não se materializa literariamente como conflito; pelo contrário, o índio de Alencar está em íntima comunhão com o colonizador” (BOSI, 1998, p. 177). Ao invés de criar uma imagem afirmativa do nativo, como ancestral e elemento autóctone do espaço devassado pelo português, José de Alencar (1829-1877) investiu em uma representação subalternizada do índio, cuja altivez se ameniza na subserviência e na aceitação de uma convencional superioridade europeia.

Nesse sentido, o mito alencariano (BOSI, 1998) não tocava as contradições da experiência nacional nascente e não levaria em conta a dimensão conflitiva da formação social local. O exame documental de relatos do cotidiano colonial desestabiliza o imaginário fundacional harmônico, veiculado na produção artística romântica ligada ao projeto nacional oficial. Em “*A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700*” (1992), Darcy Ribeiro e Carlos de Araújo Moreira compilam diversos documentos – tratados, cartas, narrativas de viagem – produzidos nos dois primeiros séculos de colonização portuguesa. As fontes históricas, muitas vezes reveladoras de uma formação social

violenta e conflituosa, narram episódios de matança e de disputas sangrentas sejam entre indígenas e apresadores bandeirantes, normalmente mestiços, sejam entre quilombolas e mercenários.

Interessante notar que Alencar não desconhece a fatalidade da crônica, o que elucida algo de conscientemente arbitrário no projeto que procurava empreender. Em “Como e porque sou romancista”, o autor escreve: “N’O *Guarani* o selvagem é um ideal, que o escritor intenta poetizar, despindo-o da crosta grosseira de que o envolveram os cronistas, e arrancando-o ao ridículo que sobre ele projetam os restos embrutecidos da quase extinta raça” (ALENCAR, 2019, p. 15). É assim que o culto alencariano à “cor local” revelava um gosto estético europeu, sem vinculação efetiva com os temas que se poderiam dizer locais e, no limite, nacionais. Como arquiteto de uma narrativa ficcional de base nacional, Alencar tem o mérito, contudo, de ter formalizado na língua portuguesa de expressão brasileira os problemas estéticos estrangeiros de que se nutriu, contribuindo inclusive para estabilizar nela certo padrão de produção literária.

Em “Indianismo revisitado” (1979), Walnice Nogueira Galvão retoma a questão literária indianista, avaliando suas apropriações posteriores ao Romantismo, tanto pelos modernistas paulistas, quanto pelas abordagens indigenistas da segunda metade do século XX, notadamente *Maira* (1976), de Darcy Ribeiro. A autora relativiza, em certo sentido, as limitações vistas por Alfredo Bosi em relação ao nativismo de Alencar. Ela aponta o fato de seu principal herói literário indianista ter sido uma heroína, Iracema, que teria assumido as rédeas da situação, ao seduzir e possuir o colonizador, após lhe oferecer um alucinógeno. Esse ponto de vista contrasta com a dimensão indicada acima por Bosi e sugere uma leitura menos subalterna do indígena no processo colonizador.

De qualquer maneira, a imagem oficial do país que se desfraldava nos primeiros anos de independência era escravocrata e elitista, razão pela qual não espanta o florescimento de um imaginário que conservava o contingente branco no topo da hierarquia social, idealizava o índio, já dizimado, e ignorava o negro, de que era contraditoriamente dependente.

### **A herança africana: mestiçagem e condenação “científica”**

Em relação ao negro, especialmente, é preciso lembrar o potencial subversivo, mas insuficientemente explorado, que sua abordagem literária repercutia. Sua representação literária permanecia ligada a um imaginário nacional ainda imerso no romantismo e persistentemente plasmado na questão da mestiçagem. Na segunda metade do século XIX, as pressões externas para a libertação dos escravos e mesmo o crescente debate

interno sobre a questão tornavam o prolongamento da escravidão mais e mais controverso. Para Darlene Sadler, “[a] ênfase na desumanidade da escravidão no século XIX não alterou o fato de que os negros brasileiros jamais obteriam a posição heroica e patriótica dada ao ‘bom selvagem’ ou ao corajoso sertanejo” (SADLER, 2016, p. 191). No auge das campanhas abolicionistas, depois de a questão já ter se tornado parte do debate público, muitos escritores passaram a denunciar a escravidão, ainda que, como já foi dito, sob o marco estético do romantismo.

Esse era o caso do poeta baiano Antônio de Castro Alves (1847-1871), por exemplo, nos célebres poemas “Navio Negreiro” (1868) e “Vozes d’África” (1869). Os versos contundentes e a sofisticação da métrica não dialogavam exatamente com a realidade vigente. Eles abordavam o problema em momento tardio, de modo que o aspecto de denúncia que os caracterizava já não abarcava o potencial revolucionário que sua leitura faz parecer. Ao tempo em que foram publicados, o instituto da escravidão, internacionalmente denunciado, apresentava sinais de enfraquecimento.

O impacto sentimental da literatura abolicionista, dessa forma, não derivava diretamente de uma indignação quanto à ordem escravocrata, mas, de modo menos comprometido, diga-se, apenas a tematizava.

Luiz Gama (1830-1882), poeta e rábula, contudo, traz uma perspectiva mais confrontadora, pois:

Diferentemente de seus contemporâneos, Gama se absteve de escrever de modo sentimental sobre os escravos, preferindo ridicularizar indivíduos abastados que se passavam por brancos. Entre seus poemas mais divertidos está um soneto sobre um aristocrata que insiste na sua estirpe nobre até ser desafiado por alguém que afirma que um de seus antepassados é um mulato (SADLER, 2016, p. 201).

O soneto a que ela se refere é “Mote: e não pôde negar ser meu parente”, que vale reproduzir:

Sou nobre, e de linhagem sublimada,  
Descendo, em linha reta dos *Pegados*,  
Cuja lança feroz desbaratados  
Fez tremer os guerreiros da Cruzada!

Minha mãe, que é de proa alcantilada,  
Vem da raça dos Reis mais afamados;  
- Blasonava entre um bando de pasmados  
Certo parvo de casta *amorenada*.

Eis que brada um peralta retumbante;  
“- Teu avô, que de cor era latente,  
“Teve um neto mulato e mui pedante!”

Irrita-se o fidalgo qual demente,  
Trescala a vil catinga nauseante,  
E não pôde negar ser meu parente!  
(GAMA, 2016, p. 55)

Uma primeira leitura pode dar a impressão controversa de que Luiz Gama corrobora o racismo dominante. A ironia trabalhada pelo autor, no entanto, está no inverso. O constrangimento a que o pretense fidalgo é submetido e a referência ao odor exalado do corpo escravo, vitimado pela imundície da exploração, revelam antes o embaraço de toda a sociedade do período, tanto pela longa vigência da escravidão, quanto pelo “parvo”, que deve desenredar a origem negra para ser aceito pelos pares. O soneto ilustra ironicamente o descompasso entre a realidade posta, qual seja, a de um país mestiço e escravocrata, e a narrativa conservadora e racista dominante, reacionária no fim, pois que remetida aos feitos da nobreza lusitana nos anos de liberação do jugo árabe.

Não bastasse o preconceito imposto à população escrava, negra e mestiça de modo geral, o cientificismo que desembarcou no Brasil oitocentista procurava lhe atribuir justificativas racionais. Como sustentam ORTIZ (1985) e SCHWARZ (1993), as teorias raciais chegaram tardiamente ao país, nos anos 1870, momento em que declinavam no ambiente intelectual europeu. A decalagem entre os momentos de produção e de recepção não impediu, contudo, que elas recebessem boa acolhida entre nossa *intelligentsia*. Em “*O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*” (1870-1930), a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz analisa o desenvolvimento das teorias raciais na Europa, que aproximavam perigosamente a ideia de raça àquela de povo, como uma reação aos pressupostos igualitários difundidos pelas revoluções burguesas. À perspectiva humanista alastrada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão confrontava-se uma visão de mundo que extrapolava e imiscuía pressupostos e discussões de filosofia moral e de biologia.

Naturalizava-se a perspectiva de que o Brasil era atrasado e incompleto e, por meio das teorias raciais, isto é, pelas interpretações que se faziam delas, justificavam-se a falta e o atraso em função do meio e da composição étnica dos brasileiros. Essa visão ganhou fôlego e foi radicalizada por uma vertente particularmente pessimista de interpretação social brasileira, cultivada por influentes intelectuais estrangeiros, como Thomas Buckle, Arthur Gobineau e Louis Agassiz.

Para o britânico Buckle, difusor de um determinismo geográfico de corte climático, mesmo sem ter visitado o Brasil, a abundância da natureza das terras do país constrangia as potências intelectuais do homem, que, debilitado, não resistiria às adversidades naturais sem o auxílio técnico estrangeiro. O conde Arthur Gobineau e Louis Agassiz, por sua vez, utilizaram as teorias raciais para elucidar a degenerescência de uma nação

composta por “raças mistas”. Assim, por fundamentos distintos, esses “homens de ciência” concluíam pela inviabilidade de construção de uma nação em um ambiente miscigenado e de natureza hostil, tal como se configurava no Brasil. A literatura do período não passou incólume ao debate, como se vê em obra secundária do romancista Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), em que a abolição é contraditoriamente defendida:

A obra menos conhecida de Joaquim Manuel de Macedo *As vítimas-algozes*, de 1869, defendia a tese segundo a qual a emancipação era necessária para **livrar a casa-grande da presença dos escravos**, que corrompiam física e moralmente os brancos (SADLER, 2016, p. 200).

Às teorias raciais, como se vê, foram acomodados modelos evolucionistas, social-darwinistas e deterministas de análise social, que contribuíram decisivamente para a consolidação do ideário positivo-evolucionista nos centros intelectuais do período, tais como as escolas de direito e de medicina, localizadas em pontos do nordeste e do sudeste do Brasil, bem como os institutos históricos e geográficos de pesquisa, organizados a partir do vulto do IHGB.

Os mediadores intelectuais brasileiros, lotados nesses espaços educacionais, nesse sentido, introduziram um pensamento racial importado da Europa e dos Estados Unidos de forma crítica e seletiva, transformando-o em “instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas” (SCHWARCZ, 1993, p. 42).

Para um país cuja sociedade se estruturava no paradigma da miscigenação, os malabarismos teóricos feitos para fundamentar as teses de hierarquia sociorracial foram muitos e reuniram perspectivas analíticas heterogêneas. Ainda que tenham aceitado boa parte das teses deterministas e pessimistas do pensamento racial, os intelectuais brasileiros do período souberam acomodá-las de modo a justificar e não a negar a possibilidade de desenvolvimento de uma sociedade mestiça no Brasil. A originalidade do pensamento racial brasileiro decorreria justamente do paradoxo estruturado na aceitação dessas teorias estrangeiras e em sua adaptação ao ambiente nacional miscigenado.

Da mesma forma que Schwarcz, Renato Ortiz enxerga a questão da raça e da mestiçagem no cerne das discussões sobre as particularidades nacionais ao longo do século XIX no Brasil. Para ele, “o mestiço é para os pensadores do século XIX mais do que uma realidade concreta, ele representa uma categoria através da qual se exprime uma necessidade social – a elaboração de uma identidade nacional” (ORTIZ, 1985, p. 20-21). A inteligência local mantinha, em linhas gerais, os pressupostos de análise histórica baseados na formação social a partir da ideologia das três raças fundadoras, as quais

conviveriam em ordem e respeitariam socialmente as hierarquias e desigualdades impostas pela geografia e pela biologia. Assim, o modelo inaugurado por Von Martius se estabilizava cada vez mais com a generalização de um cientificismo de base positivoevolucionista. Essa consolidação não se deu, no entanto, acriticamente. Veio com Sílvio Romero o salto teórico que contribuiu decisivamente para particularizar o pensamento raciológico brasileiro.

Esse intelectual de Recife, como sustenta Schwarcz, “foi sobretudo um homem de seu tempo ao tentar aplicar todo um ideário científico à complexa realidade nacional” (SCHWARCZ, 1993, p. 153). Ele enxergava na mestiçagem a alternativa possível para o modelamento de uma homogeneidade nacional. Fiel ao critério etnográfico, para Romero, as discussões sobre os rumos da nação deveriam passar incontornavelmente pela questão racial. Ainda que considerasse o mestiço como um potencial teórico de afirmação de uma identidade nacional, Romero acreditava nas diferenças congênitas entre as raças. De modo que não deve ser deduzida de sua argumentação a ideia de defesa da igualdade entre os homens.

Nina Rodrigues, professor da Faculdade de Medicina da Bahia, segue de perto as teses de Romero, à diferença de ver na originalidade da mestiçagem não uma prova de adaptação evolutiva, mas antes um problema em potencial, dada a inexistência de uniformidade étnica perpetrada pelo cruzamento racial. Para ele e o grupo da *Gazeta Médica da Bahia*, a mestiçagem embaralhava os diagnósticos clínicos, justamente porque dificultava o estabelecimento da diferença entre as raças, parâmetro para a observação das moléstias. A partir de modelos social-darwinistas, esse grupo de cientistas fará “uma leitura original da realidade nacional ao apontar o cruzamento como o nosso maior mal, ao condenar a hibridação das raças e sua conseqüente degeneração” (SCHWARCZ, 1993, p. 208). Não bastasse, esse padrão de análise cultivado por Nina Rodrigues desloca-se à medicina legal, de que ele é considerado pioneiro no Brasil. Desse modo, a discussão criminal se afastava da análise do crime e se transferia para o criminoso, repercutindo ali a tese de Nina Rodrigues segundo a qual não se poderia punir da mesma maneira indivíduos de raças evolutivamente distintas.

Os contornos gerais do social-darwinismo e das grandes teorias raciais importadas ficaram preservados nas análises desses dois pensadores centrais no universo intelectual brasileiro do período. Meio e raça, portanto, seriam fatores que definiriam o quadro interpretativo da realidade brasileira. Enquanto a argumentação de Romero deixa entrever na mestiçagem o caminho para a formação de uma possível unidade nacional, Nina Rodrigues reposiciona o debate em termos mais pessimistas, asseverando as conseqüências sociais da inferioridade racial mestiça. Contrariamente a Schwarcz, que justifica nas contingências históricas do Brasil oitocentista as posições adotadas por

intelectuais como Romero e Nina Rodrigues em relação à recepção e à adaptação das teses deterministas e raciais no período, Renato Ortiz, ao fazer um balanço sistêmico do pensamento desses autores, incluindo-se o de Euclides da Cunha, não contemporiza e aponta para a ausência de fundamentação cientificamente crítica em suas leituras:

Sílvio Romero aceita a interpretação de Buckle mas a considera incompleta, se propõe por isso a aprimorá-la com um estudo mais detalhado do meio e particularmente relacionando-o à questão racial. A posição é idêntica em Euclides da Cunha e Nina Rodrigues. As críticas que os intelectuais fazem às teorias de Buckle se referem simplesmente aos exageros, ao pouco conhecimento que o autor inglês tinha do Brasil. Eles não tocam, no entanto, a substância de seu pensamento; aceita-se, sem nenhum conhecimento crítico, o argumento do meio como fundamento do discurso científico (ORTIZ, 1985, p. 18).

Os paradigmas científicos de base positivista e determinista, que estabilizavam as concepções racistas de avaliação dos problemas sociais locais, contribuíram, nesse sentido, para manter a condição de miséria que assolava boa parte da população brasileira, majoritariamente mestiça. Vinculados ao ideário liberal, que se firmava no ambiente republicano como pressuposto das condições pretensamente igualitárias proporcionadas pelo novo regime, esses modelos científicos naturalizavam as desigualdades historicamente construídas, condenando a miscigenação a partir da afirmação de um modelo civilizatório calcado na concepção preconceituosa das diferenças inatas entre as raças.

## **Considerações Finais**

Ora, a análise empreendida até aqui aponta para um traço desconcertante: nossa inteligência historicamente perseguiu o mito da especificidade brasileira a partir de ferramentas teóricas e de padrões estéticos estrangeiros. Balizadas pelo metro do mundo anglo-saxão, paradigma weberiano de eficiência do protestantismo ascético, as interpretações das singularidades nacionais revelariam apenas nosso descompasso em relação às “sociedades avançadas” do centro da modernidade capitalista.

Atrasado, incompleto, com uma sociedade deficiente, composta por mestiços apáticos e desequilibrados intelectual e moralmente, o Brasil se estrutura pela falta, desde suas interações no plano econômico até o universo da produção cultural. Sabemos que ao longo do século XX todo esse substrato cultural apresentado também sofreu solavancos. O movimento modernista, de maneira alegórica, e o desenvolvimento de um corpus crítico mais adensado, sobretudo após a proliferação das universidades, contribuíram para a revisão das narrativas nacionais canônicas.

Na literatura brasileira, os anos 1970 e 1980 registraram certa tendência ficcional revisora dos discursos dominantes ligados ao processo histórico de formação do Brasil. A ditadura civil-militar vigente, ancorada em um discurso monocromático de unidade nacional, confrontado com índices de desigualdade social e relatos de tortura e de perseguição ideológica, adensava as razões para se investigar o passado do país e entender o porquê de sua instauração e de sua prolongada duração. A propósito dessa vaga literária, que se deixa ver em diversos romances, como *Essa terra* (1976), de Antônio Torres, *Galvez: imperador do Acre* (1976), de Márcio Souza, o já citado *Maira* (1976) e *Viva o povo brasileiro* (1984), de João Ubaldo Ribeiro, Silviano Santiago, em “Prosa literária atual no Brasil”, aponta como traço comum dos romancistas do período certa preocupação com o autoconhecimento, explorado pela escrita romanesca e associado a um projeto de revisão do passado nacional.

Ainda assim, em 07/04/2019, um homem negro, músico, com a família no carro, foi alvejado com 80 tiros pelo Exército, que ocupava a área de Guadalupe, local pobre da Zona Norte do Rio de Janeiro. O excesso do fuzilamento é chocante. O músico não oferecia qualquer risco aos militares. Morreu por ser negro e pobre, vítima de uma antiga e latente vontade de apagamento que perdura. Tudo isso foi filmado e, em meio aos tiros, pode-se ouvir o som da verdade do povo:

“É morador, porra!”;

“O Exército acaba de matar uma família agora”;

“Olha o que eles fizeram, esses filhos da puta”;

“Nós somos trabalhadores e vocês são assassinos”<sup>80</sup>.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACHUGAR, Hugo. A escritura da história ou a propósito das fundações da nação. In: MOREIRA, Eunice Maria (Org.). *Histórias da literatura: teorias, temas e autores*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 35-60.

ALENCAR, José de. “Como e porque sou romancista”, p. 15. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000311.pdf>. Acesso em 02/07/2021.

ARANTES, Paulo. Nação e reflexão. In: ABDALA JR., Benjamin & CARA, Salete de Almeida (Orgs.). *Moderno de nascença: figurações críticas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 27-45.

---

<sup>80</sup> Conferir mais detalhes na reportagem de 08/04/2019, da edição eletrônica do jornal El País: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554727102\\_750351.html#?rel=mas](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554727102_750351.html#?rel=mas)

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.

BOSI, Alfredo. Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar. In: \_\_\_\_\_. *Dialética da colonização*. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 176-193.

GAMA, Luiz. Mote: E não pôde negar ser meu parente (soneto). In: \_\_\_\_\_. *Trovas burlescas*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2016, p. 55.

HOBSBAWM, Eric J. Bandeiras desfraldadas: nações e nacionalismo. In: \_\_\_\_\_. *A era dos impérios: 1875-1914*. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 203-232.

ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX. In: \_\_\_\_\_. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 13-35.

RIBEIRO, Darcy & MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (Orgs.). *A fundação do Brasil: testemunhos 1500-1700*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1992.

SADLER, Darlene Joy. As bases de um imaginário literário nacional. In: \_\_\_\_\_. *Brasil imaginado: de 1500 até o presente*. Tradução de Flávia Bancher. São Paulo: EDUSP, 2016. p. 157-216.

SANTIAGO, Silviano. Prosa literária atual no Brasil (1984). In: \_\_\_\_\_. *Nas malhas da letra: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 24-37.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

## INFORMAÇÕES DOS AUTORES

---

*Ana Cristina Lage* é graduada em História e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora adjunta do curso de História da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e também professora e coordenadora do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFVJM). Tem experiência na área de educação confessional feminina e das instituições educativas.

*Bruno Bontempi* é mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), além de ter experiência nas áreas de historiografia da educação, história dos intelectuais, história das universidades e história das elites.

*Carlos Roberto Jamil Cury* é graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (FFCLHNSM) e doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professor Honoris Causa da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem experiência na área de lei de diretrizes e bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos.

*Dalvit Greiner de Paula* é graduado em História e doutor em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor em exercício na Educação de Jovens e Adultos e aposentado no Ensino Fundamental Regular na Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte. Tem experiência nas áreas de educação, trabalho e formação humana.

*Flávio Couto e Silva de Oliveira* é graduado em História e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é integrante da equipe do Centro de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais, da Prefeitura de Belo Horizonte (CAP-BH). Possui experiência na capacitação de professores e na elaboração de metodologias educacionais inclusivas.

*Guilherme da Cruz e Zica* possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2013) e mestrado em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2019). Atualmente é técnico judiciário - Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. Tem experiência na área de letras, com ênfase em teoria literária, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária e pensamento social brasileiro.

*Kênia Cássia Pinto Gazola* é bióloga, mestre em Microbiologia. Atualmente é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faz parte do programa Pensar Educação, Pensar o Brasil, como voluntária. É professora e tem interesse nas áreas das práticas pedagógicas, nos processos de ensino-aprendizagem, na educação especial, bem como na história da educação.

*Luciano Mendes Faria Filho* é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas de história da infância, cultura escolar, história da escolarização, intelectuais e educação no Brasil, pensamento social brasileiro e educação.

*Marcelo Gomes da Silva* é graduado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professor no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz-(UESC). Tem experiência na área de políticas e legislação educacional.

*Maria Aparecida Bergamaschi* é graduada em História pela Faculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras (FAPA) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência nas áreas de educação guarani e educação escolar indígena e na temática indígena na escola.

*Maria do Rosário Longo Mortatti* é licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tem experiência nas áreas de história da educação e sociologia, ensino da língua e literatura no Brasil.

*Matheus da Cruz e Zica* é licenciado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutor em Educação pela mesma instituição. É pós-doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha História Cultural das Práticas Educativas.

*Maurilane Biccas* é graduada em Psicologia pela Faculdade Mineira de Educação e Cultura (FUMEC) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora livre docente em História da Educação na Faculdade de

Educação da USP. Tem experiência na área de imprensa pedagógica, práticas escolares, cultura escolar e escolarização, educação de pessoas jovens e adultas.

*Priscilla Nogueira Bahiense* é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atualmente é doutoranda pela mesma instituição. É servidora pública no município de Sabará-MG, onde exerce o cargo de especialista em Educação Básica, atuando na coordenação e supervisão pedagógica na educação básica. Tem interesse nas áreas de história da educação e comunicação pública da ciência.

*Raylane Andreza Dias Navarro Barreto* é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência nas áreas de educação, intelectuais da educação, instituições educativas, educação de mulheres e metodologia da história oral.

*Raylaine Ariana Geraldo da Silva* é graduanda em Teatro pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é artista da cena e professora de balé e tem interesse na interseção das artes com a educação e na inserção das crianças negras no universo escolar por meio das atividades extracurriculares.

*Sander Palmer Batista Marques* é mineiro, uai! Amante do cerrado, de Guimarães Rosa, do pão de queijo e de um bom cafezinho. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é mobilizador social e educador social. Faz parte do programa Pensar Educação, Pensar o Brasil, como bolsista voluntário. Também é articulista do Jornal Pensar Educação em Pauta. Fez parte do NAPq como bolsista e também do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (Gepsa). Tem interesse nas áreas de história da educação, sociologia da educação e comunicação pública da ciência.

*Surya Aaronovich Pombo de Barros* é graduada em História e doutora em História e Historiografia da Educação na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência nas áreas de política educacional, história da educação e relações raciais.



ISBN 978-85-92728-17-5



9 788592 728175