



GHPP  
GRUPO HISTORIA DE LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA



## Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana

*Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica*

Eje temático N° 1  
Sistemas educativos, políticas educativas y de escolarización



Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia  
Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia  
Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía  
REDCHEP

Historia de las prácticas, instituciones y saber pedagógico en Iberoamérica

Alberto Martínez Boom  
Alcira Aguilera Morales  
Alejandro Álvarez Gallego  
Ana Cristina León Palencia  
Andrés Klaus Runge Peña  
Bárbara García Sánchez  
Carlos Jilmar Díaz  
Dora Lilia Marín Díaz  
Elizabeth Castillo Guzmán  
Javier Guerrero Barón  
Jhon Henry Orozco Tabares  
Juan Carlos Echeverri  
Luis Alfonso Alarcón Meneses  
María Isabel González Terreros  
Oscar Pulido Cortés  
Oscar Saldarriaga Vélez  
Rafael Ríos Beltrán  
Yeimy Cárdenas Palermo  
Víctor Manuel Rodríguez  
Compiladores

VÍCTOR ALEXANDER YARZA DE LOS RÍOS  
Edición

Primera edición 2016

Universidad de Antioquia  
Calle 67 #53 - 108, Medellín, Antioquia  
Colombia. Página web: [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)  
Medellín, Colombia 57(4) 2198332

El contenido de los textos que se incluyen en este libro es responsabilidad exclusiva de los autores de cada investigación y no representan a la Universidad de Antioquia ni a las entidades colaboradores en el Congreso.

Realizado en Medellín, Colombia  
ISSN: 2539-2603

# Índice

Presentación... 4

Comité Organizador XII Cihela... 5

Ponencias...7

## **Presentación**

En 1992 se comenzó con el Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana en la ciudad de Bogotá. Después de 24 años retorna al país de origen, a la ciudad de Medellín, manteniendo el propósito de contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias.

Ha sido un espacio para reflexionar acerca de los sujetos de la educación, su pluralidad y heterogeneidad, y las formas en que ha contribuido a la generación de identidades y procesos de autonomía en América Latina. También ha buscado propiciar el debate en torno a los enfoques y metodologías que se utilizan en la historia de la educación y la pedagogía, la discusión historiográfica, el análisis comparativo e internacional, el encuentro entre investigadores, la participación de jóvenes, la formación de grupos de investigación y de redes académicas, así como la consolidación de espacios de investigación y docencia sobre la historia de la educación iberoamericana.

Después de un proceso de consulta en la comunidad nacional de historia de la educación y la pedagogía, así como con algunos colegas de Iberoamérica, se decidió que la temática general para el presente CIHELA será *Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica*. Un rasgo distintivo de las tradiciones historiográficas educativas en Colombia ha consistido en problematizar el saber pedagógico y la pedagogía, en el contexto Iberoamericano. Pues bien, se pretende volver a mirar lo acontecido con las instituciones, en su entrañable relación con la multiplicidad de prácticas y saberes construidos por sujetos de saber pedagógico y de la educación: maestros, directivos, políticos, líderes sindicales, madres comunitarias, organizaciones civiles, educadores populares, indígenas, afrodescendientes, entre otros.

### **Objetivo general del evento**

Favorecer la reflexión y el intercambio de la comunidad académica de historia de la educación y la pedagogía en Iberoamérica a propósito de la historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico

### **Objetivos específicos**

- Contribuir a la comprensión de las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad a lo largo del tiempo, reflexionando sobre sus debilidades y fortalezas, sus similitudes y diferencias
- Generar espacios de debate, construcción de conocimiento y apropiación social para la problematización del presente en las sociedades latinoamericanas
- Propiciar el encuentro académico intercultural de grupos e investigadores en torno a la historia de la educación y la pedagogía.

## **Comité organizador**

### **Coordinación general**

Alexander Yarza de los Ríos, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia.

*Red Colombiana de Historia de la educación y la pedagogía. REDCHEP.*

### **Comité Científico y Académico Nacional**

Alberto Martínez Boom, Universidad Pedagógica Nacional.

Alejandra Taborda, Universidad de Córdoba.

Alejandro Álvarez Gallego, Universidad Pedagógica Nacional.

Ana Cristina León Palencia, Universidad Pedagógica Nacional.

Andrés Klaus Runge Peña, Universidad de Antioquia.

Bárbara García Sánchez, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Ernesto Noguera, Universidad Pedagógica Nacional.

Carlos Jilmar Díaz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Hernando Valencia, Universidad de Caldas.

Dora Lilia Marín Díaz, Universidad Pedagógica Nacional.

Elizabeth Castillo Guzmán, Universidad del Cauca.

Humberto Quiceno, Universidad del Valle.

Javier Guerrero, Asociación Colombiana de Historiadores, Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

Jhon Henry Orozco, Universidad Pedagógica Nacional.

Juan Carlos Echeverri, Universidad Pontificia Bolivariana.

Luis Alfonso Alarcón Meneses, Universidad del Atlántico.

María Isabel González Terreros, Universidad Pedagógica Nacional.

Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira.

Oscar Pulido Cortés, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Oscar Saldarriaga Vélez, Universidad Pontificia Javeriana.

Rafael Ríos Beltrán, Universidad del Valle.

Víctor Manuel Rodríguez, Universidad Pedagógica Nacional.

Yeimy Cárdenas Palermo, Universidad Pedagógica Nacional.

### **Comité Científico Internacional**

José Gondra, Brasil.

Gabriela Ossenbach Sauter, España.

Alicia Civera, Carlos Escalante, Salvador Camacho, Elsie Rockwell, México.

Antonio Romano, Uruguay.

### **Comité Honorario**

Jesús Alberto Echeverri, Universidad de Antioquia.

Martha Cecilia Herrera, Universidad Pedagógica Nacional.

### **Comité Administrativo**

Carlos Arturo Soto Lombana, Decano Facultad de Educación, Universidad de Antioquia





XII Cihela

Congreso iberoamericano  
de Historia de la Educación Latinoamericana

Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica



# Sistemas educativos, políticas educativas de escolarización

# **A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DAS ESCOLAS ISOLADAS EM SÃO PAULO (1917-1947)**

**Angélica Pall Oriani**  
**Doutora em Educação**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
**Unesp-Marília**  
**E-mail: angelicaoriani@hotmail.com**

## **Introdução**

Este texto decorre de pesquisa de Doutorado em Educação (Bolsa CNPq), a qual foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Clara Bortoleto Nery. Do desenvolvimento da pesquisa mencionada resultou a tese intitulada *"A célula viva do bom aparelho escolar": expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)*<sup>1</sup>, a qual foi defendida em fevereiro de 2015.

Nessa tese, tive por objetivo analisar o movimento de expansão da escolarização primária a partir das escolas isoladas pelo estado de São Paulo, entre 1917 e 1947<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Apesar de no título da tese a periodização indicar 1945 como marco final, ampliei até 1947 o desenvolvimento da análise por sugestão dos membros da banca de defesa. Devido ao fato de não poder alterar o título da tese após a defesa, mantive a periodização 1945 no título, porém ampliei no desenvolvimento da tese.

<sup>2</sup> Para a delimitação temporal da tese, considerei a tensão *urbano x rural* no âmbito das políticas educacionais. Delimitei o ano de 1917 como marco temporal inicial da pesquisa, pois considerei pertinente a publicação da Lei nº1.579, de 19 de dezembro. Com as instruções legislativas, a partir de 1917, as escolas isoladas passaram a ser classificadas de acordo com a localização geográfica, com o que foram subdivididas em rurais, distritais e urbanas. A partir desse critério de localização seria delimitada a duração do curso ministrado em cada uma dessas escolas primárias: quatro anos para a escola isolada urbana, três anos para a escola isolada distrital e dois anos para a escola isolada rural. Iniciavam-se, com essa lei, as diferenciações entre os tipos de escolas isoladas que foram perenes no processo de expansão da escola isolada no estado de São Paulo. Delimitei o ano de 1947 como o marco temporal final da pesquisa, pois com a publicação do Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, foi aprovada a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo, a partir da qual a escolarização foi dividida em duas modalidades diferentes: a primária e a rural. A escolarização primária era oferecida nos grupos escolares, nas escolas isoladas, nos cursos primários anexos às escolas normais, no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do Instituto de Educação "Caetano de Campos" nos cursos populares noturnos. A escolarização rural era oferecida nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais, nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores, com ou sem função no magistério oficial. Nesse sentido, considero que em termos legislativos houve certa demarcação entre o que

Mediante pesquisa histórica, desenvolvida a partir da seleção, recuperação e análise de fontes documentais, as quais foram analisadas a partir do referencial teórico-metodológico da Nova História Cultural, constatei que no âmbito das discussões sobre a escolarização primária no estado de São Paulo foi perene certa tensão entre a atenção que deveria ser destinada ao espaço urbano e a que deveria ser destinada ao espaço rural e essa dualidade se manifestou na elaboração das políticas de expansão da educação para ambos os espaços.

Considerando essa tensão que se estabeleceu entre o grupo escolar e a escola isolada no âmbito das políticas republicanas, neste texto, problematizo a utilização dos termos *escola rural* e *escola isolada* como sinônimos, trazendo a tona alguns dos elementos que contribuíram para a construção dessa associação.

Para o desenvolvimento deste texto, de acordo com a abordagem da Nova História Cultural e, principalmente a partir dos apontamentos de Chartier (1991; 2002a; 2002b), localizei, recuperei, selecionei e analisei a legislação de ensino e alguns documentos de normatização escolar relativos ao período investigado e por meio dessas fontes pude compreender o que de fato estava em jogo nas políticas republicanas destinadas à expansão do ensino primário no estado de São Paulo.

Como resultado, constatei que a categoria rural que muitas vezes adjetivava as escolas isoladas foi pensada no âmbito das políticas educacionais no estado de São Paulo em torno das escolas mais como uma condição geográfica – que diferenciava as escolas do espaço urbano das escolas do espaço rural –, do que como uma condição organizacional de fato, que demandava programas pedagógicos específicos.

## **Tensões entre os Grupos Escolares e as Escolas Isoladas no estado de São Paulo**

No âmbito das políticas públicas paulistas, tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas eram considerados meios para a expansão da escolarização primária. Havia, no entanto, certo descompasso entre a atenção destinada à disseminação da escolarização – construção, organização e manutenção – no espaço urbano e o espaço rural (ORIANI, 2015).

Como já alertou Souza (1998; 2009), esse descompasso decorreu de políticas públicas, que se iniciaram nos anos finais do século XIX e se estenderam por grande parte do século XX, e que tiveram em seu núcleo o espaço urbano como

---

eram consideradas a escola rural e a escola primária, sendo as escolas isoladas enquadradas nesta categoria.



aquele que deveria ser privilegiado para a irradiação de um tipo de educação capaz de promover o desenvolvimento individual e social.

Nos anos iniciais do século XX, com as grandes quantidades de imigrantes que chegavam ao Brasil, a formação de uma identidade e de uma nação brasileira estavam constantemente sendo questionadas. Os diferentes valores, ideais, crenças e idiomas dos imigrantes ameaçavam os interesses republicanos e se concretizavam na figura do operário grevista, que disseminava ideias anarco-sindicalistas, que se comunicava em um idioma diferente, que criava escolas étnicas e que disseminava uma cultura diferente da dos brasileiros.

Nesse contexto social, a escola primária passou a ser concebida como o *lócus* para o apaziguamento, a contenção de ideias subversivas e a disseminação de valores específicos que se referiam aos interesses republicanos. Tanto no espaço urbano, quanto no espaço rural, os desafios para o enfrentamento das questões políticas e culturais pelas quais o Brasil passava tinham a escola como local que, por excelência, poderia instaurar a república e promover a cidadania, propaganda que, segundo Carvalho (2011), desde 1870, era alardeada pelos republicanos.

Na tensão estabelecida entre a escola do espaço urbano – condensada na figura do grupo escolar – e a escola do espaço rural – condensada na figura da escola isolada – foi constituído um debate em torno daquilo que era importante para a modernização do sistema de ensino paulista, formulado modelarmente, e aquilo que, apesar de necessário, não se enquadrava no modelo de escolarização. Pensados quase sempre de modo hierárquico e tomados como a luz e a sombra da escolarização paulista, o grupo escolar e escola isolada concretizaram, em sua própria constituição e nas políticas que lhes foram destinadas, o debate do discurso educacional paulista em torno da difusão do ensino primário.

Se do ponto de vista dos republicanos havia demandas específicas por escolarização na capital e nos centros urbanos e nas zonas rurais no interior do estado, a elaboração de estratégias para a expansão da escolarização primária de modo a alcançar os grupos populacionais citadinos e rurais e contemplar os objetivos para a escolarização de cada um desses grupos se tornou elemento crucial.

Por serem escolas "tipicamente urbanas" (SOUZA, 1998), a localização dos grupos escolares não demandou inicialmente uma classificação a partir do local em que eles estavam inseridos. A construção dos prédios dessas instituições nas cidades do interior do estado de São Paulo demonstrava o cuidado dos administradores do Estado na delimitação de municípios para a instalação, na escolha da localização centralizada nos municípios e na seleção de terrenos de "[...] quadras inteiras, ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício

e permitisse múltiplos acessos" (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43-44), com o que é possível compreender a lógica do "primado da visibilidade" (CARVALHO, 1989) a qual serviu de base para a construção de prédios de grupos escolares majestosos e bem situados nas áreas urbanas.

Pensando no caso dos grupos escolares de Curitiba, Bencostta (2001) problematiza aspectos dos projetos arquitetônicos durante a fase de implantação dessas escolas nesse estado. Apesar de o objeto de investigação desse autor se situar no estado do Paraná, há aspectos que transpassam as fronteiras geográficas entre os dois estados e que servem para problematizar as escolhas governamentais a respeito dos espaços para a construção dos grupos escolares. A esse respeito, Bencostta (2001) afirma:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Esse destaque conferido à localização dos grupos escolares nos espaços urbanos também contribuiu para a elaboração de percepções sociais e representações dos moradores das cidades a respeito da escolarização; nessas representações, o grupo escolar era reconhecido como uma inovação que evidenciava os sinais da instauração da ordem republicana na escolarização.

No que se refere às escolas isoladas, entretanto, a questão da localização emergiu como problema em decorrência da necessidade de conferir certa racionalidade administrativa durante a expansão das escolas, principalmente pelo interior do estado. A classificação e a adjetivação das escolas isoladas a partir do local em que elas estavam inseridas, gerando, com isso, a construção da diferença entre a escola do espaço urbano e a do espaço rural, se consolidou com a publicação da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, a qual definiu a diferenciação pedagógica entre as escolas isoladas urbanas, distritais e rurais, a partir da duração do curso primário em cada uma dessas escolas.

Essa diferença, contudo, não foi cunhada inicialmente a partir da adjetivação "rural", "distrital" e "urbano". De acordo com Souza (2014), Ávila; Souza (2013) e Ávila (2013) a constituição da diferença entre as escolas urbanas e rurais foi construída a

partir da diferenciação na classificação das escolas isoladas em duas categorias: de sede de bairro ou distrito de paz e de sede de município.

A constituição da diferença do ponto de vista normativo teve início com o Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904, o qual regulamentou a execução da Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, que havia modificado algumas disposições das leis a respeito da instrução pública. A partir do Decreto nº 1.239, o ensino público preliminar poderia ser oferecido em:

[...]

- I. Escolas ambulantes;
- II. Escolas isoladas situadas em bairros<sup>3</sup> ou sedes de districtos de paz;
- III. Escolas isoladas situadas nas sedes de municipios;
- IV. Grupos escolares;
- V. Eschola modelo anexa á Eschola Normal da Capital ou Jardim da Infancia. (SÃO PAULO, 1904b, p. 1).

A respeito da diferença entre o que era considerado bairro, sede de distrito de paz e município, esse decreto apresenta apenas indicações sobre a questão do perímetro urbano e da cobrança do imposto predial. Nesse sentido, as escolas isoladas situadas em bairros e em sedes de distritos de paz poderiam ou não estar suscetíveis à cobrança de imposto predial, enquanto que as situadas nas sedes dos municípios estariam suscetíveis à cobrança de imposto predial, pois estariam dentro dos limites do perímetro urbano.

Um pouco mais esclarecedor em relação aos critérios de diferenciação, o Artigo 48 do Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912, que manda observar a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais delimita, em consonância com o Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904, que:

**§ 1º.** São escolas de sede de município as escolas do municipio da Capital e as de sedes dos outros municipios do Estado, sendo como

---

<sup>3</sup> Não consegui localizar, até o momento, quais eram as exatas definições do conceito de "bairro" no momento em que essas leis foram publicadas. Souza e Ávila (2013) já questionaram essa adjetivação, buscando inquirir a designação da escola de bairro. A partir de Barros (2004) e de Bezerra (2011), as autoras indicaram que o uso do termo "bairro" pode denotar uma porção de território localizada nas proximidades de um núcleo urbano e, nesse sentido, o bairro poderia se referir ao arrabalde ou arraial. A partir da análise da documentação legislativa, Souza e Ávila (2013) indicam que o termo escola de bairro possivelmente esteja designando a escola localizada em povoados nos arrabaldes da cidade ou aquelas situadas em zonas consideradas propriamente agrárias ou rurais. É com essa perspectiva de Souza e Ávila (2013) que também conduzo minha interpretação a respeito das escolas isoladas de bairro.

taes consideradas as escolas situadas no perimetro urbano, embora em logares denominados bairros, uma vez que estes sejam parte integrante da cidade, estejam sujeitos ao pagamento do imposto predial e sejam pelo Governo declarados parte da séde do municipio.

**§ 2º.** São escolas de bairro ou séde de districto de paz as situadas nos bairros e nas sedes de districto de paz, fora do perimetro urbano da séde do municipio, estejam ou não sujeitos ao pagamento do imposto predial. (SÃO PAULO, 1912, p. 11).

Nos dois decretos – Decreto nº 1.239, de 30 de setembro de 1904 e Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912 – destaca-se a indicação de que para a localização das escolas era preciso atender tanto à necessidade de disseminar o ensino primário, quanto à importância do núcleo da população em idade escolar que seria atendido. Isso significa que, mais do que a classificação da escola de sede bairro ou de sede de distrito de paz como inferior em relação à de sede de município, a legislação demarcou a diferença entre a escola isolada a partir de seu critério de localização com o objetivo de disseminar a escolarização primária e expandir o alcance das escolas.

A incursão dos termos "bairro", "distrito de paz" e "município", conforme indicados nesses dois documentos legislativos, figura como matriz a partir da qual se iniciou o processo de construção da diferença entre as escolas isoladas, que se estabeleceu primeiramente em nível geográfico para ser, na sequência, encaminhada em termos de diferenciação pedagógica.

O Decreto nº 2.368, de 14 de abril de 1913, atuou nesse sentido ao aprovar o regulamento das escolas de bairro (localizadas em centros agrícolas, povoados e distritos de paz), classificando-as em duas categorias: na primeira, estariam incluídas as escolas distantes 20 quilômetros de uma estrada de ferro e na segunda, estariam incluídas as demais escolas. Independentemente da categoria, a duração do ensino oferecido nas escolas de bairro era de dois anos. Com essa norma foram dados os primeiros passos no sentido da diferenciação pedagógica operando nas escolas adjetivadas como "de bairro".

Com a Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917, os termos rural e urbano foram utilizados para a classificação das escolas isoladas do estado de São Paulo; dessa diferenciação se delineou a duração do curso primário oferecido em cada uma das modalidades de escola, conforme é possível observar:

**Artigo 1º.** As escolas isoladas do estado ficam classificadas em – ruraes, districtaes e urbanas.

**Artigo 2º.** São escolas rurais as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes de séde de municipio.

§ 1º. O curso destas escolas será de dois anos, devendo o programma de ensino ser adaptado ás necessidades da zona em que funcionarem.

§ 2º. Dentro do districto de paz em que forem creadas, as escolas serão de preferencia localizadas nos núcleos coloniaes e nas propriedades agrícolas e fabris cujos donos ou administradores oferecerem casa para residencia do professor e sala de aula.

§ 3º. Os vencimentos dos professores dessas escolas serão eguaes as das escolas districtaes (ou de bairro).

**Artigo 3º.** As escolas districtaes são as situadas em bairros ou séde de districto de paz.

§ unico. O curso destas escolas será de três anos, e o respectivo programma, consequentemente mais desenvolvido que os das escolas ruraes.

**Artigo 4º.** As escolas urbanas (ou de séde) são as creadas em séde do municipio.

§ unico. O curso destas escolas será de quatro anos, e o seu programma abrangerá todo o ensino preliminar. (SÃO PAULO, 1917, p. 1).

Essa diferença entre a duração do curso oferecido nas escolas isoladas rurais, urbanas e distritais foi eliminada com a publicação da Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, regulamentada por meio do Decreto n. 3.356, de 31 de março de 1921. Com a publicação dessa lei, que ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória, as distinções entre os cursos primários foram extintas e todo o ensino primário passou a ser oferecido em dois anos de escolarização, até mesmo nos grupos escolares. Além disso, as escolas isoladas passaram a ser categorizadas apenas em urbanas e rurais e todas as escolas distritais passariam a ser englobadas na modalidade "rural".

Para além das implicações organizativas e pedagógicas da Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e da padronização do ensino primário de dois anos, independente do tipo de escola, a sua reformulação ocorreu nos anos seguintes à sua regulamentação e, por meio do Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925, as escolas isoladas continuaram se subdividindo em duas modalidades, urbana e rural; todavia, com esse decreto, a duração do curso primário oferecido nessas escolas foi padronizada para três anos.

Em 1927, com a Reforma da Instrução Pública, publicada por meio da Lei n. 2.269, de 31 de dezembro, as escolas isoladas foram mantidas de acordo com a subdivisão urbanas e rurais e a duração do curso foi alterada para três anos na escola isolada urbana e dois na escola isolada rural. Com o Código de Educação de 1933, instituído a partir do Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933, foram mantidas as distinções entre escola urbana e escola rural, mas com a diferença de que o ensino primário oferecido nessas escolas passaria a ter três anos de duração, independentemente da modalidade de escola isolada.

Apesar de não indicar a relação da modalidade de escola isolada com a duração do ensino oferecido em cada escola, no Decreto n. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935, há menção à classificação das escolas isoladas e também dos grupos escolares a partir do local onde estavam inseridos. Nesse decreto são consolidadas disposições e introduzidas modificações na carreira do magistério primário. A indicação é de que as escolas isoladas e os grupos escolares seriam divididos em três estágios: as escolas de 1º. estágio seriam as localizadas na zona rural e nas sedes de distrito de paz não servidas por estradas de ferro (exceto as escolas situadas na Capital); as escolas de 2º. estágio seriam as situadas nas sedes de distritos de paz e nas sedes de municípios e servidas por estradas de ferro; e as escolas de 3º. estágio seriam as escolas dos municípios da Capital, sedes dos municípios de Santos, São Vicente, Campinas, Santo Amaro, São Bernardo e distritos de paz de São Caetano e Santo André.

Com o Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947, o qual aprova a Consolidação de leis e decretos publicada no Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947, havia um aspecto novo: a indicação de que o ensino primário era oferecido em escolas isoladas, em grupos escolares, em cursos primários anexos às Escolas Normais e no curso primário, de cinco anos, subdividido em primário comum de quatro anos e complementar de um ano, do Instituto de Educação "Caetano de Campos" e de que o ensino rural era oferecido em escolas típicas rurais, em grupos escolares rurais, em cursos de agricultura das escolas normais e em cursos especiais destinados aos professores com ou sem função no magistério oficial. Nesse decreto havia também a indicação de que apenas para fins estatísticos as escolas isoladas e os grupos escolares dividiam-se em rurais, distritais e urbanos.

É, portanto, no movimento de expansão das escolas primárias principalmente pelos espaços rurais e afastados do interior de São Paulo que a classificação das escolas isoladas a partir da localização se tornou uma pertinente estratégia estadual para a expansão racional dessas escolas. Nesse sentido, os limites geográficos conferiram certas configurações específicas que começaram a ser construídas em termos classificatórios os quais se tornaram definidores a partir da Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.

Os adjetivos que as escolas isoladas receberam como definidores do espaço geográfico nos quais estavam situadas se constituíram como os critérios elementares

para a definição da duração do curso e, por consequência, para a organização dos saberes escolares que deveriam ser disseminados nessas instituições<sup>4</sup>.

### **Considerações finais**

Como foi possível observar, na história das discussões sobre a escolarização primária, foi perene certa tensão entre a atenção que deveria ser destinada ao espaço urbano e a que deveria ser destinada ao espaço rural e essa dualidade se manifestou na elaboração das políticas de expansão da educação para ambos os espaços. Na tensão estabelecida entre a escola do espaço urbano – condensada na figura do grupo escolar – e a escola do espaço rural – condensada na figura da escola isolada – foi constituído um debate em torno daquilo que era importante para a modernização do sistema de ensino paulista, formulado modelarmente, e aquilo que, apesar de necessário, não se enquadrava no modelo de escolarização.

A figura das escolas isoladas associou-se, nessas políticas educacionais, ao espaço rural e, apesar de essas escolas existirem nos espaços urbanos, foram estigmatizadas com o estatuto de escolas tipicamente rurais.

Com isso, na produção da história da escola no estado de São Paulo, é comum a utilização dos termos *escola rural* e *escola isolada* como sinônimos, considerando que essas escolas de fato, em sua grande maioria, se localizavam nos espaços rurais.

Destaco, porém, a importância de identificar, analisar e esclarecer as diferenças entre as instituições que convencionalmente eram consideradas rurais apenas porque se localizavam no espaço geográfico rural e as escolas que eram de fato rurais porque partiram de uma proposta organizativa e pedagógica que lhes conferia o estatuto de escolas rurais, para o que se considera especialmente as experiências de escolas rurais que foram desenvolvidas no estado de São Paulo a partir da década de 1930<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> As oscilações na duração do curso primário oferecido nas escolas isoladas e a inclusão e/ou exclusão de determinadas matérias e conteúdos curriculares indicam que, no processo de organização do ensino primário paulista, não houve muito consenso. Ao analisar os diferentes programas de ensino das escolas primárias paulistas, Shieh (2010) identifica os saberes escolares que deveriam ser ensinados nos grupos escolares, nas escolas-modelo, nas escolas isoladas, nas escolas-modelo isoladas e nas escolas reunidas, entre os anos de 1887 e 1929. As conclusões de Shieh (2010) indicam a prioridade dos grupos escolares e das escolas-modelo nas políticas republicanas no que se refere à organização dos programas de ensino, o que evidencia "[...] o peso desigual atribuído aos diferentes tipos de escolas primárias pelo poder público [...]" (SHIEH, 2010, p. 171). A autora enfatiza a vinculação dos conteúdos e das matérias ensinadas nos grupos escolares e nas escolas-modelo com o desenvolvimento da nacionalidade e da moralização das crianças, e, embora os conteúdos das escolas isoladas não se limitassem ao ler, ao escrever e ao contar, eles não avançavam muito além disso, e ofereciam matérias básicas e rudimentares, as quais tinham por finalidade despertar o gosto pela vida rural (SHIEH, 2010).

<sup>5</sup> A respeito das escolas tipicamente rurais, ver Moraes (2014).



Essas distinções podem até assumir um tom de formalidade, mas se considerarmos que essa confusão conceitual tenha se originado da ausência de limites explícitos, a construção do sentido da escola isolada passa pela delimitação daquilo que essa escola era e daquilo que ela acabou por se tornar simbolicamente.

## Referências

BARROS, Sandra Augusta Leão. A escala bairro e o conceito de lugar urbano: o caso de Apipucos e Poço da Panela no Recife. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/provopen.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 103-141. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32820/20804>>. Acesso em 5 set. 2014.

BEZERRA, Josué Alencar. Como definir o bairro? Uma breve revisão. *Geo temas*. Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, p. 21-31, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/118/109> Acesso em: 15 mar. 2014.

BUFFA, Esther; PINTO, Gerson Almeida. *Arquitetura e Educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EdUFSCar; Brasília: INEP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim. (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: Editora da USP; Fapesp, 2011, p. 185-212.

CHARTIER, Roger. *Á beira da falésia: a história entre as incertezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos: Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Portugal: Difel, 2002b.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em 11 jan. 2011.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ORIANI, Angélica Pall. *"A célula viva do bom aparelho escolar": expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945)*. 277f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904b. Dá regulamento para execução da Lei n. 930 de 13 de agosto de 1904, que modificou várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1239-30.09.1904.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Aprova a Consolidação das Leis de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>>. Acesso em 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912. Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 2.368, de 14 de abril de 1913. Aprova o regulamento das escolas de bairros. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2368-14.04.1913.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.356, de 31 de março de 1921. Regulamenta a Lei n.1750, de 8 de dezembro de 1920, que refôrma a Instrução Pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 6.947, de 6 de fevereiro de 1935. Consolida disposições anteriores e introduz modificações na carreira do magistério primário, instituída pelo decreto n. 5.884, de 21-4-1933, e alterada pelo decreto n. 6.197, de 9-12-1933. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>> Acesso em: 22 fev. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

## **A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA ATINGIR O PROGRESSO REPUBLICANO NO SÉCULO XIX, RIO POMBA, MINAS GERAIS, BRASIL**

Eloy Alves Filho  
IMEPAC - Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos Araguari  
eafilho@ufv.br

Maria da Felicidade Alves Urzedo  
FAQUI - Faculdade de Quirinópolis  
mariadafelicidade@bol.com.br

Maria Virgínia Dias de Ávila  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
FATRA – Faculdade do Trabalho  
mariavirginiadiasavila@gmail.com

No Brasil, na virada do século XIX, a educação se impunha como prioridade tanto como paradigma de mudança cultural quanto pelo país apresentar uma taxa de analfabetismo em torno de 80% (GONÇALVES NETO e CARVALHO, 2012).

Nos primeiros anos da República, enquanto a legislação nacional não se efetivava, os municípios se encarregavam de organizar o processo educacional na sua localidade. Para este estudo, escolheu-se o município de Rio Pomba por ser o mais antigo da Região da Zona da Mata no Estado de Minas Gerais.

Pretende-se, neste trabalho, analisar a educação brasileira a partir das políticas de Instrução Popular estabelecidas com o novo sistema de governo instalado em 1891 com a Proclamação da República seguida por uma profunda reforma educacional promovida em 1892. Visa também a entender o papel da educação no processo de transformação civilizatório e como alternativa promotora de progresso econômico, social e cultural em uma sociedade em construção.

A consolidação teórica e empírica deste estudo foi efetivada por meio de amplas pesquisas bibliográficas, as quais foram realizadas em visitas *in loco* para a coleta de dados no Museu Histórico de Rio Pomba, na Prefeitura, na Câmara Municipal e nos arquivos dos jornais locais editados na época, bem como entrevistas com historiadores e pesquisadores do local. A base empírica ficou concentrada nos dados e informações retiradas dos jornais locais publicados no período estudado.

A fundação e o próprio processo colonizador da cidade de Rio Pomba estão intimamente relacionados com a expansão e evangelização da Igreja Católica pelo interior da Colônia. A Freguesia de São Manoel do Pomba, que deu origem à cidade de Rio Pomba, foi criada por provisão régia de Dom João V, em 16 de fevereiro de 1718.

O governador Luiz Diogo Lobo da Silva determina e o Bispado de Mariana providencia a criação de uma missão catequética, designando para este fim o Padre Manoel de Jesus Maria, vigário encomendado da matriz a ser erguida, por provisão, em 2 de setembro de 1767 (SANTIAGO, 1991). A efetivação oficial ocorreu em 25 de dezembro de 1767, quando se deu posse à freguesia, por meio da ata lavrada narrando o acontecimento.

O processo de colonização, de evangelização, de domesticação dos índios e de difusão da educação veio a partir do interior e não da Capital Federal, o que se explica em razão de a força política mineira, a religião e o poder econômico da mineração estarem centrados em Ouro Preto, até então capital da Província de Minas Gerais.

Mariana, capital da fé e do poder de Deus, segundo Areal e Bernardo (2012), localiza-se a cerca de dez quilômetros de Ouro Preto e até hoje é a sede do Arcebispado da região. Por isso foi lá que se organizou e de lá partiu a missão catequizadora para colonizar a região de Rio Pomba, a fim de domesticar os índios e instalar escolas.

Esta dominação da Igreja Católica sobre a educação foi o cerne da discussão e do estabelecimento de leis separando o poder da Igreja do processo educacional que passaria, com a Proclamação da República, para as mãos do Estado. A partir do ano de 1772, o povoado de Rio Pomba já possuía uma escola de primeiras letras e de doutrina religiosa, na qual o vigário era o professor com auxílio de um parente, o senhor José Crisóstomo de Mendonça.

Ressalte-se que, como ocorreu em todo o Brasil Colônia, a Igreja Católica assumiu não apenas a evangelização, mas também a responsabilidade de promover a educação por todos os lugares em que se estabelecesse. A sociedade brasileira, semelhantemente ao ocorrido com a educação, teve seu eixo teórico e prático desenvolvido umbilicalmente ligado à Igreja.

Porém, mesmo antes da Proclamação da República, os intelectuais e a elite brasileira começaram a defender o afastamento da Igreja na política, mas, acima de tudo, da educação confessional. O ideário republicano teve como referência o positivismo iluminista baseado na laicização do ensino, na racionalidade, na ordem e no progresso da sociedade.

Não foi diferente em Minas Gerais, onde não era só consenso político. Durante o período republicano, experimentou-se considerável instabilidade política interna, demonstrada pelos conflitos de interesses e pela oposição entre as elites da Zona da Mata (onde se localiza Rio Pomba e era a região responsável pela maior parte da produção de café do estado) e as da região central (berço de políticos

tradicionalmente ligados às atividades de mineração). Os políticos do Sul do estado atuavam como o fiel da balança nos conflitos (ora apoiando a Mata, ora apoiando o Centro), posição que lhes proporcionava ganhos e poderes excedentes e explica a razão de seu êxito político (VISCARDI, 1995: 42). Isto se dava nos diversos campos, tanto no aspecto político como na economia, nos investimentos em infraestrutura e na instrução pública.

Instaura-se, assim, a ideia de progresso como um movimento de soberania, de poder político, de espaço para ascensão da elite e de seus descendentes e de equiparação com as nações vistas como modernas. Promove-se uma ordem progressista a ser seguida à risca, estabelecendo leis e normas a serem seguidas para não interromper a onda do progresso.

Esta noção de progresso absoluto e indispensável, segundo Le Goff (2003), fez espalhar-se pelo Brasil a ideia de que o progresso econômico e tecnológico carregava consigo o avanço político, social e moral, daí a premência em educar o cidadão, pois o resto viria como consequência.

Neste sentido, Pádua (2012) analisa o conceito de progresso manifestado nos discursos das elites políticas mineiras, por meio das mensagens que os Presidentes do Estado de Minas Gerais enviaram ao Congresso Mineiro, no período de 1891 a 1930. O objetivo do estudo foi a análise do discurso político dos governantes mineiros, abordando a ideia de progresso como um processo em movimento contínuo e não, apenas, como uma coisa pronta, vinda de fora e aqui implantada pelos mandatários do momento.

Os discursos políticos foram produzidos buscando ações e estratégias em defesa do ideário republicano, em que os presidentes manifestavam suas crenças, esperanças e projetos das elites para inserir Minas Gerais nos trilhos do progresso. Essa ideia de progresso foi uma constante no discurso político mineiro ao longo de todo o período estudado.

O editorial do de 24 de fevereiro de 1895, para comemorar o quarto aniversário da Promulgação da Constituição de 1891, enaltece o fato e ressalta o compromisso assumido por toda a nação com a ordem e o progresso.

*“As auras que suavemente embalavam naquela instante o pavilhão nacional que tem por dogma a ordem e por divisa – o progresso, ainda hoje fortemente aviventam em nosso espírito a fé iniludível e a esperança no futuro. Não nos disilludamos.”<sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> Correio do Pomba, 24/02/1895, Número 48, pág. 01.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento material e o econômico eram baseados na produção agrícola, na indústria e na pecuária. Esse foi o foco principal do conceito de progresso nos discursos das elites políticas mineiras, entre 1891 e 1930. Este desenvolvimento era manifestado como o objetivo maior dos republicanos mineiros e a educação deveria ocupar um lugar de destaque nas estratégias utilizadas para alcançar o objetivo almejado.

As principais fontes históricas já pesquisadas, que apresentam informações sobre o município no período estudado, descrevem uma região em que a intelectualidade, assim como a cultura e o ideário de progresso eram proeminentes em sua dinâmica cotidiana. Os ideais iluministas e positivistas sobre o progresso e a liberdade que circulavam não apenas na Europa, mas também no Brasil, naquele momento, eram divulgadas e defendidas amplamente nos jornais locais.

Conforme ressalta Capelle (2014), verifica-se uma maior atenção para com a educação na década de 1890, a primeira década de regime republicano. Verifica-se, nas publicações locais, um aumento significativo do número de artigos versando direta e indiretamente sobre o tema. A educação recebe então um tratamento mais enfático e indispensável para a cultura e o progresso técnico

A Importância da instrução, entendida como o processo educacional hoje, para a sociedade, para a elite nacional e para o local é recorrente nos jornais, seja para o bem da cultura, do desenvolvimento racional e científico, seja para viabilizar o almejado progresso.

A partir da Proclamação da República, a “instrução” passa a ser considerada não apenas em Rio Pomba, mas no país em geral, como,

*“a melhor herança que os pais podem legar aos filhos. Ella purifica o ar que respiramos, forma a atmospheria moral que nos vivifica, prepara-nos para sermos úteis a nós e a sociedade, difundindo em nosso espírito, que a ignorância sempre envilece, perfeita a convicção de nosso papel no grande scenario em que nos debatemos, nessa pugna incruenta, pela sagração dos princípios constitutivos da grande communhão social. A instrução, lançada em nosso espírito tal como ella deve ser, é a luz que illumina com os seus deslumbramentos raiosos inúmeros mysterios que circundam e abrolham a existência humana, a pureza de nosso presente e dilata-se ao futuro desenrolando aos olhos curiosos de nossos filhos as sacrossantas virtudes que ella conseguiu immerger em nossa alma. Sem esse guia, que crea a nossa consciência, dando a cada um de nós o perfeito conhecimento do seu – eu-, não podemos nos encaminhar nem aos nossos descendentes para a conquista das glorias reservadas a vida humana. ....tão úteis são à sociedade aquelles que alimentaram o seu espírito nas castas lições da formação do character humano, como inúteis e nocivos os que não se compenetraram do dever a cumprir no*

*sublime convívio social. Inspirada, sem dúvida, por estes salutareos princípios e obedecendo à grande somma de atribuições que lhe foram delimitadas, a Camara Municipal desta cidade se deliberou a crear e a manter custas de seus cofres uma aula de Latim e Francez, onde os alumnos beberão, certamente, além do estudo destas duas línguas, outros e amplos conhecimentos.*

*.....É justo, entretanto, que digamos não ter sido completo o início da grandiosa obra intentada pela Camara. Ella como todos nós, sabe, do pouco amor à instrucção que alimentam muitos paes de família, salva muitas excepções. Por esse motivo, muita vez oriundos das más condições de muitas famílias sem fortuna, é notório que nas escolas públicas, mesmo que se esmerem e sacrifiquem-se os professores no cumprimento dos sublimes deveres, como felizmente acontece entre nós, muito pouco aprendem os meninos, porque postos eles em certo grau de adiantamento, são retirados pelos paes que vão empregar na lavoura, no commercio ou os deixam entregues à ociosidade, fazendo abundante messe de todos os vícios que ella gera. Para que fique completo o grande tentamen de nossa Camara é indispensável que ella, attedendo estas ponderosas razões, cree, além das duas matérias de ensino, uma aula de Portuguez e outra de Arithmética, ficando, uma vez preparado o alumno nas quatro matérias, apto para prosseguir facilmente nos seus estudos, ou com aquelle apenas para satisfazer às múltiplas exigências da vida.*

*.....Adicionadas as duas matérias referidas as outras especificadas na lei municipal elaborada para a fundação da aula, iniludíveis serão e de grande alcance os serviços que virá prestar a Camara à mocidade, merecendo, por esse acto de grande valor moral, a gratidão geral deste povo, que tanto necessita de instrucção que o encaminhe para um futuro grandioso em que a compenetrção do dever o eleve e implante n'alma o amor à família, à sociedade, ao trabalho, à paz, à liberdade, apagando-lhe as magoas que a actualidade flagelada pelo desvario e pela ingente luta pela vida que as misérias desalentam e pungem, devastando os sentimentos patrióticos e destruindo o ideal dos povos cultos – o progresso – acoroçoando o vicio e promovendo o desequilíbrio em todos os cérebros, lança-lhe no espírito<sup>7</sup>.*

Como se pode inferir a partir deste texto do editorial do jornal local, o poder público, nesse caso a Câmara Municipal, tem um papel a desempenhar como motivadora e de responsabilidade pela instrução no município. No entanto, desde aquela época, ocorre uma oferta de vagas inferior à demanda da população.

O jornal continua, na mesma página, a louvar a Câmara pela legislação e investimento na educação para o povo:

*“iniludíveis serão e de grande alcance os serviços que virá prestar a Camara à mocidade, merecendo, por esse acto de grande valor moral, a gratidão geral deste povo, que tanto necessita de instrucção que o encaminhe para um futuro grandioso em que a compenetrção do dever o eleve e implante n'alma o amor à família, à sociedade, ao trabalho, à paz, à liberdade.”*

---

<sup>7</sup>Jornal Correio do Pomba. Exemplar do dia 23/06/1895, p.1.

No Brasil, a década que se seguiu à Proclamação da República pode ser considerada culturalmente centrada para a implantação de um novo projeto ou ideário de maior abrangência para se atingir a regeneração e a modernização do país por meio da concretização dos ideais republicanos de educação, liberdade com ordem e progresso.

A esse respeito, podemos corroborar nossas análises na esteira de Carvalho (2007:125) que diz:

*Nesse sentido, a República floresceu como uma esperança. [...] Intelectuais liberais, exército e fazendeiros do café formavam uma linha de frente; destaque para os dois últimos, no movimento que daria origem à proclamação da República. Havia euforia em torno da possibilidade de adequação do Brasil e, conseqüentemente, sua inserção no mundo moderno e civilizado.*

Avançando um pouco nas considerações de Carvalho (2007:125), pode-se dizer que o regime republicano instaurado no Brasil em 1889, inspirou-se e se fundamentou nos princípios liberais e positivistas tão em voga na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, que se constituíam como símbolos de “mundo moderno e civilizado”. Desta forma, a implantação da República era vista como possibilitadora “da edificação de uma sociedade que estivesse calcada nos princípios da ordem e do progresso, elementos fundamentais para se alcançar o desenvolvimento material e social”.

O Jornal Correio do Pomba de 03/03/1895, em sua primeira página, em forma de Editorial, publica a matéria ao Município com o seguinte teor:

*“Podemos afirmar existir por parte do Governo do Estado a melhor boa vontade para que o Pomba entre, de vez, no caminho da iniciativa industrial desenvolvendo as suas riquezas e utilizando-se dos grandes elementos de prosperidade de que dispõe. Com a lei básica, porém, da organização municipal é preciso que a iniciativa desses melhoramentos parta de nosso meio, que ella seja realmente a expressão de nossas mais urgentes necessidades. Chegando-se a falar mais detalhadamente do estado deste município houve quem dissesse que nada mais lhe converia, no presente momento, que a fundação de uma escola de agronomia, ideia realmente importante e que traduzida em facto por alguns homens de boa vontade poderá de um modo surpreendente impulsionar nossa lavoura, preparando profissionais dignos deste nome e tornar nossas fazendas pela economia e pela administração, em um futuro próximo, núcleos adiantados de trabalho. Não é preciso demonstrar as vantagens desta importante ideia. A nossa lavoura precisa de profícuos ensinamentos, porque até hoje não se tem cuidado seriamente em dotar-a com os recursos de que dispõem os agricultores europeos*



*americanos que só podem ser perfeitamente utilizados com o ensino profissional. Uma escola de agronomia neste município será o início de uma nova era porque além do ensino das matérias que forem parte integrante de seu curso, constituirá por sua vez completa exposição de instrumentos e machinas de trabalho até hoje por nós desconhecidos. Estes instrumentos poderão ser constantemente vistos e apreciados funcionando ou sendo utilizados na escola. Precisamos deixar a rotina e fazer alguma coisa pela classe que é o sustentáculo da prosperidade pública. Não lhe devemos regatear os nossos esforços para melhorá-la e para engrandecê-la.”<sup>8</sup>*

Esse editorial, publicado no final do século XIX, oferece-nos muitos elementos para reflexão.

Em primeiro lugar, a sintonia com o ideário iluminista da Revolução Francesa e do positivismo, portanto, apesar de ser uma pequena cidade do interior do Brasil, apresentava-se como moderna tanto nos aspectos políticos, econômicos, educacionais e culturais.

Em segundo, a visão de futuro baseada na educação, tanto a clássica como a técnica, reivindicando uma escola de agronomia, desde o século XIX e concretizada apenas em 1.962. Atualmente ainda em funcionamento, agora um moderno IFET- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, inclusive oferecendo curso de Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Por último, o enfoque do progresso muito desejado pelos líderes locais deveria se viabilizar por meio do desenvolvimento da agricultura, especialmente nos setores do fumo, café, leite e cana de açúcar.

No entanto, a instrução ou a educação praticada nos primórdios do período republicano era mais clássica, de cunho geral, e não profissionalizante, como poderia se imaginar devido ao ideário de progresso.

O ideário de progresso não era novo na cidade, o Jornal Correio do Pomba de número 24, chama a atenção dos cidadãos pombenses, para se registrarem no Livro do Progresso.

*“Para os espíritos tacanhos, para os que não sabem comprehendero alcance de certas medidas, para os que são infensos de ideas de progresso, muitas vezes um actopublico é censurado, ou considerado cousa de manada. O Livro do Progresso do município do pomba, creado pela resolução municipal n. 112 de 23 de abril de 1895, à primeira vista parece um objeto de luxo de vaidades, que vai figurar nas estantes do archivopublico para provar que a*

---

<sup>8</sup>Jornal local Correio do Pomba. Exemplar do dia 23/03/1895, Ano II, Número 49. p.1.

*municipalidade, que o adotou, era composta de membros de ideias avançadas, mas utopistas”.<sup>9</sup>*

A ideia do poder público local era atingir as vaidades ou o espírito progressista dos cidadãos e conclamar a todos que dispusessem de recursos para investirem na cidade, bem como aos pobres para prestarem serviços comunitários em prol da melhoria da qualidade de vida e da segurança dos municípios, como por exemplo, salvar quem estivesse se afogando, apagar eventuais incêndios, etc.

No entanto, chama a atenção o fato de as disciplinas encontradas nas grades curriculares não revelarem uma especificidade técnica ou profissionalizante, voltadas diretamente para o progresso econômico, mas somente sobre a língua e cultura geral.

As disciplinas ensinadas e avaliadas por examinadores externos à instituição de ensino eram as tradicionais vigentes na época, versando sobre a linguagem, aritmética, caligrafia, estudos históricos ou geográficos e moral e civilidade. Praticamente nada mais voltado para a área técnica ou relacionado com o processo produtivo como era manifestado nos escritos da época. Neste sentido, o progresso viria como consequência desta aquisição de cultura, de linguagem e de boas maneiras.

Os exames dos alunos do município realizados por comissões externas ao estabelecimento de ensino era uma rotina em Rio Pomba. Antes de concluir o ano letivo de 1895, a Câmara Municipal também nomeou várias personalidades locais e externas ao estabelecimento de ensino, para realizarem as provas por disciplinas e por escolas da cidade e também nos distritos.<sup>10</sup>

*“Exames. O Sr. Joaquim Lopes dos Santos, Delegado litterario, comunica-nos, que estão marcados os exames das escolas públicas desta cidade”.*

Praticamente todas as discussões e decisões da Câmara Municipal eram publicadas nos jornais, demonstrando transparência e que também como comprovação de se respondiam aos anseios da comunidade.

Também se revela, a partir dos dados da imprensa local, uma dependência das câmaras municipais em relação ao poder central ou da Província. Diversas ações e resoluções da Câmara foram publicadas no Jornal Correio do Pomba nos últimos dias

---

<sup>9</sup> Jornal Correio do Pomba de número 24 de 06/10/1895, pág. 02

<sup>10</sup> Correio do Pomba 10/10/1895, Número 29, pág. 01.

do ano de 1895.<sup>11</sup> Na sessão ordinária de 16 de dezembro de 1895, presidida pelo Sr. T. Mosqueira, fez-se a leitura do expediente que constou do seguinte:

*“Do Dr. Secretário do Interior, declarando, em resposta ao Officio da Camara datado de 7 de novembro d’este anno que o então presidente d’esta municipalidade, em officio de 26 de abril de 1892, comunicou àquella Secretaria haver permitido que a escola de Cavacudosfuncionasse entre aquellelogar e o denominadoVogados, visto não haver n’aquelle casa que prestasse a mesma escola, e pedindo à Camara que informasse se ainda persiste a allegada falta de casa e qual a distanciaentre Cavacudos e o ponto onde funciona actualmente a escola. –Responda-se afirmativamente e que a distancia entre Cavacudos e o ponto onde está funcionando a escola é de 3 Kilomentros mais ou menos.”*

Apesar de certa autonomia das câmaras, havia uma dependência em relação ao governo da Província, fato descrito no ofício lido na reunião dos edis locais que, para uma racionalização sobre a localização das escolas mais adequada para o município, dependia da autorização do Secretário de Estado.

Paralela e complementarmente à instrução ou educação pública e, de forma inovadora, foi publicado na edição do jornal local Correio do Pomba no início do ano de 1893, os estatutos de criação de dois colégios no município, um na sede e outro no distrito de Guarany.

Na edição de 20/01/1893, publicam-se os Estatutos do Collegio Guarany dirigido pela professora “Jovita de Paula Pinto auxiliada, oportunamente por professora perfeitamente habilitada”.

*O Artigo 2º do Estatuto estabelece que o collegio será de ensino primário e secundário. O primário comprehende: Leitura, escripta, calligraphia, arithmetica elementar, doutrina catholica, grammatica nacional e trabalhos de agulha. O secundário comprehende: Linguafranceza, geographia e piano. O uniforme azul a marinheiro, bem como o vestuário restante, roupas de cama e higiene pessoal, o material escolar e os custos pela lavagem da roupa era por conta dos pais ou tutores.*

O Artigo 8º reza o seguinte: “A disciplina e o tratamento das alumnas são sob as vistas da diretora, na melhor ordem e asseio, e mais rogorozo dictamen da moral”.<sup>12</sup>

Apesar de certa semelhança com as escolas públicas nos conteúdos, nos uniformes, nas exigências dos pagamentos e na disciplina, o Colégio Guarany chama

---

<sup>11</sup> Correio do Pomba 29/12/1895, Número 36, pág. 02.

<sup>12</sup>Correio do Pomba, Anno II, Número 43, edição de 20/01/1895, pag.03

a atenção pelo ensino da doutrina católica, uma vez que o estabelecimento é privado e laico. Mas destaca-se a força que a Igreja Católica ainda exercia na região, sobretudo em relação à educação.

Subsequentemente, em março de 1893, o mesmo jornal Correio do Pomba publica também o Estatuto do Collégio Freitas, dedicado à formação de estudantes do sexo feminino e de “exclusiva propriedade de José Ribeiro de Freitas e de D. Maria José de Menezes Freitas”. Tem-se, então, de forma inovadora, o início em Rio Pomba do ensino privado e laico conforme o ideário republicano de afastar a instrução do poder da Igreja Católica, sejam as escolas públicas ou privadas.

Chama a atenção também, conforme o estatuto publicado, a forma de financiamento do investimento via empréstimo e com o prédio e mobiliário do estabelecimento dados como garantias “hypothecarias”. Certamente os idealizadores do Colégio acreditavam na viabilidade do investimento tanto no aspecto financeiro como da expansão da educação regional.

No Artigo 6º do referido estatuto encontram-se as descrições dos cursos a serem oferecidos, ou seja, a instrução primária e secundária com os respectivos conteúdos curriculares. Ressalte-se, neste aspecto, que já havia, naquela época em Rio Pomba, a necessidade de ensino secundário, para dar continuidade aos estudos dos alunos concluintes do ensino primário.

O ideário progressista, especialmente em relação ao setor primário, já era manifesto pelos jornais locais, que reivindicavam constantemente a estrada de ferro, a usina hidrelétrica, o apoio aos plantios de café, de fumo e de cana de açúcar na região. Os progressistas argumentavam que o município, apesar do relevo acidentado, tinha terreno fértil e propício para aquelas culturas. Aliás, a instalação de uma usina de açúcar no município foi muito comemorada e alardeada pelos jornais nas primeiras décadas do século XX.

Para consolidar a ideia de progresso, por meio da tecnologia, do aumento da produção e do beneficiamento dos produtos gerados na região, as lideranças locais defendiam a necessidade de ensino técnico e de instalação de indústrias.

Na página 03 da edição do Jornal Correio do Pomba de número 33, edição de 08/12/1893, uma espécie de Editorial analisa o solo e o subsolo do Brasil, em particular da Província de Minas Gerais, como férteis e propícios para a agricultura além da riqueza de minérios em larga escala.

Em Rio Pomba, segundo Cappelle (2014), a regulamentação referente ao ensino público primário, estabeleceu-se juridicamente no município, no ano de 1894. A nova legislação, que procurava organizar, disciplinar e estruturar os trabalhos das

instituições educacionais da localidade, foi publicada pelo Jornal “Correio do Pomba”, no período de 26/02 a 18/03/1894.

Outro semanário local, Nova Senda, editado em 08/07/1917, traz na primeira página severas críticas à paralisação dos investimentos financeiros na Companhia Pombense de Eletricidade, fato que impediria o progresso da cidade e acarretaria sérios prejuízos em todos os setores econômicos, sociais, culturais e educacionais.

Na página 02, o mesmo periódico exhibe uma reportagem denominada “O Progresso” afirmando que a instrução, os mecanismos sociais e a comunicação devem ser amplas e de fácil acesso à população. Quanto maior a educação mais facilidade de governar e de praticar a justiça, enfim, seria o triunfo seguro do bem e da civilização na busca pelo progresso.

O ideário de progresso na região de Rio Pomba, no final do século XIX, tem como referência o positivismo comtiano, o que se pode comprovar com a própria bandeira brasileira, onde se veem estampadas as palavras chave do conceito positivista – ORDEM E PROGRESSO.

Os governantes, possuíam uma visão integradora com as características da terra, do relevo montanhoso da região, bem como das economias nacionais e internacionais. Por isso incentivavam as culturas do café, da cana de açúcar e do fumo, assim como defendiam a construção da ferrovia, da companhia de eletricidade e de uma escola agrícola para transformar tecnologicamente a agricultura regional.

Visando a diversificação de investimentos e de setores da economia, além de defender a educação como viabilizadora do progresso, a elite local, capitaneada pelos editoriais dos jornais pombenses, defendiam tenazmente a instalação de uma fábrica de tecidos na cidade.

O jornal Correio do Pomba de 14 de julho de 1893, em sua primeira página, como já defendido em edições anteriores, sob o título Fábrica de Tecidos, enaltece os abonados da época que iriam investir naquela importante atividade econômica.

*“Animados de justo desvanecimento damos hoje aos nossos leitores a grande notícia de que intenta-se entre nós a criação de uma fábrica de tecidos, incontestavelmente um melhoramento de grande e reconhecido valor. O que resta agora é que, tratandos-se de uma obra de grande alcance e interesse geral, não se levantem obstáculos à sua consecução, emados das dissensões partidárias, que não devem concorrer para o nosso atraso, facto que infelizmente até aqui tem se dado entre nós”.<sup>13</sup>*

---

<sup>13</sup>Correio do Pomba, 14/07/1895, Número 12, pag. 01

Nos trechos dos editoriais dos jornais analisados, fica patente a defesa intensa e constante da instrução, dos investimentos na agricultura e na indústria como as únicas alternativas para a cidade buscar o tão almejado progresso.

No entanto, não deixa de ser uma visão internacionalizada em consonância com os acontecimentos dos Estados Unidos e da Europa, bem como a exploração das riquezas locais gerando empregos e dinamizando a economia. Para que isso ocorresse, seria necessária a educação dos jovens e investimentos produtivos por parte das famílias ricas.

Em outro Editorial de primeira página, o jornal local Correio do Pomba, sob o título *A Bibliotheca*, defende e exalta da importância de uma reforma e atualização do acervo da biblioteca da cidade, seja para que sirva de ferramenta complementar ao ensino, seja fator para promover a cultura dos cidadãos.

*“Ministrar instrucção às camadas populares – eis uma das mais alevantadas missões do legislador: deve ser uma preocupação constante.*

*..... é um dos mais seguros meios de diffundir a instrucção, de fazer com que a luz brilhe na treva da intelligência do povo, é, sem dúvida, o da manutenção da bibliotheca publica onde a classe menos favorecida da fortuna, que não pode absolutamente comprar livros, encontre o que ler. Nós temos a dita de possuir uma bibliotheca regular, uma das poucas que existem neste immenso estado, rico de terras e dons naturaes, mas pobre de cultura intellectual; e, em vez de deixar que as traças destruam os tesouros accumulados ali na rua “Domingos Ignacio”, deve a Camara decretar quanto antes uma verba para reparo dos livros estragados e outra para compra de novas obras*

*.... Pensem um pouco sobre o assumpto os honrados edis, e a bibliotheca será a menina dos seus olhos”.*<sup>14</sup>

O papel da imprensa em uma sociedade em desenvolvimento ou que busca o progresso econômico, social, cultural e político, também foi discutido pelo jornal Correio do Pomba em editorial de primeira página com o título: A Missão da Imprensa.

*“A imprensa, porém, que não sabe compenetrar-se de sua missão e que concorre para o desmantelamento social, que não tem por ideal o progresso, essa imprensa é um mal, um flagelo para a sociedade”.*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>Correio do Pomba 01/09/1895 Número 19 pag.1

<sup>15</sup>Correio do Pomba 22/09/1895 Número 22 pag.1

Desta forma, torna-se evidente o papel da imprensa de Rio Pomba e região em intervir de forma direta, ora louvando, ora criticando a forma como o poder público conduz o processo educacional no município.

Não se pode negar a importância e o poder da imprensa regional para reivindicar ou criticar os políticos que não atendiam aos interesses da classe dominante ou aos anseios da sociedade como um todo.

Neste sentido fica patente, por meio das inúmeras intervenções da imprensa local, durante o período estudado, tanto criticando os políticos, cobrando ações que contribuíssem para o progresso, como educação, indústria, agricultura, hidrelétrica, estrada de ferro, e também reconhecendo os feitos dos governantes.

#### Aspectos conclusivos

A partir da pesquisa de campo, das entrevistas com historiadores, de consultas aos arquivos da cidade na Prefeitura, na Câmara, no Museu Histórico e aos jornais locais, pode-se dizer que Rio Pomba, na qualidade de município mais antigo da Zona da Mata Mineira, foi fundado e teve sua instrução ligada à Igreja Católica. Mas com a implantação da república, à semelhança do que ocorreu no Brasil em outras localidades, os poderes político e econômico e a instrução foram se afastando da igreja.

No entanto, deve-se levar em conta, tendo em vista o destaque que os historiadores locais dão ao papel da Igreja, não menosprezar a sua significativa participação em todo processo de desenvolvimento da cidade.

A Câmara de Rio Pomba teve um papel crucial de liderança na implementação da educação, seja apresentando as normas básicas, bem como fazendo investimentos em escolas e na sua manutenção. Mesmo que estas iniciativas fossem insuficientes, como mencionado pelos jornais que havia muitos jovens sem estudo e sem trabalho, vagando pelas ruas da cidade e, que um povo não pode atingir o progresso sem educar seus filhos.

Por vários anos, a Câmara trabalhou para organizar o ensino primário e secundário e a partir de 1893 veio a instituição dos Grupos Escolares no Brasil e Rio Pomba não se furtou a este processo.

Como o ensino público não era suficiente para atender a toda a clientela, a partir de 1895, surgem dois colégios privados em forma de internato, oferecendo tanto o ensino primário como secundário, certamente voltados para a formação das moças filhas da elite local para serem as futuras professoras ou serem as damas cultas da sociedade.

Nestas escolas, além das disciplinas estabelecidas em lei, primava pelos trabalhos manuais, como os trabalhos com agulhas, e também a rigorosa disciplina e os valores morais e religiosos.

A elite local sempre se manifestou e defendeu ferrenhamente o progresso, seja pelos jornais, discursos do Presidente da Província, políticos e historiadores.

Durante décadas, os jornais reivindicavam, tanto da elite local como dos políticos, investimentos em infraestrutura como estrada de ferro, energia elétrica, indústria de açúcar, fumo, café, dentre outros, como as únicas alternativas para o tão almejado progresso, geração de emprego para as classes menos favorecidas e, acima de tudo, educação.

A cultura também não foi abandonada, aparece continuamente nos jornais elogios a eventos culturais no Rio de Janeiro, em Paris e nos Estados Unidos.

No entanto, chama a atenção o gosto pela literatura, especialmente por poesias. É recorrente, e em primeira página, os jornais locais, publicarem poesias de autores da cidade, nacionais e também internacionais. Pode-se inferir que, se o jornal publica é porque o público lê e aprecia esta forma de conhecimento e cultura.

## Referências bibliográficas

AREAL, R. C., BERNARDO, F. O. Quando as Forças Republicanas se fazem presentes: Educação em Mariana (1891-1909). In: Gonçalves Neto, W., Carvalho, Carlos Henrique, (Orgs.) **O Município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2012. Pag.156 - 177.

CAPPELLE, R. V. S, Regulamentação da Instrução Pública no Município de Rio Pomba/M.G.(1894): Organizar para Republicanizar. Cadernos de História da Educação – v. 13, n. 1 – jan./jun. 2014 377- 388.

CARVALHO, C. H. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães, Uberabinha, MG 1905 – 1922 – 2 ed ampl. e rev. – Uberlândia: Edufu, 2007, p.125.

GONÇALVES NETO, W., CARVALHO, C. H., (Org.) **O Município e a Educação no Brasil**: Minas Gerais na Primeira República. Campinas, SP, Editora Alínea, 2012.

Jornal local Correio do Pomba, edição Número 49 de 03/03/1893, pag.05

Jornal Correio do Pomba Edições 26/02/1894, 04/03/1894, 11/03/1894 e 18/03/1894.)

Jornal Nova Senda, edição de 08/07/1917, páginas 01 e 02.

PÁDUA, P.G. **O Conceito de Progresso nas Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais (1891 – 1930)**. Belo Horizonte, CEFET-MG, Dissertação de Mestrado, 2012.



Portal de Rio Pomba <http://www.riopomba.mg.gov.br/historia-de-rio-pomba>. Acesso em: 12/08/2014/ às 14 h 30.

SANTIAGO, Sinval Batista. **História do Município de Rio Pomba**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

VISCARDI, C. M. R. Elites Políticas em Minas Gerais na Primeira República. **Revista Estudos Históricos**, vol. 8, n. 15, p. 39-56, 1995.

## **A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO BRASIL, DE 2007 A 2011: IMPLICAÇÕES PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS RESOLVEREM, NO ESTADO DO PARANÁ.**

16

Autor: Cassia Helena Guillen Cavarsan  
(Mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – linha de  
pesquisa: História e Políticas da Educação  
cassia@cavarsan.com.br)

### **Introdução**

Este estudo é referente à implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, e configura-se como parte de uma pesquisa realizada no mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, no período de 2007 a 2011. Tem como objetivo compreender de que maneira a implantação do ensino de nove anos ocorreu no estado do Paraná, Brasil, naquele período. O foco principal está em perceber as implicações ocasionadas para as escolas municipais resolverem, através da experiência de duas escolas municipais relatadas em um depoimento oral e a outra registrada no Projeto Político Pedagógico da escola.

As ações para a realização desta pesquisa deram-se em três momentos. O primeiro foi através de um levantamento das principais leis que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, nessa unidade federativa. Em seguida, foi realizada uma busca de diversos documentos em âmbito estadual e municipal paranaense, referente ao período em que a extensão de oito para nove anos

---

<sup>16</sup> Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de Mestrado, realizada durante o processo de estudo no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. A autora é professora da rede pública do município de São José dos Pinhais, o qual se localiza na região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná, Brasil.

do ensino ocorreu, e o embate travado a respeito da idade limite para matricularem as crianças, no primeiro ano desta nova obrigatoriedade de ensino. O terceiro momento deste trabalho consolidou-se com a leitura minuciosa de artigos e publicações em periódicos relacionados ao tema.

Nesse sentido, a constituição desta pesquisa lançou mão de diferentes fontes, para recompor parte da história desse momento de implantação do novo Ensino Fundamental e as relações de poder entre as instituições envolvidas nesse processo, tais como: Leis, decretos, Notas, Projeto Político Pedagógico Escolar, Depoimento oral.

A História Cultural é a abordagem teórica que subsidiou esta pesquisa, pautada principalmente em Chartier (1991) ao conceituar que a História cultural tem como objetivo identificar o modo como uma determinada realidade social se dá a ler; Juliá (2001) ao propor o convite de que se deva “penetrar na caixa preta da escola”; através de Frago (2001) na apropriação de culturas escolares, e em Amado e Ferreira (2006) que ressaltam as peculiaridades envolvendo o depoimento oral.

De acordo com a pesquisa realizada, percebeu-se que através das diferentes esferas da sociedade no estado do Paraná, Brasil, relacionado à implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos, ocasionou implicações difíceis para as escolas municipais resolverem como a falta de infraestrutura escolar, a ausência de material pedagógico e a dificuldade em atender as especificidades do novo aluno, de cinco para seis anos de idade.

## **1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A CONSTITUIÇÃO DO PRIMEIRO ANO**

A ação da implantação do Ensino Fundamental de nove anos começa a ser posta com a LDBN, Lei nº 9.394/1996. Essa Lei maior de Educação brasileira, em seu artigo 6º, declara que é dever dos pais ou dos responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental, considerando a duração deste ensino de oito anos, previsto no artigo 32 da mesma legislação.

Entretanto, a referida LDBN, ao indicar nas Disposições Transitórias, no artigo 87, Inciso I, que a matrícula no ensino fundamental far-se-ia “facultativamente a partir dos seis anos de idade” anuncia, então, a possibilidade de ampliação da duração do Ensino Fundamental.

Assim, tal perspectiva veio a concretizar-se posteriormente nos anos de 2001, 2005 e 2006. A Lei nº 10.172/2001 estabelece o ensino de nove anos para o Ensino

Fundamental como meta. A Lei nº 11.114/2005 altera a LDBN e tornava obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade, no Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274/2006 altera a LDBN e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de criança de seis anos de idade e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até o ano de 2010.

O Ministério da Educação (MEC) justifica que a extensão do Ensino Fundamental vem sendo planejada e organizada por leis ainda anteriores, que vem respondendo às necessidades da educação brasileira, como se pode verificar a seguir:

O Ministério da Educação vem enviando efetivos esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, considerando a crescente universalização dessa etapa de ensino de oito anos de duração e, ainda, a necessidade de o Brasil aumentar o número de anos do ensino obrigatório. Essa relevância é constatada, também ao se analisar a educação nacional brasileira: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o acordo de Punta Del Leste e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos [...]. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 5)

De acordo com esta declaração do MEC, a ampliação do ensino brasileiro é uma ação que ocorre de tempos em tempos. A última ampliação, com a extensão do ensino fundamental de oito para nove anos, trouxe algumas implicações para serem resolvidas, tais como rever currículos e conteúdos e gradualmente ir ampliando o espaço, entre outras que surgiram no decorrer da implantação.

Diante disso, visando à efetiva ampliação, o Governo Federal lança alguns documentos norteadores a respeito da implantação, especificamente em relação ao primeiro ano. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad (2006) e o Secretário da Educação Básica, Francisco das Chagas Fernandes (2006) definem as condições de ingresso da criança de seis anos, ainda que efetivamente nem sempre as intenções legais se concretizem, o Estado se manifesta:

Para que o ensino fundamental de nove anos seja assumido como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e chamada escolar pública (LDBN, Lei nº 9.394/1996, art. 5º), é fundamental, nesse momento de sua implantação, considerar a organização federativa e o regime de

colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Deve-se observar, também, o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 03 de agosto de 2005, que fixa, como condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, que essas, obrigatoriamente, tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 6)

Em o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), o intuito do Ministério da Educação foi, primeiramente, subsidiar gestores tanto estaduais, quanto municipais, Conselhos de Educação, comunidade escolar e os demais órgãos e instituições que estariam envolvidos na extensão do ensino de nove anos. Nesse sentido, o documento trazia as explicações, justificativas, benefícios e garantias que deveriam ser cumpridas em face da implantação do primeiro ano:

Com essa medida, o Estado reafirma o Ensino Fundamental como direito público e subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada.

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:

Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema, as crianças tenham tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento;

O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem, implantem o ensino fundamental de nove anos é o ano letivo de 2010, conforme a Lei nº 11.274/2006, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009. (BRASIL, 2009, p. 5)

A escola, conforme se pode observar, com a inserção desta nova turma,

ganhou um novo formato na sua organização, por meio do ensino de nove anos. Para entender como esse procedimento se configurou na educação brasileira, o Quadro 1 demonstra a equivalência entre o Ensino Fundamental de 8 e de 9 anos (BRASIL, 2009):

Quadro 1 – Equivalência entre o Ensino Fundamental de 8 e de 9 anos

| Ensino Fundamental com 8 anos de duração | Ensino Fundamental com 9 anos de duração | Idade correspondente no início do ano letivo |
|------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|
| -                                        | 1º ano                                   | 6 anos                                       |
| 1ª série                                 | 2º ano                                   | 7 anos                                       |
| 2ª série                                 | 3º ano                                   | 8 anos                                       |
| 3ª série                                 | 4º ano                                   | 9 anos                                       |
| 4ª série                                 | 5º ano                                   | 10 anos                                      |
| 5ª série                                 | 6º ano                                   | 11 anos                                      |
| 6ª série                                 | 7º ano                                   | 12 anos                                      |
| 7ª série                                 | 8º ano                                   | 13 anos                                      |
| 8ª série                                 | 9º ano                                   | 14 anos                                      |

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009).

O mesmo documento trouxe ainda reflexões e orientações sobre a necessidade de uma nova organização pedagógica, um novo currículo. Alertava para a exigência de cada escola ter seu Projeto Político Pedagógico, que atendesse a esse novo formato. Fazia, além disso, uma importante consideração sobre a alfabetização e o letramento para as séries iniciais do novo ensino fundamental:

Considerando a complexidade da alfabetização e do letramento no início da escolarização é importante lembrar que a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens em conjunto com outras áreas do conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Assim, recorrendo ao Parecer CNE/CEB nº 4/2008, esse reafirma que o processo de avaliação deve considerar, *de forma prioritária*, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e letramento. Portanto, os procedimentos de avaliação devem acompanhar a necessidade pedagogicamente nesses três anos para o desenvolvimento das diversas formas

de expressão das crianças. (BRASIL, 2009, p. 17, grifo do autor)

A preocupação maior do MEC, ao que tudo indica, era a de preparar a criança, portanto, para a alfabetização e o letramento. Isso seria caracterizado por um período inicial de três anos. Este tempo estimado caracteriza-se como uma questão positiva à criança que ingressa neste ensino. Sendo assim, elas teriam um tempo considerável para se adequar tanto à escola, como ao processo de alfabetização e letramento.

Com efeito, apresentadas, portanto, as principais leis e orientações federais que nortearam a implantação do ensino de nove anos será abordado, a seguir, como o estado do Paraná adequou-se a essas normatizações, orientações federais e que desafios e polêmicas enfrentou mediante a data limite para inserção da criança de seis anos no novo ensino fundamental.

## **2. A IDADE DE CORTE NO PARANÁ, DESAFIOS PARA OS MUNICÍPIOS**

No Estado do Paraná, no contexto da implantação do ensino de nove anos, ocorreu um embate travado sobre “a idade de corte” entre três esferas da sociedade: a das escolas particulares, a do Ministério Público e a do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR). Sendo assim, com a implantação do ensino de nove anos, neste território, manifestaram-se dois posicionamentos.

O primeiro se posicionava a favor de a criança iniciar no ensino fundamental com seis anos completos ou a completar até o mês de março do ano letivo, representado pelo CEE-PR. O segundo, a criança poderia ingressar com cinco anos a completar seis até o mês de dezembro do ano escolar, defesa feita pelas escolas particulares e o Ministério Público.

A primeira medida, referente ao ensino de nove anos, realizada pelo Estado do Paraná trouxe, portanto, insatisfação quando o Conselho Estadual de Educação – CEE-PR aprovou a Deliberação nº 03/06, que dizia:

Art. 12. Para matrícula de ingresso de 1º ano do ensino fundamental de nove anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso.

Parágrafo 1º. O aluno que estiver cursando a educação infantil e completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo não poderá ingressar no ensino fundamental, nesse mesmo ano. (PARANÁ, 2006)

A insatisfação a respeito desta medida partia dos pais das escolas privadas que entendiam que seus filhos seriam prejudicados com a nova determinação, pois a prática nestas escolas era a de inserir a criança de seis anos de idade desde o ensino fundamental de oito anos. Sendo assim, o corte etário estabelecido pelo CEE-PR obrigava a criança de seis anos da escola privada a repetir uma etapa já cumprida, na justificativa desses pais. A partir de então, as instituições privadas passaram a defender esta lógica.

Neste impasse, as discussões, que tinham como eixo central a justificativa da garantia do direito a educação, adentraram no campo judicial:

Em 7 de março de 2007 foi concedida uma liminar protocolada pelo Ministério Público que obrigou a matrícula de todas as crianças da rede pública e da rede privada em todo Paraná que completasse seis anos no decorrer do ano independente do mês do aniversário no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. (SAVELI; MACHADO, 2008, p. 294)

Uma das razões desse embate girava em torno da interpretação da própria Lei nº 11.274/2006 que dispunha sobre a entrada das crianças com seis anos completos, e não com cinco. Por outro lado, a Emenda Constitucional nº 53, aprovada em 20 de dezembro de 2006, dispunha sobre a idade de 0 a 5 anos, na Educação Infantil, ou seja, se entenderia que um número expressivo de crianças, que completassem 6 anos após esta data, ficaria sem atendimento tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

De acordo com isso, a ampliação do Ensino Fundamental viria para atender esta faixa etária, segundo os que estavam a favor da entrada da criança aos cinco anos a completar seis, no ano em curso. Entretanto, na visão daqueles a favor da idade de corte, como eram os integrantes do CEE-PR, asseverava-se que as crianças de cinco matriculadas na Educação Infantil, que iriam completar seis após a data de corte até 1º de março, teriam o direito de terminarem este ano. Outro ponto destacado pelo posicionamento do CEE-PR era o de que essas crianças forçadas a irem para o Ensino Fundamental poderiam ter sua infância sacrificada devido a rigorosidade da rotina escolar deste ensino (GONÇALVES, 2008).

A vitória, por fim, desse embate travado no contexto paranaense, foi dada à posição de matricular a criança com cinco anos de idade, podendo completar seis até o final do ano em curso. Em 2009, após idas e vindas, foi então aprovada a Lei no Paraná nº 16.049, de 19 de fevereiro de 2009, que dispunha no art. 1º “Terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6

anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso” (PARANÁ, 2009).

Na avaliação de Gonçalves (2008) a interferência das escolas particulares aliada ao poder do Ministério Público teve várias implicações negativas para a educação pública paranaense. Uma delas seria a de que com a antecipação da idade para a matrícula no ensino fundamental da criança de seis anos, quem deveria mais ser beneficiada com esta política é quem mais perdeu. Em outras palavras, a classe com renda mais baixa que depende da escola pública se viu obrigada a iniciar seus filhos mais cedo no processo formal de alfabetização, sendo que muitos deles nem frequentaram a Educação Infantil, de acordo com a autora. Nesse sentido, uma parte importante do trabalho pedagógico com essas crianças foi desconsiderada.

Após a determinação judicial alguns municípios com autonomia de decisão foram inicialmente a favor ao posicionamento do CEE-PR, ou seja, a criança ingressaria com seis anos completos ou a completar até 1º de março. Contudo, ao constatarem que o número de matrículas no Ensino Fundamental poderia representar mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os municípios aderiram passivamente às determinações da justiça, restando uns poucos que se negaram a cumprir o estabelecido nas decisões judiciais (GONÇALVES, 2008).

Na região metropolitana de Curitiba, “O Município de São José dos Pinhais fez opção por implantar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no ano de 2007, após estudo e indicação do Conselho Municipal de Educação” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008, p. 13). Este município, no qual se insere esta pesquisa, a implantação ocorreu respeitando a data de corte estabelecida em 1º de março. Neste mesmo ano, portanto, chegou às escolas da rede a orientação legal de como seria implantado o primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a Resolução nº 01/07:

Art. 1º. O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos é obrigatório no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, com matrícula a partir dos seis anos de idade, completos até 1º de março, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2007, p. 01)

[...]

Art. 7º. A unidade de Ensino que não implantou o Ensino Fundamental de 9 anos em 2007, implantará no ano de 2008 o 1º ano e o 2º ano de acordo com a demanda. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2007, p. 02)

Com a implantação, as unidades de ensino de São José dos Pinhais tiveram



que lidar com as novas orientações. A equipe gestora, pedagógica e docente “driblou” os desafios para iniciar o trabalho educativo, sem salas apropriadas, carteiras adequadas e material didático que contemplassem tal fase da criança.

Em uma das unidades da rede, a Escola Municipal Leci Caldeira Scherner, que implantou o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2008, foi possível conhecer as circunstâncias vivenciadas nessa época, através do depoimento feito pela diretora, Zélia Kshesek<sup>17</sup>:

O primeiro ano foi implantado em 2008, com apenas uma turma. Não houve dificuldade para encontrar professores interessados. A maior dificuldade encontrada foi a questão da estrutura física da escola e falta de materiais didáticos adequados. (KSHESSEK, 2014)

A escola teve que disponibilizar uma sala para o primeiro ano, a qual era usada para alunos maiores. As carteiras e cadeiras estavam inapropriadas ao tamanho dos alunos que ingressavam. Não havia espaço para lazer e recreação. E essas crianças tiveram que seguir a mesma rotina dos demais alunos, com disciplinas e horários estabelecidos para atividades e recreio.

No início do processo de implantação, também havia por parte dos docentes muitas dúvidas. A mais frequente era em saber se priorizavam a alfabetização ou não. A recomendação da Secretaria Municipal era a de que o primeiro ano não tinha a obrigação de alfabetizar, visto que haveria um período de três anos para isso se consolidar, conforme determinação do MEC (BRASIL, 2009, p. 17).

No entanto, havia por parte dos docentes tal preocupação e, devido a isso, eles se concentravam em tentar alfabetizar estas crianças elaborando materiais com essa finalidade. Estes eram tanto em forma de jogos didáticos, como aqueles com as letras do alfabeto, sílabas e palavras, como também atividades redigidas em folhas que contemplassem a assimilação do sistema alfabético e demais atividades para a assimilação da escrita.

Nos anos que se seguiram, a procura para matricular crianças no primeiro ano aumentou e outro agravante aconteceu, quando as turmas excederam ao número de salas das unidades de ensino. A solução encontrada pelo município foi a de emprestar salas de alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). E por algum tempo havia criança de primeiro ano estudando no prédio da escola do ensino fundamental, enquanto outras permaneciam estudando nos prédios dos CMEIS até que as escolas,

---

<sup>17</sup> A diretora Zélia Kshesek aceitou participar deste estudo e relatou um pouco de sua experiência como diretora da escola Municipal Leci Caldeira Scherner, no período da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

enfim, pudessem acomodar a demanda que aumentava a cada ano, juntamente, com o fim do ensino de oito anos.

Experiência que pode ser visualizada no Projeto Político Pedagógico de outra escola municipal da mesma rede, a Escola Municipal Paulo Pimentel (2011), que registra o fato de ter somente conseguido construir novas salas depois de cinco anos passados do período da implantação:

Duas novas salas foram construídas na Escola, inauguradas em 03 de outubro de 2011. E acolhem duas turmas de 1º ano no período da tarde. A construção dessas salas era reivindicação antiga, e tornou-se indispensável após uma determinação legal, que em 2010, obrigou as escolas no município de São José dos Pinhais a realizar a matrícula no 1º ano de crianças que completassem seis anos de idade até o final do ano letivo. Essa medida fez subir repentinamente o número de alunos que ingressaram no ensino fundamental em 2010, causando um grande desequilíbrio no interior da escola, que não estava preparada para recebê-los, tanto em termos de estrutura física e recursos humanos, como pedagogicamente. (ESCOLA MUNICIPAL PAULO PIMENTEL, 2011, p. 6)

A implantação dos nove anos, juntamente com toda a complexidade que isso envolveu, criou situações desafiadoras para as escolas municipais resolverem. Com a decisão legal, a partir de 2009, de que as crianças do primeiro ano poderiam ser matriculadas durante todo ano em curso, aumentou significativamente o número de turmas e, conseqüentemente, de salas. Algumas turmas foram para turnos diferentes, manhã e tarde, e/ou para unidades diferentes.

Tais situações não ocorreram somente no município de São José dos Pinhais. Gonçalves (2008), a esse respeito, demonstra um panorama do drama vivenciado pelos municípios paranaenses nos anos iniciais da implantação:

Foi visível o desordenamento causado pela interferência da justiça, em todo Sistema de Ensino, especialmente, os pequenos municípios, que a toque de caixa, tiveram que implantar o Ensino Fundamental de nove anos sem as condições mínimas necessárias. De um dia para o outro, o número de matrículas nesta etapa de ensino saltou consideravelmente. (GONÇALVES, 2008, p. 6)

Em outros Estados, a implantação do ensino de nove anos ocorreu com as mesmas dificuldades e implicações para seus municípios, conforme se pode observar na pesquisa feita por Bueno (2010), em Mato Grosso do Sul, e é abordado por este estudo com o intuito de demonstrar que a implantação gerou alguns problemas comuns:

A pesquisa mostrou que nas escolas municipais observadas a implementação da política em foco é recente, sendo marcada pela improvisação, pela falta de condições infraestruturais e pedagógicas que entravam a organização do espaço, do tempo e currículo em consonância com as orientações nacionais. Poucas foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar para atender à criança de seis anos de idade. Desse modo, a prestação educacional propiciada pela política de extensão do ensino fundamental implementada no município tem deixado de efetivar direitos fundamentais da criança assegurados na esfera legal e evidenciado a escassa consequência local das iniciativas do MEC. (BUENO, 2010, p. 3)

No Distrito Federal, as pesquisadoras Dantas e Maciel (2010), do campo da psicologia, fizeram uma interessante pesquisa através de entrevistas com duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, de escolas diferentes, sobre a implantação do ensino de nove anos. Elas constatarem as angústias e dúvidas vivenciadas por duas docentes, naquela época de implantação desse ensino:

A narrativa de Ana demonstra algumas das problemáticas que permeiam o processo de implantação do EF ampliado no Distrito Federal. Fica evidente o despreparo dos professores para a atuação segundo a proposta do MEC e, também, a falta de posicionamento da escola como instituição para propor estratégia de atenção às crianças de seis anos, lhes garantindo tratamento diferenciado do oferecido na educação infantil, sem, contudo, esquecer as particularidades próprias da faixa etária. (DANTAS; MACIEL, p. 167, 2010)

Cristina, quando questionada sobre a inserção de crianças de seis anos no EF, respondeu: “acho que essa obrigatoriedade acarreta mais responsabilidade para o professor” [...] Por isso, salienta a importância de enfatizar a afetividade, de reservar momentos para brincadeiras e de tratar de noções de

responsabilidade, higiene e cuidado; além disso, resgata a difícil realidade da escola pública: “são as crianças que precisam brincar, que precisam ser cuidadas com carinho, mas no contexto da escola pública é muito difícil, é tudo muito desprotegido, elas são obrigadas a crescer mais cedo, a ter independência maior”. (DANTAS; MACIEL, p. 167, 2010)

Não foi diferente para o Estado de Minas Gerais, de acordo com as pesquisadoras Reis e Oliveira (2011). Elas narram que fizeram a pesquisa numa cidade do interior do Estado, que tinha como legenda de divulgação política o bordão “Agora seu filho entra mais cedo na escola”. Neste Estado, a implantação já estava ocorrendo desde o ano de 2004, de acordo com as autoras, que relatam suas conclusões através dos dados obtidos da seguinte forma “Observamos, por meio da pesquisa, que em Minas Gerais a implantação da proposta foi aligeirada, sem o devido preparo dos professores e sem qualquer adaptação dos espaços para receber crianças com necessidades tão especiais” (REIS; OLIVEIRA, p. 134, 2011).

## **Conclusão**

As implicações e os desafios trazidos pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos foram contemplados aqui, portanto, com o escopo de compreender o contexto em que esse novo ensino se estabeleceu. De acordo com esta perspectiva histórica, a extensão do Ensino Fundamental foi sendo legalmente abordada desde a Lei nº 9.394/1996 até se concretizar através da Lei nº 11.274/2006, porém os problemas de infraestrutura, material adequado, capacitação dos professores, entre outros, não foram concretizados a tempo de se implantar a extensão do ensino de oito para nove anos.

Havia, portanto, no período contemplado por esta pesquisa, a conquista do direito ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, inevitavelmente, sem conseguir preparar a escola tanto estruturalmente como pedagogicamente a tempo para receber as primeiras remessas de alunos que ingressariam naquela turma. Talvez seja bem provável que muitas escolas, que já funcionavam de maneira precária no antigo sistema de ensino, não consigam atender a isso ao longo do tempo.

A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos veio, portanto, permeada por um embate travado sobre a idade de corte, além de

discussões e desafios para serem resolvidos sobre a especificidade desta etapa, o cuidado que se deva ter com o lúdico e o brincar, mas, ao mesmo tempo, sem excluir o contato com o conhecimento que a escola trabalha.

Essa pesquisa demonstrou, portanto, que no estado do Paraná, assim como em outros do Brasil, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu de maneira precária e improvisada em diversos aspectos. Professores despreparados, escolas sem recursos adequados à faixa etária das crianças, conteúdo e metodologia impróprios.

Diante disso, enfim, percebeu-se que através das diferentes esferas da sociedade no estado do Paraná, Brasil, relacionado à implantação do novo Ensino Fundamental de nove anos, ocasionou implicações difíceis para as escolas municipais resolverem como a falta de infraestrutura escolar tantas vezes apontada, a ausência de material pedagógico e a dificuldade em atender as especificidades do novo aluno, de cinco para seis anos de idade que adentravam pela primeira vez nesta cultura escolar.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: Passo a passo do processo de implantação. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passos\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passos_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Letramento e alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/guia\\_pnld\\_2010/lingua\\_portuguesa.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 28 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 28 out. 2014.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 36-49, São Paulo, jan./abr. 1991. Disponível em: <<http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/CHARTIEROmundocomorepresentacao.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. O Ensino fundamental de nove anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: Estudo de Caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ESCOLA MUNICIPAL PAULO PIMENTEL. Projeto Político Pedagógico. São José dos Pinhais, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un Historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.), **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **A que interesse responde a interferência do Poder Judiciário na organização do Ensino Fundamental de nove anos no Paraná?** Conselho Estadual de Educação do Paraná. Curitiba, nov. 2008. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ens\\_fund\\_luzia.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/ens_fund_luzia.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHEQ/ Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KSHESEK, Zélia. **Entrevista pessoal**: para a autora. São José dos Pinhais: Não publicada, 2014.

PARANÁ. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação nº 02/07**, de 13 de abril de 2007. Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022007.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PARANÁ. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação nº 02/08**, de 10 de outubro de 2008. Norma para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a partir do ano letivo de 2009. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/deliberacao\\_02\\_08.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/deliberacao_02_08.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

PARANÁ. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação nº 03/06**, de 09 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PARANÁ. **Decreto nº 2.817**, de 27 de agosto de 2008. Disponível em:  
<<http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/dbd96e8fc03dd7fd03256a93005dbc21?OpenDocument>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PARANÁ. **Lei nº 16.049**, de 19 de fevereiro de 2009. Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Disponível em:  
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtoAno.do?action=exibir&codAto=19943>>. Acesso em: 28 out. 2014.

PARANÁ. **Nota Técnica nº 01**, de 5 de novembro de 2008. Nota técnica sobre a matrícula no ensino fundamental de nove anos de duração. Disponível em:  
<<http://www.educacao.mppr.mp.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=8>>. Acesso em: 28 out. 2014.

SAVELI, Esméria de Lourdes; MACHADO, Franciane Braga. Ensino Fundamental de nove anos: polêmicas de sua implantação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 3, p. 291-297, set./dez. 2008. Disponível em:  
<[http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/005\\_esmeriai-291-297.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/005_esmeriai-291-297.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Resolução nº 01/07**. Ensino Fundamental de nove anos. São José dos Pinhais, 2007.

## **A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: TENSÕES E DISPUTAS EM TEMPOS DE REFORMA (1930)**

**Cristiane Fernanda Xavier** ([cristianefx@yahoo.com.br](mailto:cristianefx@yahoo.com.br))  
**Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG**

Assim unificada, a organização assistemática para a educação de adultos e difusão cultural poderá dar os mais promissores resultados, constituindo uma obra digna da capital da república, que deve, como sabemos, exercer a liderança em todos os problemas, para servir de padrão às outras regiões do país que têm a tendência a toma-la como modelo, o que representa um benefício relevante, além das vantagens praticas diretas (Paschoal Lemme, 1937: 45<sup>18</sup>).

No contexto do movimento de renovação pedagógica brasileiro, a instrução dos

---

<sup>18</sup> A educação de adultos no estado do Rio de Janeiro. Ante-projeto da organização da educação de adultos no estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1937. (Acervo digital Paschoal Lemme. Disponível em [www.paschoallemme.com.br](http://www.paschoallemme.com.br). Acessado em 03/01/2013).



trabalhadores foi integrada ao projeto de organização da sociedade pela via da educação. Diferentes motivações concorreram para colocar a figura do trabalhador na condição de um ator social e político, disputado por diferentes segmentos da sociedade, dentre eles, o próprio Estado e desse modo terminaram por fixar a educação de adultos como uma questão nacional.

Esse processo, de longa data, teve no Império dois marcos importantes: o fim do regime escravista e a promulgação da Lei 3.029 de 1881, conhecida como Lei Saraiva, pela qual os analfabetos foram excluídos do direito de voto. Tendo em conta esses dois marcos, em conformidade com Angela de Castro Gomes (2005), enquanto o trabalho fora valorizado como fator de regeneração social na medida em que garantia uma ocupação, tirava os homens da miséria e os afastavam dos vícios, a instrução dos trabalhadores fora considerada como a via para a participação. Ou seja, nessa dinâmica, esforços foram realizados para a criação de uma ética do trabalho com a finalidade de legitimar o trabalhador como um ator social e político.

Ao lado da defesa de que a instrução era o caminho para a participação, desenvolveu-se na República um crescente apelo por reformas de educacionais e combate ao analfabetismo. Enquanto isso, a atuação das esquerdas – e, posteriormente, do Ministério do Trabalho – no movimento operário ampliou a visibilidade dos trabalhadores como sujeitos de direitos e, desse modo, também estimulou a demanda pela extensão da oferta de educação aos adultos.

Esse gradativo realce da figura do trabalhador encontrou eco nas demandas por modernidade e civilização e nas questões relativas à democratização do ensino que embalavam o movimento de renovação pedagógica brasileiro. A partir daí a sua instrução passa definitivamente a integrar o projeto de organização da sociedade. Fixada como uma questão nacional e como problema independente da educação da população em “idade escolar” nos anos de 1930, somente na segunda metade dos anos de 1940 é que a educação de adultos foi tratada na esfera de uma política pública nacional. Nesse intervalo deu-se o debate em torno do modelo de política pública pela qual a União deveria organizar a educação de adultos no Brasil.

Ocorre que, em 1931, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE, desde então, recebeu a atribuição de constituir uma comissão especial para elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) que deveria incluir entre suas normas a extensão da oferta do ensino primário aos adultos; aspecto este ratificado na Constituição de 1934. Por sua vez, as reformas educacionais realizadas na Capital do País objetivavam tornarem-se parâmetro aos demais estados da federação, como se observa, inclusive, pela epígrafe que abre este trabalho. Como expressões da concorrência por esse modelo

destaca-se a educação de adultos, organizada e mantida pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, e o projeto para a organização da educação de adultos no estado do Rio de Janeiro, defendido por Paschoal Lemme<sup>19</sup> (1904-1997), Diretor de Educação de Adultos e Difusão Cultural do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira (1931-1935). Tendo em conta as tensões que marcaram a cena política da época, analisar os termos que balizaram a disputa por um padrão nacional de organização da educação de adultos a partir dessas referências, é a finalidade desse trabalho<sup>20</sup>.

### **A educação de adultos na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal**

No caso do Distrito Federal, a atividade administrativa da Diretoria da Instrução Pública, empenhada na implementação das reformas educacionais dos anos de 1920-1930, foi orientada pela convicção de traduzir na prática da vida escolar um sentido para a educação pública sob a égide da Escola Nova. Isto é, tal como expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, (tanto no que se refere à discussão política da necessidade de tornar efetivamente pública a educação quanto ao estabelecimento da escola nos preceitos escolanovistas), um ideário baseado na constituição de um sistema de educação em bases nacionais, um ensino laico e a afirmação do papel do Estado na condução do processo de construção da nação em contraposição aos interesses da Igreja na disputa pelo controle da educação.

Como parte integrante do processo de remodelação do ensino público e da

---

<sup>19</sup> Educador de esquerda e intelectual antifascista. Entre os anos de 1928 e 1936 Paschoal Lemme trabalhou junto à educação de adultos no contexto das atividades administrativas da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Neste período, foi professor e vice-diretor em cursos populares noturnos durante a administração de Fernando de Azevedo. Organizou e dirigiu a educação de adultos do Distrito Federal na administração de Anísio Teixeira e na gestão de Francisco Campos. Foi preso, em 1936, e julgado pelo Tribunal de Segurança Nacional, sob a acusação de fazer propaganda comunista nos cursos de educação de adultos que organizara junto à União Trabalhista. Entre os anos de 1933 e 1936, atuou na educação de adultos como inspetor de ensino primário e profissional do estado do Rio de Janeiro. Após ser liberado da prisão, em 1937, proferiu palestras e publicou artigos sobre o tema. Em 1938, por ocasião de concurso público do Ministério da Educação e Saúde (MES) para o cargo de técnico da educação, Lemme sistematizou as suas ideias e posições por meio de monografia intitulada "Educação de Adultos". Tendo sido aprovado no referido concurso, trabalhou como funcionário do Ministério da Educação de 1939 até a sua aposentadoria, em 1961 (*Memórias de um educador* – Paschoal Lemme. 2 ed. Brasília: INEP, 2004. Vol. I e II. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em 05/02/2012).

<sup>20</sup> A partir de 1934 a educação de adultos não mais se confundia com a educação destinada aos indivíduos em "idade escolar". Além da divulgação das estatísticas educacionais nas quais os dados relativos à educação de adultos comparecem de forma discriminada nos resultados oficiais, houve a constituição da sessão "Educação de Adultos" na Associação Brasileira de Educação (ABE) e a presença do tema nas Conferências Nacionais de Educação. Por sua vez, as "escolas nacionais", propostas por Lourenço Filho e as universidades populares, por Everardo Backheuser também são reconhecidas como expressões da disputa pelo modelo de organização da educação de adultos a ser adotado pela União. Embora analisados na pesquisa de doutorado – Paschoal Lemme e a educação de adultos: sociologia de um educador – da qual provém este trabalho, tais aspectos e proposições não foram abordados aqui.

progressiva importância atribuída à ideia de uma educação nacional, na administração de Anísio Teixeira, a educação de adultos permaneceu sob os moldes do Decreto 2.940<sup>21</sup> até fevereiro de 1932, quando, por meio do Decreto 3.763<sup>22</sup>, o ensino público do Distrito Federal passou a compreender o ensino para adultos, em cursos de continuação, ministrado nos estabelecimentos de ensino profissional. Em 25 de julho de 1933, o Decreto 4.299<sup>23</sup>, dispôs sobre a remodelação do ensino elementar para adultos dos cursos populares noturnos e sobre a criação dos “Cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades”. Por esta regulamentação, o ensino elementar de adultos ficou vinculado à Superintendência de Ensino Elementar e os Cursos de Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade vinculados à Superintendência de Educação Secundária, Geral e Técnica e do Ensino de Extensão. Desse modo, o serviço educacional para adultos foi ampliado para além da oferta de ensino elementar pelo poder público municipal.

De acordo com o Decreto 4.299, o ensino elementar para adultos constava de leitura, escrita e aritmética, ministrado nas dependências das escolas primárias em seções noturnas, das 19:00 às 22:00. Uma vez tomado conhecimento das “técnicas fundamentais da cultura” o adulto passaria a frequentar as salas de leitura para continuar o curso individualmente, sob o acompanhamento de um professor responsável por guiar os estudos procedendo as escolhas mais indicadas para cada aluno, de acordo com as necessidades de cada um na comunidade.

---

<sup>21</sup> O Decreto 2.940 foi instituído em 22 de novembro de 1928, na gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930). Por este Decreto foram criados os “Cursos populares noturnos, agrícolas, comerciais e industriais”, de nível primário, em substituição aos “Cursos elementares noturnos”, existentes na administração de Carneiro Leão (1922-1926). O Decreto 2.940 previa que os cursos populares noturnos deveriam ter uma duração de três anos sendo os dois primeiros destinados ao ensino primário elementar e o último destinado ao ensino técnico elementar. Paralelamente ao último ano havia o desenvolvimento de palestras, demonstrações e projeções relacionadas à higiene, puericultura, economia social, direito civil e constitucional. Quanto à oferta de ensino técnico elementar, a organização dos cursos populares noturnos obedecia aos critérios de necessidades do meio e de preferências dos alunos. A carga horária diária dos cursos deveria ser de três horas, funcionando à noite, exceto aos sábados. Deveriam funcionar em locais onde a população proletária fosse mais densa e a idade mínima exigida para matrícula era de 13 anos. Os professores admitidos para o cargo seriam designados do quadro do magistério primário, diplomados pelas escolas normais e com pelo menos dois anos de efetivo exercício em escola primária. Para cada curso popular noturno com até 120 alunos frequentes havia a previsão de um regente sob o qual os demais professores ficariam subordinados sendo que para a abertura de cada nova turma era exigida um mínimo de 20 alunos matriculados. (DISTRITO FEDERAL. Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928. Regulamenta a Lei 3.281 de 23/01/1928 que dispõe sobre a organização do ensino no Distrito Federal. Jornal do Brasil, 1928). Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 28/10/2012.

<sup>22</sup> DISTRITO FEDERAL. Decreto 3.763, de 01 de fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições da Lei 3.281 de 23/01/1928 e dá outras providências. Distrito Federal: Jornal do Brasil, 1932. Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 28/10/2012.

<sup>23</sup> DISTRITO FEDERAL. Decreto 4.299, de 25 de julho de 1933. Dispõe sobre os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. Distrito Federal: Jornal do Brasil, 1933. Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 28/10/2012.

Tal legislação prescrevia que, em função da flutuação no comparecimento às aulas, os cursos elementares para adultos não deveriam ser organizados por anos escolares e nem deveriam obedecer a programas previamente determinados para as matérias de cada série. Os professores do ensino elementar para adultos seriam aqueles do ensino primário diurno, remunerados por meio de gratificação mensal. As funções de direção das seções noturnas e orientação de leitura e estudos individuais seriam acumuladas pelo diretor, designado especialmente para estas funções e remunerado também por meio de gratificação mensal.

Por sua vez, os cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades, destinados a qualquer pessoa interessada em ampliar ou complementar a sua formação, eram compostos por todas as matérias de ensino ministradas no nível primário, secundário ou profissional bem como de qualquer outra matéria ou especialidade requerida por um grupo de, no mínimo, vinte alunos. Em conformidade com a legislação, os cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades deveriam funcionar nas dependências das escolas de ensino secundário geral e profissional, a partir das 17:00 até as 22:00, com matrícula livre, sem seriação, sem a exigência de pré-requisitos (“dependência forçada”) entre os cursos. Deveriam ainda ser oferecidos gratuitamente quando ministrado pelos professores do quadro efetivo, composto pelos professores dos extintos cursos populares noturnos. Em função do curso ou natureza da disciplina, poderiam ser contratados professores que, neste caso, seriam pagos sob a forma de rateio entre os alunos para cobrir as despesas com os professores e com o material utilizado. Cada professor do quadro efetivo deveria escolher duas matérias ou cursos para ministrar numa jornada de 15 horas de trabalho semanal.

Em setembro de 1935, os serviços da Superintendência de Ensino Elementar e da Superintendência de Educação Secundária, Geral e Técnica e do Ensino de Extensão foram reunidos e somados as Divisões de Bibliotecas, Museus, Cinemas, Teatros e Radiodifusão, constituindo assim a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural. Com isso, a oferta da educação de adultos no Distrito Federal passou a compreender: Ensino elementar, Cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades e Extensão cultural.

### **Paschoal Lemme: um “comunista” na Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural do Distrito Federal**

A direção da educação de adultos do Distrito Federal foi assumida por Paschoal Lemme, entre os anos de 1934 e 1936. Apesar da previsão legal de que os “cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades” deveriam ser

destinados a qualquer pessoa interessada em ampliar ou complementar a sua formação, durante este período, Lemme colocou-os em funcionamento sob a defesa da necessidade de oferta pública de cursos de formação aos adultos que por força das dificuldades econômicas foram obrigados a abandonar o estudo regular para trabalhar e auxiliar suas famílias. É que, para Lemme, a criação de um sistema público de ensino efetivamente democrático estava subordinada às transformações nas condições sociais da população. Argumentava que, numa sociedade de classes, o trabalhador, ocupado em prover o seu sustento e o da sua família, encontrava dificuldades para estudar e participar na vida social. Defendia que, ao qualificar o trabalhador técnica e culturalmente, a educação de adultos, entendida como a oferta de ações sistemáticas e assistemáticas de formação, redundaria na melhoria das suas condições materiais de existência bem como favoreceria as suas condições de participação. Mesmo ciente dos altos índices de analfabetismo da população em geral, considerava ainda que os pobres eram aqueles que mais encontravam dificuldades para garantir a escolarização dos seus filhos. Daí que, para Lemme, “a educação de adultos ultrapassava em premência e importância a própria obra de extensão do ensino elementar para os indivíduos em idade escolar” (LEMME, 1937: 08). Nesses termos, para Lemme, a educação de adultos era um dos componentes capaz de operar em prol das mudanças sociais necessárias à democratização do ensino. Em entrevista concedida ao Jornal do Brasil, Paschoal Lemme explica que,

Os cursos de continuação e aperfeiçoamento, criados por decreto de 1933, hoje estão em pleno funcionamento como uma das partes mais importantes do aparelho de educação mantido pela Prefeitura do Distrito Federal. Nem poderia deixar de ser assim, pois num plano tão amplo de educação como o que vem desenvolvendo o Dr. Anísio Teixeira no Departamento de Educação, teria forçosamente de se incluir a educação sistemática de adolescentes e adultos, que vai desde a alfabetização até as extensões universitárias. (...) Não será preciso insistir na razão precípua desse fato: a impossibilidade de grande massa seguir os cursos regulares, completando a sua formação. As deserções começam já no 1º ano da escola primária, onde grande número de crianças não se matricula por impossibilidade econômica dos pais ou pela incapacidade de direção dos mesmos. No 3º ano da escola primária o êxodo, principalmente de meninos, é impressionante. São crianças atiradas diretamente na produção para auxiliarem economicamente as famílias. E não há códigos de menores que os livrem da mais torpe exploração do capital. E as deserções continuam. No fim do curso primário, no ensino secundário, nos cursos superiores. Sim, também nos cursos superiores as contingências da vida interrompem as carreiras de grande quantidade de jovens. Taxas proibitivas, absoluta falta de assistência, privilégios de classe...

Haja vista que no último quadrimestre de 1935 os cursos de continuação e aperfeiçoamento tivessem registrado aumento significativo na matrícula, as expectativas de Lemme para o desenvolvimento da educação de adultos no Distrito

Federal não pareciam estar plenamente contempladas. E assim, prossegue em sua entrevista:

É intenção da administração não reduzi-los [os cursos de continuação e aperfeiçoamento] apenas a um certo número de aulas, desligadas entre si, mas transformá-los em verdadeiros centros de cultura popular, com as mais variadas atividades: biblioteca, grêmios, onde serão feitas periodicamente palestras de todos os assuntos de interesse, recreação (teatro, cinema), etc. Para isso já estão sendo dadas as providências. A Escola Bento Ribeiro, no Meier, iniciará em breve a biblioteca para os alunos dos cursos ou para qualquer pessoa que deseje se inscrever apenas como leitor. Na Escola Julio de Castilhos, na Gávea, também se organizará a biblioteca e se iniciarão imediatamente as palestras de cultura geral. As de 'iniciação científica' serão realizadas aí pelo professor do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal Edgar Sussekind de Mendonça, a partir de quinta-feira próxima, às 20:30 horas. Aos sábados haverá palestras culturais de assuntos gerais, com frequência livre de alunos matriculados ou não. Além disso, iniciaremos em todos os cursos sessões de cinema cultural. Com a colaboração do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal estimularemos o teatro de amadores entre os alunos, que é uma das recreações de maior capacidade educativa.

Também como parte das intenções e expectativas sobre o desenvolvimento da educação de adultos, Lemme explica que pretendia instituir o que denominou de "ensino nas fábricas".

O operário que trabalha longe de sua residência e chega a esta tarde, depois de um dia de atividades exaustivas, dependurado pelas conduções inteiramente desprovidas de conforto, está incapaz de fazer qualquer esforço: dorme até a madrugada seguinte para retornar à tarefa áspera. É preciso que o capitalista abra mão de uma parcela mínima do lucro, para que durante o horário de trabalho, os seus assalariados participem da qualidade de entes humanos: um filme cultural comentado, uma aula de tecnologia, uma palestra sobre higiene industrial, uma explicação sobre legislação do trabalho, quarenta e cinco minutos, no máximo, de interrupção do ritmo brutalizante do trabalho. Não é muito. É o que vamos tentar agora (Os cursos de continuação e aperfeiçoamento. *Jornal do Brasil*, 18/09/1935: 08<sup>24</sup>).

Mas, estes foram tempos conturbados e as aspirações de Lemme não se concretizaram. Isso porque, pouco tempo depois, Anísio Teixeira foi acusado de envolvimento na Revolta Comunista, ocorrida em novembro de 1935. Diante da suspeita recaída sobre Anísio Teixeira, Pedro Ernesto, então interventor do Distrito Federal, o afastou de seu governo e Francisco Campos assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Meses mais tarde, também sob a acusação de envolvimento com os comunistas, o próprio Pedro Ernesto foi preso. Em ato de solidariedade, o pedido de demissão de Anísio Teixeira foi seguido pelos pedidos de seus colaboradores, dentre os quais, o próprio Paschoal Lemme.

---

<sup>24</sup> Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 11/08/2012.

Ocorre que, desde 1932, um quadro de dissidência estava em curso no terreno político. No contexto social mais amplo, o Brasil permanecia assentado sobre o coronelismo. O “povo político” não existia<sup>25</sup> e o voto era instrumento sem compromisso ideológico. No setor econômico, o modelo baseado, sobretudo, na lavoura cafeeira protelou a superação de uma economia assentada sobre uma base agroexportadora. Ao mesmo tempo, a crescente urbanização e industrialização fizeram emergir questões sobre as relações entre trabalho e capital. A população aumentara, a divisão do trabalho se multiplicara em formas de ocupação e em termos de relações de trabalho. Contradições e antagonismos figuravam a sociedade; revoltas e rebeliões aconteceram nas diferentes regiões, em especial no Distrito Federal. O atraso do Brasil em relação às sociedades civilizadas, o travamento do desenvolvimento econômico e social e as velhas relações políticas contribuíram assim, para a circulação de diferentes posições, ideias e projetos de sociedade para a República sob a forma de discursos, embates, revoluções, eventos e publicações com vistas a alterar esse estado de coisas.

Por esta época, a expansão da ideologia fascista e nazista na Europa havia polarizado o mundo opondo fascismo e comunismo. A crise do capitalismo, protagonizada pela depressão de 1929-33, gerou desemprego em massa, sofrimento e fome ao passo que a União Soviética parecia imune às consequências da catástrofe global. O liberalismo estava em xeque e a impermeabilidade russa pareceu uma alternativa. Na luta antiliberal, duas grandes forças políticas antagônicas aglutinaram em torno de si representantes de diferentes segmentos da vida social, cultural e política. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2002), em 1934, o Governo Vargas já se encontrava desgastado. Uma série de greves eclodiu no País e a fragilidade do sistema partidário nacional contribuiu para a continuidade da vigência do poder oligárquico regional. Nesse contexto, a normalidade institucional, decorrente da promulgação da Constituição de 1934, veio acompanhada do crescimento das atividades de grupos situados à esquerda ou à direita do espectro político. Ao crescimento do comunismo correspondeu a expansão e o fortalecimento da Ação

---

<sup>25</sup> Segundo José Murilo de Carvalho (1987), no Rio de Janeiro, por exemplo, a população não alcançava e nem mesmo compreendia o jogo político. Conforme o autor, “Oitenta por cento da população não tinha direito à participação política pelos mecanismos eleitorais; 20 por cento tinha tal direito, mas não se preocupava em exercê-lo” (p.91). Por isso o povo se relacionava com o governo pela apatia, indiferença e pela troca de favores na qual prevalecia o cinismo e a ironia da população em relação ao poder. Por outro lado, Carvalho também afirma que as manifestações populares de caráter político eram frequentes e mesmo os “cidadãos inativos pelo critério constitucional” olhavam com atenção para aspectos do exercício de poder que afetavam a vida cotidiana bem como demonstraram disposição para defender aquilo que consideravam como seus direitos, como foi o caso da “Revolta da Vacina”.

Integralista Brasileira (AIB<sup>26</sup>). Não tardaria para a Aliança Nacional Libertadora (ANL<sup>27</sup>) surgir na cena. Desse modo, enquanto a crise dos valores liberais serviu para angariar um número crescente de adeptos ao comunismo também fermentou a adesão ou o apoio de diferentes grupos sociais ao integralismo. A militância política radical foi estimulada e uma série de campanhas contra o fascismo foi desencadeada. Assim, à luta antiliberal somou-se o antifascismo.

A partir de então, comunistas e integralistas viram suas organizações aumentarem, ao mesmo tempo em que se engalinhavam. O Rio de Janeiro tornou-se palco de cenas de grande violência. Conflitos de rua, tiroteios e mortes de ambos os lados, vinham sendo registrados desde fins de 1934. O governo, por sua vez, via com preocupação esses acontecimentos, sobretudo devido ao aumento da presença comunista nas Forças Armadas, e de modo particular, no Exército. Diante dessa preocupação, o governo acionou a Lei de Segurança Nacional<sup>28</sup> contra a ANL. E assim, pela ação da referida Lei, “a ANL foi declarada ilegal em 12 de julho e todas as suas representações e escritórios foram fechados” (MOTTA, 2002: 182).

A partir de então, perdurando até meados de 1937, entrou em curso um violento combate a todos aqueles considerados opositores do regime de Vargas. A intensa repressão deflagrada desencadeou uma série de prisões. Diferentes medidas foram aprovadas pelo Executivo concentrando amplos poderes nas mãos do governo central.

Enquanto isso, face aos preparativos para as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, a ABE mobilizou-se na elaboração de sugestões ao texto da

---

<sup>26</sup> Movimento nacional de orientação fascista, fundado em 1932, por Plínio Salgado. Sob o lema “Deus, Pátria e Família, o integralismo se propôs a combater o liberalismo, o socialismo, o capitalismo internacional e as sociedades secretas vinculadas ao judaísmo e à maçonaria” (TRINDADE, 2001: 2.811).

<sup>27</sup> A ANL, organização política de âmbito nacional, foi fundada em 1935. Sua plataforma incluía o combate ao “fascismo, ao imperialismo, ao latifúndio e à miséria”. Sobre a relação entre a ANL e o comunismo, Rodrigo Patto Sá Motta (2002) explica que, “embora haja controvérsias sobre o papel desempenhado pelos comunistas na fundação da ANL, pouco se questiona o papel dirigente assumido pelo Partido Comunista na condução das atividades da frente aliancista. Além de exercer forte influência sobre as posições ideológicas da entidade, em pouco tempo o Partido passou a ditar sua orientação política. O predomínio dos comunistas é explicável em grande parte pelo prestígio de Luiz Carlos Prestes, aclamado como Presidente de Honra da ANL. Por outro lado, eles compunham o grupo organizado mais numeroso e disciplinado a atuar no interior da frente” (p.181).

<sup>28</sup> A Lei de Segurança Nacional, promulgada em 4 de Abril de 1935, foi um instrumento repressivo legal destinado à defesa da ordem. Em setembro de 1936, sua aplicação foi reforçada com a criação do Tribunal de Segurança Nacional. Após a queda da ditadura do Estado Novo em 1945, a Lei de Segurança Nacional foi mantida nas Constituições brasileiras que se sucederam. No período dos governos militares (1964-1985), o princípio de segurança nacional iria ganhar importância com a formulação, pela Escola Superior de Guerra, da doutrina de segurança nacional. (Anos de incerteza – 1930-1937- Lei de Segurança Nacional). Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/LeiSegurancaNacional>. Acessado em 11/02/2015.



Constituição de 1934, na parte relativa à educação e à cultura. Tal mobilização acirrou as divergências ideológicas presentes no interior daquela Associação. De um lado, a dos partidários da escola pública, única, obrigatória, gratuita e laica, e de outro, a corrente dirigida pela Igreja Católica. Com a inclusão do ensino religioso no texto da Constituição Federal de 1934, de frequência facultativa, nas escolas públicas, as divergências entre as duas principais posições ideológicas em confronto no terreno educacional tornaram-se extremamente radicais.

Desse modo, as dissidências verificadas na cena política, de certa forma, se misturavam àquelas em curso no terreno educacional, sobretudo a partir de 1934. Isso porque a educação ocupava um lugar estratégico nas propostas de reconstrução nacional. Além do que, boa parte da intelectualidade engajada nas lutas políticas e ideológicas da época transitava pelos domínios da educação, era associada à ABE e também ocupava cargos diretivos no meio educacional.

Em janeiro de 1936, Paschoal Lemme foi convidado por Roquette Pinto a reassumir a direção da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural. O convite foi aceito. Mas, em meio às investigações realizadas pela Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo, eis que o programa dos cursos de educação de adultos da União Trabalhista<sup>29</sup> fora apreendido na residência de Arthur Ernest Ewert<sup>30</sup>. Em relatório da Polícia Política<sup>31</sup> consta que o programa dos cursos havia sido enviado a Ewert e Luís Carlos Prestes para aprovação. Consta ainda que os proponentes Paschoal Lemme, Valério Regis Konder e Edgar Sussekund de Mendonça eram membros do quadro social da ANL, com destacada atuação. A isso, o relatório acresce que também fora apreendido um documento escrito de próprio punho e assinado por Prestes pelo qual indicava os nomes de Paschoal Lemme e Valério Konder, dentre outros nomes relacionados, como as pessoas com os quais os revoltosos podiam contar, por ocasião da Revolta Comunista.

Como resultado, em 14 de fevereiro, após o expediente dado na Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, Lemme é detido e preso. Seu último ato na

---

<sup>29</sup> Organização operária com cerca de 70 sindicatos e filiados, inaugurada em 1935. O discurso de inauguração foi feito por Pedro Ernesto, Interventor do Distrito Federal e fiador no contrato de arrendamento do espaço onde funcionava a União Trabalhista. O discurso de inauguração da União Trabalhista teve repercussão na imprensa por ter sido considerado um discurso comunista. Dentre as atividades realizadas, a União Trabalhista organizava as “Conferências Trabalhistas” pelas quais, por exemplo, discursaram Anísio Teixeira, com a palestra “A educação e a igualdade de oportunidades” e Hermes Lima com a palestra “A organização das classes trabalhadoras” (União Trabalhista. Jornal do Brasil, 1935. Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 11/12/2012).

<sup>30</sup> Alemão, liderança vinculada à Internacional Comunista, encarregado de vir para o Brasil com a finalidade de, juntamente com Luís Carlos Prestes, preparar um levante armado; conhecido como a Revolta Comunista de 1935 (ABREU, 2001).

<sup>31</sup> Arquivos da Polícia Política. Comunismo. Relatório da Polícia Política, 1937. Pastas: 1785, 1321, 1573. Disponível em [www.siaapm.cultura.mg.gov.br](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br). Acessado em 23/10/2013.

Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal foi a assinatura do edital que remodelou o ensino elementar de adultos, até então em vigência pelo Decreto 4.299 de 1933, passando à denominação de Cursos Elementares para Adultos (CEA<sup>32</sup>).

Os CEAs eram destinados aos analfabetos bem como àqueles interessados no aperfeiçoamento profissional e da cultura geral. A matrícula para menores de 14 anos era autorizada quando comprovada a impossibilidade de frequentar as escolas diurnas. Por estes cursos o aluno fixaria o seu horário diário de aulas, dentro do período das 19:00 às 22:00. A organização dos CEAs constava de duas partes: uma sistemática, graduada em três séries, e outra assistemática, de oportunidade, adaptada às situações individuais ou de grupos de alunos. Por esta organização, as promoções nas séries seriam feitas sempre que o nível de aproveitamento fosse considerado conveniente. Nos cursos constituídos de até cinco turmas, o diretor também assumia a função de regência. Em cursos com mais de cinco turmas o diretor poderia deixar a regência. Para cursos com doze ou mais turmas havia a previsão de um sub-diretor. Para as funções de regência e de direção nos CEAs, os professores recebiam por gratificação.

Após a reformulação do ensino elementar feita por Lemme, nenhuma outra reforma foi realizada. Com a posse de Francisco Campos, Clarice Nunes (2001) afirma que “os católicos invadiram o governo municipal”. Alceu Amoroso Lima, cônego Olímpio de Mello, padre Hélder Câmara são alguns dos representantes da Igreja Católica que passaram a figurar na cena educacional, assumindo cargos diretivos.

Ao final de 1937, face a instauração do Estado Novo, a oferta da educação de adultos na atividade administrativa da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal foi interrompida e somente retomada em julho de 1938. Por essa época, a imprensa noticiou a ação de Francisco Campos, já então Ministro da Justiça, objetivando impedir a infiltração do comunismo nas escolas.

Portaria do Sr. Francisco Campos objetiva impedir infiltração do comunismo nas escolas. Para tanto a Portaria determinou a criação de uma comissão encarregada de inventariar o acervo das bibliotecas escolares “expurgando todas aquelas que tenham por finalidade directa ou indirecta a propaganda de idéias comunistas ou contrárias à formação de uma mentalidade nacional forte”. Além disso, o dia letivo deveria “ter inicio com preleções curtas, porém incisivas, contra as idéias comunistas” (Repressão ao comunismo nas escolas municipais. Correio da Manhã de 23/10/1937: 14<sup>33</sup>).

---

<sup>32</sup> Expediente da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural no dia 14 de fevereiro de 1936. Jornal do Brasil, 15/02/1936: 20. Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 11/12/2012.

<sup>33</sup> Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 11/12/2012.

A portaria era extensiva aos cursos de educação de adultos. Desse modo, a aliança de Francisco Campos com a Igreja, tecida desde os anos de 1931, se consolidou em nível nacional. De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1992), o empenho de Francisco Campos pelo ensino religioso nas escolas públicas teria ainda outros desdobramentos. Ele contribuiria para alcançar os objetivos instrumentais de adesão ao Estado Novo. Além disso, Francisco Campos considerava a importância dos valores religiosos como parte integrante e essencial da educação porque comungava com o grupo católico do repúdio aos princípios liberais e ao comunismo.

### **A educação de adultos no Plano Nacional de Educação (PNE)**

Durante quase todo o período em que Paschoal Lemme esteve na prisão é que transcorreram, efetivamente, as atividades em torno da elaboração do PNE. Em janeiro de 1936, os membros do CNE foram empossados e o Conselho instalado. De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury (2013), após a instalação do Conselho, Gustavo Capanema traz ao plenário do CNE um questionário de 213 questões com a finalidade de recolher informações de instituições e personalidades para subsidiar os trabalhos do CNE na elaboração do PNE. Este questionário foi enviado a diferentes associações, escolas e organizações, de acordo com as 18 comissões temáticas criadas no âmbito do CNE. Ao lado das 18 Comissões encarregadas das funções convencionais do CNE, face ao PNE também foram constituídas as Comissões Especiais, em número de 20, organizadas e divididas pelo Ministro, de acordo com os assuntos.

Neste questionário, a educação de adultos foi contemplada no Capítulo IV, relativo ao ensino supletivo, composto por 17 perguntas<sup>34</sup>. Neste capítulo há uma clara referência ao modelo da educação de adultos do Distrito Federal. Por exemplo, ao perguntar sobre a amplitude do ensino supletivo, interessava saber se esse abrangeria o ensino primário e o de continuação. No que se refere aos cursos de continuação, a questão seria analisar se esses poderiam ser considerados compatíveis com o ensino geral ou se deveriam guardar particularidades em relação aos seus programas e “regalias”. Ao interrogar sobre a educação extraescolar, na seção V, o questionário propunha analisar se as missões culturais poderiam ser consideradas como um tipo de educação extraescolar e se esse tipo deveria fazer parte dos sistemas educacionais. Embora não haja menção à extensão cultural na constituição da educação dos adultos, como presente na experiência do Distrito Federal e como defendido por

---

<sup>34</sup> Plano Nacional de Educação. Jornal do Brasil, 29/01/1936: 14. Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 21/03/2013.

Paschoal Lemme, a pergunta poderia ser igualmente aplicada; ou seja, a questão era avaliar se a educação extraescolar deveria integrar os sistemas de ensino. Com isso, por tabela, se problematiza o próprio modelo de educação de adultos desenvolvido pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, que incluía na sua organização a formação cultural dos trabalhadores.

Em março de 1937, o CNE discutiu o parecer da Comissão encarregada de tratar do ensino supletivo. Dessas discussões, foram aprovados para compor o PNE, os seguintes pontos:

Art 1º- O ensino supletivo, de iniciação e continuação, será primário e profissional, ministrado pelos poderes públicos e particulares.

Art 2º- O ensino supletivo primário e profissional só poderá ser ministrado por professores oficialmente registrados, quando seja dado por escolas oficiais. Quando ministrado por escolas particulares, estas deverão ser registradas.

Art 3º- O ensino supletivo será ministrado: a) aos adolescentes e adultos analfabetos; b) aos adultos analfabetos ou não, que precisarem de educação profissional; c) aos silvícolas.

Art 4º- O ensino supletivo a ser ministrado aos adolescentes e adultos analfabetos constará, no mínimo, de leitura, escrita, aritmética elementar, noções de geografia e história do Brasil e explicação sobre noções de higiene e educação moral e cívica.

Art 5º- Em todos os estabelecimentos industriais, sindicatos profissionais, prisões, colônias correcionais, quartéis de polícia e de bombeiros e nas unidades do Exército e da Armada nacionais será ministrado o ensino supletivo aos adolescentes e adultos, criando-se, para este fim, as escolas necessárias.

Parágrafo único – Quando essas escolas funcionarem em estabelecimentos pertencentes à União ou aos Estados, os respectivos Governos fornecerão, para seu pleno funcionamento, professores diplomados além do material escolar necessário.

Art 6º- Em cada cidade do território nacional, de população superior a cinco mil habitantes serão instaladas e mantidas escolas noturnas para adolescentes e adultos analfabetos.

Art 7º- Nenhum sindicato profissional poderá funcionar sem que se obrigue, por expressa disposição dos respectivos estatutos, a manter, para os seus associados adolescentes e adultos, uma escola primária.

Parágrafo único – Essa obrigação será extensiva aos sindicatos profissionais já existentes, para que possam gozar regalias e prerrogativas da sindicalização.

Art 8º- Os sindicatos de profissões que mantenham ou instalem, nas respectivas sedes, escolas exclusivamente para os seus associados, reconhecidas pelo Governo Federal, ficam isentas de pagamento de quaisquer taxas ou emolumentos escolares.

Art 9º- Nenhum estabelecimento industrial ou de qualquer natureza que possua mais que trinta operários analfabetos funcionará no território nacional sem que mantenha em pleno funcionamento, uma escola primária para adolescentes e adultos analfabetos, organizada em conformidade com a legislação que vigorar sem prejuízo do artigo 152 da Constituição.

Parágrafo único – O Governo, por intermédio de seus órgãos competentes, fiscalizará o exato cumprimento dessa disposição legal.

Art 10º- Os estabelecimentos particulares de ensino que ministrarem absolutamente gratuito o ensino supletivo primário ou profissional e de continuação, aos adolescentes e adultos analfabetos e, desde que a respectiva frequência seja superior a cinquenta alunos, serão

reconhecidas de utilidade pública e subvencionadas pelo Governo Federal e ficarão isentas do pagamento de quaisquer impostos, taxas ou emolumentos escolares.

Art 11º- O ensino supletivo profissional será ministrado nas prisões, colônias correccionais e institutos reformatórios pela forma que o Governo julgar conveniente (Ensino Supletivo. Jornal do Brasil, 16/03/1937: 24<sup>35</sup>).

Quanto ao ensino supletivo dos silvícolas, foi indicado que a Comissão elaborasse um substitutivo aos quatro artigos do parecer que se referiam ao assunto de modo que não fossem traçadas normas rígidas de difícil ou impossível aplicação.

Além de ser uma expressão da compreensão da educação de adultos como uma questão nacional, os artigos aprovados pelo CNE para compor o PNE indicam que o termo ensino supletivo foi utilizado para designar a educação de adolescentes e adultos analfabetos; de adultos analfabetos ou não, que precisarem de educação profissional e a educação dos silvícolas. Dentre os artigos aprovados, a educação extraescolar não comparece como parte constitutiva da educação de adultos. Isto é, pelos artigos aprovados pelo CNE, a educação de adultos abrangeria o ensino primário e o profissional. Além das prisões, colônias correccionais e institutos reformatórios, quartéis de polícia e de bombeiros, unidades do Exército e da Armada nacionais, os estabelecimentos industriais e sindicatos profissionais foram considerados como espaços privilegiados para o funcionamento do ensino supletivo. Observa-se ainda a vinculação da obrigatoriedade da oferta de educação aos adultos pelos sindicatos como uma das prerrogativas para o gozo dos benefícios da sindicalização.

Em 18 de maio, ainda em conformidade com Curry (2013), o Plano elaborado pelo CNE, foi encaminhado ao Presidente da República pelo ministro, que por sua vez encaminha cópia do Plano ao Congresso Nacional. Na Câmara dos Deputados, foi criada a “Comissão do Plano Nacional de Educação”, considerada uma Comissão Especial já que o projeto foi considerado um Código. Desde então o assunto esteve em debate, quando a suspensão dos trabalhos da Câmara dos Deputados, em 10 de novembro de 1937, por meio do fechamento de todos os poderes representativos. Como uma das consequências, os trabalhos relativos ao PNE não tiveram prosseguimento.

### **Considerações Finais**

Enquanto se discutia as diretrizes nacionais para a educação de adultos, a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal organizou e regulamentou a sua oferta dando visibilidade a um modelo de instrução considerado adequado às

---

<sup>35</sup> Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 21/03/2013.

necessidades de uma sociedade moderna e democrática. Durante o período em que os trabalhos do CNE para a elaboração do PNE, Paschoal Lemme ratificou o formato da educação de adultos desenvolvido pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal ao apresentar a sua proposta junto à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Em sua proposição, a educação de adultos também compreendia a alfabetização, os cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidades e a extensão cultural.

Haja vista os postulados pelos quais Norbert Elias (2000, 2001, 2008) analisa o desenvolvimento do conhecimento, considera-se que as ideias de um indivíduo ou grupo estão inscritas no desenvolvimento mais amplo das sociedades. Em sua perspectiva, tal desenvolvimento carrega consigo tensões e conflitos específicos que são capazes de validar e colocar uma ideia em circulação ou de banir, reprimir ou de fazer “esquecer” formas de pensamento em função dos diferenciais de poder distribuídos entre os grupos sociais. Na conturbada década de 1930, a atuação da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural do Distrito Federal fora considerada inconveniente. Paschoal Lemme, dentre outros educadores, foi preso sob a acusação de envolvimento com a Revolta Comunista, de 1935. Apesar do tensionamento provocado pelo poder local, no sentido de oferecer um modelo de organização da educação de adultos a ser adotado no âmbito nacional, este modelo foi excluído da proposição do que viria a constituir o PNE quando da interrupção desse trabalho, em 1937, face à instauração do Estado Novo. Nos artigos aprovados pelo CNE para compor o PNE, a educação de adultos, então designada como ensino supletivo, abarcava a oferta de formação elementar, no nível primário e/ou profissional.

A partir de meados dos anos de 1940, a educação de adultos retorna à cena sob o signo das grandes campanhas nacionais do Ministério da Educação. Nessas campanhas, a abordagem do problema da educação de adultos coincidiu com os termos aprovados pelo CNE, quando da interrupção dos trabalhos de elaboração do PNE. Ou seja, nelas predominou a alfabetização e o ensino de técnicas de trabalho, de base elementar. Ainda em 1947, enquanto se iniciavam as atividades da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos<sup>36</sup> (CEAA), Paschoal Lemme fez um balanço da situação do ensino no Distrito Federal pelo qual lamentava a “ineficiência e a regressão” do sistema escolar, inclusive em relação à educação de adultos.

---

<sup>36</sup> A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi a primeira iniciativa oficial da União no âmbito da educação de adultos. Além da CEAA, de 1947, o Ministério da Educação lançou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952. Ambas foram extintas em 1963. Essas iniciativas oficiais destinadas à educação de adultos antecederam a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ocorrida em 1967.

Melhor sorte não teve nesses dez anos o ensino para adultos, numa cidade onde os analfabetos e semi-analfabetos alcançam a cifra de 200.000 indivíduos. A obra iniciada na administração de Anísio Teixeira, no sentido de dar a esse setor uma orientação mais moderna e eficiente, e da qual fui modesto colaborador, não teve a continuidade e os cuidados que deveria merecer. Agora, tardiamente, descobrem a importância do problema e organizam às pressas um congresso... (...) Em traços rápidos, é esse pois o panorama desolador da educação pública no Distrito Federal. (...) uma Secretaria de Educação aparatosa onde fascistas confessos ou dissimulados se empenharam, durante 10 anos, na tarefa inglória de liquidar a obra popular de Pedro Ernesto que soube ir buscar para esse setor um dos maiores técnicos que o Brasil possui – Anísio Teixeira (...) (A educação no Distrito Federal. Tribuna Popular, 1947: 03<sup>37</sup>).

Nos termos acima, para Lemme, as conquistas da Diretoria de Instrução Pública dos anos de 1930 foram liquidadas pelos “fascistas” que ocuparam a Secretaria de Educação a partir do Estado Novo. O congresso ao qual se refere é exatamente o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado pela Prefeitura do Distrito Federal em apoio à CEAA, evento onde foi oficialmente lançada. Desde então, a educação de adultos no Brasil assumiu outros contornos. Mas isso é outra parte da história, já bem mais conhecida.

### Referências bibliográficas

ABREU, Alzira Alves de. Revolta comunista de 1935. In: ABREU, Alzira Alves de, BELOCH, Israel, LATTMAN-WELTMAN, Fernando, LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemeyer. *Dicionário Histórico-biográfico brasileiro pós-1930*. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. (vol. V).

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Plano Nacional de Educação de 1936/1937*. (2013). Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20D%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCACAO%20DE%201936%20-%201937.pdf>. Acessado em 13/08/2014.

ELIAS, Norbert. Sociologia do conhecimento: novas perspectivas. *Sociedade e Estado* [on line]. 2008, v. 23, n. 3, p. 515-554. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922008000300002>. Acesso em 20/11/2012.

\_\_\_\_\_. *A sociedade de Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders – Sociologia*

---

<sup>37</sup> Disponível em [www.hemerotecadigital.bn.br](http://www.hemerotecadigital.bn.br). Acessado em 08/07/2013.

das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 73, n. 17-4, maio/ago., 1992.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

TRINDADE, Helgio. Integralismo. In: ABREU, Alzira Alves de, BELOCH, Israel, LATTMAN-WELTMAN, Fernando, LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemeyer. *Dicionário Histórico-biográfico brasileiro pós-1930*. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001. (vol. III).

## **A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO MULTIPARTIDÁRIO 1994-2015: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR**

Alberto Bive Domingos<sup>38</sup>

### **Resumo**

A pesquisa discute a organização das escolas secundárias em Moçambique no período multipartidário 1994-2015, os desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar. Em termos metodológicos, recorreu-se à abordagem qualitativa e o recurso a alguns procedimentos para coletar dados, opiniões e experiências de diretores de escolas, professores, e membros da comunidade representados pelos Conselhos de Escola, através da efetivação de entrevistas semiestruturadas, e também, da análise documental da legislação, associados a análise de conteúdo. Assim, valeram às propostas teóricas de Freire (1961) e Lima (2001) como referenciais teóricos na interpretação dos dados, fatos que nos possibilitaram saber

---

<sup>38</sup> Bolsista CNPq/MCT-Mz. Doutorando em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Quelimane. E-mail: <bivedomingos@yahoo.com.br>



que o gerencialismo é o modelo patente, conseqüentemente, dissocia-se dos princípios universais de educação pública, perpetrando a exclusão, o abandono, e a reprodução dos papéis sociais.

**Palavras chave:** Políticas educativas. Organização. Escola secundária. Gestão escolar.

## **Introdução**

A presente pesquisa é uma tese de doutorado, que ainda está em andamento. Discute as políticas educativas moçambicanas no período democrático de 1990 até 2015. O objetivo da escolha do tema foi de contribuir com debates científicos no contexto da educação moçambicana à construção de políticas educativas e da gestão participativa para o avanço da educação pública moçambicana à luz dos princípios democráticos, da igualdade (justiça social) e de educação para todos. Aliás, o sucesso das políticas educativas e às condições pedagógicas, são resultados de organização e gestão escolar enquanto problemática das ciências da educação.

## **Dimensões teóricas de análise organizacional para reformas e democratização da gestão escolar**

Por um lado, destaca-se Paulo Freire, que considera haver domesticação da práxis educativa na escola pública (FREIRE, 1992). Isto é, a educação vigente nas escolas, sobretudo, o aprendizado e a formação ocorrem por meio de conteúdos técnicos em vez de uma formação crítica e reflexiva. Conseqüentemente, isso tem produzindo uma sociedade individualista, avessa a discussão de problemas sociais, originando formados cada vez mais sem capacidade de desenvolver o espírito de crítica e autocrítica da realidade envolvente.

Neste tipo de educação, pratica-se igualmente, uma Justiça meritocrática, baseada na máxima eficiência pela crença da racionalidade técnico instrumental, isto é, de adequação dos meios aos fins. Trata-se de uma justiça focada na competência técnica, de especialização da administração, que se traduz na profissionalização dos participantes, cujo plano de materialização é de previsibilidade do funcionamento. Este fato, proporciona um acesso desigual às oportunidades educativas, assim como, às condições educacionais que não são iguais para todos.

Portanto, a democracia efetivada, é também, instrumental. Confirmando-se ao tipo de educação oferecida na escola pública, que não tem condição de ser emancipatória, pois, quantitativamente é exígua, e também qualitativamente, é muito

precária. Quer dizer não usa instrumentos que levem a compreensão da dimensão cidadã do ser humano, como um ser afetivo e político, e não apenas a cidadania relacionada ao mercado.

Por outro lado, interessam às concepções de Lício Lima, que na sua análise, considera as organizações pequenas como a escola secundária uma “arena política” (LIMA, 1996, p. 48). Assim, a Escola secundária, é uma organização, um espaço político em miniatura onde se pode exercer o poder. E por essa natureza, a fonte do poder se concentra na micropolítica, que por sua vez, centra a atenção nos interesses, poder e estratégias dos atores. Em consequência, os interesses podem ser pessoais, profissionais e políticos.

Nesse tipo de organização, também, há valorização do poder informal. Este, dá possibilidade de todos os atores organizacionais exercerem o poder de forma ativa. E nesses termos, o acesso à educação será livre para todos e não apenas a elite dominante. Porque os atores educativos têm o privilégio de uso de estratégias, que lhes dão às bases de atores políticos. Trata-se de uma estratégia calculada para confrontar o sistema (macro), explorando as *zonas de incerteza* que a burocracia apresenta. Como se pode depreender, há conflitos. Quer dizer, o conflito nesta organização é imanente, é algo de inevitável e não se trata como uma *disfunção organizacional* (LIMA, 2001). Isto porque, os atores são seres pensantes, criativos e críticos, não perdendo de vista a sua principal característica que consiste em eliminar qualquer forma de competição.

Assim, a opção pelas duas dimensões teóricas de análise organizacional para propor reformas e a democratização da gestão escolar, é uma base que procura apostar em uma organização e gestão escolar, que incentivem a comunidade educativa nas escolas secundárias a participarem, de grêmios estudantis e, por conseguinte, dos espaços públicos, criando cidadãos conscientes que se preocupem com o bem-estar comum. Concretamente, isso faz com que, às decisões emergjam evidentemente de um processo de luta e negociação, como valor da “educação libertadora” (FREIRE, 1968, p. 34), onde a ação cidadã em políticas públicas para a educação visa a formação do cidadão crítico, aquele que saberá lutar pelos seus direitos, sendo socialmente corresponsável pela sua comunidade, e consciente das suas necessidades.

### **Evolução das políticas educativas**

Em suma, constatou-se dois movimentos de políticas educativas legalmente consagrados. Embora, na prática haja quatro versões de demandas de políticas educativas.

Primeiramente, com a Revolução de 25 de junho de 1975, em Moçambique ocorrem várias mudanças socioculturais, trazendo reivindicações autogestionárias de sociedade civil e de movimentos sociais populares mais atuantes, que mais tarde, foram dominados por práticas sociais e educativas de centralismo democrático do Estado, sob alegação da expansão administrativa do seu poder, bem como, do sistema centralizado da educação (DOMINGOS, 2015). Portanto, através do aparelho burocrático, isso favoreceu à interferência direta e ofuscante do Estado nas relações educativas.

Quer dizer, a *revolução popular* transformou-se num certo corporativismo, fortemente controlado, politicamente pelos aparelhos administrativos do Estado. E em consequência, as práticas educativas e de gestão, manifestavam-se sem autonomia, porque eram dirigidas diretamente pelo Estado central, segundo orientações políticas, normativas e regulamentares de materialização universal, isto é, *hierárquicazacionalmente*. As práticas eram definidas de acordo com objetivos organizacionais precisos, tomados como claros e consensuais, e servidos por tecnologias igualmente representadas como certas e estáveis (LIMA, 2001).

Isto é, pela orientação conservadora e elitista, evidentemente, subjugada a um controle *verticalizacional* exercido pelo Ministério da Educação e, sobretudo, apoiado com a nomeação do diretor da escola como representante e delegado do poder central. Trata-se de uma máquina administrativa apoiada pelo corporativismo dos professores, representados pelo seu sindicato, a ONP (Organização Nacional dos Professores) (DOMINGOS, 2010). Porém, a participação era reservada a certos atores, cuja imagem representada é da escola como uma organização exemplarmente mecânica.

O cúmulo do legalismo foi materializado logo após o período revolucionário, que com a Lei 4/83, mudaram-se a filosofia e o currículo, a pedagogia e a avaliação do modelo de gestão das escolas (DOMINGOS, 2014).

Em seguida, com a mudança da Constituição de 1990 as tendências em termos de políticas sociais e de educação, especialmente presentes nos países centrais, iniciados na década de 80 pela Inglaterra e EUA, dominam a sociedade moçambicana com os processos de globalização, provocando a recontextualização das políticas nacionais, apontando o neoliberalismo, num desígnio do “paradigma da educação contábil” (LIMA, 1998, p. 590).

Em concreto, o Estado moçambicano no âmbito da Lei 6/92, criada nesse âmbito, dita os princípios de democracia e de participação. E ainda mais, ao nível da gestão se consagra a existência de órgãos de governo, próprios de cada escola, o

Conselho de escola, como órgão colegial da Escola, sustentando uma paridade entre os docentes e os estudantes.

Naturalmente, tratou-se de um modelo “político-participativo” (LIMA, 1996, p. 45), que buscava a descentralização e uma gestão plural, com uma crença na autonomia e na responsabilidade social das escolas e atores educativos, mais patente numa lógica de divisão e partilha de poderes. Uma agenda política, que legitima a escola democraticamente.

Tratar-se-ia de um modelo justamente aguardado e dotado de autonomia, com órgãos de governo próprios, democraticamente constituídos e estatutos elaborados em cada escola, como iniciadora de políticas e de projetos próprios, segundo objetivos organizacionais em construção ou negociação face às políticas nacionais definidas pelas autoridades centrais. A legitimidade desse modelo assentaria basicamente na forma de governo democrático e participativo, isto é, a participação no processo de decisão. Neste modelo, geralmente existiria escolha democrática em órgãos de governo participativos (tipo modelo colegial-participativo, através dos Conselhos de Escola), funcionando como arena verdadeiramente política, e a escola, como espaço político em miniatura. Isto é, aberta à participação de atores externos. Isso também, reforçaria a ideia de que uma escola representa um espaço de domínio público, e uma organização cívica onde se busca a cidadania organizacional. Trata-se, certamente, de um modelo fortemente normativo e particularmente exigente e dependente da capacidade de assunção e de desenvolvimento da autonomia por parte dos atores intervenientes, bem como, das orientações políticas dos governos e das respectivas medidas de regulação do sistema.

Contudo, pressupõe a existência legítima de projetos institucionais autônomos e de uma capacidade de negociação entre as partes envolvidas nos diferentes níveis de decisão política, como elementos essenciais para o reforço da democracia e da participação.

Apregoa-se também, que a participação contribuísse para o desenvolvimento de escolas e de comunidades nos debates democráticos. Assim, tudo passaria pela gestão heterogênea onde as comunidades e escolas se encontram. Isto é, uma escola aberta para a comunidade envolvente, também, baseada no biliguismo cultural de professores.

Em último, aprovada a Constituição de 2004 e, sobremaneira, a partir de 2010 com o surgimento de empresas de movimento de grandes capitais (Vodacom, Mcel, Vale, Mozal, etc.), as políticas educativas foram submetidas ao gerencialismo, que com a participação dessas empresas, sobretudo com as atividades de responsabilidade social consolida-se o interesse privado na educação.

Ao contrário do corporativismo de 1975 e da *propaganda participacionista* de 1990, o modelo gerencialista não acompanha nenhuma revolução política em Moçambique, e nem surge investido de legitimidade jurídica, antes acompanha o sinal dos tempos e encontra as suas bases de legitimação nos imperativos de modernização dos sistemas educativos.

Portanto, o modelo gerencialista baseia-se em políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e concretizam cortes nas despesas públicas com a educação. E em contrapartida, aposta no aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna, e do crescimento da produtividade das instituições. Isto é, o modelo institucional gerencialista emerge vigorosamente, entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando admiradores entre setores conservadores e tecnocráticos, e também, mesmo no seio de alguns setores que inicialmente se destacaram na luta pela institucionalização do “modelo [...] político-participativo” (LIMA, 1996, p. 45).

Deste modo, em seu resultado, a escola assume uma orientação de tipo produtivista e funcional, a sua gestão associa-se também ao caráter empresarial, enquanto modelo organizacional mais racional, mais capaz de inovar e de se adaptar à mudança, de servir a sociedade e a economia do país, e ainda mais, de modernizar a gestão, ademais, de se tornar mais responsável e criterioso na execução dos orçamentos públicos que, de resto, deverão progressivamente passar a ser compensados através da capacidade de captação de fundos de origem privada através das parcerias público privadas.

Este modelo, foca-se mais na atividade empresarial e no mercado competitivo, pois, o modelo gerencialista tende a transferir o controle organizacional para a tecnoestrutura de gestão e para o mercado, adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e de participação, agora sobretudo representadas como técnicas de gestão eficazes na consecução de objetivos claros e consensuais, apelando também, à novas tecnologias, como certas e consistentes, fundamentadas na teoria do desenvolvimento ou capital humano.

A escola é adaptada às exigências do mercado e às necessidades dos seus clientes e consumidores, nessa base, superando o seu déficit de legitimidade. Uma gestão demasiada rígida e burocrática e, propõe a flexibilidade adaptativa e contingente, monitorada pelas avaliações de qualidade externa, e comandada também pela gestão da qualidade total. A avaliação é apoiada pelas organizações internacionais, reconhecidas em reuniões políticas, revelando recomendações,

programas reivindicativos, considerados como tratados de *management* que possibilitam aferir comparações estatísticas.

Os principais elementos que caracterizam a educação contábil e o movimento gerencialista são a modernização e a privatização da educação, a autonomia institucional e a descentralização retórica dos serviços contra a hierarquia prevalecente. A privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas.

Assim, os dois modelos, participativo e gerencialista partilham o mesmo vocabulário, da agenda democrática e descentralizadora da educação, baseada na agenda modernizadora e, a grande diferença mostra que o gerencialista aposta mais no modelo tecnocrático de modernização e racionalização, de inspiração empresarial e produtivista privilegiando certos traços característicos do velho modelo corporativo e centralista de burocracia, e desta maneira, convertendo igualmente, certos princípios políticos, democráticos e autônomos do modelo participativo.

Assim, falsamente, o gerencialismo responde várias demandas colocadas pelas necessidades de abertura para atender reivindicações antigas e simultaneamente legitimado em termos democráticos e participativos, isto é, repolitizando as políticas educativas e, simultaneamente, abrindo-se ao exterior, ou seja, é fortemente apoiado em termos políticos e sociais. E, também, dispondo de apoios internos nas instituições, e a escola funcionando como um modelo híbrido de gestão.

No nosso entender, o gerencialismo moçambicano é menos expressivo porque faltam-lhe condições para o seu desenvolvimento genuíno ficando longe de encontrar soluções justamente políticas e humanas para a melhoria das escolas.

### **Desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar**

Moçambique representou o marxismo do terceiro mundo de 1975-1990 (DOMINGOS, 2010), e para além disso, o país sempre foi dominado por uma agricultura tradicional de subsistência de cerca de 80% da população, porém, entendemos que esses fatores, de um país rural e anticapitalista nunca permitiram a industrialização do país até 1990. Por conseguinte, a administração escolar foi mais centralista e burocrática, mais paternalista na lógica estatal.

Em seguida, de 1994 em diante, a administração educativa passou a ser mais política, embora se mantendo a vertente centralista da lógica empresarial. Aliás, a

doutrina capitalista da gestão entrou com a democracia multipartidária, através da política da modernização do país iniciada pelo Banco Mundial e o FMI em 1987 e oficialmente materializada em 1990 com a mudança constitucional.

Entretanto, foi a partir daí que a gramática neoliberal inovou a atividade pedagógica das escolas com os conceitos de racionalização, avaliação do desempenho estudantil e participação comunitária, também, democracia, cidadania, capital humano, em vez da relação indissociável da educação e cultura no desenvolvimento do país. Tudo, insinuando uma racionalidade técnica ou instrumental dos resultados, em detrimento dos processos pedagógicos. Portanto, esses discursos, tomaram a política educativa de Moçambique, como doutrinas orientadoras da gestão das escolas, e sobremaneira da escola secundária.

Os seus ensinamentos, para além da administração ou gestão prescritiva de boa organização, da gestão escolar que ensina como se deve praticar a gestão escolar, isto é, como gestor de cargos e papéis dos funcionários públicos, exatamente, de como se organiza uma escola, com a realização de cursos específicos, típico de administração empresarial, os seus desafios estão longe de satisfazer a dimensão humana, de cidadania política, transformadora social.

Assim, achamos melhor como desafios da organização da escola secundária para o desenvolvimento da gestão escolar, que as políticas educacionais para a escola pública possam compreender e assumir o compromisso social e humano que passam pela colocação da escola pública no interesse nacional. Aliás, a escola pública é resultado de um movimento histórico com data de origem muito mais complexa, de luta e resistência, que evoca o sonho ancestral africano de liberdade popular. Nessa perspectiva, o grande desafio da escola secundária é lutar para a reconstrução da escola pública, pois hoje, pelas vicissitudes de mercado, as pessoas não estão em processo de formação complexa e cultural, mas sim, uma formação de adaptação social, e naturalmente, num modelo de racionalização, o que seria melhor não apostar muito nele.

Portanto, a defesa da escola pública estatal para todos deve ser agenda de todos e do interesse público e estratégico, nas reformas educativas moçambicanas. Quer dizer, só ela irá devolver a dignidade humana capaz de desenvolver o ser social, ou seja, o saber ser e o saber estar. Porque, em Moçambique, a atual Lei 6/92, incorporou o projeto neoliberal de educação, por isso, a dimensão humanitária defendida por nós, procurará saber o que avança com ela e o que também recua.

Face as políticas globais do consumismo e do individualismo, tendo em conta a frágil economia moçambicana mergulhada nos graves problemas africanos, desde à miséria e à fome, os efeitos cíclicos nefastos da seca e da desertificação em África, da

multiculturalidade e do plurilinguismo, e às instabilidades políticas, que comprometem à oferta educativa pela exiguidade de recursos, tornando ainda mais, diminuta e insuficiente a oferta educativa, e ainda mais, conseqüentemente, endêmica a pobreza, pelo índice maior do analfabetismo.

Concretamente, ao nível meso da escola secundária, há necessidade de se resolverem os problemas de eficácia de políticas educativas centradas na escola com tantos problemas de eficiência interna do sistema, desde a qualificação política dos gestores educacionais para uma atuação comprometida com a organização das escolas num processo político de relacionamento entre a escola e a sua estrutura de tutela e da comunidade educativa. Isto é, no cumprimento de relações formais e no atendimento às dinâmicas informais das culturas locais e escolares.

Segundo Freire (1971, p. 104), “A educação [...]. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Quer dizer, da passagem da educação tradicional ingênua, apolítica e elitista à educação moderna de massas, comprometida com a criatividade cuja materialidade deverá ser crítica, e baseada na responsabilidade social e política dos seus atores. Onde, as normas são subjacentes a revisões constantes, pois a democracia propõe mudanças constantes. Isto é, os regimes democráticos são flexíveis, inquietos, e a sociedade deveria corresponder aos anseios da ação de cada época e do grau de desenvolvimento do regime democrático, respeitando maior flexibilidade de consciência humana.

Enfim, a democracia como ato e um processo de aprendizagem, daí a democracia e a educação democrática se complementem, porque a educação é capaz de ultrapassar desigualdades sociais (FREIRE, 1971).

Quer dizer, a racionalização, eficiência e eficácia são fenômenos cuja preocupação incide em resultados, atropelando os processos, evidentemente, são modelos burocráticos que fazem a regulação *a priori*, sem colocar em primazia os processos e recursos envolvidos. O nosso apelo é de que haja concessão de mais meios fornecendo as metas, pois, sem os mesmos, tratar-se-ão de modelos meramente de mercado, que despolitizam a escola. E ainda mais, retiram a visão global do trabalho do professor e cultivam a regressão em termos de direitos sociais, porque é tipicamente, da racionalidade econômica. Isto é, de atingir os fins gastando menos meios, para além, de impor objetivos e evitar conflitos, portanto, é de interesses capitalistas, que promove a mercadorização da educação pelos mercados internos, subsidiada pela avaliação e concorrência.

As reformas proclamadas, igualmente são quase que utópicas, porque não propõe disciplinas sociais, de história, filosofia, sociologia, que proporcionariam



conhecimentos e dinâmicas sociais, a razão disso, é que a reforma condiciona a formação dos cidadãos de acordo com o projeto pretendido, pois, é assim que são determinadas as disciplinas de línguas, a exemplo de inglês.

Na nossa visão, as reformas devem resolver os problemas sociais e da educação, é como uma revolução, a título de exemplo a de 1975, que o país viveu, alimentou um sonho de liberdade, que passaria pela criação e divisão equitativa da riqueza, de trabalho autônomo dos profissionais da educação, e da cidadania participativa da sociedade. Por isso, não adianta reformas para manter a máxima taylorista de departamento pensante e da fábrica executora, constituindo ameaça para a sociedade transformadora, porque isso manterá a sociedade dividida entre os mais capazes e os inaptos no controlo da coisa pública, e assim, a maioria viverá na dependência econômica agravando a pobreza.

Embora, a aspiração de qualquer sistema educativo seja a melhoria da qualidade de educação, isso deve implicar a análise de várias categorias, sobretudo políticas. Como por exemplo, temos a turbulência da formação dos professores com políticas que fragilizam a sociedade com objetivos econômicos. Consequentemente, isso porque, hoje a recomposição é de fora para dentro do sistema, quer dizer, deveria haver iniciação de uma agenda associando teses estruturais ao projeto político pedagógico das escolas, onde possa haver discussão sobre as questões econômicas na educação (como campo de produção, com o aumento de condições e salários dos profissionais), para evitar a crença no mais consumo que a própria produção. Isso tudo, leva a determinação da escola pública. Quer dizer, se hoje queremos aumentar a produtividade, isso também, requer o aumento de infraestruturas, requer mexer na educação com aquele que vive o dia a dia da escola, porque um fortalecimento da visão empresarial da educação conduz a competição e a concorrência desleal.

Nessa perspectiva, também a segunda forma de privatização da educação ocorre com a atribuição de dinheiro público aos pais pelo conselho de escola para o aluno estudar na escola pública, pelo material escolar oferecido através do programa ADE, e, também pela opção de valorização da escola privada em detrimento da pública.

Embora as escolas privadas estejam a ser consideradas como as melhores escolas, nelas, há predomínio de mecanismos meritórios funcionando. Isto é, porque excluem os pobres, ou seja, para o seu funcionamento priorizam seleções *à priori*, através dos concursos no seu ingresso. Isto é, possibilitando que os pais dos pobres não inscrevam os seus filhos nessas escolas. Com isso, fica evidente que em políticas gerencialistas, a escola privada rejeita os pobres, porque seleciona alunos, mas a pública não nega ninguém. Assim, o problema da pública é do investimento,

quando não é equipada. E numa analogia entre as duas organizações, têm os mesmos problemas, ou seja, se a pública tivesse as mesmas condições, também melhoraria o seu *ranking* educacional.

Em contrapartida, a política nacional de educação é lei, quer dizer, está na constituição, e o desafio da política pública é tornar isso uma realidade como dever do Estado. A política pública depende da decisão política. Igualmente, deve ser mobilizadora da sociedade incluindo as autarquias (MOÇAMBIQUE, 1997). Assim, vemos que os desafios da escola secundária moçambicana estão alinhados num confronto entre agenda mercadológica e agenda humanitária dos atores. E isso, tem algo de importante na política nacional de educação, sobretudo na formação dos professores, que deve ser objeto de grande luta e conquista para o progresso da educação. Também, o papel da escola pública e os desafios das políticas educacionais sobre a escola pública envolve funcionários, pais, alunos, sindicatos e comunidades locais.

E assim, os professores são importantes. É necessário atrair pessoas qualificadas para a profissão docente, mantendo-as, e ao mesmo tempo proporcionando-lhes às competências e apoios necessários. Porque, o absentismo dos professores é uma regressão na aprendizagem. Quer dizer, é tempo gasto na execução de tarefas durante as aulas que poderia reduzir significativamente o índice da fraca aprendizagem, procurando aprofundar as diferenças de aprendizagem. Igualmente, traz a melhoria das condições de trabalho dos professores, fortalecendo a governabilidade e a responsabilidade da escola no aumento do sucesso da aprendizagem e na redução das desigualdades sociais educativas marcadas por assimetrias.

A gestão escolar participativa proporciona a distribuição mais equitativa dos recursos docentes entre os anos escolares, e condiciona maior ênfase em assegurar que todos os alunos adquiram as competências fundamentais para a alfabetização e a competência matemática que são cruciais no ensino básico. O ambiente de sala de aula é igualmente importante. Isto é, salas de aula mal equipadas e alunos sem livros didáticos e material de escrita não contribuem para a aprendizagem eficiente e eficaz.

É preciso apoio adicional à organização escolar. As escolas precisam de apoio adicional, incluindo tempo de aprendizado extra e recursos complementares. Assim, a alocação de recursos governamentais pode desempenhar papel fundamental na redução de lacunas de aprendizagem, permitindo um trabalho com as comunidades nos bairros com os piores indicadores educacionais. Isto inclui o trabalho nas escolas de mais baixo desempenho, a fim de melhorar a aprendizagem, incluindo oficinas semanais para reforçar as competências pedagógicas, oficinas fora da escola para

crianças, alocação de livros didáticos e outros materiais. Portanto, os recursos adicionais podem ajudar a pagar professores extras e reduzir lacunas na infraestrutura. E ainda, a criação de programas, que tentem melhorar a educação fazendo uma diferença significativa (UNESCO, 2011).

Para além de vários fatores, o sindicato é uma ferramenta de convencimento que no cotidiano escolar faz aproximar o governo, a sociedade, as academias e a classe de professores para um debate sobre a realidade escolar. Isto obedece, também um papel contestatório, pois, algumas dúvidas ficam no ar para a atual ONP. Isto é, se tem em quem se inspira como sindicato? Também, se faz estudos para apoiar os seus debates para a melhoria das escolas na resolução dos problemas de ensino, e da classe trabalhadora da educação, e ainda, as bases seguidas na fixação de salários para os professores?

## **Conclusão**

Do tema a organização das escolas secundárias em Moçambique no período multipartidário 1994-2015: desafios e perspectivas para o desenvolvimento da gestão escolar constatamos que, as políticas educativas desde a independência nacional em 1975, percorreram duas vertentes de políticas: a) da revolução popular, ou do centralismo democrático de 1975-1990, e, b) da fase da liberalização do ensino, ou da democracia representativa de 1991-2015, com suas metamorfoses.

Portanto, os desafios indicam que a organização da escola secundária moçambicana deve ser de uma escola inclusiva materialmente para a maioria, educando pela difusão de conhecimentos sociológicos e antropológicos para a solidariedade, e também, preparando para os novos papéis sociais que se colocam numa sociedade sob intensos desafios e transformações. E acima de tudo, é preciso que a administração, ou gestão, seja mediação (PARO, 2010), onde, o gestor escolar não seja um dominador, mas conciliador de esforços diante da comunidade educativa, para que, desempenhe a função de coordenador, numa gestão em que não haja dominados no sistema educativo.

Por isso, é preciso políticas mais bem claras, com mais financiamentos e uma melhor governação escolar para garantir o direito à educação para todos, isto porque predomina a gestão empresarial do tipo gerencial que não é compatível com os objetivos pedagógicos de educação para todos alunos.

## Referências

- DOMINGOS, A. A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10, mar. 2015. Disponível em <file:///C:/Users/Acer/Dropbox/Artigo%202015/Praxis%20Educativa/Artigo%20PB.pdf>. Acesso em 15 dez. 2015.
- DOMINGOS, A. B. Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência (1975-1999): descentralização ou recentralização? Braga: Universidade do Minho, 2010. Dissertação (mestrado em educação). Braga: Universidade do Minho, 210 f. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1/tese.pdf>. Acesso em 15 dez. 2015.
- DOMINGOS, A. Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983). *Revista Vozes dos Vales*, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, nº. 06 – Ano III – 10/2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Desktop/Artigo%202014/Revista%20Vozes/Os-desafios-da-politica-de-formacao-de-professores-em-Mocambique-1975-1983%20(1).pdf>. Acesso em 15 dez. 2015.
- FREIRE, P. A propósito de uma administração. Recife: Imprensa Universitária, 1961.
- FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIMA, L. A Escola como Organização e a Participação na Organização. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Braga: IEP - Universidade do Minho, 1998.
- LIMA, L. A escola como organização educativa. Uma Abordagem Sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, L. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República de 1990. Publicada no Suplemento do Boletim da República, 1ª Série, nº 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique, 2004. Aprovada em 21 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Legisla/constituicao\_republica/constituicao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992. Lei do Sistema Nacional de Ensino que adequa as disposições contidas na Lei nº 4/83. Publicada no Boletim da República II SÉRIE – NÚMERO 19.

MOÇAMBIQUE. Lei 2/97 de 18 de fevereiro. Lei da administração pública que aprova o quadro jurídico para a implementação das autarquias locais.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Revista Educação e Pesquisa, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 763778, Universidade de São Paulo, 2010.

UNESCO. A crise oculta: conflitos armados e educação. Relatório Conciso. Brasil, 2011. Disponível em:  
<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-summarypt.pdf>. Acesso 28 set. 2014.>.

### **A proposta para o Ensino na Nova República: a elaboração do currículo escolar de história da escola elementar no estado do Rio Grande do Sul/Brasil.**

Cecilia Soares Mombelli

Este trabalho se propõe a estudar a construção do currículo escolar de história na passagem do Império para a Primeira República no Rio Grande do Sul, no esforço de identificar as transformações e continuidades de conteúdos e métodos. Procura, com isso, compreender a finalidade do ensino em cada período e como foi apropriada pelo Estado na promoção de seus ideários. O olhar volta-se para a prática, procurando abarcar, em meio a tantas recomendações oficiais, a preocupação com o conteúdo e a forma como ele deveria ser trabalhado na escola elementar. Para isso, utiliza diferentes fontes para entender seu funcionamento. As legislações educacionais e programas escolares transparecem a versão oficial do governo, completadas pelos Relatórios de Presidentes, onde é possível perceber as dificuldades na implementação das aulas.

A intenção é analisar a seleção de conteúdos, identificando o que era proposto para ser ensinado, o que foi excluído das aulas, os métodos de ensino e recomendações de como o professor deveriam trabalhar os temas. São estudados documentos como os Programa do Ensino Público Primário da Província de São Pedro do Sul de 30 de novembro de 1883, última proposição oficial do governo imperial, e a Reestruturação da Instrução Pública da Primeira República em 1897 e completada em 1910. Fez-se importante comparar também com a legislação de 1927, quando o sistema republicano já estava

consolidado e distanciado do modelo imperial. No entendimento do contexto em que foi produzida, a documentação oficial a ser analisada é entendida como fruto de acordos, negociações e confrontos entre sujeitos envolvidos na sua constituição, na medida em que indivíduos e grupos se empenham em fazer valer seus interesses e crenças. As leis e regulamentações escolares, como documentos, são entendidas, então, como expressões de ideias, propostas e métodos de ensino de cada momento.

A necessidade de estabelecer um sistema educacional no Brasil ganhou força na última década imperial, a partir de 1870, quando novas ideias foram incorporadas à sociedade e ao capitalismo, com seus novos meios de produção, ligados à industrialização e à necessidade do mercado de trabalho livre. Com a República, na virada do século, a participação do cidadão no cenário eleitoral impunha novos desafios à escola. Precisava-se ler e escrever para votar, bem como sentir-se participante de uma “Nação”. Ganhavam destaque no currículo as classes de História Pátria e Gramática Portuguesa, ambas importantes para a formação desse cidadão brasileiro. É o tempo de

(...) criar a necessidade de educação para todos, consolidar a Pedagogia, tornar a escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao progresso social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologia e resultados, democracia e currículo. De formular as Ciências da Educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação. (CORAZZA, 2005, p. 14)

A proposta do governo caminharia para a institucionalização de um sistema de ensino, com a uniformização do método de ensino e a normatização dos estabelecimentos educacionais, sejam eles públicos ou privados. A história, dentro dessa nova organização, conquistava mais espaço no ensino primário.

## A institucionalização do Sistema de Ensino no Brasil

A década de 1880 reforçou a busca por um processo de modernização, impulsionado por uma nova elite de jovens, a chamada “Geração de 1870”<sup>39</sup>. Influenciados pelas diretrizes científicas e técnicas oriundas da Europa e Estados Unidos, as bases de inspiração das novas elites eram principalmente as correntes científicas, o darwinismo social do inglês Spencer, o monismo alemão e o positivismo francês de Augusto Comte. Essas concepções circulavam na esfera da máquina governamental, em especial na Instrução Pública. Era esse serviço responsável por educar a população e formar os futuros cidadãos com base nos princípios científicos. O “Programa de Ensino Público Primário da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul”, aprovado em 1883, o mais completo projeto do Império, transpareceu esses ideais, procurando formar o povo para exercer o direito de cidadão. Todos os conteúdos a serem ministrados nos três graus do ensino – Primário (1ª a 4ª classe), Elementar (5ª a 8ª classe) e Complementar (9ª a 10ª classe) - foram detalhados, com ênfase na compreensão da realidade local, na preparação para o mercado de trabalho e para a economia do lar. O currículo voltava-se para a formação política e para o conhecimento do processo eleitoral, com o estudo da constituição, das práticas eleitorais e da organização política.

O programa das primeiras classes iniciava com o aprendizado da leitura, escrita, aritmética, desenho e canto. Somava-se a eles uma inovação: *Licções sobre objetos (Ensino pelo aspecto) e Licções dos objetos usuaes de que se servem as crianças* (ARRAIADA e TAMBARA, 2004, p. 310). Essa seção era destinada a explicação de tudo o que cercava o aluno e como deveria ser utilizado no seu cotidiano. Tratava da natureza e do fim de diversos objetos, provocando a reflexão sobre o meio em que eles estão inseridos. Organizada em forma de perguntas, a disciplina versava sobre assuntos do seu redor, como a sala de aula, os pássaros, a igreja, até os hábitos cotidianos das famílias, como a importância da roupa, dos alimentos, além das principais profissões e sua função na sociedade. As crianças deveriam aprender a se

---

<sup>39</sup> No Rio Grande do Sul, Joaquim Francisco de Assis Brasil e Julho de Castilhos são expoentes dessa geração.

preparem para enfrentar a sua realidade, sobrevivendo à adversidade da vida. Para tanto, aprendiam a conhecer o seu meio, o trabalho e os hábitos saudáveis de higiene. Essas matérias seguiram nas classes seguintes, com a ampliação gradual do nível de dificuldade.

No curso elementar (5ª classe em diante), a aula de Moral e Cívica era acrescida de História Sagrada, por meio de narrações. Começava com a Criação e o paraíso terrestre, Caim e Abel, o Dilúvio, passando pelos grandes heróis bíblicos, até chegar ao nascimento de Jesus Cristo, sua paixão e ressurreição. Seguia-se a ordem da bíblia, reunindo os acontecimentos históricos com as epopeias e heróis bíblicos, combinado com datas festivas e comemorações religiosas. Esse conteúdo tinha, nas palavras de Circe Bittencourt, “objetivos morais definidos com muita precisão e limitavam o ler-escrever a um papel de auxiliar da memória. Os alunos liam os textos de História Sagrada para rememorar e não para descobrir algo novo, para se aperfeiçoarem moralmente e não para se informarem” (BITTENCOURT, 1993, p. 201).

A visão histórica predominante era a cristã, visto que a história profana aparecia apenas na 7ª classe e tratava somente da história do Brasil a partir do descobrimento de Portugal. Seguia uma linha cronológica, valorizando os grandes acontecimentos e os homens de destaque. Nessa lógica, prevalecia também a elaboração de uma história política, com o papel central do Estado e dos governadores para manter a integridade do país. As lutas pela defesa do território contra espanhóis, holandeses e franceses, bem como os combates e batalhas, ao lado das primeiras tentativas de independência, serviam de referência para o período colonial. A intenção da disciplina era passar ao aluno a “revista chronologica dos principaes sucessos até essa data” (ARRAIADA e TAMBARA, 2004, p. 321).

Nesses dois anos, a história dividia espaço com as aulas de Constituição, ensinando as principais ideias de governo. O aluno devia distinguir o bom governo dos males causados pelo despotismo e autoritarismo. O objetivo era preparar os cidadãos para se ocuparem dos negócios públicos e exercerem o direito de votar, com um cuidado redobrado com os enganos. A escola preparava o estudante para enfrentar o sistema eleitoral consciente de seus problemas e organização. Propunha, no estudo, o



Odio ás fraudes eleitoraes, respeito á vontade da maioria. Fórmias de governo. Poderes publicos; poder legislativo; quem o exerce; poder executivo; quem o exerce; suas attribuições e limites. Poder judiciário; por quem é exercido; decisão das questões entre particulares, punição dos criminosos (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p. 321).

Foi esse currículo que acompanhou a transição do Império para a República. Voltado para educar as crianças a encararem o seu cotidiano, com conhecimentos de higiene e economia doméstica como conteúdo, a proposta apresentava um enfoque evolucionista, preparando a população para os desafios da modernização. Os relatórios dos inspetores regionais mostravam as dificuldades de se implantar as diretrizes do Regulamento de Instrução. Não havia professores suficientes, a remuneração era baixa, havia falta de materiais e livros, a desistência dos alunos era considerável. Nas aulas da capital, os alunos não apresentavam o rendimento esperado, mesmo com toda a dedicação da professora:

o movimento dessa aula foi, no corrente ano lectivo, de 100 alumnas matriculadas; a media mensal de 65, e achavam-se presentes no acto 36. Não houve exame porque as alumnas que estavam no caso de faze-las despediram-se em Outubro. A comissão, posto que não se mostrou muito satisfeita com o adiantamento das alumnas apresentadas a exercício, não deixa todavia de reconhecer que esta falta é filha de ciscunstancias alheias á vontade da professora que tantos e reais serviços tem prestado á Instrucção Publica. Os exercícios duraram 2 ½. Não havia um livro sequer, o que é de lastimar. A sala é como em geral acontece, pouco espaçosa, e a luz penetra pelo lado direito. Apenas uma alumna exhibiu trabalhos de agulha. Os exercícios duraram 2 ½. Não havia um livro sequer, o que é de lastimar (Comissão de inspeção de instrução publica de Porto Alegre, 1883).

Nesse momento, o país enfrentava transformações estruturais importantes, com o fim da escravidão se aproximando e a coroa entrando em crise política. Os políticos e intelectuais confrontavam-se com um novo desafio, voltado para a elaboração de uma nação brasileira e a construção de uma identidade nacional. Essa transformação política era acompanhada de uma nova ordem social, possibilitada pelo fim da escravidão, o início da imigração europeia e a industrialização, acarretando a formação de novos grupos sociais como os operários, profissionais liberais, imigrantes e ex-escravos. A intensão

era estabelecer no Brasil uma democracia liberal, preparada para incentivar um sistema capitalista voltado para a exportação de produtos primários. A República prometia expandir a educação para todos os recantos, promover o ensino da língua portuguesa entre os imigrantes e preparar os cidadãos para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2006, p. 5537). A máquina, aprimorada com a II Revolução Industrial, ocupava o lugar do trabalhador manual, exigindo profissionais competentes para não estraga-la. A escola adaptava-se, pelo menos no papel, a essa nova realidade.

### **O currículo Republicano**

A implantação da República no Brasil, em 1889, trouxe modificações políticas importantes para todo o País. No Rio Grande do Sul, governantes de inspiração positivista assumiram o governo provincial, através do Partido Republicano Rio-grandense (PRR). O primeiro governante positivista foi Júlio de Castilhos, seguido por Borges de Medeiros<sup>40</sup>, que se manteve 25 anos no governo. A composição do PRR era diferente da estrutura de poder montada na província. Seus membros não pertenciam à tradicional elite pecuária da campanha que governaram a província durante todo o Império. A maioria dos líderes, entre eles Júlio de Castilhos, provinha da região norte do estado, de ocupação recente e distante da indústria do charque e dos centros consumidores (PINTO, 1986, p. 10). Numericamente inferior aos demais, como o Partido Liberal, o PRR apresentava características próprias que garantiam grande relevância e capacidade de organização do poder. A estrutura ideológica distinta, baseada no positivismo, uma rígida disciplina partidária e o controle da atuação dos correligionários a partir da executiva central e a desestruturação da oposição possibilitaram o controle do governo estadual.

Diferente dos demais estados brasileiros, a implantação do regime republicano não foi automática no Rio Grande do Sul, uma vez que PRR não era composto pelas elites tradicionais e nem defendia os mesmos princípios. Entre a proclamação e o ano de 1897, dez presidentes governaram o estado, sem conseguir fixar uma estabilidade política (Ibdem, p. 16). Com o apoio do governo federal, Castilhos conseguiu governar por um período completo de quatro anos, quando enfrentou a Revolução Federalista

---

<sup>40</sup>Borges de Medeiros governou o estado duas vezes: de 1898 a 1908 e 1913 a 1928

de 1893<sup>41</sup>, contrária ao seu governo. Vitorioso, Castilhos entregou o cargo em 1898 para seu correligionário e herdeiro político, Borges de Medeiros, que governou o estado até 1928. Esse período foi de consolidação do PRR como força política dominante no estado, como define Celi Pinto. Para a historiadora,

Ao longo do período de consolidação, o PRR atuou através de um discurso que era construído tendo como suposto fundamental a equivalência entre o partido e o novo regime, identificando todas as formas de oposição com a negação da República, isto é, como propaganda da restauração monárquica (1986, p. 19)

Na proposta de governo republicano, a educação ocupava um posto destacado na concretização de um projeto de nação, como formadora de cidadãos capazes de comandar a República. “Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, se colocou central para que os homens tivessem consciência de seu papel social” (CORSETTI, 2006, p. 01). Era nas escolas que os novos cidadãos aprenderiam a comportar-se, desenvolver o físico e adquirir o espírito republicano. No entanto, o discurso ficava apenas no papel, pois a verba destinada a sua concretização era curta, as escolas continuavam sem estrutura física e o salário dos professores seguia baixo, como percebemos frequentemente nos Relatórios de Instrução Pública.

Apesar da reestruturação pela qual passou o Rio Grande do Sul na primeira década republicana, o sistema de ensino herdou a estrutura do Império. Manteve-se as mesmas séries e anos, inspetorias, hierarquia de poder e a maioria das disciplinas – ou melhor, classes, como são definidas na época -, mas com controle e investimentos mais amplos. A última regulamentação educacional da Província de São Pedro, de 1881, definiu a organização administrativa e centralizou todas as atividades nas mãos da Inspetoria Geral de Ensino. Essa repartição foi mantida na República, com as mesmas funções e a permanência de alguns funcionários, submetendo-se à Secretaria de Interior e Exterior. Esta foi encarregada de toda a administração, devendo manter o Governador informado de todas as atividades através do Relatório Anual.

O Regulamento de 1883 serviu de base, mantendo muitas classes e concepções, em especial a preocupação como caráter prático e o conhecimento no cotidiano. Com a ascensão do novo governo, a mudança mais evidente foi a exclusão

---

<sup>41</sup> Em fevereiro de 1893, os federalistas pegaram em armas para derrubar o governo de Júlio de Castilhos. Floriano Peixoto, presidente do Brasil, se colocou ao lado do governo gaúcho. A paz foi assinada em 23 de agosto de 1895, na cidade de Pelotas, e selou a derrota dos federalistas.

da História Sagrada como responsável pela moralidade dos estudantes. A Instrução Moral e Cívica não era mais obrigação da doutrina cristã ou dos deveres para com Deus. Ela era dissolvida em todo o currículo, sendo responsabilidade de todos o seu aprendizado. Ao invés de lições da Bíblia, ensinava-se o amor ao trabalho e a virtude, em consonância com os deveres cívicos. Nos Colégios distritais, a partir do 3 ano, esse conteúdo recebia caráter mais metódico, sob o título de Direito Pátrio. Aqui, o discípulo receberia noções claras e positivas, embora sucintas, das principais instituições sociais e dos direitos e deveres que decorrem destas. O cristianismo não servia mais de base doutrinária do governo, mas sim as leis: “No ensino de Direito Patrio o professor não perderá de vista que a sua tarefa não é preparar juristas, mas sim dar aos alumnos noções claras e positivas, se bem que sucintas, das principaes instituições sociais e dos direitos e deveres que destas ocorrem” (Programma de ensino elementar e complementar, 1899, p. 256).

No início do primeiro regulamento, em 1898, o primeiro artigo anunciava os objetivos da educação: “A escola primaria tem por fim promover e dirigir simultaneamente o desenvolvimento moral, intelectual e physico das crianças, durante a idade escolar, e ministrar-lhe conhecimentos uteis á vida” (Programa de Ensino das Escolas Elementares e Complementares, 1899). O caráter prático era destaque, voltado para o fortalecimento físico e intelectual dos jovens, com aulas diárias de ginástica e moral e cívica, esta última devendo ser contemplada por todos os professores. O estudo passava a enfocar o teor científico, que poderiam auxiliar no trabalho em fábricas ou nas atividades agrícolas. Na delimitação dos conteúdos ministrados nos colégios distritais, a preocupação com um ensino mais prático do que intelectual ficava bem definido:

Calligraphia; Portuguez; Elementos de língua franceza (gramatica e versão); Arithmetica (estudo complementar); Algebra elementar, geometria e trigonometria, geografia e historia, especialmente do Brasil e do Estado; Elementos de sciencia physica e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio, Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Musica por audição; Gymnastica. (Regimento Interno das Escolas Elementares, 1898, p. 257)

Entre os teóricos que influenciaram as decisões do Conselho de Instrução Pública, Herbert Spencer era o mais citado. Em seu livro, “Educação Intellectual, Moral Physica”, sucesso editorial por volta de 1860, o filósofo evolucionista examinava os conteúdos válidos a serem ensinado nas escolas. A finalidade principal era preparar o homem para a vida completa, definido dessa forma os conhecimentos. De acordo com o autor, os ensinamentos deveriam ter a seguinte utilidade:

1º) atividades que diretamente contribuíram para a conservação própria do indivíduo; 2º) atividades que, assegurando as coisas necessárias à vida, contribuíram indiretamente para conservação própria; 3º) atividades que tinham por fim a educação e a disciplina dos filhos; 4º) atividades relativas ao procedimento social e às relações políticas entre as pessoas e, por último, 5º) atividades que preenchessem o resto da vida consagrada à satisfação dos gostos e dos sentimentos. (SOUZA, 2008, p. 22)

Segundo o seu pensamento, na sociedade burguesa, a educação deveria desempenhar função diferente, de acordo com as leis gerais da vida social. Essas leis eram as da luta pela vida. O valor da instrução e da educação precisava ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo no seu esforço pela sobrevivência (SUCHODOLSKY, 1984, p. 59). Para os inspetores, era preciso promover novos métodos de ensino que dessem conta da realidade do meio, através do desenvolvimento da ciência:

Emquanto tudo prossegue avante ao influxo das leis da evolução natural; enquanto, sob a suprema alçada d'essa mesma evolução, operam-se as gestões das nossas faculdades intelectivas, evidentemente demonstradas pelas suas aptidões crescentes para a cognição de fatos cada vez mais numerosos e complexos, conforme se depreende das **sábias theorias de Spencer**; os nossos methods de ensino continuam rudemente estacionários, envoltos nos velhos preconceitos já derrocados pelos progressos da pedagogia contemporânea e imbuídos de teorias antiquadas, incompatíveis com as brilhantes conquistas da sciencia moderna. (Programa de Ensino Elementar e Complementar, 1899, p. 280)

Iniciava-se, assim, um ensino de matriz positivista e evolucionista, reforçando uma formação científica muito mais do que humanística. Os conhecimentos deveriam relacionar-se com a vida humana, preparando o aluno para sobreviver ao mundo industrial então em desenvolvimento e disciplinando seu corpo para obedecer às demandas do trabalho, mantendo a integridade física e moral. Rosa Fátima de Souza chama atenção para a preocupação do filósofo com a educação moral, em conformidade com os valores da sociedade burguesa. Essa responsabilidade era assumida pela escola, devendo o poder público controlar e determinar seu funcionamento e conteúdos ensinados. “Significava, por tanto, reconhecer a incapacidade das camadas populares em educar as crianças de acordo com as exigências da sociedade moderna. Era preciso impingir a racionalidade científica em todos os aspectos da vida social e a escola era a instituição mais adequada para esse tirocínio” (SOUZA, 2008, p. 27). Essa preocupação era diluída em todos os conteúdos, conforme definido no artigo 6º do Programma de Ensino Elementar e Complementar (1899, p. 256): “a instrucção moral e cívica não terá curso especial,

mas ocupará constantemente a atenção dos professores, que esforçar-se-ão por inspirar aos seus discípulos o amor ao trabalho e ao estudo, desenvolvendo-lhes o sentimento do bem e da virtude e a consciência dos deveres cívicos”.

O controle do ensino era fundamental nesse momento. Para tanto, contava com um material bem organizado, espaço para os exercícios teórico e prático e acompanhamento diário pelo professor. No terceiro artigo, o Regulamento deixa claro o controle sobre o aprendizado e a disciplina do aluno:

Art. 3º - Cada alumno, na ocasião de sua entrada para a escola, receberá um caderno especial, que deverá conservar durante todo o tempo de sua frequência escolar. O primeiro trabalho escripto de qualquer matéria, no principio de cada quinzena, será feito nesse caderno, pelo alumno, na própria aula, sem auxilio extranho, de modo que o conjunto d'estes trabalhos permita acompanhar a serie dos exercícios e conhecer do progresso dos alumnos de anno em anno. § único. Este caderno não sairá da escola, sob pretexto algum, e será apresentado a qualquer autoridade incumbida da inspecção e fiscalização do ensino, quando for exigido (Programa de Ensino Elementar e Complementar, 1899, p. 278) .

Para compreender essa modificação, é preciso considerar as mudanças no país, ocasionadas pelo processo de modernização que pretendia colocar o Brasil no caminho do progresso. A incorporação numa economia capitalista, trazia modificações na estrutura econômica, com o incremento de novas indústrias. Os novos empreendimentos econômicos na área industrial e a ascensão dos grandes centros urbanos estimulavam a infraestrutura urbana de transportes e edificações em todo o país. Collichio (1988, p. 17) mostra que a elite brasileira adepta ao cientificismo – exacerbada convicção de que só é possível explicar e orientar o comportamento humano e a convivência social pela via da ciência positiva – buscava inserir o país, pela construção de sua história, na marcha da “civilização”. Para tanto, fazia-se necessário educar esses novos cidadãos para serem incorporados a essa realidade. A instrução pública passava a ser estendida a toda a população, procurando incorporá-las a industrialização nascente. Agora não são apenas as classes dirigentes para formar, mas também os trabalhadores.

Esses futuros trabalhadores deveriam estar de acordo com o novo ideário republicano, sendo moralizados, higienizados e disciplinados através da escola. A língua portuguesa ganhou um caráter prático, incentivando a escrita correta e a leitura. Os alunos deveriam sair da escola sabendo expressar suas ideias, verbalmente ou de forma escrita, de uma maneira compreensível e correta, sendo essa a finalidade das classes de língua portuguesa (Programa de Ensino elementar e complementar, 1899, p. 258). Nessa mesma lógica, a matemática deveria ensinar mais do que

apenas calcular. Era preciso “acostumar o aluno, por meio da teoria, a pensar, a deduzir novas verdades de outras já aprendidas ou de princípios gerais, e a exprimir o aprendido de uma maneira clara, concisa e correcta” (Ibidem, p. 258). As disciplinas objetivavam formar os cidadãos para assumirem postos no governo e conseguirem se posicionar diante dos novos desafios. O *método intuitivo e prático*, reforça essa pretensão, propondo a observação do objeto simples para elevar-se a ideia abstrata, fazer comparações, generalizações e chegar ao raciocínio. Tudo isso fundado no exercício da memória.

Nessa nova proposta, a história desenvolvia um papel fundamental, pois contribuía para a constituição de uma identidade nacional e a formação política dos alunos. Sua importância é contemplada na distribuição dos horários. Nas três classes definidas para o curso primário, a história estava em todas as seções. Sua carga horária, ao lado da geografia, era de 1 hora diária, na qual também se ensinaria a instrução cívica. Essa mesma carga horária era compartilhada por Português, Ciências (dividido em aritmética, geometria, ciências físicas e naturais) e música vocal, enquanto que as outras disciplinas eram distribuídas ao longo da semana. Seu objetivo era despertar o sentimento nacionalista em cada estudante:

Art. 10º - O ensino da História Universal nos Collegio Districtaes não limitar-se-á á simples descripção dos factos principaes ou a biografia de homens celebres; devendo o alumno ficar com ideias claras da civilização e do progresso da humanidade em geral.

Art. 11º - No ensino da História Patria o professor esforçar-se-á por inculcar e desenvolver nos alumnos o amor a pátria. Esse ensino será assim o principal auxiliar da educação cívica e moral (Programma de Ensino elementar e complementar, 1899, p. 258).

A História e a Geografia, além de seu conteúdo, deveriam dar atenção especial à Instrução Cívica (Regimento Interno das Escolas Elementares, 1898, p. 278). Os conteúdos eram direcionados para a compreensão do Brasil, realçando as suas riquezas naturais e os grandes acontecimentos históricos. Dessa forma, se despertava o sentimento nacionalista e o respeito pela pátria, tão importante para a consciência nacional. “O sentimento de pátria não deve ficar amortecido nos tenros corações dos nossos jovens patriotas; é necessário que seja cultivado por incessantes referências aos sucessos da nossa história, proveitosamente expostos”, explica José Penna de Moraes, inspetor da 4ª região (Relatório do Inspetor Regional da 4ª Região Escolar, José Penna de Moraes, 30.07.1898, p. 439). Criava-se assim o imaginário social, repleto de grandes feitos e datas comemorativas. “Esta projeção implicou dar relevância à construção de uma subjetividade que, em paralelo ao processo concreto de modernização proposto, atuou na direção desejada pelos dirigentes do Estado, ou

seja, dar suporte de legitimação e adesão ao projeto que estava sendo implantado” (CORSETTI, 2006, p. 11).

No currículo das escolas elementares elaborado em 1898, o conteúdo é totalmente voltado para a História Pátria, por meio de biografias e feitos heróicos. A proposta era “incutir e desenvolver nos alunos o amor a pátria. Esse ensino será assim o principal auxiliar da educação cívica e moral” (Regimento Interno das Escolas Elementares, 1898, p. 164). O objetivo da disciplina era deixar clara a ideia de civilização e de progresso da humanidade em geral e sentir-se fazendo parte desse processo. A linha evolutiva iniciava com a chegada dos portugueses, através dos grandes personagens: Colombo, Thomé de Souza, Anchieta, Henrique Dias, Camarão, Tiradentes, D. Pedro I, D. Pedro II, Bento Gonçalves, Duque de Caxias, Marechal Deodoro (Ibidem, p. 262), chegando até a emancipação dos escravos e proclamação da República. Na Terceira Classe, o Rio Grande do Sul ganhava um capítulo especial, desde as primeiras excursões ao estado, a colonização açoriana, a Revolução de 1835 até movimento abolicionista e propaganda republicana no Rio Grande do Sul (Ibidem, p. 272). A História Universal aparece apenas nas Escolas Complementares, destinada à formação de professores, seguindo a mesma lógica evolutiva: as grandes civilizações clássicas (Grécia e Roma em especial), os reinos da Idade Média, os descobrimentos, renascença das letras, ciências e arte, o império francês e a independência da América.

A escola positivista foi de tal forma arraigada na sociedade sulina que desenvolveu uma forma própria de positivismo no Estado, extremamente conservador e autoritário. Fortemente definido pelo pensamento de Júlio de Castilhos, podemos dizer que essa corrente de pensamento francesa se afirmava no Rio Grande do Sul sob a forma de uma nova doutrina, o *castilhismo*. O Estado passa assumir o controle em diferentes campos da vida social, assumindo a responsabilidade pela caminhada rumo ao progresso. Loiva Félix aponta as definições de Velez Rodrigues para o castilhismo: “uma filosofia política que, inspirada no positivismo, substitui a ideia liberal de equilíbrio entre as diferentes ordens de interesse como elemento fundamental na organização da sociedade pela ideia de moralização dos indivíduos através da tutela do estado” (RODRIGUES, 1980, p.8. APUD: FELIX, 1987, p. 77). Essa moralização passava necessariamente pela educação.

O pensamento de Auguste Comte fora de grande importância para os políticos gaúchos. No seu livro “Curso de Filosofia Positivista”, que teve seus volumes publicados a partir de 1830, entre outras coisas, Comte destaca a importância de uma reforma intelectual do homem, respeitando as leis naturais em que está inserida a sociedade. Para atingir o progresso humano, passava-se por três etapas: a teológica,



metafísica e a positiva, apontando as etapas da evolução de todas as ciências e do espírito humano. Tal obra enfatiza a crença no método científico como o único capaz de alcançar a verdade, no qual a investigação baseada no conhecimento empírico e na observação dos fenômenos, revelaria as suas “leis” objetivas, entendidas como relações constantes entre os fenômenos observáveis. Essa corrente servia aos interesses da elite governantes, como coloca Love:

Por toda a América Latina, o positivismo atraía os modernizadores conservadores, que desejavam os benefícios do progresso material sem prejuízo da hierarquia social: Comte parecia oferecer um modelo de desenvolvimento sem mobilização social (LOVE, 1975, p. 38).

A modificação nos currículos não foi a única iniciativa em construir uma história regional. No período da Primeira República, foi criado o Museu Estadual no decreto de 30 de janeiro 1903 (Leis, Decretos e Atos , 1903, p. 83) - atualmente Museu Julho de Castilhos - e foi fundado, com recursos do Estado, o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul em 18 de novembro de 1921. Essa instituição era responsável por escrever e divulgar a história gaúcha, louvando os grandes feitos e homens dessa terra. Também foi instituído o dia 20 de setembro como feriado estadual em homenagem à Revolução Farroupilha. Juntas, essas medidas incentivavam a criação de uma cultura histórica e do louvor ao republicanismo.

A disciplina de história sofreu grandes transformações na mudança política do Império para a República. Seu espaço cresceu, ganhando 1 hora diária em todos os anos. O enfoque, antes mundial, recaía principalmente na história pátria, voltado para a evolução da nação e preocupada com o sentimento patriótico em cada estudante. O tempo histórico foi ampliado: a história seguia linearmente até a República, com a incorporação de novos personagens republicanos na lista herdada do Império. A ênfase recaía na História Mundial e Pátria, valorizando os grandes feitos históricos. O Rio Grande do Sul entrava no currículo após trabalhar essas duas temáticas, enfocando uma perspectiva, que ia do mais geral ao particular. Usava-se o exemplo de heróis para tratar dos temas, revivendo as figuras de Colombo, Cabral, Anchieta, Tomé de Souza, Tiradentes, D. Pedro I, D. Pedro II, Bento Gonçalves, Duque de Caxias, Deodoro e Floriano.

A valorização da República aparece também na seleção das comemorações escolares. No Regulamento de 1927, algumas datas são indicadas para serem lembradas oficialmente, sejam elas nacionais e estaduais, a saber:

24 de fevereiro (promulgação da Constituição Federal), 21 de abril (glorificação de Tiradentes, como expressão dos movimentos patrióticos antes da Independência), 3 de maio (descobrimiento do Brasil), 13 de Maio (abolição da escravidão), 14 de julho (independência dos povos americanos e promulgação da Constituição do Estado), 7 de setembro (proclamação da independência nacional), 20 de setembro (República de Piratini), 12 de outubro (descoberta da América), 15 de novembro (proclamação da República) e 19 de novembro (instituição da bandeira nacional) (Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público no Estado, 1927, p. 534).

Nesses dias, os professores deveriam fazer, além de sua aula sobre esses temas, “hymnos e cantos cívicos, de molde a despertar nos alunos sentimentos de amor a pátria” (Ibidem, p. 537). A mesma legislação repetiu-se durante toda a República, sem modificações significantes.

Essa preocupação com o ensino cívico e moral dos alunos está presente em todos os Regulamentos de Instrução Pública. Abria-se espaço para a valorização do dever republicano, como sendo o topo do processo evolutivo. O Rio Grande do Sul ganha destaque ao final, enaltecendo os heróis farroupilhas que lutavam pelos princípios republicanos desde o Império. A história ganha novos tons, desempenhando um papel patriótico e fornecendo exemplos aos futuros cidadãos.

### Referências Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. **Revista Brasileira de História**. Vol 13, nº 25/26. Set 93/Ago 93. Pág 193-221.
- COLLICHIO, Theresinha Alves F. *Miranda Azevedo e o darwinismo no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988
- CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí : Ed. Unijuí, 2005.
- CORSETTI, Berenice. Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação (UFPel)**, Pelotas/RS, v. 6, n. 11, p. 193-222, 2002.
- O pensamento social e educacional no Rio Grande do Sul da Primeira República. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiana, 2006
- Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1897 e 1906, p. 86. Porto Alegre – RS, Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul.
- Livro de Atas das Sessões do Conselho Escolar 1897/1904. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Instrução Pública. Livro-56.

LOVE, Joseph. **O regionalismo gaúcho e as origens da revolução de 1930**. São Paulo : Perspectiva, 1975.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Positivismo – um projeto político alternativo (RS: 1889-1930)**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

**Programa de Ensino das Escolas Elementares e Complementares**. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1899. Porto Alegre – RS, Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul.

**Regimento Interno das Escolas Elementares**. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1898. Porto Alegre – RS, Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul.

**Regulamento da Instrução Pública**. Leis, Decretos e Atos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1927. Porto Alegre – RS, Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul.

**Relatório do Inspetor Geral Aureliano Verissimo de Bittencourt**, no Relatório da Secretaria do Interior e Exterior de 30.07.1898, p. 539. Porto Alegre – RS, Arquivo Histórico do Estado Rio Grande do Sul.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3. ed. Lisboa : Livros Horizontes, 1984.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (org). Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Brasília, DF SBHE INEP, 2004

## **A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PELOS NÚMEROS: O USO DAS ESTATÍSTICAS NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA CARIOCA NOS ANOS 1920**

Bárbara Carvalho de Brito Cruz  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
barbara.cruz89@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

O período que compreende a Primeira República na cidade do Rio de Janeiro (1889 – 1930), então capital federal, foi atravessado por um conjunto de projetos de remodelação urbana, que segundo a lógica de seus governantes, visava implementar uma tradição de modernidade<sup>42</sup> não só no que diz respeito ao projeto arquitetônico, mas também - e por que não dizer – principalmente na população carioca, uma vez que seus habitantes em sua maioria eram considerados errantes deste processo da modernidade.

Os cariocas eram vistos no imaginário social como personagem do país da malandragem: boêmios, vagabundos, biscateiros ou parasitas. (NUNES, 1992: 161).

O trecho transcrito ressalta aquelas práticas e aqueles sujeitos que foram considerados não modernos, não higiênicos, não educados, não europeus, não refinados e não civilizados. Aqueles, que de alguma maneira resistiram ao novo modo de vida que se pretendia incutir na população e “contrastavam” com o que se descobrira e o que se pretendia de “novo” para o Rio de Janeiro.

Vale-nos incursionarmos aqui pela cidade do Rio de Janeiro no início dos anos de 1900, e destacarmos que antes das reformas promovidas por Pereira Passos, prefeito do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906, o Rio de Janeiro era conhecido como “Porto Sujo” ou “Cidade da Morte”, um lugar evitado pelos viajantes. A falta de planejamento urbano e de infraestrutura sanitária fizeram com que o Rio se tornasse foco de uma variedade de doenças como a febre amarela, varíola, sarampo, disenteria, difteria, tuberculose e até mesmo a peste bubônica. Com a onda de imigração europeia e a migração de escravos recém-libertos, a população crescia

---

42 (HOBBSBAWN, A Invenção das Tradições. p.9). Segundo o autor, tradição inventada se caracteriza como conjunto de regras, que se estabelecem através da repetição, podendo essas regras ser de natureza ritual ou simbólica, conseguindo, através dessa repetição uma continuidade com relação ao passado.

significativamente. De 1872 a 1890, a taxa de crescimento era de 95,8%; entre 1890 e 1906, a população aumentou em 56,3%. O caos na ocupação urbana favorecia a disseminação de doenças, tornando a cidade insalubre, e esse panorama se refletia na economia do país.<sup>43</sup>

Para atender às necessidades de modernização da cidade do Rio, passadas as conturbações dos primeiros anos do regime republicano – duas razões principais impediram o rápido progresso do Rio de Janeiro, na sequência do 15 de novembro: as agitações políticas que acompanharam a instauração e a consolidação da República, culminando na Revolta da Esquadra, que teve a capital Federal como principal palco (1893-94), e em segundo lugar a crise financeira, principalmente o Encilhamento - o governo de Rodrigues Alves (1903-1907) aproveitou o momento político favorável e a entrada de capital, oriunda de empréstimos obtidos junto à Inglaterra no Governo de Campos Sales (1898-1902), teve a iniciativa de atender às aspirações políticas desejosas da reforma da cidade do Rio de Janeiro, promovendo um amplo plano de reforma urbanística.

As autoridades conceberam um plano em três dimensões: a modernização do porto, o saneamento da cidade e a reforma urbana. Um time de técnicos com poderes ilimitados foi então nomeado pelo presidente Rodrigues Alves; sendo eles o engenheiro Lauro Müller para a reforma do porto; o médico sanitário Oswaldo Cruz, para o saneamento, e o engenheiro urbanista Pereira Passos, que havia acompanhado a reforma urbana de Paris sob o comando do barão de Haussmann, para a reurbanização da cidade. Os três se voltaram contra os casarões da área central, porque cerceava o acesso ao porto, comprometia a segurança sanitária e bloqueava o livre fluxo indispensável para a circulação numa cidade moderna. Iniciou-se, então, o processo de demolição das residências da área central. (Carvalho, 1990, p. 93 a 95)

---

<sup>43</sup> Informações retiradas da Revista Pré-Univesp nº 53 - Amazônia-Dezembro de 2015. Para saber mais:

Albergaria, Danilo. "Motivações e consequências sociais das reformas urbanas no Rio". ComCiênciano.118 Campinas 2010.

Azevedo, André Nunes de Azevedo. "A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana", *Revista Rio de Janeiro*, n. 10, maio-ago. 2003, p. 39-79.

Bias, Mauro de. Antes da Reforma Pereira Passos (1902 a 1906), Rio de Janeiro era conhecido como "Porto sujo" e "cidade da morte". *Passado a limpo - Revista de História*, 14/1/2013.

Baudelaire, Charles. "A Uma Passante".

Siqueira, Denise da Costa Oliveira. "João do Rio, Repórter da Pobreza na Cidade". *Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 81-93, jan./jun. 2004, pp. 81-93.

*O Cortiço* (1978), dir. Francisco Ramalho Jr. Filme completo

Esta política manteve sua continuidade através dos sucessores de Passos. Os anos de 1920 foram atravessados por uma série de projetos citadinos, que visavam à transformação da cidade em um local mais higiênico, harmônico e “moderno”. Tal empreendimento contou com a demolição de casas, bloqueio de vias públicas e obras de enormes proporções, interferindo nos modos de vida da população carioca em geral. Não tardou, portanto, para que esse movimento invadisse a escola. As intencionalidades deste projeto passavam por incutir nos alunos das escolas primárias hábitos de higiene e disciplinarização que pudessem ser reproduzidos por esses mesmos alunos, em seus meios sociais.

Tendo em vista esse processo de educação, a escola passa a ser uma estratégia fundamental para este projeto, uma vez que pudessem ser incluídas em seus currículos, disciplinas de higienização, boas maneiras e costumes, a fim de que a população em idade escolar pudesse absorver tais modos e fazer com que estes chegassem aos seus meios de convívio. Iniciam-se então dentro deste panorama as reformas educacionais comandadas pela Diretoria de Instrução Pública e seu projeto de escolarização do social.

Foi nesse cenário social, atravessado por embates educacionais e políticos que emergiram as figuras de Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930), ambos assumindo o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública. De suas gestões, podemos levantar aqui algumas aproximações, como a preocupação não só de incutir práticas higienistas (disciplina, higiene, moderação, atenção e postura) trabalhados no dia a dia em sala de aula, mas também um grande interesse nos levantamentos sobre os números de matrícula, frequência e permanência desses alunos nas escolas, como uma estratégia de legitimação e construção de uma visão benéfica e frutífera acerca de suas administrações. Dentro desta perspectiva, uma importante ferramenta toma grande proporção nestas duas gestões: o recenseamento escolar.

## **O EMPREGO DA ESTATÍSTICA COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE**

O senso comum apresenta-nos as estatísticas como números frios, que representam fielmente a realidade daquele objeto de estudo em questão. Porém, não seria questionável como que um certo número de entrevistados poderia representar uma totalidade? E pode-se avançar mais nesses questionamentos: quais foram as intenções daquele tipo de pesquisa estatística? A serviço de quem ela foi produzida?

Quais os interesses na divulgação de seu resultado? Afinal, uma vez que uma estatística é encomendada, ela quer atingir algum resultado coerente e para que esse resultado seja atingido são utilizadas estratégias que perpassam pela escolha das perguntas ou dos dados analisados, o público que será interpelado ou analisado e, principalmente, o que se pretende com a divulgação daqueles resultados.

Embora o convite deste trabalho seja para incursionarmos no uso da estatística como uma construção de indícios, pautados em intencionalidades cabe-nos a priori compreendê-la como uma instituição fundada em padrões científicos de análise, que ao longo dos anos foram se aperfeiçoando e se beneficiando das ciências matemáticas no desenvolvimento de seus conceitos e definições, ilumina-se a leitura neste momento para uma breve visão da consolidação desta ferramenta.

O termo estatística surge da expressão em latim *statisticum collegium* palestra sobre os assuntos do Estado, de onde surgiu a palavra em língua italiana *statista*, que significa "homem de estado", ou político, e a palavra alemã *Statistik*, designando a análise de dados sobre o Estado. A palavra foi proposta pela primeira vez no século XVII, em latim, por Schmeitzel na Universidade de Jena e adotada pelo acadêmico alemão Godofredo Achenwall. Aparece como vocabulário na Enciclopédia Britânica em 1797, e adquiriu um significado de coleta e classificação de dados, no início do século XIX. (Sampaio e Danelon, s.d.).

Caminhando um pouco mais no campo das ciências matemáticas, encontramos a definição de estatística como a ciência que se preocupa com a organização, descrição, análise e interpretação dos dados experimentais, visando a tomada de decisões. (Costa Neto, 2002)

A Física, a Química, a Engenharia, a Economia, a Medicina, a Biologia, as Ciências Sociais, as Ciências Administrativas, entre outras, beneficiam-se da Ciência Estatística, uma vez que esta é aplicável a qualquer ramo do conhecimento onde se manipulem dados experimentais e pode ser considerada uma ciência de apoio, sem ser um fim em si mesma, já que fornece informações que nortearão a tomada de decisão, baseada em fatos e dados.

As instituições estatísticas foram sendo criadas, ao longo do tempo, não sem altos e baixos, até que em seu seio uma arte de calcular foi constituída, daí, então, se fizeram e se firmaram como centros de cálculo (na feliz visão de Bruno Latour). Valeram-se, então, de variadas ciências, com realce à Ciência Econômica, pela qual surgiram as desejadas estatísticas econômicas (antes, quando as havia, eram obtidas por via indireta, através das estatísticas da população). Desde então, as instituições estatísticas vêm sendo beneficiárias e caudatárias das ciências (sem olvidar que as ajudam a avançar), nelas buscando conceitos e definições. (SENRA, 2011, p.51).

Embora os discursos estatísticos científicos se utilizem do termo “dado”, Roger Chartier (1990, p.17) ressalta, por meio do conceito de representação, que os discursos instauram a realidade e, deste modo, pode-se considerar que o “real” que as estatísticas pretendem explicitar encontra-se menos nos dados numéricos, aos quais frequentemente se atribui objetividade inequívoca, mas principalmente nos discursos concorrentes construídos em torno dos índices. Para esse autor, “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. O que está em questão aqui é, portanto, o fato de que os números se prestam a compreensões diversas em virtude daquilo que se queira destacar (Gil, 2007). Pode-se destacar ainda como costura argumentativa, o papel do discurso no fazer historiográfico, “tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escriturária na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o dado deve ser transformado em construído, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos (De Certeau, 1982,p.13).

A abordagem estatística que, em tempos, pareceu dominar a história cultural francesa — que tinha por objectivo avaliar a desigual repartição social de objectos, de discursos, de actos adequados para por em séries — não é suficiente. Ao pressupor correspondências demasiado simples entre níveis sociais e horizontes culturais, ao captar os pensamentos e as condutas nas suas expressões mais *repetitivas* e mais redutoras, tal perspectiva falha no essencial, que é a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros. Sem abandonar as medições e as séries, a história dos textos e dos livros deve ser, antes de mais, reconstituição das distâncias nas práticas. Logo, uma história do acto de ler. (Chartier, 2002, pag. 136)

As primeiras aplicações da Ciência Estatísticas estavam direcionadas para atender as necessidades de Estado, na formulação de políticas públicas, fornecendo dados demográficos e econômicos. (Sampaio e Danelon, s.d.). É possível a partir desta citação, dialogar com Foucault quando este nos aponta a emergência política da estatística como saber do Estado, como um aparelho administrativo que fosse ao mesmo tempo um aparelho de saber, como dimensão imprescindível para o exercício do poder quando ele afirma que governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família” (FOUCAULT, 1979, p.281).



Para o autor, a segurança é um tema importante no sentido de conduzir rumo à formação de um governo. A preocupação em governar, tendo como referência os indivíduos, apoia-se em um tripé: segurança, população e governo constituído. Para que o Estado pudesse ser governado era preciso conhecer suas diferentes forças e recursos, e estes índices produzidos pela estatística vão se constituir no conteúdo fundamental do saber do soberano.

Parece-nos plausível, então, entender a partir desta definição de Foucault, a estatística como uma relação de saber-poder, como também um dispositivo de controle, normatização e fiscalização que é largamente acionado no meio social que permite não só que através dela se conheça a população, mas também o seu controle, sua disciplinarização e hierarquização.

Para o autor, a segurança é um tema importante no sentido de conduzir rumo à formação de um governo. A preocupação em governar, tendo como referência os indivíduos, apoia-se em um tripé: segurança, população e governo constituído. Para que o Estado pudesse ser governado era preciso conhecer suas diferentes forças e recursos, e estes índices produzidos pela estatística vão se constituir no conteúdo fundamental do saber do soberano.

Parece-nos plausível, então, entender a partir desta definição de Foucault, a estatística como uma relação de saber-poder, como também um dispositivo de controle, normatização e fiscalização que é largamente acionado no meio social que permite não só que através dela se conheça a população, mas também o seu controle, sua disciplinarização e hierarquização. É possível indiciar esta relação na produção dos recenseamentos escolares produzidos na década de 20 na capital federal.

## **OS USOS E ABUSOS NA PRODUÇÃO DOS RECENSEAMENTOS ESCOLARES NA INSTRUÇÃO PÚBLICA CARIOCA NA DÉCADA DE 1920**

Ancorado nessa perspectiva teórico-metodológica, este trabalho pretende explorar as potencialidades dessa discussão elegendo, para tanto, três principais bases documentais: 1) as estatísticas produzidas por Antônio Carneiro Leão durante o período que esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP) na capital federal (1922 a 1926), publicadas no relatório que elaborou ao término da sua gestão intitulado “O Ensino na capital do Brasil”; 2) o recenseamento escolar realizado por Fernando de Azevedo em 1927 durante sua gestão na DGIP (1927-1930); 3) o recenseamento realizado pela Diretoria Geral de Estatística (DGE) em 1930,

denominado “Estatística Intelectual do Brasil”, porém publicada somente em 1931, devido ao golpe de 30<sup>44</sup>.

Acredita-se que a relevância desta análise documental se encontra na produção de três recenseamentos escolares em um curto período de tempo – no caso, 4 anos, tendo em vista que as estatísticas no referido período eram realizadas de 10 em 10 anos.<sup>45</sup>

Ao abordar os recenseamentos produzidos por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, faz-se necessário incursionar pelas pesquisas já realizadas neste campo por André Paulilo<sup>46</sup> nas quais são demonstrados as tabelas estatísticas e as polêmicas envolvidas em torno destes recenseamentos.

Carneiro Leão, fez uso das estatísticas de maneira astuta com o intuito de mostrar que durante a sua gestão, o número de frequência nas escolas primárias aumentou em relação aos anos anteriores como pondera o autor. (Paulilo, 2013, pag. 575)

O período de sua administração, foi marcado por uma queda no número de matrículas, com o próprio diretor da instrução reconhecendo a contração no número de alunos matriculados no 1º ano durante a sua administração em relação aos anos anteriores. Para tentar minimizar o impacto desta queda, Carneiro Leão fez uso de levantamentos estatísticos quanto à frequência escolar.

O recurso matemático utilizado foram as comparações entre as frequências por série e as proporções anuais entre matrícula e frequência, além de comparações entre a lotação oferecida e a verificada nas escolas públicas.

Segundo Paulilo (2013, p. 574): “Nos boletins mensais escolares, as médias de frequência registradas em cada ano letivo tornaram relativa a diminuição de matrícula no 1º ano do ensino elementar entre 1922 e 1926. O cômputo dos boletins deixava evidente um aumento da frequência geral. “

Como a permanência geral dos alunos nas escolas durante a sua gestão foi maior em termos quantitativos, ele fez um recorte sistemático das informações por ano letivo e por ano do curso primário. Com isso, a queda no número de matrículas ficou evidente através da diminuição da frequência do primeiro ano do curso primário entre

---

44 A Estatística Intelectual do Brasil (1929): realizada após a Revolução de 30. Contém dados estatísticos sobre o ensino superior geral e especializado, elementar e médio, secundário, pedagógico e primário por unidades em 1929. Informações contidas no site do IBGE: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

45 Segundo informações da biblioteca do IBGE, os recenseamentos feitos pela DGE eram produzidos no intervalo de dez em dez anos.

46 André Luiz Paulilo: Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - FE/Unicamp (SP)

1922 a 1926, porém todos os outros anos do primário apresentaram aumentos consecutivos ao longo deste mesmo período.

Tabela 1 - Fonte: Carneiro Leão. Apud André Paulilo, 2013, p. 575

TABELA 1

FREQUÊNCIA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DIURNAS, POR ANOS OU SÉRIES DO CURSO (SEGUNDO OS BOLETINS MENSIS ESCOLARES) - 1919-1926[1]

| ANO LETIVO                            | FREQUÊNCIA DE UM E DE OUTRO SEXO EM CADA ANO DO CURSO PRIMÁRIO |        |       |       |       |       |     |        | PERCENTAGENS CALCULADAS EM RELAÇÃO À SOMA |      |      |      |     |     |     |  |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-----|--------|-------------------------------------------|------|------|------|-----|-----|-----|--|
|                                       | I                                                              | II     | III   | IV    | V     | VI    | VII | Soma   | I                                         | II   | III  | IV   | V   | VI  | VII |  |
| Médias registradas em cada ano letivo |                                                                |        |       |       |       |       |     |        |                                           |      |      |      |     |     |     |  |
| 1919                                  | 28.858                                                         | 8.023  | 4.770 | 3.103 | 866   | 686   | -   | 46.306 | 62,4                                      | 17,3 | 10,3 | 6,7  | 1,9 | 1,5 | -   |  |
| 1920                                  | 28.741                                                         | 8.491  | 5.137 | 2.968 | 806   | -     | -   | 46.143 | 62,3                                      | 18,4 | 11,1 | 6,4  | 1,8 | -   | -   |  |
| 1921                                  | 29.994                                                         | 8.879  | 5.518 | 2.659 | 1.378 | -     | -   | 48.428 | 61,9                                      | 18,3 | 11,4 | 5,5  | 2,9 | -   | -   |  |
| 1922                                  | 29.010                                                         | 9.208  | 5.687 | 2.639 | 1.342 | -     | -   | 47.886 | 60,6                                      | 19,2 | 11,9 | 5,5  | 2,8 | -   | -   |  |
| 1923                                  | 24.686                                                         | 9.888  | 7.409 | 5.082 | 2.475 | 881   | 575 | 47.996 | 45,2                                      | 20,6 | 15,4 | 10,6 | 5,2 | 1,8 | 1,2 |  |
| 1925                                  | 23.619                                                         | 12.066 | 7.764 | 4.556 | 2.481 | 1.426 | 823 | 52.735 | 44,8                                      | 22,9 | 14,7 | 8,6  | 4,7 | 2,7 | 1,6 |  |
| 1926                                  | 22.818                                                         | 12.111 | 8.552 | 5.228 | 2.834 | 1.371 | 917 | 53.831 | -                                         | -    | -    | -    | -   | -   | -   |  |

[1] Em 1919, vigorava ainda a divisão do Curso Primário em três classes: elemental, média e complementar, cada uma com dois anos. Nos três exercícios seguintes, o ensino primário foi ministrado em cinco anos, os três primeiros constituindo o curso fundamental, e os dois últimos o complementar. Em 1923 e 1925, os primeiros anos, até o 4º, constituíram o curso fundamental; o 5º, 6º e 7º formavam o curso complementar; em 1926, o curso complementar era apenas composto dos 6º e 7º anos.

Fonte: Carneiro Leão (1926, p. 10).

A partir destas informações de Paulilo é possível indiciar que Carneiro Leão utilizou os números a seu favor, configurando sucesso para sua administração, através do aumento da frequência escolar primaria durante a sua gestão.

Fernando de Azevedo também fez uso das estatísticas a seu favor. Um uso bem polêmico até. Seu objetivo era a promoção escolar, ou seja, garantir a obrigatoriedade, frequência e matrícula da população em idade escolar. Para tanto, no ano em que assumiu a instrução pública, lançou mão do polêmico recenseamento escolar de 1927. Este recenseamento seria a base da reforma do ensino, evidenciando o que se estaria por fazer. Como ressalta Paulilo, suas intenções eram conhecidas desde o seu discurso de posse:

Se antes de um contato mais íntimo com o vosso aparelho pedagógico de institutos ainda em formação, justapostos e quase sempre estranhos uns aos outros, me é lícito traçar um programa de ideias, nas suas linhas gerais, parece-me que este deverá começar pelo recenseamento escolar indispensável ao conhecimento exato da situação. Não se pode abordar eficazmente o problema da organização do ensino primário e da localização das escolas, sem dados censitários que nos deem a consciência nítida do número de crianças em idade escolar, distribuídas por todos os recantos do distrito. (AZEVEDO, 1929 apud PAULILO, 2013, p. 578)

O levantamento foi executado pelo magistério municipal através de visitas domiciliares, distrito a distrito, com o objetivo de conhecer a população escolar dentro dos seguintes quesitos: crianças de 6 a 12 anos, discriminadas por sexo, faixa etária e

ainda por nível de alfabetização e frequência escolar. Segue na tabela abaixo (PAULILO, 2013, p.579)

*Tabela 2 - Fonte: Recenseamento escolar de 1927, Apud Paulilo, 2013, p. 179.*

| POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR - 1927 |           |          |         |
|-----------------------------------|-----------|----------|---------|
| DISTRITO                          | MASCULINO | FEMININO | TOTAL   |
| Candelária                        | 71        | 74       | 145     |
| Santa Rita                        | 774       | 821      | 1.595   |
| Sacramento                        | 381       | 415      | 796     |
| São José                          | 334       | 287      | 621     |
| Santo Antônio                     | 874       | 922      | 1.796   |
| Santa Tereza                      | 1.815     | 1.843    | 3.658   |
| Glória                            | 2.396     | 2.613    | 5.009   |
| Lagoa                             | 1.852     | 1.986    | 3.838   |
| Gávea                             | 1.852     | 1.734    | 3.586   |
| Copacabana                        | 1.554     | 1.582    | 3.135   |
| Sant' Anna                        | 1.304     | 1.321    | 2.625   |
| Gâmbua                            | 3.034     | 3.250    | 6.284   |
| Espírito Santo                    | 3.467     | 3.401    | 6.868   |
| São Cristóvão                     | 3.891     | 3.865    | 7.757   |
| Engenho Velho                     | 2.468     | 2.384    | 4.852   |
| Andaraý                           | 3.890     | 4.025    | 7.915   |
| Tijuca                            | 2.381     | 2.618    | 4.999   |
| Engenho Novo                      | 3.146     | 3.283    | 6.429   |
| Meyer                             | 3.449     | 3.537    | 6.986   |
| Madureira                         | 4.756     | 4.673    | 9.429   |
| Inhauma                           | 7.789     | 7.756    | 15.545  |
| Irajá                             | 5.719     | 5.914    | 11.633  |
| Jacarepaguá                       | 3.510     | 3.458    | 6.968   |
| Campo Grande                      | 1.772     | 1.581    | 3.353   |
| Guaratiba                         | 1.360     | 1.228    | 2.588   |
| Santa Cruz                        | 1.062     | 1.148    | 2.210   |
| Realengo                          | 4.214     | 4.107    | 8.321   |
| Ilhas                             | 1.117     | 1.205    | 2.381   |
| Total                             | 70.292    | 70.831   | 141.123 |

Fonte: Recenseamento escolar (1927).

A publicação em jornais do recenseamento escolar de 1927 gerou polêmicas e dividiu opiniões. Tratava-se de período de férias, e muitas famílias estavam viajando, o que levou a DGE a desconfiar da coleta dos dados. Não faltaram também dados que mencionassem uma população superior ao número total exibido pelo levantamento de 27.

Projeções calculadas pelo crescimento médio anual no período de 1906-1920 para a população do Distrito Federal de 1927 com idade de 6 a 12 anos informavam o total de 202.661 habitantes, segundo Bulhões de Carvalho, diretor geral da estatística. Esse número era maior, se considerado as correções do cálculo do movimento populacional e das taxas de natalidade, chegando a 234.591 habitantes.

O jornal O Globo na época chegou a suspeitar que os totais do recenseamento escolar redimensionaram a demanda escolar como forma de minimizar o problema da falta de vagas nos estabelecimentos de ensino da Capital.

Em 1930, a DGE lançou um recenseamento intitulado Estatística Intellectual do Brasil, no qual traz informações a respeito de matrículas e frequências das escolas federais, estaduais e municipais, tanto públicas quanto privadas. Caberá, aqui, apenas análise das matrículas e frequências das escolas primárias municipais. Segue abaixo:

**Instrução primaria**

**ANNO DE 1929**

|                  | MATRICULAS NAS ESCOLAS |               |       |                |               |       |                |               |        |                |               |        |
|------------------|------------------------|---------------|-------|----------------|---------------|-------|----------------|---------------|--------|----------------|---------------|--------|
|                  | FEDERAES               |               |       | ESTADUAES      |               |       | MUNICIPAES     |               |        | PARTICULARES   |               |        |
|                  | Sexo masculino         | Sexo feminino | Somma | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma  | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma  |
| Distrito Federal | 1.858                  | -             | 1.858 | -              | -             | -     | 36.944         | 42.592        | 79.536 | 22.478         | 16.067        | 38.545 |

Fonte: Departamento Nacional de Estatística. Estatística Intellectual do Brasil, 1929.

Neste quadro é representado o resultado produzido pela DGE acerca do número de matrículas nas escolas municipais no Distrito Federal no ano de 1929. A soma destas matrículas resulta em 79.526 alunos.

**Instrução primaria**

**ANNO DE 1929**

|                  | FREQUENCIA MÉDIA NAS ESCOLAS |               |       |                |               |       |                |               |        |                |               |        |
|------------------|------------------------------|---------------|-------|----------------|---------------|-------|----------------|---------------|--------|----------------|---------------|--------|
|                  | FEDERAES                     |               |       | ESTADUAES      |               |       | MUNICIPAES     |               |        | PARTICULARES   |               |        |
|                  | Sexo masculino               | Sexo feminino | Somma | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma  | Sexo masculino | Sexo feminino | Somma  |
| Distrito Federal | 1.858                        | -             | 1.858 | -              | -             | -     | 28.481         | 33.808        | 62.349 | 19.081         | 12.908        | 31.989 |

Fonte: Departamento Nacional de Estatística. Estatística Intellectual do Brasil, 1929.

Já neste quadro, o resultado produzido mostra o número total de frequência nas escolas municipais no mesmo ano. É possível indiciar uma queda brusca entre o número matriculados e os que frequentas as mesmas escolas ao longo do ano.

Os resultados obtidos pelo recenseamento de 1930 indiciam uma grande diferença em relação aos números levantados em 1927. Bulhões de Carvalho, então diretor geral de estatística da DGE questionou os resultados de Fernando de Azevedo. Cabe-nos aqui levantar a seguinte problematização: é possível que em um intervalo de um ano, esses resultados possam ter se modificado tanto?

A partir da costura argumentativa feita no subitem anterior<sup>47</sup>, é possível indiciar que a produção desses recenseamentos esteve permeada por um conjunto de intencionalidades e estratégias de governamentalidade que perpassaram por objetivos desde o esforço da produção de Carneiro Leão em legitimar as suas reformas educacionais pela escolarização do social, como a tentativa polêmica de Fernando de Azevedo em lançar mão de novo recenseamento no ano seguinte afim de levantar as “falhas” da gestão anterior como um recurso para justificar as reformas que pretendia implantar.

Quanto aos números produzidos pela DGE, a análise e busca de documentos sobre o repertório de causalidades em torno da sua produção e divulgação, tendo em vista o polêmico atraso na sua divulgação devido ao golpe de 1930, ainda estão sendo investigados afim de que possa contribuir não para um desfecho, mas sim para novas problematizações acerca da produção destes números.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao iluminar alguns caminhos possíveis para (re)pensarmos a estatística para além de um censo comum que a compreende como um retrato fiel da realidade que se expõe, penso que seja um caminho interessante para incursionar, pois convida-nos – juntamente com um aporte teórico-metodológico possível- a um novo olhar sobre uma ferramenta largamente acionada em vários momentos de nossa História.

A estatística foi tratada aqui a partir da investigação de novos presentes construídos por uma operação historiográfica interessada em problematizar as fontes, para que a pesquisa ocorra de uma maneira menos estanque, compreendendo que as mesmas não são “detentoras da verdade histórica” mas sim como indícios de uma entre outras realidades históricas forjadas pelos sujeitos sociais ao longo do tempo e submetidos a diferentes constrangimentos.

Nessa perspectiva, apontar os possíveis distanciamentos e entrelaçamentos entre a produção e divulgação destes números pela DGIP e DGE, nos permite compreender o uso desta ferramenta como um dispositivo de governamentalidade e legitimação de políticas educacionais na capital no início do século XX, através de um conjunto de intencionalidades daqueles que concebiam a matrícula e a frequência escolar como uma estratégia de controle e normatização da população em idade escolar.

---

<sup>47</sup> Ver item “O Emprego da estatística como estratégia de governamentalidade.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Delgado de. **História da cidade do Rio de Janeiro**. Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Info. Cultural, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: BERTRAND, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Natalia. **Interpretação das estatísticas de educação: um espaço de disputas simbólicas**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, p. 121-151, 2007.

HOBSBAWM, ERIC e RANGER, TERENCE (ORG). 1984. **A Invenção das Tradições**. São. Paulo: Editora Paz e Terra.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos**. *Teoria & Educação*. n.6, 1992. p.151-182.

PAULILO, André Luiz. O rendimento da escola no Distrito Federal entre 1922 e 1935. **Cad. Pesqui.** [online]. 2013, vol.43, n.149, pp. 570-595. ISSN 0100-1574.

\_\_\_\_\_. Dissertação de Mestrado: **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino na Década de 1920 (tensões, censuras e conflitos em torno da educação popular)**. Universidade De São Paulo. Dezembro de 2001.

SENRA, Nelson de Castro. O convênio interadministrativo das estatísticas educacionais e conexas (1931): um tema para estudos históricos. **Boletim Estatísticas Públicas**, v. 7, p. 07-22, 2011.

\_\_\_\_\_. **O saber e o Poder das Estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

\_\_\_\_\_. As instituições estatísticas como centros de ciência, uma (r)evolução necessária. **Estatística e Sociedade**, v. 1, p. 49-64, 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma ; RIZZINI, Irma ; SILVA, Maria de Lourdes . Remodelar a capital carioca e sua gente: educação e prevenção nos anos 1920. **História da Educação** (UFPEl), v. 16, p. 198-224, 2012.

## **ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA EN LA DÉCADA DE 1970<sup>48</sup>**

**Por: Luis Oswaldo Aristizábal Clavijo**  
**Lic. Español y Filología Clásica**  
**Maestro en Historia**  
**Universidad Nacional de Colombia**  
**loaristizabalc@unal.edu.co**

La presente ponencia nace como resultado de la tesis de Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, presentada y sustentada en 2015 con el siguiente título: *“Análisis Cualitativo de las Políticas Educativas En La educación Básica Primaria y Secundaria en Colombia: 1974-1980”*. Por lo tanto, la educación es su tema central; sin embargo, es preciso mencionar que no trata sobre todos los elementos de la misma, ni aborda los debates didácticos propios del aula de clase, las formas de hacer educación o, los elementos propios del currículo.

Esta investigación abordó, principalmente, las políticas estatales respecto a la educación primaria y secundaria en Colombia para la década de 1970 entendiendo como políticas educativas en la educación básica primaria y secundaria aquellas que, desde el Estado, se promueven para reformar, transformar o afianzar el sistema educativo colombiano. Los demás elementos mencionados, *per se* fundamentales en la investigación de la educación, deben ser tema de futuras y variadas investigaciones.

“El problema que abarcó la investigación fue el análisis del proceso de consolidación del sistema educativo colombiano en primaria y secundaria, y los debates que se suscitaron alrededor del mismo, como elemento esencial en el desarrollo no sólo de

---

<sup>48</sup> La presente ponencia nace como resultado de la tesis de Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, presentada y sustentada en 2015 con el siguiente título: **“Análisis Cualitativo de las Políticas Educativas En La educación Básica Primaria y Secundaria en Colombia: 1974-1980”**. Por tanto, el desarrollo argumentativo como los resultados de investigación provienen directamente de la tesis mencionada.



una comunidad académica en particular, sino de toda la sociedad colombiana en general. En el periodo comprendido entre 1974 y 1980”.<sup>49</sup>

Sin embargo, aunque ya evidenciado un tema y un problema hace falta, a mi juicio, uno de los elementos más importantes para todo tipo de investigación de cualquier índole. Un por qué, una razón que motive los esfuerzos inmensos que requiere el proceso investigativo. No es posible entender, o al menos en ello creo, que el conocimiento se deba a sí mismo. Sin lugar a dudas esto refiere a un compromiso político, pues la educación en sí misma es política, como lo mencionara Paulo Freire muchos años antes. La misma es una estructura estructurante, y el sistema educativo un generador de estructuras sociales, en ese sentido la educación se convierte en herramienta política de dominación y emancipación.

No obstante, también realicé esta investigación por mi labor docente, soy profesor y es lo que más me gusta ser y hacer, puesto que “no es posible hablar de educación sin hablar del educando, y mucho menos sin hablar del educador. El primero es posibilidad de futuro, construcción social moldeada por su contexto, mas no determinada por el mismo, el educando es agente social en sí mismo y como tal, es creador y recreador de la sociedad; el educando es entonces la posibilidad de cambio de una sociedad que nunca es finita. El educador, por su parte, es poeta, creador inspirado de nuevos futuros o nuevas continuidades, es encargado de reproducir la sociedad en tanto su experiencia y abstracción, desde su postura política (...) el educador es el encargado en nuestra sociedad, de transmitir los elementos principales de nuestra cultura, tradiciones, costumbres y valores éticos y políticos.”<sup>50</sup>

Se plantearon 4 objetivos en el desarrollo de la investigación:

Objetivo general:

“Comprender cómo se construyó y consolidó el sistema educativo en la década de 1970”

Objetivos específicos:

---

<sup>49</sup> Luis Oswaldo Aristizábal, ‘Análisis de las Políticas Educativas En La educación Básica Primaria y Secundaria en Colombia: 1974-1980’ (Universidad Nacional de Colombia, 2015), p. 6.

<sup>50</sup> Luis Oswaldo Aristizábal, pp. 5–6.

- “Comprender el proceso, razones y consecuencias; de la modernización y la descentralización educativa en Colombia durante el Post-Frente Nacional.”<sup>51</sup>
- “Establecer cuáles fueron los aciertos y desaciertos en cuanto a las medidas tomadas tanto por el gobierno colombiano como por la comunidad académica (maestros, estudiantes y sindicatos de la educación) durante el periodo estudiado respecto a la educación.”
- “Presentar un panorama general de las disputas por un sistema educativo y un modelo de nación que se presentaron entre el Estado colombiano y la comunidad educativa durante el periodo estudiado.”

Es necesario aclarar que las hipótesis de investigación se dividieron en dos: Hipótesis generales e Hipótesis de Capítulo. Esta división se debió a la necesidad de entender elementos diferentes que guiaron la investigación en sus distintas etapas; en tal sentido desde el análisis historiográfico hasta el desarrollo mismo del problema, supuso el desarrollo de una serie de hipótesis de investigación.

En primer lugar, y de forma general, la investigación comenzó siguiendo la siguiente hipótesis:

*El desarrollo del sistema educativo que experimentó Colombia en el periodo mencionado se debe al afán del Estado y los grupos económicos de ampliar y agilizar la formación de mano de obra capacitada para las nuevas industrias.*

Sin embargo, con el desarrollo mismo de la investigación se fueron tejiendo otras hipótesis que poco a poco guiaron la misma. Por una parte, tenemos una hipótesis de

---

<sup>51</sup> El concepto *Pos-Frente Nacional*, no hace parte de un consenso en la comunidad de los historiadores. En términos epistemológicos, el *Pos-Frente Nacional*, se refiere todo tiempo posterior al fin del Frente Nacional en 1974. Sin embargo para efectos de la presente investigación se utilizará este concepto para describir el periodo entre 1974 y 1991, es decir, entre el fin del Frente Nacional y el cambio de constitución política en Colombia. Cabe resaltar que en la presente investigación sólo se tratará el *Pos-Frente Nacional* hasta 1982, año en el cual se cierran los principales cambios que se inician a finales del Frente Nacional con la presidencia de Misael Pastrana Borrero, con el nuevo estatuto docente implantado por César Turbay Ayala.

carácter historiográfico, nacida de la inquietud que me despertó el haber encontrado pocas investigaciones respecto al tema y periodo estudiado.

*El escaso desarrollo de investigaciones que se encuentran sobre el periodo y el tema estudiado se debe, en parte, a la cercanía temporal de la investigación y, por otra parte, al poco desarrollo de investigaciones en historia de la educación que no tratan del sistema educativo, la legislación educativa y un panorama general de la educación; sino que, por su parte, tratan de estudios de caso específicos y, de investigaciones que se alejan del periodo estudiado, principalmente dedicadas a la primera mitad del siglo XX.*

Como se había dicho anteriormente, durante el desarrollo de la investigación surgieron otras hipótesis de trabajo, al revisar el acervo documental del Ministerio de Educación Nacional, y comparar la producción legislativa en los distintos gobiernos que cubre la investigación fue notable una diferencia en la misma, dónde se puede observar como (diapositiva tabla comparativa en educación) existe una gran diferencia entre los gobiernos de Julio César Turbay Ayala y Alfonso López Michelsen.

Por tanto, se postuló la siguiente hipótesis de investigación:

“el escaso desarrollo legislativo en el cuatrienio Alfonso López Michelsen, comparado con el periodo de Julio Cesar Turbay Ayala y de reforma educativa se debe en parte a las protestas realizadas por la comunidad académica del país, tanto en universidades como en instituciones de educación básica primaria y secundaria, que encontrarían su momento álgido en el paro nacional de 1971 el cual fue desarrollado por docentes y estudiantes, tanto universitarios como secundarios, e impidió la implementación de las reformas estructurales educativas de Misael Pastrana Borrero pese a la ampliación de cobertura y la descentralización educativa promovida desde los (Fondos Educativos Regionales) FER.”<sup>52</sup>

Finalmente, otra hipótesis que acompañó el desarrollo investigativo para el periodo de Alfonso López Michelsen que plantea que “las reformas sustanciales a la educación en este periodo se deben al acoplamiento que los diferentes sectores del país sufrieron por las medidas de descentralización estatal”<sup>53</sup>

### **Fuentes documentales, historiográficas y teóricas**

---

<sup>52</sup> Luis Oswaldo Aristizábal, p. 20.

<sup>53</sup> Luis Oswaldo Aristizábal, p. 20.

El abordaje que se realizará en este momento discriminará los documentos consultados para la investigación en distintas categorías:

Los documentales, que refieren a lo que comúnmente llamamos fuentes primarias. Historiográficos, y; teóricos.

Fuentes documentales:

- En las fuentes utilizadas se encuentran cuatro subdivisiones esenciales: la primera hace referencia a las memorias de los ministros de educación en Colombia, de donde fue posible extraer la propuesta de sistema educativo (...) Asimismo, las memorias de los distintos ministros de educación en el país evidenciaron las continuidades y rupturas en el sistema educativo colombiano respecto al modelo de país que el Estado buscó formar. En las memorias de los ministros de educación cobra especial relevancia la realizada por Juan Jacobo Muñoz y Rafael Rivas Posada, en las cuales se realizó un amplio y detallado análisis de la situación de la educación primaria y secundaria en Colombia.
- La segunda hace referencia a la legislación que en materia educativa fue realizada por el Estado durante los años en los cuales se enfocó la investigación. La importancia que tienen decretos, leyes, resoluciones y demás regulaciones al sistema educativo como una de las fuentes documentales más ricas e importantes de la investigación, se puede ver de manera clara y precisa en tanto estas evidencian las medidas que el Estado adoptó para llevar a término las propuestas que desde el discurso oficial se construyeron. Asimismo, con estas fuentes documentales, fue posible establecer la importancia que en el órgano legislativo del gobierno mantuvo la educación en el periodo estudiado, con lo que se pudo establecer que durante la presidencia de Alfonso López Michelsen la producción legislativa fue pequeña respecto a la realizada durante el mandato de Julio Cesar Turbay Ayala.
- La tercera aborda todo tipo de compendios estadísticos realizados por el DANE y el Ministerio de Educación Nacional con los cuales se buscó, rastrear el resultado de las políticas implementadas por el gobierno nacional en el sistema educativo de Colombia. Si bien estos indicadores estadísticos no son capaces por sí mismos de dar cuenta de los resultados positivos y negativos en tanto la consolidación del sistema educativo como estructura social, sí pueden dar

cuenta de los avances o retrocesos en materia de cobertura, calidad, permanencia escolar, deserción, analfabetismo, relación entre número de docentes, instituciones educativas y estudiantes, así como de permitir la comparación de algunos elementos de la educación colombiana con otras regiones, especialmente México, y permiten dar cuenta de la fuerza, pertinencia y alcance de la educación respecto a otras latitudes.

- La cuarta parte de las fuentes documentales utilizadas en esta investigación hace referencia a la prensa y comunicaciones de diversos sectores de la comunidad académica en particular, y la sociedad en general, con lo cual es posible rastrear cuáles fueron las disputas, confrontaciones, debates y contradicciones por el modelo de sistema educativo –y, por consiguiente, del país- que se presentaron en su mayoría, salvo en pocas ocasiones, por el accionar del Estado colombiano en la reforma al sistema educativo nacional. Para tal fin se tomaron principalmente tres fuentes periodísticas a las cuales se les realizó un seguimiento durante los años investigados. En primer lugar se encuentra El Tiempo, como uno de los principales órganos de difusión periodística de Colombia, en el cual es posible apreciar principalmente las posturas que tuvo el Partido Liberal y sus intelectuales respecto al sistema educativo colombiano; en segundo lugar, encontramos el periódico Tribuna Roja, órgano de difusión del MOIR, que permitió en la investigación conocer una de las voces, a veces silenciadas, de las disidencias políticas colombianas que mediante sus distintas organizaciones gremiales dentro del estudiantado, sindicatos y sectores cercanos a la comunidad educativa estuvo en el centro del debate educativo durante el periodo investigado. Finalmente se encuentran, aunque en menor cuantía, las publicaciones que realizó la Revista Alternativa, elemento de expresión de intelectuales colombianos creado por Gabriel García Márquez, que fue emisor de denuncias, críticas y propuestas, principalmente durante los años de presidencia de Julio Cesar Turbay Ayala.

Por otra parte, se encuentran los elementos historiográficos:

He de ser claro en este momento, que por motivos de extensión no se presentará en detalle las obras historiográficas, sino, solamente, las generalidades sobre las mismas.

Teniendo en cuenta que la historiografía acerca de la historia de Colombia durante la segunda mitad del siglo XX es amplia y diversa, se optó por su clasificación en dos grandes grupos: en primer lugar, la historiografía respecto a la historia de la educación en Colombia.

Aquí debo hacer una pausa, pues debo decir que son pocas las obras que se encuentran sobre la educación en Colombia para el periodo tratado. Las más, sin menospreciar en ningún momento su importancia, son investigaciones que tratan principalmente los temas de descentralización en el país durante el periodo estudiado. Asimismo, muchas se refieren a estudios de caso que, aunque interesantes, no permiten una perspectiva general sobre la historia de la educación en el país.

Además, es preciso resaltar que, pese a que algunas obras no son propiamente historiográficas o realizadas por historiadores, sí son importantes aportes a la historia de la educación en el país. Tal es el caso de los aportes hechos desde la sociología, las ciencias políticas y la filosofía.

Y un segundo grupo que abordó un campo importante de la historiografía consultada en esta investigación que da cuenta de procesos históricos en Colombia, pero no específicamente sobre sector educativo. En esta medida son obras que fueron pertinentes al momento de realizar una contextualización a los debates presentados. La diversidad que se puede encontrar en este campo permitió dar cuenta de las múltiples y diferentes formas de análisis e interpretación de los procesos históricos en Colombia.

Para el análisis del cuerpo teórico del trabajo se dividieron las obras en tres bloques:

El primero hace referencia a la teoría histórica, principalmente de historia social, donde se destacan los aportes tomados de H. Sewell Jr., en su obra *Logics of history. Social Theory and social transformation*<sup>54</sup> fundamental para el análisis de la historia cultural y el desarrollo de propuestas encaminadas a entender la historia social y política desde elementos propios y afines a distintas disciplinas de las ciencias humanas que retroalimentan la investigación histórica con tesis económicas, políticas, antropológicas y sociológicas.

Un segundo bloque hace referencia a las obras dedicadas a la teoría de los movimientos sociales, entre las cuales se tuvieron en cuenta los aportes de Immanuel Wallerstein en su obra *Historia y dilemas de los movimientos anti-sistémicos*<sup>55</sup>; y los planteamientos que Raúl Zibechi presentó en *Dispersar el poder*. Los movimientos

---

<sup>54</sup>Véase: Sewell Jr., William H. *Logics of history. Social Theory and social transformation*. The University of Chicago Press. Estados Unidos de América. 2005.

<sup>55</sup>Véase: Wallerstein, Immanuel. *Historia y dilemas de los movimientos anti-sistémicos*. Desde Abajo. Bogotá, Colombia. 2008.

como poderes anti-estatales<sup>56</sup>, con la propuesta de comunidad en movimiento, que resulta de utilidad para entender algunas de las movilizaciones estudiantiles durante el periodo que abarca la investigación y que permite ligar la movilización docente y estudiantil al concepto de comunidad académica en movimiento; entre otros autores.

La tercera y última parte del cuerpo teórico de la investigación trató sobre el concepto educación como sistema de estructuras sociales. Los aportes de Pierre Bourdieu en sus obras *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*<sup>57</sup>, *En el sentido práctico*<sup>58</sup> y *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*<sup>59</sup>, fueron fundamentales en este sentido. Asimismo, los aportes de pedagogos cercanos a las propuestas de educación popular y pedagogía crítica como Paulo Freire, Estanislao Zuleta y Marco Raúl Mejía, proporcionaron sólidos aportes para el entendimiento de la educación desde un sentido histórico.

Es preciso resaltar que la investigación se realizó desde una perspectiva de análisis crítica de fuente, principalmente de la legislación educativa realizada en Colombia durante el periodo de 1970 – 1980, lo que no quiere decir que los elementos de teóricos de la historia política y social, como de los movimientos sociales y de la sociología y la pedagogía carezcan de validez; por el contrario fueron de gran ayuda al momento de realizar el análisis cualitativo de las fuentes consultadas, en donde el determinante principal de la investigación fue rastrear los distintos elementos mediante los cuales el sistema educativo colombiano fue reformado en la década de 1970.

El periodo trabajado en la presente investigación incluyó los últimos cuatro años del Frente Nacional (1970-1974) como sustento histórico a los cambios en los procesos educativos que se venían adelantando en el país, y dio cuenta de los procesos históricos durante el Pos-Frente Nacional.

Por efectos metodológicos, y teniendo en cuenta las particularidades de los procesos políticos colombianos, la investigación se dio de forma cronológica tomando como elemento de periodización los cuatrienios presidenciales, por lo cual contiene tres

---

<sup>56</sup>Véase: Raúl, Zibechi. *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Editorial Tinta Limón. Buenos Aires, Argentina. 2009.

<sup>57</sup>Véase: Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana Ediciones S.A. Madrid, España. 1998.

<sup>58</sup>Véase: Bourdieu, Pierre. *En el sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina. 2007.

<sup>59</sup>Véase: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A. México. 1996.

unidades temporales de análisis diferenciadas: el gobierno del presidente Misael Pastrana Borrero (1970-1974); la presidencia de Alfonso López Michelsen (1974-1978) y; el cuatrienio de Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982).

Pero es necesario hablar del cómo. La investigación inicia con una aproximación inicial a la historia de Colombia para el periodo descrito, sin embargo, el primer reto que enfrenté se debió al desorden de las cifras estadísticas sobre educación en el país. La aproximación a las fuentes documentales del MEN y el DANE, como su análisis comprendieron el primer momento investigativo.

Posteriormente, y teniendo una perspectiva más amplia sobre el estado de la educación colombiana, la lectura y análisis de las fuentes historiográficas fue fundamental. Comprender las estadísticas obtenidas en el primer momento en un contexto nacional e internacional me permitió acercarme, con nuevas perspectivas e hipótesis al análisis del problema.

El nuevo desafío fue realizar un análisis de los anteriores elementos descritos con el discurso del gobierno colombiano y sus propuestas para el sistema educativo plasmadas en la legislación respectiva, las memorias de los ministros de educación nacional y los discursos y planes de desarrollo de los presidentes. Para finalmente analizar e intentar comprender el impacto que dichas políticas generaron ya en las comunidades académicas, ya en el sistema educativo.

### **Desarrollo Argumentativo:**

Durante el periodo estudiado 1974-1982 se generaron gran cantidad de decretos reglamentarios a la educación. El desarrollo de políticas encaminadas a la reglamentación y reestructuración de la educación superior y las instituciones nacionales de educación se perfilan como las categorías más importantes en materia educativa para el Gobierno Nacional durante el periodo estudiado con 35 decretos reglamentarios cada categoría, sin embargo se denota un interés por parte del MEN sobre la educación primaria y secundaria en este periodo con 21 decretos, y en cuarto lugar se encuentra la situación docente con sólo ocho decretos realizados en el periodo.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Las categorías de análisis presentadas fueron producto del análisis cualitativo y cuantitativo realizado por el autor de la totalidad de decretos presentados por el MEN durante el periodo que abarcó la investigación.



Durante la presidencia de Alfonso López Michelsen se generaron un total de 26 decretos reglamentarios en razón de las dificultades que a finales del periodo de Misael Pastrana Borrero se habían generado respecto a la educación en Colombia. En donde es notorio el papel de la reglamentación respecto a las instituciones nacionales de educación como el MEN, ICFES, ICETEX, ente otros.

En 1980 se desarrolló el más importante trabajo en materia de legislación educativa con 28 decretos. Es así como Durante la presidencia de Julio Turbay Ayala se presenta el mayor número de reformas a la educación en todos sus niveles con un total de 61 decretos. Fue en este periodo, conocido como la *"Revolución Educativa"* de Turbay Ayala, que se reestructuraron los elementos generales de la educación colombiana durante el Pos Frente-Nacional y se dieron los cambios que sus antecesores no pudieron realizar, principalmente las reformas al estatuto docente.

Durante el segundo año de mandato de Turbay Ayala comienza en rigor la "revolución educativa" donde se generan 28 decretos reglamentarios superando por amplia margen a los años más movidos del Pos Frente-Nacional. Asimismo, es característico que las dos principales preocupaciones del gobierno son, con 26 decretos la Educación Superior y en segundo lugar de las instituciones de educación a nivel nacional con 18 reformas. Las reformas en la básica primaria y secundaria se encuentran relegadas al tercer lugar de importancia que, si sumadas con las disposiciones sobre docentes (6) pasa a estar muy de cerca con la segunda categoría mencionada. Cabe anotar que desde 1980 hasta el final del mandato de Cesar Turbay en 1982 el impulso reformista continuó con fuerza, aunque no alcanzara el pico de 1980.

### **Resultados:**

Durante el Frente Nacional el gobierno colombiano estimuló la ampliación de cobertura en la educación básica primaria y secundaria debido a la migración del campo a las ciudades y la necesidad de realizar una mínima capacitación de la base trabajadora y ampliar su capacidad técnica para la industria colombiana. Si bien se realizaron esfuerzos para cumplir con las metas propuestas por Misael Pastrana Borrero en su Plan Nacional de Desarrollo, no se cumplieron debido a varios factores: la falta de docentes capacitados; infraestructura, principalmente en las zonas rurales y; la dificultad en el acceso a las escuelas y colegios rurales. Asimismo, la movilización sindical del magisterio, representada en FECODE principalmente, sumada a la

movilización de estudiantes al inicio de la década de 1970 impidió el desarrollo de las reformas educativas presentadas.

Como representante del primer gobierno Liberal después del Frente Nacional, Alfonso López Michelsen, intentó, al menos discursivamente, sobrepasar los logros en materia educativa de Misael Pastrana Borrero. Pero la media de crecimiento que se presentó durante este periodo presidencial es similar al que se tiene para el periodo de la década de 1970.

La llegada del gobierno liberal al poder significó una ruptura en los procesos de mejora educativa que se adelantaban en el país durante el Frente Nacional, la política de *mandato claro* que impulsó López Michelsen obligó la salida de actores importantes en el sector educativo por razones políticas. Esta estrategia de López Michelsen respecto a la política educativa dio sus frutos, si bien no fue posible aumentar la cobertura y calidad educativa en Colombia respecto al gobierno anterior, si permitió la imposición de reformas al estatuto docente con el decreto 128 de 1977.

Los dos primeros años del periodo presidencial de Julio Cesar Turbay Ayala, entre 1978 y 1980, se consolidaron desde una política represiva que intentó con éxito, en el sector educativo, consolidar las reformas estatutarias represadas desde el periodo de Misael Pastrana Borrero. El cierre político que tuvo el gobierno aunado a la implementación del decreto 1923 de 1978 fue lo que permitió realizar las reformas atrasadas. Los conflictos que se tuvieron respecto a la cobertura y calidad educativa durante el periodo presidencial de Alfonso López Michelsen fueron agudizados durante los dos primeros años de gobierno del presidente Turbay Ayala.

Las promesas que hiciera el gobierno de Turbay Ayala en cuanto al aumento de las cifras en cobertura, planta docente y número de escuelas; no fueron cumplidas, por el contrario, estos indicadores decrecieron notablemente y el ritmo de crecimiento alcanzado en la década anterior fue interrumpido.

Durante el periodo que fue trabajado en la investigación se caracterizan, en constante disputa, tres posturas cada una con variaciones específicas de acuerdo a los contextos políticos y sociales que afectaron el sector educativo.

Por una parte, encontramos como protagonista al Gobierno Nacional que mostró una continuidad en las políticas establecidas desde el final del Frente Nacional hasta la

consolidación de las reformas estatutarias en 1980. En este sentido, pese a las diferencias que pudieron existir entre los programas de gobierno de los distintos presidentes en este periodo sí existió una continuidad en dichas políticas, aunque el trato que se le dio a la oposición política y social fue muy distinto en cada periodo.

Por otra parte, la comunidad académica, desde la movilización social se reconoce como el segundo de los actores importantes en la disputa por un modelo educativo. Sin embargo, su discurso generalmente estuvo politizado e influenciado por las tendencias políticas y sociales de la época. Luego de las jornadas de protesta de inicios de la década de 1970, pocos fueron los alcances de la movilización de la comunidad académica en Colombia.

Finalmente, el tercer actor en la disputa, los docentes sindicalizados principalmente en FECODE pretendieron generar un pulso con el Gobierno Nacional a partir de reivindicaciones netamente gremiales, en muy pocos casos es posible apreciar movilización de este sindicato respecto a elementos propios de la pedagogía o de la práctica docente. Las principales reivindicaciones que se presentan en el periodo trabajado fueron por las modificaciones al estatuto docente y al escalafón docente.

Cerrando esta investigación queda una labor reflexiva por hacer, tanto para sus lectores como para su autor. ¿De qué manera ha cambiado la forma de hacer políticas educativas en Colombia? Mientras tenemos un Ministerio de Educación Nacional que mantiene el mismo discurso de eficiencia y eficacia de la década de 1970, ampliando cobertura en detrimento de calidad y sin planes ni políticas claras que solventen los problemas estructurales de la educación en el país.

### **Referencias Bibliográficas:**

Luis Oswaldo Aristizábal, 'Análisis de las Políticas Educativas En La educación Básica Primaria y Secundaria en Colombia: 1974-1980' (Universidad Nacional de Colombia, 2015)

Marcela Bautista Macia, 'La Profesionalización Docente En Colombia', *Revista Colombiana de Sociología*, 32 (2009)

María Cristina Rojas de Ferro, 'Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana.', *Revista Colombiana de Educación*, 10 (1982)

Patiño Millán, Carlos, 'Apuntes para una historia de la educación en Colombia' (Universidad del Valle, 1994)

Ramírez G., María Teresa, and Juana Patricia Tellez C., 'La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX', 2006, p. 74

Bourdieu, Pierre, *En el sentido práctico* (Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2007)

———, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Grupo Santillana Ediciones S.A., 1998)

Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (México: Editorial Laia S.A., 1996)

Sewell Jr., William H., *Logics of history. Social Theory and social transformation* (Estados Unidos de América: The University of Chicago Press, 2005)

Wallerstein, Immanuel, *Historia y dilemas de los movimientos anti-sistémicos* (Bogotá: Desde Abajo, 2008)

Zibechi, Raúl, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. (Buenos Aires: Tinta Limón, 2009)

#### Boletines Estadísticos:

DANE, *Censo de establecimientos educativos 1968* (Colombia: DANE, 1969)

———, *Colombia estadística 1979* (Colombia: DANE, 1980)

———, *Colombia estadística 1981* (Colombia: DANE, 1982)

———, *Colombia Estadística 1982* (Colombia: DANE, 1983)

———, *Colombia estadística 1982* (Colombia: DANE, 1983)

———, *Colombia estadística 1983* (Colombia: DANE, 1984)

———, *Colombia Estadística 1985* (Colombia: DANE, 1986)

———, *Colombia estadística 1986* (Colombia: DANE, 1987)

———, *XIV Censo Nacional de Población y III de Vivienda* (Colombia: DANE, 1973)

#### Otros documentos:

Decretos Ministerio Educación Nacional 1968 – 1982

Julio Cesar Turbay Ayala, 'Discurso posesión Julio Cesar Turbay Ayala', 1978

Muñoz, Juan Jacobo, 'Memoria del Ministro de Educación Nacional Juan Jacobo Muñoz 1974' (MEN, 1974), Hemeroteca Universidad Nacional de Colombia, MEN 0106 1974

Lleras Camargo, Alberto, 'Discurso de posesión Alberto Lleras Camargo', 1958 Rivas

Posada, Rafaél, 'Memorias del Ministro de Educación Nacional 1977-1978' (MEN, 1978), Biblioteca Nacional, 354.8681

### **Análisis político del discurso del desarrollismo en San Juan (1958-1962)**

Geraldine Ana Conte-Grand  
Universidad Nacional de San Juan  
Argentina

#### **Introducción**

La presente ponencia comprende sólo un aspecto analítico de un proceso de investigación de tesis doctoral sobre el desarrollismo en Argentina (específicamente en la provincia de San Juan). El periodo histórico al que nos referimos constituye una época fundante para la inserción –en el análisis educativo– del vínculo entre educación y economía. Éste, resignificado por el neoliberalismo finisecular, sigue siendo centro de análisis y discusión para repensar incansablemente su estrecha relación con la política. Por otra parte, el sentido y la validez de esta investigación arraigan en la necesidad de un estudio profundo e interpretativo de la región abordado desde la región misma, ya que son realmente escasas las investigaciones histórico-educativas que, descentradas de Buenos Aires, indagan al interior de los procesos sociales, políticos y educativos de las provincias.

La presente ponencia dará cuenta, además, de las primeras aproximaciones al problema en el proceso de investigación que se está llevando a cabo; intentando “remover aquello que se percibe inmóvil, estabilizado y seguro de sí en el lugar donde se encuentra, para fragmentar lo que aparenta estar unido, mostrando la heterogeneidad y diferencia de los procesos” (Saur, 2006: 197).

Un aporte de importancia para esta línea de investigación lo constituye la perspectiva crítica de Michel De Certeau, como así también la mirada epistémica de Laclau. En articulación con estas perspectivas, esta investigación tiene por objeto analizar el atravesamiento de la dimensión de *lo político* en la trama discursiva del desarrollismo en Argentina, a través de la identificación de algunas claves analítico-categoriales. Así, lo político será puesto como centro del tejido de relaciones sociales que entraron en juego durante el período señalado, entendiendo que toda práctica social es política y que el poder es constitutivo de lo social.

La presente exposición se enfocará, en primer lugar, en la identificación de los procesos discursivos que dieron lugar a la aplicación e implementación del modelo desarrollista por indicación de los Organismos Internacionales; en segundo lugar, en las lógicas en disputa, durante este período histórico, tanto al interior del proyecto nacional como de su correlato provincial.

En síntesis, el desafío consiste en leer discursivamente la historiografía sobre el desarrollismo con una mirada crítico-analítica y no con afán episódico, ni tampoco intentando mostrar verdades absolutas, lineales y categóricas sobre los acontecimientos.

## **Desarrollo**

El período histórico abordado pone en evidencia las estrategias que distintos organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) implementaron en los países latinoamericanos luego de la posguerra, con el propósito de estimular su crecimiento económico y social. “Desarrollismo” se llamó a la teoría que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte del subdesarrollo (situación en la que supuestamente se encontraba América Latina) para llegar, después de atravesar varias etapas, al desarrollo, situado en el extremo final del proceso. El subdesarrollo aparece, de esta manera, como una carencia que es posible superar con la condición de ajustarse al *modelo* de desarrollo que se corresponde con la situación económica y social lograda por los países hegemónicos. Es decir que, si se aplicaba el paquete de medidas dadas por los Organismos Internacionales, la Argentina pasaría de ser un país agrario a uno industrial. Y para conseguir un progreso tecnológico de avanzada, y por consiguiente autónomo, era imprescindible modificar las relaciones políticas y la estructura social. Por lo tanto, uno de los centros de giro de sentidos lo constituyó el campo educativo.

La educación fue percibida por la teoría desarrollista como un motor para el crecimiento económico. En este sentido, no tenía que funcionar sólo para un grupo social privilegiado sino constituirse uno de los derechos inalienables del ser humano.

Las actas de fundación de los países latinoamericanos están fuertemente basadas en la dependencia y la hegemonía de las grandes potencias. Toda lógica discursiva que tenga su origen allí tendrá verdad absoluta, cerrada, total, acabada, creíble para todos aquellos países no-hegemónicos. Un discurso que funciona como un imaginario y determina, en palabras de Foucault, “lo que puede conocerse, lo que debe hacerse, y lo que puede esperarse” (Barros: 2000:1) detenta un grado de hegemonía de tipo “articulador”: provee de nuevos sentidos a una situación determinada. En esta línea de pensamiento, el accionar de la política se inscribe a través de lo hegemónico, pretendiendo mostrar una verdad absoluta acerca de las estrategias a implementar para “salir” del estado de subdesarrollo. De esta manera, se configura una trama social por medio de representaciones ilusorias, ponderando nuevos sentidos y nuevas maneras de organizar la trama discursiva para legitimar el poder hegemónico.

Los objetivos claros del periodo desarrollista determinaron cambios constantes y sistemáticos en las políticas sobre educación, generando un lugar privilegiado para el sector dentro de las agendas de las políticas públicas. Una de las características centrales de la apertura de los sistemas educativos en este periodo fue la facilidad de acceso que el sector ofrecía en comparación con otros, como el político y el económico.

Como proceso socio-histórico, el modelo desarrollista tuvo que lidiar, en el campo educativo, con el paso de una concepción de Sujeto de corte “espiritualista-humanista” que ponía énfasis en los enfoques enciclopedistas y humanistas clásicos, al paradigma científico-técnico; por lo cual el sujeto alumno que debía pensar, trascender o redimir, pasa a un paradigma de sujeto obligado a hacer, trabajar o transformar. Es decir que las pedagogías espiritualistas fueron reemplazadas por posturas tecnocráticas economicistas (teoría del capital humano, que implicó el perfilamiento de un nuevo sujeto pedagógico: a-social, racional, planificador y con una fuerte tendencia meritocrática basada en el esfuerzo individual para obtener buenos resultados).

Para constituirse hegemónico, el modelo desarrollista tuvo que disputarse el poder entre corrientes de pensamiento antagónicas (espiritualistas y tecnocráticas). Como lo enuncia Vergalito, “la operación de reactivación política sólo se pone en juego en el marco de relaciones antagónicas, esto es, de la competencia entre proyectos

reactivadores rivales [...] al intentar clausurar el mismo espacio estructural entran en disputa. La conflictividad es, por tanto, un rasgo inherentemente político” (2011: 488). En la Argentina democrática de Frondizi existieron condiciones de posibilidad discursiva de tipo socio-cultural y económico para que emergiera el nuevo modelo al inicio de un periodo presidencial y que prácticamente finalizara con él.

Por su parte, Vasconi sostiene que:

Progresivamente se instala un modelo “tecnocrático-economicista” que propone que la educación desempeñe un papel importante en el desarrollo económico de las naciones, asimilándola a lo que constituye una buena inversión en capital humano; la educación adquiere una funcionalidad económica y formativa bien definida. Los sistemas educativos se sitúan en una necesaria adecuación de la oferta y demanda, que se acompaña del efectivo análisis de costo-beneficio a partir de la estimación de las tasas de retorno. Rentabilizar las inversiones en educación para adecuar la producción del sistema (profesionales y técnicos) a las demandas planteadas por el sistema productivo, se constituyó en una prioridad. (1994: 3)

En este sentido, y debido al auge de los procesos de industrialización sustitutiva de importaciones, la región se sumó –entre 1945 y 1965– a una aproximación al modelo, intentando demostrar la validez de las relaciones entre sistema educativo y crecimiento económico. Esto se efectivizó a través de la medición de indicadores clave como alfabetización, niveles de escolaridad, retención, ingreso *per cápita*, población urbana y rural, entre otros.

Se puede identificar cómo la dimensión política, por efecto de procesos de inclusión/exclusión, instala un discurso y niega otro. Pasa de un sistema de significación a otro completamente distinto. Un sujeto formado bajo paradigmas humanistas y espiritualistas no sacará al país adelante (en definitiva, reproducirá pobreza). Sí lo hará, en cambio, un sujeto formado tecnológicamente; y con pleno uso de herramientas y maquinarias, será el motor del cambio económico anhelado para un país subdesarrollado.

Todo modelo político-económico implementado necesita legitimarse culturalmente a través de la construcción de ideologías. Es decir que no sólo es necesario transformar materialmente la realidad económica y política, sino también modificar la conciencia de la gente. Para ello resultó necesaria la construcción de un nuevo sentido común que



convalidara el proyecto de desarrollo del país. Así, el desarrollismo introdujo una nueva lógica para operar sobre el campo educativo que produjo innovaciones tanto a nivel conceptual como en las prácticas escolares. Se advierte entonces una serie de articulaciones que se construyen en el discurso. Hablamos tanto de las modificaciones materiales (normativas, creaciones de escuelas, modificaciones de currícula escolar, otorgamiento de becas y subsidios para los estudiantes, auge de la formación técnica, etc.) como de las construidas por otro tipo de referentes, por ejemplo las que se constituyen en el campo de lo ideológico, en la producción de sentidos por parte de los sujetos reales y concretos. Estos elementos articuladores no son arbitrarios; de hecho, son sumamente necesarios para la construcción de sentido, ya que se constituyen como “totalidades”, delineando la identidad hegemónica del modelo desarrollista.

La construcción de subjetividad tampoco fue aislada, ajena y/o externa a estos procesos articulatorios. Por el contrario, fue parte activa del proceso de construcción de hegemonía del modelo. Los sujetos construyen subjetividad en las fisuras, los quiebres, los “espacios vacíos de una falla en la estructura constantemente dislocada” (Torfing, 1991:43). Por tanto, esa dislocación de la estructura condicionará al Sujeto. A propósito señala Laclau:

el Sujeto es condicionado por la dislocación de la estructura, y emerge, no como una substancia particular en forma de ocupante de una cierta posición dentro de una estructura material, sino como un sujeto fragmentado y dividido, cuya plenitud es negada por la falta de la estructura para constituir una totalidad objetiva. (Torfing, 1991:43)

El Sujeto, que en el orden de lo simbólico se encuentra dividido, sólo por procesos de subjetivación en el orden de lo imaginario encontrará su *completud* y realización plena. Ésta podría ser una de las aproximaciones para comprender las condiciones que abonaron este tipo de rasgos hegemónicos (que, por cierto, mientras duró el modelo desarrollista cumplieron con su cometido a través de prácticas articulatorias).

Estas prácticas cristalizaron en la cotidianeidad por medio de discursos que fueron adoptados por algunos sectores con un profundo nivel de convicción. Ese sentido común que impregnó la conciencia de las personas puede sintetizarse en la expresión “No les dejaré dinero a mis hijos pero sí educación. Es la mejor herencia que les puedo dejar. Aunque más no sea, con un título la podrán pelear y mejorar su condición de vida honesta, digna y responsable...”. Durante el proceso de hegemonización del desarrollismo, se instaló un significante –la educación– y un significado –la educación como inversión y no como gasto: a mayor nivel de escolarización, mayor movilidad

social de tipo ascendente, mayor poder adquisitivo. Esto impactó fuertemente en las mentalidades de cualquier padre/madre de familia sensato que pretendiera evitar la pobreza para sus hijos.

El discurso mencionado anteriormente –cotidiano, de uso público, de creencia colectiva, de enunciación libre y de pleno convencimiento popular– sedimentó. Circuló a través de un tipo de conocimiento que ordenaba el sentido común de la vida cotidiana y definía categorías que, aunque del orden de lo imaginario, concebían posibilidades de realización efectiva. Los efectos del poder hegemónico –construidos históricamente, puestos en circulación y legitimados a través de prácticas cotidianas– producen deseos, disposiciones y sensibilidades en los individuos.

Los discursos hegemónicos son reiterados, repetitivos en la cotidianeidad, y sedimentan en la estructura social. A propósito, señala Vergalito:

La sedimentación alude al carácter recurrente y naturalizado de las prácticas sociales instituidas, y la reactivación, en cambio, a la instancia reveladora de la contingencia originaria de las mismas e instituidora de nuevas relaciones sociales [...]. Como dos momentos constitutivos, lo “social” y lo “político” [...] de mutua exclusión y relación recíproca. (2011: 486)

Como la naturaleza de lo social es su contingencia, se instituye la dimensión de lo político como una fuerza reactivadora de nuevos sentidos. Así, la fuerza reactivadora da lugar al antagonismo y éste “proporciona una fuente de dislocación. El efecto dislocatorio del antagonismo social revela la no-base infraestructural de la sociedad, presupuesta por la articulación contingente de las esferas intrasociales del Estado, la economía y la sociedad civil” (Torfing, 1991: 46).

Para Laclau las dislocaciones son efectos del sistema capitalista, pero no deben ser confundidas con las contradicciones estructurales. Las dislocaciones son el resultado de *la falla* que constituye al sistema. Precisamente porque está fallado, el sistema no logra constituirse plenamente ni logra definir sus elementos como partes funcionales (a la manera del estructural-funcionalismo), ni como individuos normalizados o sujetos sujetados (a la manera del panoptismo de Foucault). Los procesos de subjetivización tienen lugar en la dislocación de la estructura.

Las dislocaciones -expresará Laclau- generan al mismo tiempo una crisis en las formas establecidas de relación social y una ruptura en las formas de comunicación e

intercambio, al tiempo que crean las condiciones para la emergencia de nuevos sujetos políticos y sociales. Pero

los nuevos sujetos no emergen sencillamente, sino que su aparición está llena de ambivalencias y tensiones. Por un lado, luchan contra el orden, o mejor aún, contra el desorden que hizo posible su existencia. Por el otro, *llevan las marcas de la dominación en su propia identidad*. (Etchegaray, 2010: en línea)

¿Qué efectos se derivan de las relaciones de dislocación? La aceleración de las transformaciones sociales y de las intervenciones rearticulatorias conduce a una mayor conciencia de la *historicidad* de las relaciones sociales, de su *contingencia* constitutiva. Luego, si el sujeto es la distancia entre una estructura indecible y la decisión, cuanto más dislocada sea la estructura, tantas más posibilidades de decisiones no determinadas por ella habrá. Y si el descentramiento de la estructura que se sigue de la dislocación debe entenderse como una práctica del descentramiento a través de los antagonismos, de las luchas entre centros múltiples y contingentes, “El mundo es menos «dado» y tiene, de modo creciente, que ser construido. Pero esta no es sólo una construcción del mundo, sino que a través de ella los agentes sociales se transforman a sí mismos y se forjan nuevas identidades”, señala Laclau (2010, en línea). La dislocación produce una suerte de desnaturalización del mundo.

Así por ejemplo se advierte en los distintos mensajes que Frondizzi y García expresan en 1959 y 1958 respectivamente, en el inicio de las sesiones parlamentarias. Allí visibilizan claramente lo que Laclau denominará “dislocación”. Afirma el presidente: “Ambos objetivos, la pacificación democrática y el desarrollo nacional, están indisolublemente unidos. La paz y la libertad sin progreso económico son tan efímeras como el progreso material que no se funda en la moral y la libertad” (Publicación del servicio de Prensa, 1959: 7-8). Por su parte, el gobernador de San Juan expresaba el año anterior:

En la tierra de Sarmiento, no podíamos dejar de hablar de educación [...]. Partimos del principio fundamental de que son fines esenciales de la enseñanza, la formación de la personalidad y la capacitación del individuo, y a lo cual agregamos con los mejicanos, que “la educación tiene el propósito de disminuir las desigualdades sociales y económicas” [...] por lo tanto, la enseñanza deberá ser impartida teniendo en cuenta

una realidad económico-social determinada. (Texto citado por el Sr. Gobernador de la provincia de San Juan Dr. Américo García en alusión al mensaje de inicio de las Sesiones Parlamentarias del 1 de mayo de 1958)

En ambos discursos se manifiesta cierta fluctuación, movilidad y hasta cierto antagonismo entre perspectivas de corte espiritualista y tecnocráticas por un lado, y entre la mirada nacional y la provincial por otro. Si bien se observa cierta continuidad espiritualista, persiste la idea de que el desarrollo económico anida en el desarrollo educativo, centrado en aspectos individualistas y esencialistas del sujeto educativo.

Continuando con nuestro análisis, en segundo lugar se puede identificar la dislocación en la caída del modelo de desarrollo, cuando surgen nuevas características de la contingencia de lo social y de lo político. La caída del desarrollismo estuvo asociada, por un lado, a una interpretación posterior a este modelo de desarrollo, constituida por la denominada “Teoría de la dependencia”. Ésta, en expresión de Carreño (2009:195), interpretó el atraso de los países latinoamericanos de manera muy particular. Lo atribuyó a la dependencia que históricamente ha sufrido la región. Se trataría, según este punto de vista, de un proceso en el que el Norte ha absorbido al Sur como consecuencia de la subordinación que ha experimentado esta parte del mundo con respecto a aquélla. Por otro lado, al interior del país se dieron algunos procesos de disputa de poder con la Iglesia, al intentar imponer las consignas “educación laica” y “educación libre”, tendencias antagónicas al clero. Un sector sostenía la principalidad del Estado y otros su no-intervención en pos de la libertad de la iniciativa privada. La disputa se basaba en el componente ideológico del sistema educativo, dividido en sectores progresistas y sectores conservadores. Otra dislocación estuvo dada al interior de las instituciones escolares, donde –independientemente de estas disputas– se abordaba un trabajo pedagógico-didáctico propio del normalismo.

Este proceso de disputa por el poder dio por resultado la decisión de Frondizi de habilitar, organizar y financiar la educación privada. Éste fue otro motivo de la caída del modelo desarrollista. Se dieron auténticas “condiciones de imposibilidad” para sostener su hegemonía (que por cierto duró lo que la presidencia de Frondizi). No se logra el consenso de la mayoría popular y la Iglesia instala un discurso contra-hegemónico para luego constituirse en hegemónica, re-configurando nuevos sentidos y ordenamientos de lo social, produciendo nuevos discursos generadores de subjetividades ilusorias. Se configura, por consiguiente, un nuevo acto político.

A modo de síntesis de esta primera aproximación categorial a las perspectivas onto-epistémicas, entendemos que, para identificar, interpretar y comprender los fenómenos sociales en este periodo histórico es necesario advertir, por ejemplo, cómo ciertos procesos discursivos del desarrollismo en San Juan sedimentaron a través de los años y fueron adoptados por algunos sectores con un profundo nivel de convicción de certeza y de verdad. La construcción y difusión de ese sentido común que impregnó la conciencia de las personas ordenó en una cadena de significaciones –aún del orden de lo imaginario– la vida cotidiana, perfilando posibilidades de realización efectiva hasta el día de hoy. Esta construcción del sentido común no fue natural ni del orden del azar, sino que resulta un efecto dinámico y multicausal del poder político hegemónico, produciendo deseos, disposiciones y sensibilidades en los individuos. El sentido común –construido históricamente, legitimado a través de prácticas cotidianas y diseminado por propias vías de circulación– sedimentó para clausurar, cerrar, cristalizar instancias de duda, de debate, de inquisición. Estas prácticas reiterativas tendrán que ser desmontadas en su univocidad para fisurar su poder hegemónico. También se deberá cuestionar los modos de hacer historia “oficial” para, reconstruyendo la memoria del pasado, e iluminados por el proceso de la hermenéutica crítica, entrar en la circularidad dialógica, dialéctica entre el intérprete y el texto. Aspiramos a dejarnos decir algo por éste –como recurso válido para recuperar lo creído como olvidado, silenciado–, algo de nuestra propia historia que nos constituye simbólicamente. El desafío de la construcción (re-construcción) de conocimiento histórico será no dejarse seducir por la explicación, deconstrucción y transformación de nuevos sentidos. Apuntamos a adscribir a una dimensión interpretativa, recreando un universo de sentidos, entramados políticos, económicos, históricos y sociales. Comprender que las estructuras de relaciones sociales e históricas son finitas, contingentes, móviles, fisuradas, dislocadas y heterogéneas nos permite la creación, innovación y transformación significativa de los valores ético-políticos, en el afán por una sociedad de iguales.

## Bibliografía

Archivo Histórico y Administrativo (1958). Mensaje del Excmo. Señor Gobernador de la Provincia Dr. Américo García. Gobierno de San Juan. Libro: n° 39. Cuerpo: "A". Estante: 3° Mensajes. San Juan. Argentina.

Archivo Histórico (1959). Mensaje del Primer año de Gobierno. Publicación del servicio de Prensa de la Presidencia de la Nación. Argentina.

Barros, S. (2000). "Dislocación y política. Un estudio de caso", en mención a Foucault, Michel en: "What is Enlightenment?". En Rabinow, Paul: *The Foucault Reader*, Londres, Penguin Books, 1984, p. 38. Disponible en <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/VI/areas/02/barros.pdf>

De Certau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México: La Galera.

Etchegaray, R. (2010). *Introducción al pensamiento de Laclau* (en línea). Disponible en: [http://filosofiasocial111.blogspot.com.ar/2010/08/introduccion-al-pensamiento-de-laclau.html#\\_ftnref24](http://filosofiasocial111.blogspot.com.ar/2010/08/introduccion-al-pensamiento-de-laclau.html#_ftnref24)

Ronsanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.

Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. Jiménez (coord.), *Usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202). México: Plaza y Valdés & SADE.

Saur, D. (2012). De la doxa al saber académico. En M. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 73-93). México: Juan Pablos.

Torring, J. (1998). Un repaso al análisis del discurso. En R. Buenfil, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de las modernidades* (pp. 31-53). México: Plaza y Valdés.

Vasconi, T. (1994). Etapas de un pensamiento. En: *Sociología de la Educación*. Miño y Dávila Editores, Madrid. 1972): "Educación y cambio social", en: Ideas. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Vergalito, E. (2015, septiembre). *Fundamentos epistemológicos y metodológicos hermenéuticos de la investigación social: repensando el "modelo del texto" de Paul Ricoeur*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Jóvenes Investigadores "Abrir la ciencia al espacio público", San Juan, Argentina.

## **AS ESCOLAS DE ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA: mapeamento em dados oficiais**

Fernanda Barros – UFG/RC

e-mail: fernandabarro32@yahoo.com.br

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

e-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

Luciana Beatriz Bar de Carvalho – Uniube

e-mail: lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

Manoel Messias Filho – UFG/RC

e-mail: messiasfilo@yahoo.com.br

Este texto tem como objeto o ensino secundário brasileiro na Primeira República. Trata-se de uma investigação em andamento que tem como problema compreender como a educação secundária brasileira foi descrita na documentação oficial produzida pelos poderes legislativo e executivo nacionais. A proposta é mapear o ensino secundário no Brasil na Primeira República a partir da publicação da Reforma Eptácio Pessoa de 1901, que possibilita equiparação ao Colégio Pedro II a todas as instituições de Ensino Secundário brasileiras. As instituições secundárias mantidas pelos recém-criados Estados brasileiros, foram, em sua maioria, criadas ainda no século XX, na esteira do Ato Adicional de 1834, e se mantiveram funcionando segundo as políticas estaduais e nacionais durante o séc. XIX e início do século XX, momento que foram afetadas diretamente pelas reformas educacionais da Primeira República. As Reformas foram suficientes para fortalecer ou fechar as instituições estaduais a partir de 1901, e neste trabalho espera-se entender os dados oficiais sobre estas escolas a partir de documentos dos poderes executivo e legislativo brasileiros, publicados em meio eletrônico pela Câmara Federal Brasileira e o Senado Federal Brasileiro. A metodologia de pesquisa será a pesquisa documental. Será feita uma leitura das principais obras que tratam da História da Educação em âmbito nacional especificamente da Primeira República, para que se possa ter uma noção do movimento em sua totalidade e não apenas dos aspectos conjunturais contidos nas informações coletadas. Os instrumentos básicos da pesquisa serão construídos pelos acervos digitalizado de fontes primárias, periódicos regionais ligados diretamente e, mesmo indiretamente à temática educacional. Na sequência, deverá ser feito um estudo da realidade política nacional, para se perceber a influência da elite e de suas lideranças sobre o processo de expansão de ensino. O esforço para a catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da História da Educação levará à identificação de diversos tipos de documentação ainda desconhecidos ou não catalogados e à colocação à disposição dos pesquisadores de um imenso manancial de dados que poderão não apenas contribuir para aprimorar o espectro da história da educação nacional. A investigação que se propõe terá uma contribuição substancial ao campo da História da Educação, pois vários são os trabalhos de pesquisa sobre o ensino secundário nos programas de mestrado e doutorado brasileiros, porém, estudos localizados que não traçaram ainda uma abordagem geral sobre o ensino secundário brasileiro da Primeira República, a ponto de compreender os inter cruzamentos que foram traçados pelas instituições existentes neste momento.

**Palavras-chave:** História da Educação. Ensino Secundário. Primeira República. Brasil.

## INTRODUÇÃO

No Brasil do século XIX havia uma incipiência no ensino secundário, tanto na Corte, na cidade do Rio de Janeiro, quanto nas outras Províncias; algumas com uma situação parecida com a capital, outras ainda mais carentes. Porém, tanto a Constituição de 1824, quanto o Ato Adicional de 1834, não proporcionaram um avanço na educação dos jovens brasileiros.

Mesmo após discussões, projetos elaborados e desprezados, tentativas de concurso para a construção de um plano de ensino para o Brasil, ainda assim, a Constituição de 1824 não apresentou os planos educacionais. No seu título 8º, a carta magna diz: “XXXII – a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; XXXIII – Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras” (BRASIL, 1824).

O Ato Adicional de 1834 estabeleceu responsabilidades dos governos provinciais em relação ao ensino secundário, o que ocasionou a junção das cadeiras avulsas, criadas pela Reforma Pombalina.

Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias legislar: [...] § 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (BRASIL, 1834).

Foram agrupadas em algumas províncias e chamadas de liceus; os primeiros no Rio Grande do Norte, em 1835, na Bahia e na Paraíba em 1836 (HAIDAR, 2008, p. 22). Porém, estas iniciativas isoladas não conferiram uma organização ou mesmo um sistema de ensino brasileiro. O que não ocorreu nem mesmo com a criação do Colégio Pedro II, instituição pública que serviria de modelo para as províncias que se interessassem em desenvolver o ensino secundário. Pelo decreto de 2 de dezembro de 1837 o Seminário de São Joaquim do Rio de Janeiro, foi transformado em estabelecimento de instrução secundária, o Colégio Pedro II. Nele seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1837).



A criação do Colégio Pedro II em 1837 foi a ação do governo imperial brasileiro para criar um ensino de nível secundário no país, capaz de educar os jovens de 11 a 18 anos e lhes proporcionar embasamento suficiente para o ingresso futuro em cursos superiores, no Brasil ou na Europa, prática comum entre os filhos das famílias mais ricas residentes aqui. Após a abertura da instituição, as províncias, assim como indicava o Ato Adicional de 1834, iniciaram a criação de instituições de ensino e, copiando o modelo proposto no Rio de Janeiro também educaria os jovens filhos das famílias abastadas de suas regiões.

Importante constatar que pela força do Ato Adicional de 1834, os ensinos secundário e primário no Brasil, ficaram desligados e não havia nenhuma legislação na época que normatizasse a nível nacional e nem local esses níveis de ensino. Devido a esta lacuna na política educacional brasileira no século XIX compreende-se porque o Colégio Pedro II foi o paradigma do ensino humanista destinado à formação da elite e da intelectualidade brasileira.

A educação a partir da Proclamação da República se tornou ainda mais dualista, o governo central, de acordo com a Constituição de 1891, seria responsável pelo ensino secundário e superior nos Estados e no Distrito Federal, o ensino primário e profissional não são contemplados no documento. Portanto, ficam à mercê de quem tivesse interesse em abrir escolas e a iniciativa particular foi quem melhor se beneficiou dessa abertura. Oficializou-se, neste contexto, a distância entre a educação da classe dominante e a instrução do povo. O ensino secundário e superior seriam os responsáveis pela formação da jovem elite brasileira, enquanto os ensinos primário e profissional se encarregariam de educar os trabalhadores: “A educação prática e profissional do nosso povo será, além do mais, o melhor incentivo para a nossa educação moral e cívica” (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 30).

A organização educacional que foi criada durante os anos de Primeira República nada mais foi que uma forma de proporcionar a maior elitização da classe dominante. Os filhos dos patrões não poderiam receber uma educação igual à dos filhos dos empregados, posto que não teriam o mesmo modo de vida e, conseqüentemente não deveriam pensar da mesma forma.

Toda a organização educacional do período respondeu às expectativas dos republicanos em formar uma classe pensante e uma classe trabalhadora. A classe pensante seria formada pelo pequeno número de pessoas que teriam o poder político nas mãos, os filhos dos que já dominavam e continuariam dominando. A classe trabalhadora teria as escolas de primeiras letras, montadas aqui e ali por alguns Estados, sem centralização alguma de suas normas, ou sob responsabilidade

particular, principalmente das instituições religiosas estrangeiras, que cobravam caro pelo ensino.

Durante as primeiras décadas do século XX, o lema era exterminar o analfabetismo e disseminar a instrução primária entre a população que ainda se encontrava inculta e analfabeta.

Não se pode esquecer que à campanha para a debelação de analfabetismo, ou para o desenvolvimento da escola primária, associavam-se preocupações em nacionalizar esse tipo de ensino, no duplo sentido de transformá-lo em formador do espírito de brasilidade e em baluarte contra a escola estrangeira e a estrangeirização em geral (NAGLE, 2001, p. 177).

Os esforços dos educadores e de alguns políticos aconteceram por longo tempo de forma isolada nos Estados da União. Citemos por exemplo a reforma da instrução paulista de 1920, realizada por Sampaio Dória e também a I Conferência Interestadual de Ensino Primário em 1921 onde nem todos os Estados compareceram e as decisões ali tomadas não foram efetivadas totalmente.

Observa-se que nos primeiros 10 anos de aplicação das prerrogativas abertas pelo Ato Adicional, foram oficializados 21 (vinte e um) institutos com a roupagem de ensino secundário, mas nem todos com a organização almejada por um liceu, pois o regime de aulas avulsas foi ainda difundido por algumas escolas durante todo o século XIX.

Na Primeira República, de 1889 a 1930, as instituições públicas mantidas pelos recém-criados Estados brasileiros foram, em sua maioria, criadas ainda no século XIX, na esteira do Ato Adicional de 1834, e se mantiveram funcionando segundo as Políticas estaduais e nacionais durante o séc. XIX e início do século XX, momento que foram afetadas diretamente pelas reformas educacionais da Primeira República. As reformas foram suficientes para fortalecer.

## **A PESQUISA**

O esforço para a catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo da História da Educação leva à identificação de diversos tipos de documentação ainda desconhecidos ou não catalogados e, à possibilidade de colocar à disposição dos pesquisadores um imenso manancial de dados, que poderá não apenas contribuir para aprimorar o espectro da história da educação nacional.

A História da Educação tem trabalhado, nos últimos tempos, com diversos enfoques teóricos e promovido um repensar sobre os rumos das investigações. E, assim como em outras áreas, tem tomado corpo a preocupação com a utilização de fontes documentais para se aprimorar o processo de compreensão do real e, conseqüentemente, o poder de intervenção sobre o mesmo. Desta forma, este delineamento tem direcionado boa parte das novas pesquisas e os resultados são extremamente promissores, uma vez que promove releituras relevantes sobre um grande número de trabalhos que mais pareciam variações sobre um mesmo tema do que pesquisa original. Este gargalo nos é colocado, seja por problemas de orientação teórica ou de documentação que embasem novas conclusões.

Toda historiografia depende, por um lado, da problemática que ela se formula, e, por outro, dos documentos de que dispõe e, se uma historiografia se encontra bloqueada, isto se deve às vezes à falta de documentos, às vezes a uma problemática esclerosada. “Ora, a experiência prova que a esclerose da problemática sobrevém sempre muito mais cedo que o esgotamento dos documentos: mesmo quando a documentação é pobre, há sempre problemas que não pensamos formular” (VEYNE, 1983, p. 11).

Sobre essa influência dos ideais republicanos sobre a Educação, o texto “A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais” (2011) de Cynthia Greive Veiga, trabalha claramente uma das mudanças no novo cenário político brasileiro, que seria a busca/disputa por maior participação da União<sup>61</sup> na Educação, ou melhor, na reorientação das práticas escolares frente a ausência de um plano nacional educacional, visto que o Ato Adicional criado em 1834, de certa forma, descentralizou as reponsabilidades centrais, delegando-as aos poderes regionais, limitando a pequenas intervenções, a ação direta da União nas diretrizes escolares dos Estados Brasileiros. Fator importante, visto que a Educação agora era a melhor alternativa encontrada pelos entusiastas da educação, e outros, para se chegar ao desenvolvimento e se livrar do freio do progresso<sup>62</sup>.

Ou seja, a Educação nesse período se tornou um mecanismo de qualificação político-social controlado pelos Estados brasileiros, ligados ao Governo Geral, situado no Rio de Janeiro. Cada Estado deveria cuidar, segundo Veiga (2011) de suas

---

<sup>61</sup> Cúpula administrativa do Brasil situada no Rio de Janeiro, composta principalmente pelos representantes dos grandes latifundiários paulistas, e por ora, mineiros.

<sup>62</sup> Sobre essa discussão acerca dos ideais dos entusiastas da educação e da concepção de freio do progresso, existe o texto de “CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355p. (Estudos CDAPH. Série historiografia)”, que discute claramente diversos argumentos referentes às contribuições que a Educação poderia desencadear.

práticas educacionais e de seu sistema de representação política democrático, veiculado pelas eleições. Mas somente poderia votar aquele que fosse alfabetizado.

No entanto, a Educação ‘não era para todos’, ou seja, apesar da mesma ter um caráter dualista, havia ainda restrições diretas para alguns indivíduos da sociedade se adentrarem nas escolas. Os negros libertos, índios e outros menos favorecidos economicamente sofreram várias dificuldades para se relacionarem no seu meio social. Sabe-se que após a Proclamação da República, cresceu o sentimento de nacionalismo, e “a educação era o instrumento que permitia “transformar sem coação” (CARVALHO, 2003, p. 19).

Além disso, queriam alcançar o progresso, organizar o trabalho nacional, melhorar a imagem do país, mas

“Os “milhões de analfabetos de letras e ofícios”, que “vegetavam”, desamparados, nos “latifúndios enormíssimos do país”, eram “peso morto” a consumir as escassas energias do incipiente organismo nacional, retardando perigosamente a marcha para o Progresso” (CARVALHO, 2003, p. 19).

Mas então como recuperar a economia do país? A educação era vista como a salvadora, capaz de civilizar os povos. Sabe-se que o governo tinha interesse em instruir o povo brasileiro. “Para o governo, educar o povo era um dever e um interesse. Interesse “porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade” (CARVALHO, 2003, p. 29). Mas convém perguntar: de qual povo está se falando? Do povo elite, político, ou do povo civil, pobre?

Com base nos dados historiográficos, os negros sofreram várias restrições nesse novo regime, pois eram vistos como antidemocráticos, não progressistas. Com isso, a imigração de pessoas de cor negra foi barrada, enquanto a imigração de pessoas brancas foi incentivada como sendo uma alternativa recorrente, chamada no meio científico de imigrantismo. Segundo Carvalho (2003), isso foi um racismo muito forte e cruel, pois

Assim, o imigrantismo propunha não somente a troca do negro pelo branco nos setores fundamentais da produção, como também arquitetava um projeto de regeneração e capacitação para o trabalho, cujo instrumento era a miscigenação de que se esperava um desejado branqueamento moralizador das populações negras (CARVALHO, 2003, p. 31).

Nesse momento, percebe-se que uma ‘elite’ política e dirigente, que se dizia democrática e progressista, queria fazer um controle cultural. Isso, deixa, segundo a autora, bem claro a ideologia das classes dominantes, que era manter privilégios. Revela-se também uma sociedade excludente, que limitava a cidadania dos negros,

assim, poderia se perguntar mais uma vez: quem era o cidadão que o Estado-Governo deveria ou se interessaria em educar?

Fica claro que havia uma forte demarcação entre o Cidadão nesse período. Seria uma separação social acirrada, conhecida e incentivada pelos dirigentes políticos do momento histórico, entre a sociedade política e a sociedade civil. Por isso:

A análise da Política Educacional enquanto produto requer um estudo dos documentos legais em que essa política foi expressa: leis, planos, mensagens, exposições de motivo, decretos. Recorrendo à análise textual deve-se procurar apreender as orientações e determinações da Política Educacional bem como as suas razões manifestas. Os resultados dessa análise devem ser confrontados com os dados obtidos no primeiro momento da investigação (política enquanto processo), caracterizando-se, então, o tipo de política proposta: para que e para quem essa política foi proposta; papel da sociedade política e da sociedade civil na formulação dessa política; conexão dessa política com a questão maior da luta de classes expressa na busca da conquista e exercício da hegemonia (SHEEN, 2007, p. 10).

Isso demonstra que a Educação foi tomada como uma arma política manuseada pelo Estado para efetivar sua posse do poder, seja por meio das políticas criadas no seio das ideologias estatais ou pela qualificação do cidadão 'bom'. Ou seja, havia algumas discrepâncias entre o sociável e o não social, entre o decreto aprovado e a realidade social ao qual o mesmo será submetido. Em outras palavras, a realidade política não condizia com a realidade social do período, e "a escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres" (NÓVOA *apud* MOREIRA, 2013, p. 108).

Portanto, será fundamental desenvolver uma metodologia que permita entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos, com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações, facilitando a reconstrução das relações (RODRÍGUEZ, 2010, p. 3).

E, é por causa dessa preocupação com o processamento dos dados coletados que simultaneamente fizemos a análise do conceito de documento, visando compreender seus diversos mecanismos aplicáveis em pesquisa investigatória, e para tal, consultamos o livro "História e Memória" (1990) de Jacques Le Goff, e um de seus argumentos afirma que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (1990. p. 470).

Na área da História da educação talvez estejamos passando por uma situação semelhante. É preciso, por um lado, repensar os problemas que são colocados como estimuladores da pesquisa e os grandes eixos teóricos que direcionam a análise; e, por outro, buscar nova documentação, diferentes indicadores ou, pelo menos, novos ângulos de visão sobre o que existe.

É nesta segunda perspectiva que se coloca o presente trabalho. Seu objetivo é buscar novas fontes, ou novos olhares, para a compreensão da História da educação brasileira. Pretende-se, portanto, abrir um novo viés, complementar aos já existentes, que contribuam na formação de uma visão mais rica sobre o campo educacional brasileiro.

O problema desta proposta de investigação é compreender como a educação secundária brasileira foi descrita na documentação oficial produzida pelos poderes legislativo e executivo nacionais. A proposta é investigar o ensino secundário no Brasil na Primeira República a partir da Proclamação da República até 1930.

O trabalho de selecionar de uma coleção os documentos referentes à educação secundária já será um árduo trabalho ao historiador, propondo-o o esforço de ver o que já está escrito, mas com olhos críticos e questionadores.

A intervenção do computador comporta uma nova periodização na memória histórica: produz-se, a partir de então, um corte fundamental no momento em que se podem constituir séries sobre a história serial entre os seus numerosos escritos, tem-se, doravante, uma idade pré-estatística e uma idade quantitativa (LE GOFF, 1990, p. 542).

A ferramenta atualmente acessível em todo o meio acadêmico, o computador ligado à rede mundial de computadores, pode agora atuar como coadjuvante no processo de busca da documentação que, por ora, é disponibilizada pelos diversos órgãos que inserem arquivos documentais ao acesso de todos os interessados. Os documentos obtidos nestas buscas têm a mesma validade dos documentos físicos extraídos de arquivos compostos por papéis.

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 545).

O ensino secundário brasileiro teve seu ápice de criação com o Colégio Pedro II. No discurso de inauguração do Colégio de Pedro II em março de 1838, Bernardo Pereira de Vasconcelos, reputado invariavelmente na historiografia como idealizador daquela instituição, afirmava “que o intento do regente interino, criando este colégio, é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares” (KULESZA, 2011, p. 83).

A partir de 1837 as Províncias providenciam a abertura de instituições que pudessem propiciar ensino à altura do educandário carioca a jovens da elite das suas regiões, e a partir de então, mais de 20 Lyceus foram criados pelo Brasil.

As políticas imperiais mantiveram as instituições, cada uma a seu modo em seus lugares de origem, porém, com o advento da República, as reformas educacionais do novo regime modificaram substancialmente as atividades destas escolas, dando esperanças de mudanças promissoras a muitas delas e destacando o fracasso de algumas.

A partir de 1889, a Reforma Benjamin Constant organiza o ensino secundário mantido por iniciativas públicas ou particulares. E a partir desta data, cada uma das instituições teve sua oportunidade de equiparação. Com a investigação que propomos, poderemos compreender quais os rumos tomados pelo ensino secundário brasileiro a partir da documentação federal, e neste trabalho espera-se entender os dados oficiais sobre estas escolas, a partir de documentos dos poderes executivo e legislativo brasileiros, publicados em meio eletrônico pela Câmara Federal Brasileira e o Senado Federal Brasileiro.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar o ensino secundário no Brasil na Primeira República a partir da Proclamação em 1888 até 1930, ano anterior às Reformas Francisco Campos, e para isso serão analisados os pressupostos teóricos da História da Educação; compreenderemos o conceito de documento e todos os seus usos; identificaremos os bancos de dados com documentação oficial; coletaremos a documentação do poder executivo nacional e legislativo nacional sobre a educação secundária; analisaremos os dados coletados à luz da História da Educação.

A Metodologia de pesquisa será a pesquisa documental. Para tanto serão divididas fases de trabalho. Será feita uma leitura das principais obras que tratam da História da Educação em âmbito nacional especificamente da Primeira República, para que se possa ter uma noção do movimento em sua totalidade e não apenas dos aspectos conjunturais contidos nas informações coletadas. Desta forma, será possível conjugar a interpretação dos fatos informados pelas diversas fontes trabalhadas, com os planos, programas, reformas, iniciativas, etc., promovidos pelas esferas mais altas da política educacional brasileira. Neste momento, acreditamos poder constatar as

lacunas presentes na historiografia atual, especialmente no que diz respeito à evolução do ensino secundário brasileiro.

Num segundo momento serão formados os instrumentos básicos da pesquisa, em que serão construídos os seguintes acervos: acervo digitalizado de fontes primárias mais importantes; acervo digitalizado dos principais periódicos regionais ligados diretamente, e mesmo indiretamente, à temática educacional. Todo este processo será coordenado e executado pelos membros da equipe de pesquisa. Nesta fase serão constantes as consultas aos bancos de dados da Câmara Federal e do Senado Federal brasileiros, sendo este momento o que mais precisará do apoio dos bolsistas selecionados para o trabalho de investigação. Ainda nesta fase, será realizada a leitura e a montagem de sinopses sobre as fontes encontradas e, em alguns casos, a seleção definitiva, tanto do arsenal de fontes a ser utilizado, quanto das instituições e periódicos a serem analisados.

Na sequência, deverá ser feito um estudo da realidade política nacional, para se perceber a influência da elite e de suas lideranças sobre o processo de expansão do ensino. Portanto, a história local torna-se um dos filtros para a análise da educação em geral. É preciso enxergar o processo não apenas pelos olhos da política “nacional”, mas também a partir dos interesses e das iniciativas do poder local. Neste momento, abandonaremos a leitura macroscópica em prol da realização de um aprofundamento da leitura microscópica, o que, acreditamos, poderá nos levar a uma sofisticação da análise no sentido da percepção clara dos processos históricos e educacionais singulares vivenciados na região.

Momento da investigação em que será elaborado seu texto conclusivo. Este será redigido pela coordenadora da pesquisa e pelos bolsistas envolvidos no projeto de pesquisa. Pretendemos realizar a apresentação dos resultados através de texto impresso e, através de texto digitalizado, com inserção de imagens e som, com o uso de recursos multimídia.

Os resultados parciais da investigação serão divulgados nos Encontros e Seminários da área de Educação e História no país e no exterior, tais como: Seminário de Iniciação Científica do CNPq; Reunião Anual da ANPED; Reuniões regionais e nacionais da ANPUH; Congreso Iberoamericano de Historia de la Educacion Latinoamericano, bem como em periódicos avaliados pelo CNPq.

A investigação que se propõe terá uma contribuição substancial ao campo da História da Educação, pois vários são os trabalhos de pesquisa sobre o ensino secundário nos programas de mestrado e doutorado brasileiros, porém, estudos localizados que não traçaram ainda uma abordagem geral sobre o ensino secundário



brasileiro da primeira República, a ponto de compreender os intercruzamentos que foram traçados pelas instituições existentes neste momento.

Esta pesquisa propiciará uma leitura geral dos dados sobre as escolas que funcionaram no período, o que levará a um novo entendimento de como as políticas educacionais brasileiras afetaram o ensino secundário diretamente em suas instituições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Fernanda. Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas 1906-1930. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. Uberlândia: UFU, 2006.

BARROS, Fernanda. O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2012.

BRASIL. **Ato Adicional à Constituição de 1824**. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1834.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil** (de 25 de março de 1824).

BRASIL. **Decreto de 02 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminario de s. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <http://www2.camara.org.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 28/06/2009.

CARNEIRO LEÃO, A. **O Brazil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Commercio, 1917. p. 30.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 31-54.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: USO, 2008.

KULESZA, Wojciech Andrzej. O processo de equiparação ao Ginásio Nacional na Primeira República: o caso do Colégio Diocesano da Paraíba. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 81-102, maio/ago. 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

## **AS ESCOLAS DE MENINOS E DE MENINAS EM SÃO PAULO, MARANHÃO E RIO GRANDE DO NORTE (1890-1930)**

Marta Maria de Araújo

Centro de Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail | [martaujo@uol.com.br](mailto:martaujo@uol.com.br)

### **Apresentação**

No início do século XX, o bem-sucedido ordenamento do sistema escolar público do Estado de São Paulo, que experimentava modelar e eficazmente a institucionalização da educação primária, especialmente em sua modalidade de grupo escolar ou escola graduada, fez-se referência padrão para as reformas da instrução pública primária dos Estados do Nordeste do Brasil, dentre eles, o Maranhão e o Rio Grande do Norte. O trabalho, respaldado na legislação educacional pesquisada (decretos, leis, mensagens governamentais, regulamentos, regimentos, relatórios de diretor-geral da instrução pública), tem como objeto de estudo as distintas modalidades de escolas primárias implantadas nesses Estados. O objetivo proposto é recompor as modalidades de escolas primárias implantadas, para assim comparar as similaridades nas suas propriedades gerais e nas suas particularidades e variantes, bem como os dirigentes políticos diretamente partícipes e os sujeitos sociais destinatários, tendo como pressuposto a organização pedagógica do Estado de São Paulo, do ano de 1890 (quando da aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal) ao ano de 1930 (quando do término da chamada Primeira República no Brasil). O procedimento de comparar requereu, como orienta Nunes (2011), o entendimento das lógicas sobre as quais se estruturavam e atuavam com base em um pensamento global. As modalidades de escolas primárias implantadas, nesses Estados brasileiros, são consideradas constitutivas de uma determinada forma escolar de socialização predominante, segundo as teorizações dos historiadores Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001). Para esses historiadores, as classificações escolares alinham-se às classificações sociais, como assim pensadas e implantadas pelos dirigentes políticos brasileiros, circunstanciadas pelos preceitos das chamadas pedagogias modernas. Doravante, a forma escolar que

se fez predominante em São Paulo e nesses Estados do Nordeste (Maranhão e Rio Grande do Norte) é, perceptivelmente, comum à hierarquização das modalidades de escolas instituídas análogas às classes sociais.

## **A educação escolar primária modelar**

### **São Paulo**

Em 12 de março de 1890, o governo transitório de Prudente José de Moraes Barros (1889-1890), mediante o Decreto nº 27 reformava a Escola Normal e convertia as escolas primárias anexas, em *escolas modelos* (uma classe para cada sexo), onde o aluno normalista aprendia a ensinar e a reger uma escola. A modalidade de *escola-modelo* com três graus destinava-se a criança de 7 a 10 anos (1º grau), de 10 a 14 anos (2º grau) e de 14 a 17 anos (3º grau), que cumpriria em 3 anos um programa de estudos dirigido por lições mais empíricas do que teóricas.

Em setembro de 1892, o governo de Dr. Bernardino José de Campos Júnior (1892-1896), promulgou a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 que reformava com largos intentos, a educação escolar pública primária, secundária e superior do Estado de São Paulo. Tendo em vista, acima de tudo, educar integralmente as novas gerações, projetava-se, especialmente, para o ensino primário, uma renovada forma escolar estruturada em curso primário (substituindo a escolas de primeiras letras) preliminar e complementar. O curso primário na modalidade de *escola preliminar* e suas auxiliares (*escola intermediária* e *escola provisória*) tinha a duração de 4 anos, portanto, obrigatório, para meninas e meninos dos 7 anos aos 12 anos de idade, não atingindo a obrigatoriedade aquelas crianças que recebiam a escolarização em suas próprias casas ou em escolas particulares. A iniciativa educacional era do poder público, podendo ser da família e de iniciativa de particulares.

Passados três meses, o presidente Dr. Bernardino de Campos expediu o Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892 aprovando o Regulamento da Instrução Pública, definindo, detalhando e ampliando o ensino primário mediante preceitos da Lei de 8 de setembro de 1892. As classes da escola preliminar destinavam-se aos meninos e às meninas matriculados, separadamente. Nas localidades onde o número de alunos e alunas fosse inferior a 20, criava-se uma escola de padrão mista, com a função de escolarizar e moralizar cada menina e menino, para introduzir formas únicas de se comportar.

O ensino primário oferecido na modalidade de *escola preliminar intermediária* (regido por professor habilitado de acordo com os regulamentos em vigor) cumpriria, necessariamente, um programa de estudos da escola primária preliminar seriada,

ficando o professor desobrigado de ensinar matérias acrescidas para as quais não tivesse prestado exame. O ensino primário oferecido na modalidade de *escola preliminar provisória* (professor interino examinado perante o inspetor de distrito) observaria, porém, um programa de estudos mínimo.

Com fins de educar física, moral e intelectualmente os alunos e as alunas, o ensino primário preliminar nas modalidades de *escola preliminar*, *escola intermediária* e *escola provisória* veicularia, distintamente, a cultura básica oficial através de um programa de estudo ampliado e também reduzido, classes de aula por nível de adiantamento, condizente com o método de ensino intuitivo (que levava a prevalecer lições mais empíricas que teóricas, o ensino do concreto para o abstrato, o apelo à observação e à experiência), material didático combinado com a seriação (cada série correspondia a um semestre do ano letivo) e a simultaneidade, bem como a divisão do trabalho docente e a prática da inspeção escolar.

No ano seguinte, em 1893, os dirigentes paulistas implantaram o ensino primário preliminar na modalidade de *grupo escolar*, antecedido do da *escola-modelo* nos moldes da escola graduada preconizada, em 1890, pelo educador Caetano de Campos, diretor da Escola Normal.

Referendado pelo Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894, aprovando o regimento interno das escolas públicas, o curso preliminar na modalidade de *grupo escolar* (com organização e método de ensino das escolas modelos) comportaria de 4 a 10 escolas ou classes de alunos separados por sexo, regidas pelo número de professores quantos forem os grupos de 40 alunos e pelos adjuntos quando necessários à diretoria. Ressalva-se que, nas escolas mistas, as crianças do sexo masculino eram somente aceitas até os 10 anos de idade.

Ao lado da proeminência do curso primário preliminar do *grupo escolar*, estabeleceu-se a modalidade da *escola reunida*. Com propósito de agrupar, no mesmo edifício, escolas ou classes de aulas, a *escola reunida* possuía, porém, uma estrutura inferior aos grupos escolares. Sucede-se, doravante, a abertura do ensino primário preliminar da modalidade de *escola isolada* (urbana e distrital, com 3 anos de duração; rural, 2 anos). No ano de 1895, com a indicação do curso primário complementar para a formação de professores, 5 anos passou a ser a duração do ensino primário preliminar nas modalidades de *grupo escolar* e de *escola-modelo*.

Na primeira década do século XX, eleva-se o entusiasmo de dirigentes políticos da superioridade da modalidade de *grupo escolar* e de *escola modelo*, socialmente seletivas. De fato – reconhecendo a superioridade da modalidade de *grupo escolar* e de *escola modelo* – o presidente Dr. Bernardino José de Campos

(1902-1904, segundo mandato), expediu o Decreto nº 1216, de 27 de abril de 1904, mandando observar o regimento interno daquelas duas modalidades de escolas, assegurando 5 anos de duração e classes masculina e feminina, regidas por professores e professoras habilitadas ou diplomadas. Condizente com o método de ensino intuitivo, as lições sobre as matérias e atividades escolares do programa de estudos deveriam ser mais práticas e menos teóricas, garantidoras assim do desenvolvimento gradual e harmonioso das faculdades da criança-aluna.

O governo de Jorge Tibiriçá Piratininga (1904-1908, segundo mandato), convencido da insuficiência de escolas públicas para todas as crianças em idade escolar e, ainda, da privação do direito à educação escolar para aquelas mais pobres, consentiu que a Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904 (modificava vários dispositivos das leis em vigor) alargasse o ensino preliminar com a inclusão da modalidade de *escola ambulante*.

No ano de 1911, o governo de Manoel Joaquim de Albuquerque Lins (1908-1912) mandava abrir um curso primário preliminar noturno para crianças operárias (salas de meninos, de meninas e mistas) próximo às fábricas onde trabalhavam, além de uma *escola-modelo isolada* (anexa à Escola Normal de São Paulo, com classes para cada sexo), para ensino e aperfeiçoamento dos processos intuitivos.

Instituição de socialização, a escola pública expandir-se-ia à criança brasileira e descendente de estrangeiro para educá-las e instruí-las uniformemente nos exercícios dos estudos coletivos e sentimentos morais únicos. No ano de 1917, o governo de Altino Arantes Marques (1916-1920) na convergência adaptativa do curso primário para aquelas crianças, rearrumava (Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917) a modalidade de *escola isolada* nas classificações de *escola isolada urbana* (sede do município, 4 anos e programa de estudo abrangente); *escola isolada distrital* (sede de distritos de paz, 3 anos e programa de estudo mais desenvolvido do que as escolas rurais) e *escola isolada rural* (propriedades agrícolas, núcleos coloniais e centros fabris, 2 anos e programa de estudo adaptado às necessidades dos lugares que funcionam).

No ano de 1926, o governo de Carlos de Campos (1924-1927) desdobraria o curso primário (Decreto nº 4101, de 14 de dezembro de 1926) em concordância com as modalidades de *grupo escolar*; *escola modelo*; *escola isolada modelo*; *escola isolada urbana diurna* e de *escola isolada rural diurna*. Mormente às *escolas isoladas* (3 anos, criança do sexo feminina e masculina de 7 a 12 anos) localizar-se-iam nos núcleos urbanos de analfabetos propícias às atividades educacionais.

Em fins da década de 1920, o governo de Júlio Prestes de Albuquerque (1927-1930) dessa feita classificava o curso primário da modalidade de *grupo escolar* pelo número de classes de aula. O *grupo escolar* de mais de 30 classes (correspondia à 1ª categoria); de 21 a 30 classes (2ª categoria); de 11 a 20 classes (3ª categoria) e o *grupo escolar* de 8 a 10 classes (4ª categoria). O método intuitivo era o “método natural” de ensino e de aprendizagem, já que fora expressamente banido os procedimentos que apelavam fortemente para memória verbal e tarefas de mera decoração.

## **Maranhão**

Com vista a reformular a educação escolar primária, secundária e normal, o governo provisório de José Thomaz de Porciúncula (1890), antes mesmo da promulgação da Constituição de Estado do Maranhão (28 de julho de 1892), decidiu nomear uma comissão composta de cinco cidadãos, sob a presidência do inspetor interino Manuel José Ribeiro da Cunha, para estudar leis e regulamentos educacionais e propor um plano de reforma de que necessitava a educação escolar. Nos termos do Parecer emitido pela comissão, o presidente José Thomaz de Porciúncula expediu o Decreto nº 15, de 15 de abril de 1890, reorganizando a instrução pública do Estado. No Relatório em que transmitiu a administração do Estado em 7 de julho de 1890 (após seis meses de governo) resumia a instrução ou ensino primário expandido pela modalidade *de cadeira ou escola* dividia-se em três graus: *cadeiras ou escolas* de 1º grau (localizavam-se nas povoações); de 2º grau (vilas) e de 3º grau (cidades).

A desanimadora situação das finanças do Estado fazia com que a forma de socialização da instrução ou ensino primário estruturado na modalidade de *cadeira ou escola primária para menino; cadeira ou escola primária para menina e cadeira ou escola mista* fosse acompanhado de um programa mínimo de estudos (leitura, escrita, cálculos elementares, sistema métrico e instrução moral e cívica). Talvez, por isso, ou para além disso, fosse ele adotado bem menos na última década do século XIX e bem mais nos primeiros anos do século XX.

A educação escolar declarada de asseveradora de progressos contínuos e instrumento de aprimoramento do indivíduo, das coletividades e da nação brasileira, não deixava de levar o terceiro governo de Manoel Ignácio Belfort Vieira (1895) a garantir a instrução primária obrigatória, para toda criança habilitada de 8 a 12 anos (Lei nº 119, de 2 de maio de 1895). A instrução primária fazia-se, portanto, obrigatória à criança residente nas cidades, vilas e povoações onde houvesse escola primária

pública, salvo se estudasse na casa da família e instituição particular. O governo subvencionava as instituições particulares quando gratuitas.

Coincidindo com a fase correspondente ao ensino simultâneo, graduado e aos progressos da pedagogia moderna e do método intuitivo, o governador Manoel Ignácio Belfort autorizava a criação da modalidade de *escola-modelo* anexa à Escola Normal (Lei nº 155, de 6 de maio de 1896, instalada em 1900) destinada à escolarização primária em 7 anos (depois 6 anos), para criança do sexo masculino e feminino, exercícios práticos dos alunos normalistas e, conforme Motta; Mendes; Silva; Amorim; Costa; Coelho e Nogueira (2010) à condenação do ensino e da aprendizagem apoiados na memorização.

O postulado de unidade de princípios da escola primária graduada, da inspeção escolar garantidora da eficácia educacional, da coerência entre processos intuitivos de ensino, programa de estudos seriado e de homogeneidade de fins socioeducacionais, os governos de Alexandre Collares Moreira Junior (1903-1905), de Benedicto Pereira Leite (1906-1908) e de Luiz Antonio Domingues da Silva (1910-1914) autorizavam, especialmente o primeiro, a conversão a modalidade de *grupo escolar* às escolas estaduais do perímetro urbano da capital São Luis destinado às crianças de 6 a 12 anos, com a observação de três cadeiras ou classes de ensino primário (a primeira corresponde ao curso elementar; a segunda ao curso médio e a terceira ao curso superior). E, ainda, elegeram que o programa de estudos e o método de ensino fossem de conformidade com os da *Escola Modelo Benedicto Leite* (Lei nº 323, de 26 de março de 1903 e o Decreto nº 36, de 1º de junho de 1904) e a criação da modalidade de *grupo escolar* nas cidades do interior do Estado seguissem a modelação do da capital (Lei nº 363, de 31 de março de 1905).

A tríade – ensino primário na *modalidade de cadeira ou escola para menino / cadeira ou escola para menina / cadeira ou escola mista* – persistiria como a forma de escola pública das vilas, povoações e bairros periféricos. A exceção, o deslocamento estreado no governo de Benedicto Pereira Leite e do próprio Luiz Antonio Domingues da Silva da *modalidade de externato para o sexo masculino* (principalmente nas cidades) e a organização das escolas graduadas.

O governador Herculano Nina Parga (1914-1917), na mensagem apresentada ao Congresso Legislativo (1917, p. 6, grifo nosso) presumia as modalidades de escolas primárias como sendo “[...] *contingências de todos os tempos, próprias da sociedade, dos costumes e da moral.*” A educação da criança em uma escola ou em escolas separadas dependia, sem dúvida, da competência do professorado e da direção pedagógica.

O governo de Herculano Nina Parga, almejando um adequado pertencimento da escola pública primária por modalidade de ensino, classificou-as em dois graus (Lei nº 666, de 28 de abril de 1914): 1º grau na modalidade de *escola isolada* (curso de 4 anos) e 2º grau na modalidade de *escola modelo* e *escola graduada* (curso de 4 anos ou 6 anos). A modalidade de *escola isolada* circunscrevia-se as cidades, vilas e povoações. Enquanto a modalidade de *escola modelo* e *escola graduada* circunscreviam-se, primordialmente, as cidades e vilas próximas da capital.

O governo seguinte de Antonio Bricio de Araujo (1917-1918) acreditava ser indispensável para os progressos dos costumes habituais de todas as camadas sociais separar a modalidade de *escola isolada* por escola de regime masculino; escola de regime feminino e escola de regime mista. As escolas de regime feminino e mista seriam regidas e dirigidas por professoras. Enquanto a escola de regime masculino, por professores.

A década de 1920, no Maranhão, à semelhança de muitos Estados, efetuou reformas econômicas, sociais e urbanas em conjugação com as reformas escolares de equalização das oportunidades educacionais. O governo de Godofredo Mendes Vianna (1923-1926) admitindo que regulamentos em vigor comportem renovações, não obstante, instituiu mais modalidades de escola primária (Decreto nº 616, de 15 de fevereiro de 1923): *escola elementar urbana* e *escola elementar rural* a destinar-se aos núcleos pouco densos de população escolar.

A forma de socialização escolar, por conseguinte, interagiu com manifestações locais combinadas e norteadas por políticas públicas – a exemplo – de estradas de rodagem e saneamento rural imperiosos para aproximar lugares e indivíduos tidos atrasados. A esse respeito, o governo de José Maria Magalhães de Almeida (1926-1930) projetou ampliar e simplificar o ensino primário orientado pelos ditames da pedagogia moderna, e, como de costume, reformulava, em parte, esse grau escolar. Pela reforma pensada, o ensino primário público equivalia então as modalidades de *curso pré-escolar* (3anos, ministrado nos jardins de infância), de *curso elementar* (5 anos, ministrado na escola modelo e grupo escolar) e *curso elementar* (4 anos, ministrado nas escolas urbanas e rurais). Política e pedagogicamente para chamar a criança à escola, o governo obrigatoriamente procederia ao recenseamento da população em idade escolar de 3 em 3 anos (Decreto nº 1.153, de 4 de junho de 1927).

Esses últimos governantes compartilhavam da conveniência da socialização da criança desde os lugares adiantados até os mais longínquos e atrasados pela educação na forma escolar – predominantemente agora nas modalidades de *escola*



*primária* (mista, possivelmente); de *escola rural*, de *escola urbana* e de *escola proletária*. A escolarização primária, a única publicizada como obrigatória a frequência e uniformizada conforme a modalidade de escola, doravante concorreria simultaneamente e diversamente na modificação de condutas e de hábitos indesejados, na homogeneidade disciplinar para vida hierarquizada, enfim, na socialização da cultura dominante. Daí, a razão da equalização da educação da criança na forma escolar.

### **Rio Grande do Norte**

No Rio Grande do Norte, o primeiro governo provisório de Adolpho Affonso da Silva Gordo (6 dez. 1889 a 8 fev. 1890), quando do seu pronunciamento à Assembleia Legislativa, em 8 de fevereiro de 1890, notificou a nomeação de uma comissão de “distintos cidadãos” para elaborar um plano de reforma da instrução pública. Os pontos principais da reforma sugeridos seriam: a criação de uma escola normal, organizada de modo a preparar bem o professor; a descentralização do ensino primário; e, ainda, a constituição do Conselho Superior da Instrução Pública para dirigir a educação escolar.

Seria, pois, como desdobramento da organização político-jurídico-republicana, promovida pelo governo de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão (1892-1896) que a instrução pública foi reformada para elevar moral e materialmente o nível do ensino primário, secundário e normal do Rio Grande do Norte (Decreto nº 18, de 30 de setembro 1892). A reforma educacional respaldada nas doutrinas evolucionistas da época – “força irresistível indomável” no pensar do Pedro Velho Maranhão (1897; 1954) – residiriam, por conseguinte, no cumprimento do ensino primário (única modalidade), laico (mas não obrigatório), ministrado na escola pública (classificada de 3ª entrância as da capital, 2ª entrância as das cidades e 1ª entrância as das vilas), destinado à população em idade escolar, para o cumprimento de duas classes de estudos (2 anos de duração).

A conferir homogeneidade à rede escolar de *ensino primário* de 3ª, 2ª e 1ª entrâncias regeu-se que o professor fizesse uso do livro assaz como um guia metódico, para animar o ensino e provocar a inteligência, a iniciativa e o desenvolvimento da individualidade do aluno. O Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor-Geral da Instrução Pública, era bastante enfático ao asseverar: “A unificação do ensino corresponderia à unificação da Pátria.” (1895, f. 4).

No Rio Grande do Norte – período particularmente exitoso para os historiados da educação da escolar – durante o primeiro governo de Antonio José de Mello e

Souza (1907-1908) a Assembleia Legislativa autorizou (Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907) a reformar a educação escolar primária em moldes mais amplos e garantidores da sua proficuidade. As primeiras medidas efetivas decorrentes dessa reforma educacional seriam a decretação da criação do primeiro grupo escolar da capital Natal, com a denominação de Grupo Escolar “Augusto Severo” (Decreto nº 174, de 5 de março de 1908, inaugurado no dia 12 de junho de 1908, dirigindo, em sua primeira etapa, o prof.º Ezequiel Benigno de Vasconcelos Júnior que veio da capital federal), cuja planta do edifício foi elaborada pelo famoso arquiteto Herculano Ramos.

Alicerçado, teoricamente, na pedagogia moderna, por suas recomendações do ensino graduado e seriado nos conhecimentos, na aplicação do método intuitivo (a transmissão dos conteúdos eleitos partia-se do simples para o complexo, da parte para o todo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do exemplo para a regra, dos fatos para as leis dos homens e da natureza), várias classes e unificado pela direção, o Grupo Escolar “Augusto Severo” tornar-se-ia a modalidade de *escola modelo* para a rede de ensino primário do Estado (Decreto nº 198, de 10 de maio de 1909).

Na vigência do segundo mandato do governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908-1913), o ensino primário apreendido como uma forma de socialização escolar modelar ganhava concretude através de uma legislação educacional imbuída de ideias pedagógicas e sociais, circunstancialmente dominantes. Pelas explicações dos reformadores da instrução primária (A REFORMA DO ENSINO..., 1917, p. 3-4), o “[...] primeiro grupo que se estabeleceu no Rio Grande do Norte [Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”] foi nos moldes dos de São Paulo [...]”. A socialização escolar da criança – com efeito – alavancou a implantação de uma rede de ensino primário, indispensavelmente homogêneas e homogeneadoras por modalidades de escolas e “classe social”.

A reforma da instrução primária seria diretriz inestimável para adaptá-la às condições sociais e políticas da ordem republicana, porém a primeira condição do seu êxito seria o premente preparo pedagógico dos futuros educadores dos educandos, consoante às orientações da pedagogia moderna. Político e educador ilustrado, o governador Alberto Maranhão assessorado pelo diretor-geral da Instrução Pública (Dr. Francisco Pinto de Abreu) empenhou-se, precipuamente, na edificação da Escola Normal de Natal (inaugurada a 13 de maio de 1908, dirigido pelo prof.º Ezequiel Benigno de Vasconcelos Júnior) e na composição das modalidade de escola de ensino primário – *grupos escolar modelo* (capital), *grupos escolares* (em toda a sede de comarca) e *escola mista*.

Confirmando a forma escolar de socialização primária para criança de 6 a 12 anos de idade, principalmente, laico, gratuito, frequência obrigatória, graduado, simultâneo e coletivo coincidente com a pedagogia moderna e os processos do método intuitivo, urgia, assim, ampliar o ensino primário (Decreto nº 261, de 28 de dezembro de 1911) em curso infantil e elementar nas modalidades de *grupo escolar*, de *escola isolada*, além de *curtos noturnos* (reduzido e de atividade essencialmente prática), estabelecidos nos municípios e submetidos à inspeção técnica por delegados escolares.

A institucionalização de uma rede de ensino primário (infantil misto e elementar masculino e feminino) nas modalidades de *grupo escolar* e de *escola isolada* levaria as autoridades educacionais (diga-se Manoel Dantas, diretor-geral da Instrução Pública e Nestor dos Santos Lima, diretor do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”) a regulamentá-los (1914).

O ensino primário – na modalidade de *grupo escolar* e de *escola isolada* – tinha a duração de 4 anos, ministrado em classes ou salas de aulas regradas e uniformizadas por programa de estudos comuns das matérias. O ensino primário infantil e elementar era proporcional ao estado de desenvolvimento das faculdades psíquicas do educando, de modo a poder adquirir os conhecimentos por sua própria atividade, sob a direção do mestre. Imediatamente, o governo Alberto Maranhão autorizou a implantação da modalidade de *grupo escolar*, nas cidades de Mossoró, de Caicó e de Assu, submetida ao regime do Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”.

No decorrer do governo de Joaquim Ferreira Chaves Filho (1914-1920), a regularidade reformista – consagrada na Lei Orgânica do Ensino (Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, reorganizadora do ensino primário, secundário e profissional) – postulava, indispensavelmente, a disseminação da escolarização primária coletiva a toda criança de 8 a 14 anos de idade. A difusão do curso primário elementar subordinado à própria condição social do aluno da escola pública desdobrar-se-ia nas modalidades de *grupo escolar* e de *escola isolada* (com a oferta de cursos graduados, infantil, elementar e complementar), além das modalidades de *escola ambulante* e de *escola noturna* (programa de estudos e material escolar restritos a sua natureza). A escolarização primária era proporcional ao desenvolvimento das faculdades mentais e físicas do aluno, de modo a poder adquirir conhecimentos teóricos e práticos e condutas disciplinadas por atividades e iniciativas.

No transcurso do governo de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927), devido à primazia conferida ao combate perseverante do analfabetismo da população, programou-se uma reforma socioeducativa que levou adiante a ampliação

das salas de aulas dos *grupos escolares* (cidades economicamente prósperas), o aumento do número de *escolas isoladas* (cidades menores) e a multiplicação da escola primária de modalidade *rudimentar* (bairros operários, localidades distantes e sítios), criada à época do segundo governo (1920-1923) de Antonio José de Mello e Souza.

A regularidade reformista da educação escolar primária equivalia sempre a uma progressiva renovação teórica e institucional de práticas pedagógicas ordenadoras e uniformizadoras da vida escolar.

No governo de Juvenal Lamartine de Faria (1928-1930), a educação escolar primária, embora sem obrigatoriedade, em virtude da profícua demanda por matrícula, frequência elevada e regularidade da inspeção técnica, estaria, doravante, beneficiando inaugurações e restaurações de edifícios escolares, conversão de escolas rudimentares em grupos escolares e igualmente de escolas isoladas em escolas reunidas, ampliação dos grupos escolares com classes de cursos complementares e provimento de material didático. Nas palavras do governador Juvenal Lamartine Faria (1930), os progressos educacionais no Estado eram “sobremodo auspiciosos”. Dois anos antes, o Diretor do Departamento de Educação, Nestor dos Santos Lima registrava em Relatório (1927, f. 5): felizmente o ensino primário permanecia se alastrando e aperfeiçoando na ordem “[...] de colocar-nos em situação vantajosa e distinta entre as outras unidades da Federação.”

Apesar da pouca confiabilidade das estatísticas apresentadas na época, há registros do movimento crescente da escolarização primária nas modalidades de *grupos escolares* (19 grupos com 15 classes complementares, em 1928; e 22 grupos com 15 classes complementares, em 1930); de *escolas reunidas* ou *grupos escolares reduzidos* (23 em 1928; e 31 em 1930) e de *escolares rudimentares* (59 em 1928; e 128 em 1930). Nas estatísticas consolidadas, apareciam escolas primárias federais (4 em 1928; e 2 em 1930), escolas primárias municipais (34 em 1928; e 59 em 1930), escolas primárias subvencionadas (53 em 1928; e 66 em 1930) e escolas primárias não subvencionadas (187 em 1928; e 181 em 1930).

Nesses anos republicanos, a forma escolar de socialização firmava-se perante uma unidade de reformas socioeducacionais e expedientes acadêmicos em pertinência com a ideia de evolução cultural, cívica, moral e social da criança-aluna de todas as classes sociais.

## **Conclusão**

Entre 1892 e 1900, a forma de educação escolar primária instituída em São Paulo e nos Estados do Nordeste era relativamente orientada pela chamada reforma Benjamin Constant de 1890. Em certa medida, tanto no que diz respeito ao tempo de estudos e idade escolar quanto ao método intuitivo, lições de coisas e distribuição do programa de estudos pelos cursos ou séries, além de liberdade de ensino, a reforma Benjamin Constant teria sido seguida. A uniformidade cultural era programa da modernidade daqueles anos.

Como antes ressaltado, no início do século XX, o bem sucedido ordenamento do sistema escolar público de São Paulo, que experimentava modelar e eficazmente a institucionalização do ensino primário, especialmente em sua modalidade de grupo escolar ou escola graduada, combinava e unificava articuladamente programas de estudo, seriação, simultaneidade, método de ensino intuitivo e classes homogêneas, que se fizeram referência de padrão para os Estados do Nordeste e outros.

Nos Estados do Maranhão e do Rio Grande do Norte implantado o arcabouço político jurídico do Estado federativo republicano, por volta de 1892, os dirigentes insistiram continuamente em prescrições regulamentadoras de tendências homogeneadoras – umas restritas à letra da legislação, outras transitórias, algumas por certo tempo efetivas – visando a um programa de reforma da educação escolar pública primária, circunstanciada pelos preceitos da pedagogia moderna e do método intuitivo.

É certo que os dos dirigentes políticos desses Estados nordestinos insistiram, paulatinamente, em reformular pedagogicamente a escola e escolarização primária, intentando suplantar a escola de primeiras letras de precariedade educacional, didática, metódica e material, incompatível com a moderna sociedade coletiva e industrial em expansão.

Não obstante, seja pelas profundas distâncias e dinâmicas socioeconômicas desses Estados nordestinos em relação a São Paulo, seja pelo limitado corpo técnico e de especialistas, faltava, em grande parte, às autoridades educacionais nordestinas, justamente a eficácia escolar de auferir, satisfatoriamente, os rendimentos de ensino e aprendizagem alcançados em toda a latitude da matriz modelar paulista.

A despeito das profundas dificuldades para se institucionalizar a forma de escolar de socialização primária de natureza unificada em consonância com o experimentado na Europa, nos Estados Unidos e ainda São Paulo, doravante em suas propriedades gerais havia muito de comum entre os Estados nordestinos e relativamente entre eles e São Paulo.

A forma escolar de socialização predominante é perceptível, por exemplo, quando da implantação de uma rede de grupo escolar ou escola graduada que se tencionava progressivamente fazer a funcioná-la unificadamente e circunstanciada pela matriz modelar paulista – não obstante – indispensavelmente faltavam às autoridades educacionais nordestinas justamente a apreensão da eficácia pedagógica daquela matriz modelar, especialmente a eficácia escolar dos padrões de ensino e aprendizado.

A educação em sua forma escolar de socialização, enquanto prolongamento da forma política republicana reproduzia, no plano das propriedades gerais, normatizações, hierarquizações e categorização à semelhança do próprio ordenamento do social então vigente. As modalidades de escolas públicas – *preliminar, primária, elementar, grupo escolar, escola modelo, escola reunida, escola isolada, escolar singular, externato, escola proletária, escola superior, escola de leitura, escola rudimentar, escola ambulante, escola rural*, principalmente – estruturavam-se por distinção dos seus programas de estudos, do tempo do curso, da formação do professor. E ainda se respaldavam na moradia da criança escolarizável. Sem dúvida, para os historiadores Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), as classificações escolares alinham-se às classificações sociais. Por outras palavras, a variedade de modalidades de escolas reproduzia e reforçava o caráter estratificado da escolarização primária e da vida humana.

A forma escolar que se fez predominante em São Paulo e nos Estados do Maranhão e do Rio Grande é perceptivelmente comum à hierquirização das modalidades de escolas instituídas que tinha como centro de gestão as diferentes classes sociais. Umas e outras modalidades específicas de escolas integram uma política educacional e de gestão estatal e, por extensão, de uma política social de homogeneidade da cada classe social, em concordância como a forma política de sociedade republicana.

Pode-se afirmar portanto, que, em São Paulo e nesses Estados nordestinos, a forma escolar de socialização primária predominante constituiu, por seus pressupostos sociopolíticos, a história da composição da escola moderna no Brasil, com suas variedades de modalidades de escolas invariavelmente ligadas à posição da criança na pirâmide das classes sociais.

Enquanto prolongamento da forma política, a escola e a escolarização primária garantiriam e consolidariam o ordenamento das próprias hierarquias e o sentimento de classes sociais, distintamente. Tudo isso, determinava a escolarização

da criança segundo sua classe social. Ademais, colocava em vigor a inferioridade de uns sobre os outros desde a meninice.

### **AS REPRESENTAÇÕES DO CORPO FEMININO NO DISCURSO PEDAGÓGICO DE HENRIQUE CASTRICIANO DE SOUZA**

Cosme Ferreira Marques Neto – mestrando em História, Cultura e Sociedade  
(Universidade Federal de Campina Grande – PB); [aziago\\_ser@yahoo.com.br](mailto:aziago_ser@yahoo.com.br)

Rafael dos Santos Campos – mestrando em História, Cultura e Sociedade  
(Universidade Federal de Campina Grande – PB); [rdscampos@outlook.com](mailto:rdscampos@outlook.com)

O propósito deste trabalho é problematizar as representações do corpo feminino presentes no discurso pedagógico de Henrique Castriciano de Souza (1874 – 1947). Castriciano propalou suas ideias sobre educação escolar por meio de crônicas publicadas em periódicos no Rio Grande do Norte, estado do Nordeste brasileiro, especialmente no jornal *A República*, nas duas primeiras décadas do século XX. Ele foi responsável pela criação de duas instituições voltadas à educação da mulher no estado: a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, criada em 1911, e a Escola Doméstica de Natal, inaugurada três anos depois.

Em seus escritos, apropriando-se do ideário positivista e do discurso dos médicos higienistas, o educador potiguar fomentou um ideal de comportamento para a mulher “moderna”, a qual teria uma destinação preconcebida, em consonância com sua própria “natureza”: a de esposa, mãe e “regeneradora da espécie”. Forjou, em outras palavras, uma identidade feminina cristalizada, rígida, estanque: caberia à mulher, forçosamente, adaptar-se ao seu “papel social”, sem questioná-lo em nenhum momento; tudo o que não se enquadrasse nesse modelo seria encarado como “desvio”, “inflexão”. Para cumpri-lo de forma adequada, ela deveria ter acesso a uma instrução de melhor qualidade, a fim de se desenvolver intelectual, moral e fisicamente – eis a justificativa da criação da já citada Escola Doméstica.

De acordo com Kathryn Woodward (2012, p.10), devido à dominância do discurso masculino em se tratando da vida social, o que se relaciona peremptoriamente à concreção da subjugação feminina ao longo da história, “os homens tendem a construir posições-de-sujeito [sic] para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”. Daí se pode afirmar que, em grande medida, as identidades femininas são produzidas a partir do que os homens creem ser atributo da mulher, e esse é um processo simbólico, social e psíquico.

Para Stuart Hall (2012, p. 110), “[...] as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela”. A identidade feminina “moderna” maquinada por Castriciano, que impunha à mulher a vida doméstica, estribava-se na diferença com relação ao que ele imputava à conduta masculina (oposição binária), vinculada ao sustento do lar, à condução da sociedade. Isso vai ao encontro do que sustenta Cixous (Apud WOODWARD, op cit., p. 52), para quem, amiúde, “[...] as mulheres estão associadas com a natureza, e não com a cultura, com o ‘coração’ e as emoções, e não com a ‘cabeça’ e a racionalidade”.

Dessarte, a constituição da identidade de gênero dá-se por meio de mecanismos “[...] excludentes, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural” (BUTLER, 2007, p. 161).

As identidades afloram no interior do discurso, por isso mesmo devemos “[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, op. cit., p. 109), sempre interligadas às variegadas modalidades do poder.

Porta-voz dos estratos sociais de “maior prestígio” do estado, Henrique Castriciano produziu um discurso pedagógico com eles afinado, conforme suas visões de mundo. Além disso, na experiência que teve como educador – professor de Educação Social, disciplina que ministrou durante quatro anos na Escola Doméstica –, defendeu tenazmente instituições caras às elites políticas e econômicas, como, por exemplo, a família, considerada por ele o imo da sociedade.

Como fontes, à luz da análise do discurso, utilizamos, na elaboração deste artigo, os volumes um e dois de *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*, compilados pelo pesquisador José Geraldo de Albuquerque, ex-professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Isso nos possibilitou a análise de crônicas sobre educação feminina que o autor veiculou na Imprensa Oficial do estado (*A República*), da qual foi publicista por mais de trinta anos (1892 – 1923).

#### Um publicista defensor da educação da mulher

Nascido em Macaíba, no ano de 1874, Henrique Castriciano teve uma infância merencória. Perdeu cedo os pais e avós, exceto a materna, Dindinha, que se incumbiu da educação do jovem órfão e de seus irmãos, entre os quais Eloy e Auta de Souza<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> Eloy de Souza (1873 – 1959), jornalista, também enveredou pela seara político-



Desde tenra idade, Castriciano veio a contrair o bacilo da tuberculose (que tantos ceifou ao longo do século XIX), enfermidade com a qual conviveu durante toda a juventude, o que, entretanto, não o impediu de se dedicar às letras. Com apenas dezessete anos, sob os auspícios do então governador Pedro Velho de Albuquerque Maranhão<sup>64</sup>, tornou-se colaborador do jornal *A República*, na época o mais influente do estado, donde se revelaria, além de poeta, arguto crítico de costumes e ensaísta<sup>65</sup>.

No primeiro decênio do século XX, já consagrado pelas colunas que assinava no supramencionado periódico<sup>66</sup>, Castriciano passou a fazer uma defesa sistemática da educação feminina, “reforma social da mais premente necessidade”. Em depoimento datado de 1908, numa das edições daquele jornal, ao se regozijar com a criação de uma das primeiras Escolas Normais (especializadas na formação de professoras) do Rio Grande do Norte, afirmou:

Daqui a poucos anos, essas mocinhas, de pupilas castas e sorriso de flor entreaberta, serão mestras sisudas, mães espirituais de uma porção de crianças que constituirão o Rio Grande do Norte futuro [...]. Confio muito na inteligência e na bondade da mulher brasileira: bem orientadas, as nossas patrícias sairão dos bancos escolares com o espírito saturado de ideias claras e positivas que saberão transmitir as crenças através das vibrações do sentimento feminino, bem mais delicado, providente e, por isso mesmo, bem mais enérgico e eficaz do que o do homem (ALBUQUERQUE, 1994, p. 176-177).

Em outro depoimento também publicado n'A *República*, no dia 11/03/1908, anunciou com entusiasmo a criação do Grupo Escolar Augusto Severo, que sucederia pouco tempo depois. Ademais, enfatizou a importância da inclusão de mulheres no

---

partidária, adentrando, inclusive, ao Senado da República. Auta de Souza (1876 – 1901) é considerada, hoje, uma das maiores poetisas potiguares, embora tenha apenas um livro publicado, intitulado *Horto*.

<sup>64</sup> O apadrinhamento da oligarquia Albuquerque Maranhão, maior força política do estado à época, renderia a Castriciano, bem como ao seu irmão Eloy de Souza, importantes cargos públicos. Aquele, por exemplo, chegou a ser, nas primeiras décadas do século XX, deputado estadual e vice-governador. Portanto, criticar essa oligarquia não estava nos seus planos.

<sup>65</sup> Além de ter escrito textos jornalísticos, Castriciano também se dedicou à dramaturgia, produziu pequenos ensaios de ficção e publicou quatro obras poéticas: *Iriações* (1892), *Mãe* (1898), *Ruínas* (1899) e *Vibrações* (1903) (SANTOS, 2001, p. 178).

<sup>66</sup> Quando não se identificava como H. Castriciano, o autor usava uma série de pseudônimos, o que era comum à época, tais como João Cláudio, Rosa Romariz, Y, José Capitulino, Mário do Valle e José Braz.

corpo docente da instituição. Segundo ele:

[...] O Grupo Escolar Augusto Severo [iniciativa de Antônio José de Melo e Souza, governador em fim de mandato] [...] é o início de uma nova fase na instrução primária do Rio Grande do Norte. [...] tive grande satisfação em saber que aos pequenos será administrado o pão do espírito não somente por homens, mas por senhoras educadas para tão nobilitante mister. Nesse capítulo a minha satisfação seria completa se visse o ensino primário entregue exclusivamente às professoras, porque é convicção minha que as mulheres compreendem melhor as crianças, penetram mais facilmente no íntimo desses delicados seres, a quem são naturalmente dedicadas [...]. Os homens não sabem ou não podem se fazer amar pelas crianças como as mulheres, e é sobretudo pelo sentimento que a gente se deixa conduzir nessa idade em que as emoções deixam n'alma traços profundos, inapagáveis (Ibid., p. 122-123).

Para Castriciano, a influência mais profunda da mulher na vida moral e intelectual brasileira, na educação das crianças durante os primeiros anos da infância, traria inúmeros benefícios à sociedade. Portanto, fazia-se necessário “[...] pensar na cultura intelectual das moças pobres, que, [...] [graças à] criação de um estabelecimento de ensino devidamente apropriado, teriam diante de si um futuro, uma carreira a seguir” (Ibid., p. 124).

O educador também defendia a valorização das tradições, principalmente do trabalho agrícola feminino (o qual chamava de “corajoso”) e do artesanato. Artigos confeccionados por mulheres oriundas dos mais baixos segmentos sociais (obras de cerâmica, rendas de almofadas, etc.) foram por ele enaltecidos como genuínas obras de arte. A sua postura foi precursora nesse sentido, pois nenhum outro intelectual brasileiro da época a assumira. Num momento em que as produções artesanais não eram apreciadas (sendo, em alguns casos, até mesmo ridicularizadas), “[...] Henrique Castriciano amava dispor em sua mesa de trabalho um cavalinho de barro e bonecas de pano, as 'bruxas' do Passo da Pátria, estarecendo os visitantes letrados e superiores” (CASCUDO, 1965, p. 119).

H. Castriciano encarava a educação, mormente a feminina, como carro-chefe da transformação dos costumes, que levaria a sociedade brasileira à “modernidade”, porém, sem o rompimento total com as tradições. Métodos de trabalho e ensino científicos poderiam ser aproveitados sem se renunciar aos saberes acumulados pelas gerações de antanho.

Apropriações “castricianas”: higienismo e positivismo

Na Europa, ao longo do século XIX, a ideia de que o progresso social só seria possível por meio do aperfeiçoamento intelectual dos indivíduos afluía como uma verdade irrefutável. A escola, então, passou a ocupar um lugar de excelência nas pregações de alguns intelectuais, que a consideravam “[...] a instituição capaz de mais efetivamente executar o projeto de instaurar uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo personagem [o homem 'moderno'], carregado de racionalidade e cada vez mais responsável por si mesmo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 156).

Além do mais, a consolidação como ramo do conhecimento científico e o consequente aumento da popularidade da Medicina deram-se no decorrer do século XIX, em consonância com a intensificação do poder socioeconômico e político da classe burguesa, favorecida pelos capitais provenientes do ascendente setor industrial. Consoante Ferreira (2004, p. 97), “[...] a Medicina se desenvolve sobre mecanismos de acesso ao saber que se ajustavam à construção dum poder burguês, ou seja, sobre uma racionalidade que buscava o sucesso no aproveitamento das capacidades através da vontade do indivíduo”.

Nesse momento, ainda segundo Ferreira (Ibid., p. 98), “[...] o saber médico ganhou uma vocação educativa e, por isso, desenvolveu um discurso higiênico-pedagógico que, [...] legitimando a medicalização de espaços privados e públicos e o controle dos comportamentos individuais”, estendeu o raio de ação médico para além dos limites da terapêutica. A segurança dos médicos aumentou devido a uma série de descobertas científicas que, a partir do final do século XIX, corroboraram as prescrições desses profissionais, e viriam a se intensificar no século seguinte.

As escolas não estavam isentas dessas preocupações. Símbolo que eram de “civilização” e “avanço”, teriam que, em primeiro lugar, oferecer instalações apropriadas, do ponto de vista médico-sanitário, ao alunado; além disso, ficariam encarregadas de zelar pela saúde moral e física de cada aluno. O discurso higienista realmente havia penetrado no bojo do sistema escolar, pois “os médicos [...], sentindo-se confortados tanto pelo acentuado progresso das ciências biomédicas como pela confiança positivista que vingava, avançaram destemidos sobre a escola e o processo pedagógico” (Ibid., p. 104).

Dentro do estabelecimento escolar, a voz desses profissionais elevou-se a um patamar praticamente onipotente. Eles decidiam até mesmo quanto tempo as atividades deveriam durar e sobre quais métodos assentar-se-iam. Exigiam, também, que os exercícios teóricos se coadunassem com os práticos, o que facilitaria a absorção dos conteúdos pelas crianças, muito mais afeitas ao universo empírico. Entre uma e outra atividade, seria preciso que houvesse um horário de descanso,

caso contrário o cérebro da criança estiolar-se-ia, devido ao excesso de trabalho mental, fonte de inúmeras doenças nervosas (Ibid., p. 105). Ao fazer do ambiente escolar e da sala de aula

cenários para a encenação dos *rituais de saúde*, por intermédio dos quais a *moderna ciência da higiene* procurava intervir sobre o aluno, esquadrinhando o seu corpo, revelando os seus modos e costumes, os *homens de ciência* buscavam produzir um espaço asséptico, ordenado, disciplinado e, ao mesmo tempo, corpos hígidos, física e moralmente (ROCHA, 2003, p. 166).

Para aqueles que se debruçavam sobre a ciência, seguir os preceitos higiênicos era um antídoto contra os “labéus” decorrentes do acelerado crescimento das urbes e os comportamentos “degenerados” da população. Graças à articulação entre higiene e moral, que disciplinaria as pessoas, a grande ameaça à sociedade, a “morbidez urbana e comportamental”, seria dirimida (Ibid., p. 180).

Desde a segunda metade do século XIX, os intelectuais brasileiros começaram a se relacionar mais com a condução da sociedade; tornaram-se genuínos “construtores” da nação. Até o início do século XX, procediam, sobretudo, das decadentes famílias oligárquicas que, ao assistir ao ocaso de sua outrora confortável posição, debelaram o estilo de vida “recluso” dos “homens de letras”, a fim de publicar artigos em jornais e revistas de grande amplitude. O baixo índice de escolaridade da população nacional, contudo, cerceava o acesso a tais meios de comunicação; a maioria dos brasileiros era analfabeta. Destarte, “o escritor não poderia sobreviver apenas da literatura, devendo se estabelecer em funções no magistério e em cargos públicos” (PINHEIRO, 1996, p. 79).

Henrique Castriciano, de certa maneira, enquadrou-se nesse perfil: durante toda a vida esteve ligado a cargos públicos. Assim como muitos intelectuais de sua época, foi um acerbo crítico dos costumes que julgava retrógrados (vinculados ao passado colonial) e defensor da propagação da educação, única forma de superar o “atraso” do país em relação às nações ditas civilizadas. Apesar de não ser um “republicano histórico”, aprovava a República, pois acreditava que ela impeliria o Brasil rumo ao bem-estar social. Isso não o impediu de fazer críticas ao sistema, sobretudo no que dizia respeito à inocuidade das políticas educacionais. O fato de os políticos relegarem a educação a um plano inferior o enfurecia sobremaneira (Ibid., p. 86) – decerto, por razões óbvias, posicionar-se-ia de maneira mais indulgente se esses políticos fizessem parte da oligarquia Albuquerque Maranhão, com a qual estava

associado por laços de clientelismo.

Em fins do século XIX, algumas doutrinas filosóficas europeias começaram a penetrar na mentalidade dos intelectuais brasileiros. Dentre elas, uma das que mais repercussão obteve foi o positivismo. De acordo com o filósofo francês autor dessa doutrina, Augusto Comte, citado por Urquiza (1995, p. 102), “a influência da mulher na vida pública só se dava como regeneradora da espécie, função que ela exerceria pela educação dos filhos e dos homens, cabendo a estes o sustento dela”. Comte endossava a assertiva de que princípios ou leis gerais regiam a sociedade; seria preciso, logo, persuadir os homens a se comportar de forma “positiva” diante de uma dada situação. Esses foram os ditames da chamada “física social”, analogia à aplicação das leis da física natural, científica, ao contexto social. A ordem vigente teria que ser respeitada, senão a “anarquia”, o “caos” e a “desordem” despontariam. A ciência positiva, “neutra” e “desinteressada”, constituir-se-ia no fator determinante para a manutenção do *status quo*, e, por isso mesmo, recurso nevrálgico ao estabelecimento da ordem.

Os postulados de Henrique Castriciano iam ao encontro dessa perspectiva. Para ele, não seria possível à mulher exercer importante papel na propagação da cultura sem a devida preparação para ser mãe – o corpo feminino deveria ser, obrigatoriamente, materno, instrumento de perpetuação da espécie humana. Assim, uma nova sociedade, por meio da difusão da educação, viria a ser cimentada. Essa sociedade formaria cidadãos desvinculados dos “ínfimos valores da ignorância e do irracionalismo”. A filosofia positivista, como se pode perceber, impregnou os escritos do educador.

A materialização de um sonho: o nascimento da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte

O que fez com que as propostas de H. Castriciano no que tange à educação da mulher maturassem? Como surgiu a ideia da implantação da Liga de Ensino do Rio Grande do Norte? Nos anos derradeiros da década de 1900, sua saúde estava assaz combalida: à tuberculose, que já o atormentava antes dos vinte anos de idade, somaram-se suspeitas de bócio<sup>67</sup>. Como não havia, no Brasil, especialistas que tratassem desta doença, foi obrigado a viajar, em 1909, à Europa, na esperança de ter

---

<sup>67</sup> Essa enfermidade consiste na “hipertrofia da glândula tireoide, em geral acompanhada de aumento da secreção tireóidea (hipertireoidismo ou doença de Basedow) ou de uma diminuição da mesma (hipotireoidismo)” (HOUAISS [Coord.], 1980, p. 126).

um diagnóstico preciso a respeito de seu quadro clínico.

Assim que chegou ao seu destino, no entanto, aproveitou as horas fora dos consultórios médicos para alargar as pesquisas que, havia alguns anos, vinha desenvolvendo acerca da educação feminina. Foi sobretudo quando esteve na Suíça, em visita à École Ménagère de Fribourg, que pôde constatar, *in loco*, a importância que a educação da mulher suscitava. Segundo seu ponto de vista, essa e outras escolas congêneres impulsionaram a libertação das mulheres suíças do confinamento no lar, fazendo com que elas saíssem às ruas e participassem ativamente do mercado de trabalho (LIMA, 2004, p. 332).

Ao regressar ao estado, em sua *Conferência sobre educação da mulher*, realizada na capital potiguar, pouco antes da inauguração da Liga de Ensino, Castriciano teceu algumas considerações quanto ao comportamento das mulheres daquela nação. Para seu estarecimento, em uma das mais cultas cidades da Confederação Suíça, Ouchy, até mesmo as mulheres mais ricas iam à feira semanal e, sem medo ou pejo, levavam, sozinhas, suas próprias compras – se ocorresse no Brasil, um episódio assim possivelmente seria motivo de mofa, porquanto as atividades manuais eram sobremodo discriminadas no país (ALBUQUERQUE, 1993, p. 287). A Suíça, portanto, tratava-se de um modelo a ser seguido pelos brasileiros; sua posição cômoda no cenário socioeconômico global devia-se, acima de tudo, ao incentivo dado à educação da mulher.

No intuito de chamar ainda mais atenção para a relevância da educação feminina, Castriciano proferiu, nessa mesma conferência, as palavras do político Francisco Belisário:

Quando se educa um homem, educa-se um indivíduo; quando, porém, dá-se instrução a uma menina, prepara-se a educação de uma família: dificilmente uma mulher que sabe ler deixa os filhos na ignorância, como fariam muitos homens nas mesmas condições<sup>68</sup> (Ibid., p. 290).

Urgia, o mais rápido possível, modificar a situação das mulheres brasileiras, inclusive das que viviam ilhadas na zona rural, e a educação consistia no único caminho seguro para se alcançar esse propósito. Um dos principais tópicos do projeto

---

<sup>68</sup> Castriciano estava mesmo antenado com o que acontecia na Europa. Ainda no século XIX, num país como a França, a mulher foi erigida à condição de “leitora e preceptora da prole”. Nessa mesma época, a leitura já era considerada uma prática de inestimável valor, sendo que a alfabetização e a boa oralidade (visto que os textos eram, em grande medida, lidos em voz alta, pelo menos na escola primária francesa) constituíam-se em apanágios assaz bem-vistos (VIDAL, 2005, p. 76).

educacional de Henrique Castriciano referia-se à degradação do trabalho feminino. Como esse problema poderia ser resolvido? Com a otimização e aperfeiçoamento dos quefazer exercidos pelas pequenas rendeiras, escultoras, costureiras, etc., haja vista a melhoria da instrução a elas destinada:

Certamente os poderes públicos realizariam um ato de grande alcance social e econômico se estimulassem as aptidões artísticas e a capacidade de trabalho da mulher brasileira, melhorando-lhe, por meio do ensino, as indústrias com que se mantêm e facilitando, por todos os meios legais, o comércio dos objetos que fabrica (Ibid., p. 292).

Pronunciando-se acerca da Liga de Ensino, Castriciano fez um extrato dos seus intentos: “[...] queremos aproximar a escola da família, de acordo com a melhor pedagogia contemporânea, e fazer da mulher, educada na simplicidade, no trabalho intelectual e manual bem orientado, um elemento destinado à nação do futuro” (Ibid., p. 293). Para isso, a instalação de escolas especializadas em educar moças, por todas as plagas do país, teria papel crucial.

Como a melhoria da educação reservada à mulher transmutaria a sociedade brasileira? Problemas como a “frouxidão de caráter”, os elevados contrastes sociais e a tibieza das atividades produtivas

[seriam] [...] eliminados lentamente, por meio de séria educação; e esta deve começar pela mulher, a organizadora da casa, guia natural dos filhos na primeira infância, aos quais acompanha dia a dia, podendo em tempo corrigir-lhes certas falhas morais e físicas e aperfeiçoar-lhes as boas qualidades nativas (Ibid., p. 295).

Reformas pedagógicas como a que Castriciano tencionava só passaram a fazer parte da ordem do dia por causa da emergência de novas relações sociais no Nordeste brasileiro, entre o final do século XIX e o começo do XX, as quais vieram contestar os parâmetros de masculinidade predominantes na sociedade escravagista. A crise da agroindústria açucareira e a ascensão do modo de vida burguês, capitalista, nessa região, destruíram, gradualmente, os valores sociais “arcaicos” incrustados naquilo que Gilberto Freyre nomeou patriarcalismo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 373; 375-376). Sabe-se que

[...] as relações de gênero implicam que os sujeitos assumam determinados papéis e [...] estes são mutáveis neste jogo relacional que envolve o masculino e o feminino: máscaras sociais [...] e corporeidades [...] são assumidas e podem vir a

ruir a qualquer momento. Homens e mulheres jogam um jogo atravessado por astúcias e angústias (Ibid., p. 396).

As mulheres, dessa forma, começaram a se apropriar de lugares que antes lhes eram vedados, sofrendo uma espécie de “processo de virilização”, que foi “[...] acompanhado da sensação de enfraquecimento dos homens, que não são [mais] capazes [...] de atualizar os antigos modelos de comportamento masculino” (Ibid., p. 431).

Todavia, a despeito de propor uma nova pedagogia, sob a influência do pensamento positivista e higienista, que trazia à baila o *slogan* de “consertar a sociedade”, mediante uma mais bem-ajambrada educação da mulher, o discurso educacional de Castriciano tinha suas limitações, mesmo para a época:

[...] não se deverá exigir da mulher excessivo esforço mental. Se pudermos fundar a Escola [Doméstica] [...] esta não será nos moldes do Simon's College de Boston, um grande estabelecimento em que as moças americanas podem se dedicar aos mais elevados estudos. É cedo ainda para tanto; e nem o meio social do Brasil tem necessidade de sábias e doutoras (ALBUQUERQUE, op. cit., p. 296).

Além disso, ele acreditava que, em decorrência das crises (menstruais, presumimos) e da maternidade, a mulher estaria impossibilitada de cultivar excessivamente as faculdades cognitivas, pois não havia força suficiente em seu intelecto; o dispêndio de energia “acima do normal” causar-lhe-ia atrofiações irreparáveis<sup>69</sup> (Ibid., p. 296-297).

Ainda na *Conferência sobre educação da mulher*, o educador discorreu algumas linhas sobre seus primeiros contatos com a École Ménagère de Fribourg, a qual serviria de modelo à Escola Doméstica:

Era de ver a naturalidade com que se passava de assuntos dessa ordem [fisiologia alimentar] [àqueles] referentes à costura, ao engomado, à cozinha, à engorda de aves e até aos diversos meios de remendar e transformar as vestes de longo uso, porque [...] a verdadeira educação é a que ensina a moça a não considerar inferior qualquer serviço doméstico (Ibid., p. 297).

---

<sup>69</sup> Em fins da década de 1930, no entanto, o educador mudou de opinião. Agora, para ele, a instauração de um curso doméstico superior, na Escola Doméstica, daria independência à mulher, fazendo com que ela acompanhasse as exigências dos “novos tempos” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 379).



Castriciano acreditava que, além de não atender devidamente às demandas sociais, o sistema educacional então vigente no país, pelo menos no que se relacionava à educação da mulher, deixava muito a desejar quanto aos aspectos curriculares. Contando com rudimentos de gramática, trabalhos de agulha (crochê e tricô), poucos conhecimentos do idioma francês, de música e desenho, sem se dedicar aos exercícios físicos,

[...] a moça não tem aptidão física nem energia para cuidar com vantagem dos irmãos pequenos, para auxiliar os seus na direção do lar, e, o que é pior, para reagir contra a surpresa do destino, mantendo-se por si, com iniciativa e coragem, se lhe vierem dias tormentosos (Ibid., p. 298).

E vaticinava: “quando as extraordinárias qualidades morais e intelectuais das senhoras forem aproveitadas por uma educação forte e sã, em harmonia com a vida, ver-se-á a nação em marcha para um progresso impossível de prever” (Ibid., p. 305). Em suma, o corpo feminino deveria ser corroborado intelectual, física e moralmente. Destarte, a mulher exerceria seu “papel social”: a maternidade, o matrimônio e a “regeneração da espécie”.

Ao terminar de proferir a já citada conferência, no dia 23 de junho de 1911, Henrique Castriciano fundou a Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, a qual, cerca de três anos depois, daria origem à Escola Doméstica de Natal. Seu objetivo era ajudar os poderes públicos no que dissesse respeito à educação, máxime à instrução da mulher, podendo, até mesmo, criar escolas no estado (ALBUQUERQUE, 1981, p. 72). Só foi possível a Castriciano tornar exequível seu projeto pedagógico por conta do auxílio que recebeu de boa parte da elite potiguar, inclusive do então governador Alberto Maranhão, que assinou a ata de fundação da instituição.

O modelo *ménagère* na terra papa-jerimum<sup>70</sup>: a hora e a vez da Escola Doméstica de Natal

No dia 1º de setembro de 1914, a Escola Doméstica de Natal abriu suas portas. O prédio que a comportava, de estilo neoclássico, localizava-se próximo à Praça Augusto Severo, no bairro da Ribeira<sup>71</sup>. Nesse momento, Castriciano estava ausente:

---

<sup>70</sup> Esse termo jocoso é usado para designar os indivíduos nascidos em Natal.

<sup>71</sup> Localizado próximo ao Centro de Natal, esse prédio, tombado em 1999 (Patrimônio Arquitetônico do Rio Grande do Norte), hoje se encontra fechado, inaproveitado pelo governo do estado. A Escola Doméstica só passou a funcionar no seu atual endereço – bairro de Tirol – a partir do começo da década de 1950, graças aos esforços de Noilde Pessoa Ramalho, que dirigiu a instituição de 1945 a 2010.

viajara novamente à Europa, agora em caráter oficial, para elaborar um relatório sobre o ensino doméstico daquele continente. Coube ao então governador Joaquim Ferreira Chaves, aliado dos Albuquerque Maranhão, a inauguração da escola, a qual se baseou no modelo de educação presente na École Ménagère, situada no cantão suíço de Fribourg. Apesar de não objetivar a emancipação política da mulher, a Escola Doméstica trouxe a lume uma nova pedagogia, oferecendo a esse segmento uma educação mais abrangente, que incluía as labutas domésticas associadas a um ensino mais teórico.

A Liga de Ensino, então, incumbiu-se de contratar professoras estrangeiras para a escola, conhecedoras dos mecanismos de ensino dos colégios da Suíça. Com o apoio financeiro do governo do estado, foram contratadas duas profissionais, por um período de quatro anos: Hélène Bondoc, como diretora, e Jeanne Negulesco, sua assistente, ambas diplomadas pela École de Fribourg. A Escola Doméstica foi uma iniciativa pioneira no Rio Grande do Norte, pois, além de dar relevo ao trabalho manual (assaz vilipendiado no país, visto que era associado à já extinta escravidão), incorporou uma proposta curricular até então inédita em solo potiguar, uma “nova pedagogia do corpo feminino”<sup>72</sup>, que englobava as disciplinas de Educação Moral e Social, Educação Física, Educação Estética, Música e Canto, Economia Doméstica, Costura, Agricultura e Avicultura, Medicina Prática e de Urgência, e Puericultur<sup>73</sup>. Com isso, segundo Albuquerque (1981, p. 80), “Henrique Castriciano queria que a sabedoria doméstica fosse a base do conhecimento, a inicial, indispensável, insubstituível, correspondendo às exigências do registro civil. [...] Para ele, o destino [da mulher] era o lar, a família [...]”.

Ao adquirir um conjunto de conhecimentos práticos e teóricos, a mulher melhoraria substancialmente a vida doméstica e, caso viesse a perder o marido, teria o ensejo, devido a tudo o que aprendera na escola, de ser o sustentáculo econômico do lar. Mantendo o ambiente familiar em equilíbrio, as mulheres passariam a educar melhor os filhos, os quais, por causa disso, reconstituíam o “necrosado” tecido social.

---

<sup>72</sup> Tal escola, logo, inaugurou um “pensar de outro modo” a educação “moderna” no Rio Grande do Norte, já que construiu novas formas de cada educanda se relacionar consigo mesma e com outrem, e criou “[...] novas estratégias políticas para a educação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 148).

<sup>73</sup> Tendo em vista as conexões pedagógicas entre Brasil, Argentina e Colômbia, no começo do século XX, Marcos Taborda e Claudia Herrera admitem que saberes como Ginástica, Trabalhos Manuais, Canto e Higiene estavam associados às benesses “[...] da educação do corpo para o desenvolvimento da sensibilidade de acordo com um 'novo mundo' que se desejava fosse 'moderno' e 'civilizado’” (2013, p. 19). Compreendia-se, então, que “modernidade” e “civilização” eram atributos europeus e estado-unidenses, mas que podiam, apesar disso, ser postos em prática na América Latina.

Não foi sem críticas, porém, que a Escola Doméstica funcionou em seus primeiros anos de atividade. Por exemplo, algumas feministas que escreviam no periódico *Via Láctea* rotularam-na de “escola de cozinheiras”, por manter a mulher presa às lides domésticas. Castriciano, por seu turno, julgava que afirmações como essa eram fruto do preconceito das moças brasileiras instruídas contra os trabalhos manuais, que “dão tanta robustez e alegria” (ALBUQUERQUE, 1993, p. 314-316).

Entrementes, isso não impediu que a escola funcionasse e, ainda por cima, ampliasse suas atividades. Já em 1919, oferecia às suas alunas estudos centrados na área de Psicologia, devido à iniciativa do médico Varela Santiago. Tais estudos enfatizavam a Puericultura, ou seja, a Psicologia Experimental aplicada à educação infantil. Nesse mesmo ano, “[...] Henrique Castriciano elaborou precioso conteúdo programático, eclético e culturalmente amplo, para a sua disciplina Educação Social” (LIMA, op. cit., p. 310), a qual lecionaria até 1923.

A partir da década de 1920, a escola passou a ter orquestra própria, regida pelo maestro italiano Tomaz Babini. Essa orquestra apresentou-se no antigo Teatro Carlos Gomes (hoje Alberto Maranhão) quando da comemoração dos cem anos da Independência do Brasil, em 1922. “Nessa mesma década é fundado o Grêmio Lítero-Musical Auta de Souza, que, entre outras iniciativas, criou a Revista da Escola Doméstica. Essa revista [...] circulou com dois números em 1925 e dois em 1926” (Ibid., p. 312), apresentando trabalhos redigidos por alunas e professores. “Em 1928, foi fundado o jornal *O Lar*, tendo Santa Guerra como diretora e Alix Ramalho Pessoa como secretária<sup>74</sup>. Nesse ano foram publicados oito números” (Ibid., p. 312). Dois anos depois, devido à Revolução de 1930, a publicação do jornal foi interrompida, só voltando a ocorrer em 1932.

Ao longo de sua história inicial, a Escola Doméstica foi tema de várias matérias jornalísticas. A edição d'A *República* de 23/10/1921 trazia um artigo, de autoria não divulgada, que discorria sobre o desempenho das alunas dessa escola nas disciplinas de Higiene e Medicina Prática. Na primeira:

[...] as alunas responderam com precisão e fizeram as melhores demonstrações práticas sobre a composição e falsificação do leite, o exame e falsificação das carnes, conservas, café, açúcar, etc. Em Medicina Prática, a sala foi convertida numa verdadeira enfermaria onde as alunas fizeram injeções, aplicaram ventosa, procederam ao exame de urina, mostraram como se fazem os primeiros curativos nos casos de ferimentos [...]. Nestes assuntos, e sob outros aspectos, a

---

<sup>74</sup> Mais tarde, ambas se tornaram diretoras da Escola Doméstica (Santa Guerra, de 1930 a 1935; Alix Ramalho, de 1935 a 1944).

Escola Doméstica é um estabelecimento único e abre à mulher brasileira os mais largos horizontes (Apud DIAS, 2003, p. 107).

A repercussão da escola era tamanha que, a 9 de julho de 1927, em coluna originalmente divulgada no jornal carioca *O País* e reeditada n'A *República*, o então deputado Dioclécio Duarte assim se pronunciou:

A Escola Doméstica de Natal é bem uma afirmação de descortino daqueles que a criaram e a mantêm, no intuito de aproveitar e desenvolver, convenientemente, as qualidades admiráveis da mulher patricia, facilitando assim a formação moral dos futuros cidadãos. [...] A Escola Doméstica de Natal, à semelhança das que existem na Suíça, deve ser para o legislador e para os estudiosos de nossos problemas fundamentais um ótimo ponto de observação, ao mesmo tempo que representa um exemplo de inteligência e patriotismo dos homens orientadores da vida norte-rio-grandense (Apud DIAS, 2003, p. 108).

No começo dos anos 1920, o curso da Escola Doméstica tinha duração de seis anos: os dois primeiros dedicados a exercícios teóricos; os quatro últimos, a lições práticas. A teoria era utilizada à guisa de roteiro para a execução de vários tipos de atividades técnicas, sistematizadas nas seguintes disciplinas: Corte e Costura, Compra no Mercado, Fabricação de Conservas e Laticínios, Culinária, Copeiragem, Lavanderia, Engomado, Puericultura. Havia também cursos na área esportiva (Vôlei e Basquete) e musical (Violino e Piano), opcionais (DIAS, 2003, p. 105).

Com o passar dos anos, a participação de Henrique Castriciano na Escola Doméstica foi aos poucos diminuindo, o que teve íntima relação com a saúde frágil e o avanço da idade<sup>75</sup>. Em um de seus últimos pronunciamentos públicos, no discurso que fez em homenagem às formandas da escola, no ano de 1938, que foi lido, na cerimônia, por seu irmão Eloy de Souza<sup>76</sup>, deixou claro seu apreço à instituição que criara, ao ressaltar o sobressalente papel social que, segundo ele, competia a esta:

[...] quando se escrever a história educacional do Brasil contemporâneo, a Escola Doméstica será lembrada como iniciativa do movimento que logo depois se esboçou em diversos pontos do país. O nosso intuito sempre foi educar a

---

<sup>75</sup> Isso não quer dizer, entretanto, que o educador tenha se mantido inativo por tanto tempo, já que, em 1936, por insistência de Luís da Câmara Cascudo, assumiu o cargo de presidente da Academia Norte-Rio-Grandense de Letras.

<sup>76</sup> Devido às funções que exercia no Tribunal de Contas do Rio de Janeiro – nas quais se manteve até 1942, quando de sua aposentadoria compulsória –, Castriciano não pôde comparecer à formatura.

mulher, ao mesmo tempo que lhe fortalecemos o espírito pensando nas realidades da vida, para lhes dar o ideal que ainda falta de um modo geral à sociedade brasileira, isto é, a aspiração consciente de colaborar de maneira direta e efetiva no desenvolvimento social da nação [...] (ALBUQUERQUE, op. cit., p. 375).

Quase uma década depois de proferir esse discurso, em 1947, Castriciano veio a falecer, na Policlínica do Alecrim. O martírio, que já durava anos, finalmente cessou: as sequelas de um derrame cerebral fizeram-no descansar para sempre.

### Considerações finais

“Durante séculos, as mulheres serviram como espelhos para os homens, elas possuíam o poder mágico e delicioso de refletir uma imagem do homem duas vezes maior do que a natureza” (WOOLF apud BARD, 2013, p. 116). O “espelho das mulheres” recrudescer a virilidade masculina, o que tem íntima relação com a introjeção de normas de gênero – “força masculina” x “fragilidade feminina”. Não seria, pois, o discurso pedagógico de H. Castriciano, no fundo, uma tentativa de manter o domínio masculino em sociedade?

Castriciano exerceu destacado papel no que diz respeito à educação feminina no Rio Grande do Norte. A instituição de ensino que ele criou, a Escola Doméstica de Natal, colaborou para a mudança do semblante da educação da mulher no estado, oferecendo às alunas lá matriculadas uma gama de disciplinas práticas (atividades diretamente associadas às labutas domésticas), conciliando-as com um ensino teórico mais esmerado e complexo. Destarte, uma nova pedagogia do corpo aflorou no estado – por mais que o corpo tenha fixidez material (contornos, movimentos), “[...] a materialidade será repensada como efeito do poder, como efeito mais produtivo do poder” (BUTLER, 2007, p. 154). Essa pedagogia encarava o corpo feminino como um ente adstrito ao lar, cuja responsabilidade seria cuidar dos afazeres domésticos e zelar pela educação propedêutica das crianças, melhorando, assim, a condição física, moral e intelectual das famílias brasileiras.

Não obstante as restrições da Escola Doméstica – algumas feministas chegaram a criticá-la, pois enxergavam nela uma forma de escravizar a mulher ao marido e aos filhos –, sua importância não pode ser obliterada, pois diplomou (e continua, nos dias de hoje, a diplomar) um expressivo número de mulheres que, devido aos conhecimentos adquiridos na instituição, puderam reforçar e, em alguns casos, encabeçar o orçamento familiar. Por mais que não tenha logrado quebrar o

“espelho feminino” descrito pela escritora inglesa Virginia Woolf, Castriciano ao menos escarificou sua superfície, não o deixou incólume como dantes.

#### Fontes

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*. Natal: [s.n.], 1993.

ALBUQUERQUE, José Geraldo de (Org.). *Henrique Castriciano: seleta (textos e poesias)*. Natal: [s.n.], 1994. v. 2.

#### Referências

ALBUQUERQUE, José Geraldo de. *Henrique Castriciano: um reformador social*. 1981. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1981.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Nos destinos de fronteira: história, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço, 2008.

BARD, Christine. A virilidade no espelho das mulheres. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 3.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Nosso amigo Castriciano*. Recife: Imprensa Universitária, 1965.

DIAS, Eliane Moreira. *A educação feminina no Rio Grande do Norte (década de 1920)*. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Modernidade, higiene e controle médico da infância e da Escola. In: ALMEIDA, Malu. *Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas*. Campinas: Editora Alínea, 2004.

HOUAISS, Antonio (Coord.). *Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse*. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil, 1980.

HALL, Stuart. Quem tem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes,

2012.

LIMA, Daladier Pessoa Cunha. *Noilde Ramalho: uma história de amor à educação*. Natal: Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; BELTRAN, Claudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 13, n. 2, (32), p. 15-43, maio/agosto de 2013.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Henrique Castriciano: educação e modernização no limiar do século XX*. João Pessoa, 1996, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, 1996.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918 – 1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

SANTOS, Tarcísio Gurgel dos. *Informação da literatura potiguar*. Natal: Argos Editora, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, julho/dezembro de 2010.

URQUIZA, Maria Borges. Modelando a mulher urbana (Correio Paulistano, 1850 – 1890). In: SILVA, Zélia Lopes da. (Org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. (Seminários e Debates).

# AS TRANSFORMAÇÕES DA CAPES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nathanael da Cruz e SILVA NETO, UNESP (Brasil)  
ncsilvaneto@gmail.com

Silvana Fernandes LOPES, UNESP (Brasil)  
silvanaflopes@gmail.com

Carlos da Fonseca BRANDÃO, UNESP (Brasil)  
cbrandao@assis.unesp.br

## 1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo de discutir as mudanças de atribuições às quais foi submetida a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e suas implicações para a formação de professores no Brasil. Para tanto, tomam-se como referência os principais programas para a formação de professores da educação básica promovidos por essa instituição. A coordenadoria, desde a sua criação, no ano de 1951, teve como foco a qualificação de professores para a educação superior, entre outros profissionais de alto nível, e só mais recentemente passou a atuar também na educação básica.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. Examinaram-se os documentos legais referentes à criação, à implementação e as modificações da CAPES ao longo dos anos, bem como dos relatórios de gestão da instituição, onde se encontram informações sobre as mais recentes iniciativas e sobre as políticas sob sua responsabilidade. Como suporte teórico para a análise, valeu-se de Scheibe (2010), Farias e Rocha (2012), Montandon (2012), Fernandes e Mendonça (2013) e Souza (2014).

## 2. De campanha a fundação pública: breve reconstituição histórica da instituição

Por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, foi instituída uma Comissão Executiva para promover a *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. O contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, marcado pelo modelo nacional-desenvolvimentista, caracterizou-se por um período de grande expansão do ensino superior no Brasil. Esse processo tem relação direta com a criação da CAPES, a qual objetivava “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951, Art. 2º).



Constituíam objetivos da campanha, a serem executados pela Comissão:

a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade; b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais; c) Promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro; d) Promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes; e) Coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas; f) Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados (BRASIL, 1951, Art. 3º).

Instituições ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas do setor econômico, comissões internacionais das áreas técnica e científica e confederações da indústria e do comércio compunham Comissão Executiva. De acordo com Gouvêa (2012, p. 379), “A diversidade dessa composição é corolário da diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos”.

Anísio Teixeira, secretário geral da Comissão, atuou como mediador dos conflitos entre dois grupos de interesse – um grupo preocupado com a qualificação profissional mais imediata e outro preocupado com a produção científica nacional. Assim, “as diretrizes da CAPES nasceram de um compromisso entre essas duas tendências”, de acordo com Mendonça (1999, p. 3).

Dez anos mais tarde, o Decreto nº 50.737/61 organiza a *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior*, subordinada à Presidência da República (Art. 1º).

Art. 2º Incumbe à CAPES formular e pôr em execução programas anuais de trabalho, orientados com os seguintes propósitos: 1 - o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários brasileiros, visando a melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país; 2 - o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior já existente, promovido em função das prioridades ditadas pelas necessidades do desenvolvimento econômico e social do País; 3 - a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre os problemas envolvidos em seu campo de ação; 4 - a administração das bolsas de estudo oferecidas pelo

Governo Brasileiro a latino-americanos e afro-asiáticos para cursos de graduação e pós-graduação no Brasil [...] (BRASIL, 1961).

Paradoxalmente, em nossa história, a despeito dos danos causados pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985) para a sociedade brasileira em geral e para a vida acadêmica em particular, foi durante esse período que a universidade brasileira se desenvolveu mais acentuadamente, a partir de um processo de modernização característico da época.

Com a aprovação do Parecer nº 977/65, foram regulamentados os cursos de pós-graduação, já previstos na LDB 4.024/61, mas ainda sem critérios de credenciamento. Ao mesmo tempo, foi promulgado o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4.881-A), que impulsionou a procura por programas de pós-graduação pelos candidatos à carreira docente. Aí estaria mais uma atribuição da CAPES: regular a qualidade desses programas em conjunto com o Conselho Federal de Educação. Trindade (2003, p. 170) acrescenta, ainda, os recursos oferecidos pelas agências de fomento da pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FAPESP), a partir da reforma de 1968, como contribuídores para uma política consistente de pós-graduação, cuja avaliação pelos pares era coordenada pela própria CAPES.

No ano de 1976, a CAPES implantou a sistemática de avaliação por meio de consultores e, em 1981, assumiu o papel de órgão responsável pela formulação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), sendo reconhecida pelo MEC como a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Posteriormente, ainda que o objetivo continuasse a ser o de formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, as diretrizes enfatizaram a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação.

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos seus primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, visou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no Brasil. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, notadamente a partir dos anos de 1980, a avaliação do desempenho do sistema torna-se o centro das preocupações [...] (HOSTINS, 2006, p. 141).

Em 9 de janeiro de 1992, por meio da Lei n.º 8.405, a CAPES foi instituída como fundação pública, mantendo seu campo de atuação concentrado na pós-graduação. Seus objetivos eram subsidiar o MEC na formulação de políticas para a

pós-graduação, coordenar e avaliar cursos na modalidade presencial e a distância, e estimular, mediante concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 1992).

Mais recentemente, com a Lei n.º 11.502/2007, as competências e a estrutura organizacional da CAPES foram modificadas, passando a atuar, também, na formação de professores da educação básica (BRASIL, 2007b).

### **3. A CAPES para a Educação Básica**

Em maio de 2007, o Ministério da Educação publicou o relatório *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (BRASIL, 2007a). Tratava-se de um “relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio” no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Segundo o documento:

Instituir uma política nacional de formação de professores é condição inerente ao Sistema Nacional de Educação, dele se beneficiando na medida em que se estabeleçam formas e mecanismos de cooperação entre os entes federativos, e, ao mesmo tempo, contribuindo para fortalecê-lo pela qualificação de seus agentes. (BRASIL, 2007a, p. 18).

Denominada na literatura da área também como Nova Capes, a instituição tem suas competências e estrutura organizacional modificadas pela Lei n.º 11.502/2007, o que representa uma mudança expressiva papel historicamente desenvolvido por ela:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2007b).

Nesse sentido, instituiu-se, por meio do Decreto n.º 6.755/2009, a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, no âmbito da CAPES, a qual vem “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica”.

O Relatório de 2007 também apresentava propostas de soluções, entre as quais podem ser destacadas: i) a instituição de programas de incentivo às licenciaturas, ii) a criação de bolsas de incentivo à docência, e iii) a integração da educação básica e o ensino superior. O Decreto de 2009 parece ter eleito a CAPES como um dos agentes para a concretização de tais ações, uma vez que modificou as suas atribuições, destacando-a para o fomento a programas de formação inicial e continuada de professores. Assim, ela passa a ser responsável por incentivar a formação de professores por meio de programas de iniciação à docência e de concessão de bolsas a licenciandos, promovendo, assim, a articulação entre escola e universidade, e inserindo o professor em formação no espaço de ensino-aprendizagem. Tais objetivos podem ser verificados por meio dos recentes programas lançados, alguns dos quais trataremos no tópico subsequente.

#### **4. As políticas da Nova CAPES para a Formação de Professores**

A partir de 2009, a fundação passa a lançar diversos programas nesse sentido, para os quais oferece, ainda, o subsídio financeiro. De acordo com a Diretoria de Educação Básica da CAPES (DEB), o conjunto dos programas visa a articular três vertentes: a formação de qualidade; a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e a produção de conhecimento. Com base no Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 (doravante Relatório), apresentaremos, a seguir, alguns desses programas, vigentes no momento atual, a saber: o Parfor, o Pibid, o Prodocência, o Obeduc e o Novos Talentos.

O *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica* (Parfor) foi lançado em 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Sua operacionalização se dá por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) entre a CAPES e as Secretarias Estaduais de Educação. Quantos às Instituições de Ensino Superior (IES), a participação é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, para a oferta de cursos na modalidade presencial. Já a oferta do Parfor a distância é de responsabilidade da DED. Segundo

dados do Relatório, foram firmados ACTs com 26 estados e o Distrito Federal, tendo 142 IES participantes.

Trata-se de turmas especiais em cursos de licenciatura, para professores que não têm formação superior; de segunda licenciatura, para os que atuam em área distinta de sua formação inicial; e de formação pedagógica, para graduados não licenciados. Scheibe (2010, p. 986) indica que, em 2009, o país contava com 600 mil professores sem formação considerada adequada ao trabalho. Há que se levar em conta as implicações negativas de tal quadro, já que, quanto maior o percentual de docentes atuando com formação inadequada, menor é a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (FERRO, 2013).

O programa é voltado exclusivamente para professores em exercício na rede pública. De acordo com o Relatório, o Parfor implantou 2.428 turmas em 451 municípios. Dessas, 496 foram concluídas em 2014. Foram efetivadas 79.060 matrículas, entre as quais 12.103 representa o número de formados e 51.008, o de professores frequentando os cursos. Em termos de indicadores educacionais, os dados do Observatório do PNE mostram que, em 2009, apenas 67,8% dos docentes da educação básica possuíam curso superior, sendo 3,2% não licenciados. Dados mais recentes, de 2013, mostram que esses números subiram para 74,8%, mas 9,4% deles sem licenciatura, o que mostra um crescimento de profissionais qualificados mas sem habilitação para a docência.

Alguns autores problematizam outras questões relacionadas ao programa. Souza (2014) aborda a equidade no acesso aos cursos do Parfor:

Embora o levantamento de dados disponibilizados pela CAPES não contemple indicadores sobre a qualidade estrita de cada curso, o indicador sobre as instituições permite questionar a equidade no acesso aos cursos em termos da qualidade da formação oferecida pelo programa, ante a diversidade das realidades institucionais (p. 642).

Assim, poderiam ser levantadas questões relativas à coerência entre a oferta do Parfor e a situação de cada região em termos de percentual de professores com necessidades formativas. Também são levantadas hipóteses quanto ao regime de colaboração entre os entes federados:

Os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada dos quadros para o magistério (SCHEIBE, 2010, p. 986).

Essa questão é defendida também por Montandon (2012, p. 49), ao reconhecer como primordial a necessidade de as ações serem “conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios”. Análises aprofundadas nas direções aqui apontadas serão necessárias, já que é a partir do ano de 2014 que as primeiras turmas criadas começam a concluir o curso. Dessa forma, será possível analisar dados que permitam aferir os impactos do Parfor na qualificação docente.

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Nesse Programa, são oferecidas bolsas para que licenciandos exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas, contribuindo para a integração entre teoria e prática, e da aproximação entre universidade e escola, necessidade apontada por diferentes autores (FARIAS; ROCHA, 2012; MONTANDON, 2012; FERNANDES; MENDONÇA, 2013; FERRO, 2013).

Entre os problemas pode-se mesmo afirmar que a dicotomia teoria e prática concorre em condições de igualdade com os baixos salários e a desvalorização social da profissão docente, posicionando-se como um dos maiores desafios da agenda educacional do país (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 43).

Os autores defendem que a aproximação universidade e escola, além de contribuir para o desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, constitui vínculo estratégico para estimular o interesse pela docência, inserir estudantes de graduação no cotidiano de escolas públicas e qualificar a formação acadêmica.

Para Fernandes e Mendonça (2013), a articulação entre ensino superior e educação básica como premissa do Pibid, além de considerarem que a atuação dos licenciandos no contexto escolar poderá diminuir o “choque de realidade” no início da carreira (o que, muitas vezes, afugenta licenciandos da continuidade no magistério) e contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Nesse projeto, a escola é entendida como espaço formativo, no qual tanto os docentes da universidade quanto os da escola exercem papel de coformadores. Montandon (2012) entende esse aspecto como premissa que acompanha as bases para as ações decorrentes de políticas públicas para a educação, qual seja, a articulação entre o MEC, as instituições formadoras e as redes de ensino básico, indicando compromissos e responsabilidades compartilhadas:

Os documentos oficiais sugerem que as ações decorrentes dessas políticas garantam a qualidade dos cursos presenciais e a distância, promovendo a articulação entre teoria e prática e entre conhecimentos científicos e didáticos, reconhecendo a escola como um espaço de formação. Além disso, incentivam a formação continuada e sua articulação com a inicial, a atualização teórico-metodológica e o estabelecimento de programas que reflitam a especificidade da formação docente (p. 49).

Desse modo, a presença do licenciando na escola, de maneira articulada e com diretrizes estabelecidas, permite combater, por exemplo, a problemática apontada por Fernandes e Mendonça (2013, p. 222): a tradição dos “estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação”.

Segundo o Relatório, o programa conta, atualmente, com 283 instituições de ensino superior participantes, as quais contabilizam 2.996 subprojetos envolvendo 90.254 bolsistas. Quanto aos estudos sobre os impactos do Pibid, afirma-se que há sintonia entre as avaliações interna e externa, e que, em síntese, o programa parece ter impacto em vários dos problemas tratados no âmbito deste artigo, nomeadamente, i) a desvalorização do magistério (diminuição da evasão e aumento da procura por licenciaturas; valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica; definição pelo exercício do magistério por parte dos que fizeram licenciatura como opção secundária; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos e cursos de pós-graduação; contratação de ex-bolsistas pelas escolas onde atuaram; bolsistas Pibid como inspiração para alunos das escolas públicas; elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares); ii) a articulação teoria/prática e escola/universidade (aproximação entre IES e escolas públicas de educação básica; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; diálogo com as instituições formadoras). Acrescenta-se a isso outros impactos positivos, relacionados às metodologias de ensino, ao uso de tecnologias na escola, ao melhoramento de espaços escolares – bibliotecas, laboratórios –, à realização de eventos culturais, e mesmo à construção de conhecimento a partir das vivências do programa, tais como a participação de bolsistas Pibid em eventos científicos, a publicação de estudos desenvolvidos no âmbito do programa, e, finalmente, o aumento do IDEB das escolas participantes.

Montandon (2012, p. 49) considera que, embora haja questionamentos sobre as bases e características de propostas como essa, e elas aconteçam mais no âmbito da formação do que da atuação docente,

a percepção geral é de que esse é um momento profícuo para se discutir e participar das várias frentes abertas, uma vez ser aparente a expansão quantitativa e mesmo qualitativa de ações voltadas à formação docente, nos seus vários níveis, contextos e formatos.

A autora conclui que o sucesso do programa é inegável, pela oportunidade de formar alunos fora do “protótipo de docente idealizado” e por contemplar a vivência cotidiana com a docência, com as instabilidades das situações de trabalho e as incertezas com as quais o professor se defronta diariamente nos contextos escolares (p. 59).

O *Programa de Consolidação das Licenciaturas* (Prodocência) teve início em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Superior; em 2008, a CAPES passou a atuar como parceira e, em 2010, assumiu por completo o financiamento e a gestão. Nesse caso, o foco não é o aluno do curso de licenciatura, mas o próprio curso. Por meio de referenciais diversos, inclusive dos próprios programas da CAPES, essa iniciativa visa propor inovações e aprimoramentos na formação de professores. De 2008 a 2014, o programa aprovou 186 projetos das diversas áreas do conhecimento, envolvendo 1139 licenciaturas em 372 IES.

O *Observatório da Educação* (Obeduc) foi criado em 2006 em parceria CAPES/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Visa articular a produção acadêmica e a formação de profissionais com a pós-graduação em educação, estimulando a formação de mestres e doutores cujas pesquisas tenham como ponto de partida a utilização dos indicadores educacionais existentes no INEP, por meio, ainda, do trabalho coletivo de construção do conhecimento, envolvendo mestrandos, doutorandos, professores da educação básica, alunos dos cursos de licenciatura e pesquisadores das IES. Podem participar programas de pós-graduação (individualmente ou por meio de redes) com nota igual ou superior a 3 na avaliação da CAPES, e os projetos propostos podem ter duração de 2 a 4 anos. Nos editais lançados entre 2006 e 2013, o Obeduc apoiou 243 projetos. Entre os projetos ativos no ano de 2014, participaram 96 IES que abrigaram 186 programas de pós-graduação de diferentes áreas, envolvendo 2.513 bolsistas. Não houve edital no ano de 2014 em razão de restrições orçamentárias.

O *Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica* (Programa Novos Talentos) visa à realização de atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública, as quais devem ocorrer em horário que não interfira nas aulas, valorizando espaços inovadores, como as



dependências das universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outros. O programa teve início em 2011, mas só foi regulamentado e lançado em edital em 2012, e os projetos aprovados, contemplados em 2013. Por isso, ainda estão em execução, mas dados preliminares mostram que há 56 IES participantes, contabilizando 250 subprojetos e 1018 atividades desenvolvidas. A projeção da CAPES para o número de pessoas envolvidas nesses projetos é de 6629 alunos de graduação, 1172 de pós-graduação, 104.603 da educação básica e 23.381 professores da educação básica.

### **Considerações finais**

Não se pode deixar de reconhecer o recente esforço da CAPES no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, evidenciado neste artigo. Percebe-se que os programas lançados no âmbito da DEB tocam em pontos levantados por especialistas da área como relevantes e estratégicos para os enfrentamentos atuais da educação brasileira.

Entretanto, tais ações constituem alternativas pontuais, revelando-se insuficientes face às reais necessidades educacionais do país. São poucas as Instituições de Ensino Superior brasileiras que reúnem as condições técnicas e acadêmicas para concorrerem nos editais da CAPES e participar de tais programas, concentrando parte considerável dos projetos nas universidades públicas. Contudo, a quase totalidade das matrículas em cursos de formação inicial de professores encontram-se justamente nas IES privadas, com elevado nível de atuação das faculdades isoladas que, por si só, não oferecem as condições para a execução desses projetos. Desse modo, a pontualidade dessas ações na formação de professores compromete, em nível macro, a abrangência dessas políticas públicas.

Outro ponto que revela a fragilidade dessas iniciativas são as atuais perspectivas orçamentárias do governo. Como já sabido, o corte drástico no orçamento da área de Educação vem comprometendo não somente o avanço desses projetos, mas, sobretudo, inviabiliza até mesmo as atividades minimamente essenciais. A própria manutenção dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, tradicional reduto e prioridade da CAPES, tem sofrido com os cortes das verbas públicas. A efetiva melhoria da educação, rumo a uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, necessita de mudanças estruturais, que possam solucionar os problemas historicamente constituídos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Relatório de Gestão 2009-2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 15 abr. 2015.

BRASIL. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, 2007a. Relatório. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Brasília, 2007b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm#art1)>. Acesso em 27 jan. 2015.

BRASIL. *Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992*. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, 1992. Disponível em <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1992/8405.htm>>. Acesso em 27 jan. 2015.

BRASIL. *Parecer n.º 977/65, CESU, aprovado em 3 de dezembro de 1965*. Brasília, 1965. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. *Decreto n.º 50.737, de 7 de junho de 1961*. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. *Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 jan. 2015.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar*, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, jul. 2012.

HOSTINS, R. C. L. Os planos nacionais de pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

MENDONÇA, A. W. P. C. Anísio Teixeira: um criador de instituições. Apresentação do livro *Educação no Brasil de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul./set. 2014.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. *Las universidades em America Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

### **CASA DE INSTRUÇÃO: CURSOS E CONFERÊNCIAS PÚBLICAS NO MUSEU NACIONAL DO RIO DE JANEIRO (1876 – 1919)<sup>77</sup>**

Paulo Rogério Marques Sily

NEPHE/UERJ

[prsily@yahoo.com.br](mailto:prsily@yahoo.com.br)

#### **Introdução**

Dentre as inúmeras questões relacionadas a museus, as suas funções, social e educativa, que se estabelecem nas relações com o público estão em permanente debate desafiando especialistas e educadores. Uma das preocupações centrais dos que se dedicam a essa temática diz respeito à inserção do museu na sociedade a partir da compreensão desta instituição como espaço de ciência, agente de formação e de transformação social.

Nessa perspectiva e considerando que experiências educativas ocorriam/ocorrem de forma capilarizada, não somente na escola, este trabalho<sup>78</sup> tem por objetivo analisar ações educativas desenvolvidas pelo Museu Nacional, sediado na cidade do Rio de Janeiro, particularmente cursos e conferências públicas realizados

---

<sup>77</sup> Este trabalho foi elaborado a partir da pesquisa realizada durante curso de Doutorado e compõe a tese: SILY, P.R.M. *Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818 – 1935)*. RJ: PROPEd/UERJ, 2012.

<sup>78</sup> Professor Aposentado pelo Colégio Pedro II; integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE/UERJ).

no período entre 1876 e 1919, dirigidos para divulgar o conhecimento científico por ele produzido e apoiar o ensino das ciências naturais. Para isso, buscamos identificar como ocorreram, o público a que foram dirigidos e sobre o que instruíam, considerando que tal investimento se processou enredado no contexto mais amplo de institucionalização da educação, racionalização da pedagogia, formação do caráter público dos museus e construção da nação brasileira.

Operando com as continuidades e descontinuidades dessas ações no período proposto, a pesquisa foi desenvolvida através da investigação de um conjunto documental, composto de diversificados tipos de fontes pertinentes à legislação brasileira, à educação e ao Museu Nacional, especificamente em livros de registros e em relatórios de Diretores do Museu Nacional referentes à história da instituição e de cursos e conferências oferecidos pelo Museu, no período entre 1861 e 1922.

### **O museu em sua função social**

Considerado como lugar de construção e transmissão de conhecimento, o museu em sua diversidade de formas e tipologias tem se constituído como equipamento híbrido e múltiplo em função das características assumidas, como centro de pesquisa, produção e divulgação da ciência, da arte, etc., mas, também, como espaço de educação e comunicação.

Nesse sentido, a instituição museu tem as funções de reunir e estudar objetos e coleções, constituintes de seu acervo; promover a guarda e a preservação desse patrimônio; divulgar entre o público o conhecimento produzido, atuando na educação e formação de indivíduos. Para desenvolvê-las são traçadas por seus administradores estratégias, ações, variáveis de acordo com os objetivos e o público a serem alcançados.

Ao interagir, em rede, com um conjunto de outras instituições, conhecimentos, informações e culturas, sendo resultado da prática social e, ao mesmo tempo, mecanismo voltado para conformar outras ações, o museu não pode ser considerado como um produto pronto e acabado, mas em permanente transformação. Nesse sentido, a museologia tem sido considerada como uma ciência em processo permanente de construção<sup>79</sup>.

Como espaço de interação social em seus múltiplos aspectos, cabe destacar o caráter sócio-político do museu como instituição que cria e (re)cria representações da natureza e de culturas de diferentes grupos, classes sociais, povos e sociedades, em

---

<sup>79</sup> Cf. SANTOS (2008).

diferentes tempos e espaços, e as disponibiliza ao público através de materialidade que lhe serve de suporte, reunida em acervos, organizada, em geral, em coleções.

As representações da natureza e do social construídas e presentes nas exposições permanentes e temporárias dos museus históricos e de história natural, por exemplo, serviram para a construção de “comunidades imaginadas” – nações -, através de um discurso histórico e científico que se tornou hegemônico nos dois últimos séculos<sup>80</sup>.

Compreendendo que a função educativa do museu se realiza através de ações que são determinadas e que estão articuladas a um conjunto de fatores conjunturais - da ordem do social, do econômico, do político e do ideológico -, investigamos os cursos e as conferências públicas promovidas pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, consideradas como estratégias de divulgação das ciências naturais e humanas, procurando percebê-las integradas a movimentos que se encontravam em curso durante o processo de construção da nação brasileira durante a segunda metade do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX: a institucionalização da educação, a racionalização da pedagogia e a formação social do caráter público da instrução.

Essa articulação entre o museu, a educação e a construção da nação procede na medida em que é possível compreender a institucionalização da educação no mundo ocidental, operada a partir das revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, como um fenômeno que não se processou somente no âmbito das escolas modernas, mas que também ocorreu no interior dos museus que, ao dar ênfase à sua função educativa, procuraram se afirmar como centros de instrução e formação de cidadania.

Existente desde a Antiguidade, o museu procurou se legitimar pelo relevo atribuído à dimensão educativa. A partir do surgimento das sociedades modernas e a necessidade de formar cidadãos, de preparar indivíduos para atuarem na nova ordem social capitalista, tecnológica e racional que se afirmava e atender às demandas sociais emergentes a concepção de museu como instituição de pesquisa, produção de conhecimento, mas, sobretudo, de educação tornou-se ainda mais relevante.

Nesse sentido, concomitante e articulado ao processo de escolarização ocorrido nos três últimos séculos, o museu afirmou seu caráter público e pedagógico, através de transformações internas e múltiplas ações educativas, variáveis no tempo e no espaço, em função de demandas sociais e políticas próprias de diferentes conjunturas.

---

<sup>80</sup> Sobre essa temática ver SANTOS (2009); ANDERSON (2008); ABREU (1996).

No Brasil, os museus construídos no século XIX e início do século XX ao tratarem da criação, preservação e difusão do que, a partir da década de 1930, passou a ser denominado de patrimônio cultural – material e imaterial – da sociedade brasileira, buscaram cumprir essas funções para servirem como referência cultural e histórica da nação em construção<sup>81</sup>, com destaque para o Museu Nacional sediado na cidade do Rio de Janeiro.

### **O paladino das ciências naturais no Brasil**

Criado por D. João VI em 1818 com o objetivo de propagar os conhecimentos e estudos das ciências naturais no Reino do Brasil, o Museu Real teve como uma de suas funções o estudo das riquezas naturais, avaliando potencialidades para benefício do comércio, da indústria, das artes<sup>82</sup>, em consonância com os interesses mercantis portugueses.

Por meio século, o Museu Nacional foi a única instituição brasileira dedicada à História Natural. Na segunda metade do século XIX, o museu Paraense Emílio Goeldi (1871), em Belém do Pará, e o Museu Paulista (1894), conhecido como Museu do Ipiranga, na cidade de São Paulo, se estabeleceram como instituições dedicadas aos estudos científicos dessa área. Desde então, no decorrer de quase dois séculos de existência, o Museu Nacional tem atuado como instituto de pesquisa sobre a natureza e o homem, exercendo importante função educativa na sociedade brasileira, através de políticas de divulgação do conhecimento produzido no campo das ciências naturais e humanas.

Ao longo de sua trajetória institucional, para atender a seus objetivos foi necessário que o Museu Real -, após a independência do Brasil (1822) denominado Museu Imperial e Nacional -, com o apoio do governo, criasse e organizasse um conjunto de medidas e ações relativas ao processo de produção do conhecimento sobre as riquezas naturais existentes. Nesse sentido, as equipes do Museu procederam à exploração do território brasileiro, coleta e reunião de materiais pertencentes à flora, fauna, geologia do Brasil e artefatos produzidos pelos povos que aqui habitavam; assim como passaram a desenvolver o estudo científico desses materiais, promovendo análise, classificação e ordenação de acordo com critérios válidos à época.

No sentido de propagar os conhecimentos produzidos sobre as ciências naturais e riquezas existentes o Museu Nacional criou estratégias de difusão desse

---

<sup>81</sup> Cf. CHAGAS (2009).

<sup>82</sup> Cf. Decreto de criação do Museu Real de 6 de junho de 1818, por D. João VI.

conhecimento para a comunidade científica, nacional e internacional, e para o público interessado, desenvolvendo ações educativas que permitissem conhecer mais e melhor as riquezas nacionais.

Para atender a essa política de difusão o Museu Nacional no século XIX e no início do século XX atuou como uma das mais significativas agências do governo no campo científico promovendo um conjunto de ações educativas dirigidas a públicos diversificados. Nesse sentido ofereceu cursos e conferências públicas, objeto de estudo deste trabalho; publicou revistas – *Archivos do Museu Nacional* e *Revista Nacional de Educação* -; participou de exposições nacionais e internacionais; organizou visitas para que o público tivesse acesso e conhecesse o acervo do museu; produziu materiais didáticos de História Natural para serem utilizados em estabelecimentos de ensino de diferentes níveis em todo o Brasil.

Quanto ao público mais amplo ao qual as ações do museu europeu nos séculos XVIII e XIX deveriam ser destinadas, correspondeu a determinados grupos sociais formados por aqueles que sabiam ler e escrever e que podiam se comunicar e participar do mundo científico e técnico, composto por cientistas, naturalistas e filósofos, uma parcela da burguesia, constituída por homens letrados, profissionais liberais, oficiais de Estado e membros da aristocracia. Concepção criticada por aqueles que influenciados pelo espírito enciclopedista insistiram na necessidade de se colocar as coleções a serviço dos artistas e da educação do povo.

Na América Latina de tradição hispânica a condição dos museus não era diferente. Vinculados às universidades, muitas delas fundadas na América colonial pelos espanhóis, diferentemente do Brasil onde as primeiras universidades foram criadas no início do século XX, os museus da América Hispânica foram constituídos como espaços públicos, marcados por acentuado caráter científico e educacional, com o apoio dos Estados recém criados, a partir dos processos de independência ao longo do século XIX. Assim, os primeiros museus latino-americanos foram abrigados nas Universidades do México (1551); de São Carlos, na Guatemala (1676); de São Felipe, no Chile (1738); de Buenos Aires, posteriormente<sup>83</sup>. No século XIX os museus dos novos Estados latino-americanos constituíram-se como espaços de legitimação das nações em formação, atendendo às demandas e interesses das classes dirigentes, atuando, igualmente, como centros de instrução pública.

No Brasil, os museus existentes durante o Império - Museu Nacional do Rio de Janeiro (1818); Museu Paraense (1871); Museu Botânico do Amazonas (1883 – 1890) -, todos eles etnográficos, tiveram suas trajetórias vinculadas aos cursos de ensino

---

<sup>83</sup> Cf. LOPES, 2003.

superior, na ausência de universidades, e seguiram a tendência elitista dos museus europeus desenvolvendo suas atividades de pesquisa, produção e divulgação do conhecimento em atendimento às demandas das classes dirigentes, situação que começou a ser alterada nas décadas finais do século XIX quando ocorreu uma maior preocupação tanto do governo quanto de dirigentes no que se refere a museus e o papel dos mesmos na maior divulgação do conhecimento científico e das ciências naturais, ampliando o raio de ação de modo a atingir um público mais amplo e diversificado.

Em sintonia com as tendências dos museus na Europa e América, nos quais as coleções passaram a apresentar uma classificação sistemática das riquezas naturais, sendo apresentadas de forma ordenada, de acordo com uma especialização cada vez mais acentuada da ciência, o Museu Imperial e Nacional foi reorganizado com base no Regulamento de 1842, o primeiro da instituição, buscando reorientar seu funcionamento com vistas à classificação e conservação dos objetos, dividindo-o em quatro seções, a saber: 1ª. Anatomia comparada e zoologia; 2ª. Botânica, agricultura e artes mecânicas; 3ª. Mineralogia, geologia e ciências físicas; 4ª. Numismática e artes liberais, arqueologia, usos e costumes das nações modernas.

Na nova organização do Museu Nacional, a função educativa ganhou relevância na medida em que foram abertas duas novas frentes de atuação: uma relativa à formação de novos profissionais para se ocuparem de atividades auxiliares, referentes às pesquisas desenvolvidas nas seções - os praticantes -, e, outra, incumbindo os diretores de seção de ministrarem um curso anual de ciências correspondente às especialidades de cada um, à vista dos respectivos produtos, segundo as instruções do governo.

Quanto aos cursos públicos, esses somente começaram a existir em meado da década de 1870, na gestão do diretor Ladislau Netto (1874 e 1893). Ainda como diretor da seção de Botânica do Museu Nacional, cargo que assumiu em 1866, Ladislau Netto deu início a um ciclo de conferências abertas a um público restrito, muitas delas com a presença do Imperador e dos Ministros do Império, tendo por objetivo “fomentar o gosto pelas ciências naturais”, sendo o Museu Nacional, em sua opinião, “o paladino do Brasil”. Além do próprio diretor, pronunciaram conferências Charles Frederic Hartt; João Joaquim Pizarro; Nicolau Joaquim Moreira; Claude Henry Gorceix e outros.

Os cursos e conferências iniciados na década de 1870 mantiveram-se no Museu Nacional durante os últimos anos do Império e durante a República, algumas vezes interrompidos por motivos referentes à administração e funcionamento do Museu. A partir de meado da década de 1920, os cursos e palestras passaram a ser



dirigidos a um público mais diversificado, principalmente o escolar, em sintonia com as novas concepções de educação em circulação no Brasil e no mundo, assim como em atendimento às demandas dos estabelecimentos de ensino pelo conhecimento científico produzido no Museu Nacional e uso dos materiais didáticos. Estes eram em sua maioria, material do tipo visual que o Museu passou a produzir e disponibilizar para professores e alunos.

### **Cursos e conferências públicas (1876 – 1919)**

A partir da década de 1870 ocorreram na Corte Imperial e em algumas províncias do Brasil reuniões públicas onde conferencistas faziam preleções sobre diferentes temas no sentido de divulgar conhecimentos e instruir principalmente sobre diversos assuntos, em especial aqueles pertinentes às ciências. A elite brasileira acreditava, particularmente as camadas letradas, que o conhecimento das ciências, e, em especial das ciências naturais, seria o caminho através do qual o país alcançaria o desenvolvimento das sociedades civilizadas.

A idéia de que o Museu Nacional deveria ser também uma casa de instrução pública remete-se à gestão de frei Custódio Alves Serrão (1828 – 1847), quando este diretor apresentou ao governo a proposta de criar uma faculdade de História Natural no Museu, a exemplo do Musée de France, o que não ocorreu.

Com o Regulamento de 1842, criado pelo governo para organizar o Museu Nacional, essa idéia foi atendida de outra forma, ao estabelecer que a instituição deveria oferecer cursos públicos, com duração de um ano, sobre assuntos pertinentes às ciências relativas às suas seções, sob a incumbência de seus respectivos diretores, de acordo com as instruções do governo. Apesar dessa determinação, os cursos só foram efetivados em meado da década de 1870, sendo oferecidas conferências públicas durante esse período.

Para “servir dignamente” à conferência extraordinária de inauguração das conferências públicas realizada pelo correspondente do Museu Nacional, professor Henrique Gorceix, no dia 11 de dezembro de 1874, foram feitas obras em um dos salões do Museu Nacional, destinado para este fim. No dia 26 desse mesmo mês ocorreu a conferência do professor Carlos Frederico Hartt versando sobre a História Geológica da Bacia do Amazonas, ambas contando com a presença do Imperador.

Em geral, as preleções científicas eram realizadas com o auxílio de estampas murais e com a demonstração dos próprios objetos referentes a cada lição, empregando o método prático e objetivo, através do qual os participantes poderiam compreender mais facilmente as lições, na medida em que eram, em sua maioria,

pessoas estranhas aos conhecimentos que eram ali ministrados, tratados ao nível da instrução superior.

De acordo com o novo Regulamento de 1876<sup>84</sup>, o Museu Nacional deveria se destinar “ao estudo da História Natural, particularmente a do Brasil, e ao ensino das ciências físicas e naturais, sobretudo em suas aplicações à agricultura, indústria e artes”, evidenciando o seu caráter educativo, sendo o ensino científico uma das finalidades da instituição. Para atender a essas funções, estabelecia que o Museu deveria coligir e conservar sob sua guarda, devidamente classificados, os produtos naturais e industriais, assim como manter a oferta de cursos públicos.

Diferente do Regulamento anterior (1842), em 1876 os cursos públicos foram organizados em um capítulo próprio<sup>85</sup>, cabendo aos diretores de seção e sub diretores a competência de organizá-los e oferecê-los ao público, gratuitamente, através de preleções que deveriam ser proferidas semanalmente, pelo menos. Estabelecia, ainda, que os cursos deveriam ser oferecidos à noite, nos salões do edifício do Museu Nacional, sendo iniciados em 1 de março, com término em 31 de outubro, sendo o objeto dos cursos oferecidos por cada seção anunciados no Diário Oficial

Para que os cursos públicos fossem efetivados, deveriam ser previamente aprovados pelo governo. Nesse sentido, cada chefe de secção deveria apresentar o programa de seu curso ao Conselho Diretor do Museu Nacional, órgão a quem competia aprovação e encaminhamento para o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, ao qual estava subordinado, para aprovação do Ministro.

Para o ano de 1877 foram apresentados ao Conselho Diretor do Museu Nacional os programas de curso das cadeiras de Antropologia a ser executado pelo professor Dr. João Batista de Lacerda Filho; da seção de Mineralogia, a ser ministrado pelo professor Dr. Carlos Luiz de Saules Junior; de Botânica a cargo do Diretor do Museu Nacional, Dr. Ladislau de Souza Mello e Netto; um curso oral de agricultura, sob a orientação do Dr. Nicolau Joaquim Moreira.

Com exceção do curso de Antropologia, proposto para o período de dois anos, os das demais seções teriam a duração de um ano e deveriam dar continuidade às preleções realizadas pelos respectivos chefes de seção no ano de 1876. De acordo com o Regulamento que instituiu os cursos no Museu Nacional, estes deveriam atender a um conteúdo básico, com noções elementares sobre as ciências em questão, tornando-se mais complexos no decorrer do curso, cabendo ao professor

---

<sup>84</sup> Regulamento a que se refere o Decreto n. 6116, em 9/2/1876.

<sup>85</sup> Cf. Capítulo III, do Regulamento a que se refere o Decreto n. 6116, em 9/2/1876.

responsável a obrigação de preparar o espírito do público com noções elementares antes de começar o ensino das ciências.

Inicialmente, os cursos tiveram grande repercussão e aceitação na Corte, atraindo um público formado por senhoras, estadistas, médicos, advogados, jornalistas e a todos os que prezavam as boas letras e as ciências naturais, contando inúmeras vezes com a presença do imperador. Eram oferecidos em salão do Museu Nacional, à noite, abertos a “todas as classes sociais”, desde que os participantes estivessem “decentemente vestidos”<sup>86</sup>, o que implicava na exclusão da maioria da população brasileira.

O curso de Antropologia versou sobre a anatomia e a fisiologia do homem. O professor Lacerda Filho em suas primeiras preleções apresentou a real importância dos estudos fisiológicos e sobre os progressos que a fisiologia havia alcançado, mediante a influência direta e imediata do método experimental aplicado a essa matéria. Em seguida estudou cada uma das principais funções do organismo, precedido pelas noções anatômicas indispensáveis para compreensão de cada órgão ou de cada aparelho, “no regular exercício das funções da vida”, buscando que a anatomia e a fisiologia ‘caminhassem sempre de mãos dadas, prestando mútuo auxílio e iluminando-se reciprocamente’<sup>87</sup>.

Ao tratar das funções digestivas, Lacerda Filho aproveitou as lições de anatomia para relacioná-las com as questões de ordem social que ocorriam no país provocadas pela carência alimentar, os sentimentos de fome e de sede, que levavam o homem a ser movido mais por “instintos da animalidade” que pelos “conselhos da razão”, não respeitando outros direitos que não fossem o da força e da violência; “multiplicando-se os crimes e levantando-se às sedições, fazendo retroceder a sociedade aos tempos da barbárie”.

Cabe destacar que em seu curso, Batista de Lacerda tomou por base a teoria evolucionista de Darwin, afirmando o discurso científico em oposição ao discurso religioso, assim como desenvolveu a idéia de sistema ao apresentar uma concepção relacional entre os órgãos do corpo, observando o organismo como uma unidade formada por partes, concepção que, para ele, deveria servir também para compreender a sociedade, vista como um organismo que também deveria ser assim organizado para ser harmonioso.

---

<sup>86</sup> Cf. Neto, Ladislau. Resumo do curso de botânica do Museu Nacional, em 1878. In. *Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*. Vol. III, p. 185.

<sup>87</sup> Cf. Neto, Ladislau. Resumo do curso de antropologia do Museu Nacional, em 1877. In. *Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*. Vol. II, p. 166.

O curso de botânica ministrado por Ladislau Netto enquanto diretor dessa seção foi por ele resumido e publicado na revista *Archivos* em 1878. As preleções trataram inicialmente da história das plantas, da sua adaptabilidade ao meio natural, abordando sua distribuição pelo planeta e sua influência sobre a indústria humana, demonstrando a apropriação dos vegetais pelo homem e sua utilização na vida social e na cultura dos diferentes povos, em uma perspectiva geológica e paleontológica, seguindo uma concepção darwinista da vida, pela qual os vegetais, assim como os animais, se transformam no decorrer do tempo de acordo com leis evolucionistas, adaptando-se ao meio<sup>88</sup>.

A ordem do discurso sobre os vegetais acompanhava certa evolução da história da humanidade, iniciando com os povos primitivos do oriente, atravessando a Europa, chegando à América e, por fim, ao Brasil. Ao tratar da apropriação dos vegetais pelos povos para sua transformação e indústria, tomava como exemplos as atividades produtivas de regiões do mundo, mas principalmente as do Brasil.

Ao que parece, essas lições tinham a intenção de instruir o público interessado sobre as culturas dos povos em diferentes regiões do mundo, mas, principalmente, as do Brasil. Buscavam ampliar conhecimentos sobre as riquezas naturais e informar sobre as suas potencialidades para a economia e a sociedade, tomando como base o pensamento científico, numa perspectiva de valorização da natureza e das ações humanas, assim como de possíveis investimentos a serem realizados nessas atividades produtivas, para que pudessem levar a rentabilidade da cultura em questão e multiplicar os recursos dos investidores.

Reconhecendo a importância dos cursos e insistindo em sua oferta pelo Museu, ainda em 1890, o sub diretor da 2ª seção do Museu Nacional, Dr. Amaro Ferreira das Neves Armond apresentou um programa do curso a ser por ele ministrado, que propunha fosse “preciso e claro”, procurando “dar-lhe o caráter prático e demonstrativo ao alcance do povo”<sup>89</sup>.

Em sua proposta o curso abordaria Botânica em geral e sua utilidade, passando aos estudos da plântula e do vegetal; da anatomia dos diversos órgãos da planta – raiz, caule, folhas, órgãos sexuais, fruto, semente, embrião -; as funções de todos os órgãos. O curso teria como objeto de estudo, as espécies vegetais de aplicação mais usual, fossem elas para uso doméstico, medicinal ou industrial, tomando como referência plantas da flora brasileira, procedendo à análise de suas

---

<sup>88</sup> Cf. Netto, Ladislau. Resumo do curso de botânica do Museu Nacional, em 1878. In. *Archivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*. Vol. III, p. 189.

<sup>89</sup> Cf. Ofício 115, de 26 de setembro de 1890. Doc. Nº. 116, pasta 29, SEMEAR\Museu Nacional.

propriedades, seguindo a ordem de sua utilidade. Além disso, propunha vulgarizar os métodos de secar e conservar as plantas, e o modo de colhê-las no intuito de sua utilidade científica e prática, assim como o estudo sobre a distribuição geográfica dos vegetais. Informava ainda que algumas das lições poderiam ser substituídas por herborizações em que se faria o estudo prático da flora das circunvizinhanças da cidade do Rio de Janeiro.

No sentido de incentivar a formação de novos profissionais para a área das ciências e reestabelecer os cursos oferecidos pelo Museu Nacional, o governo republicano, através de Decreto presidencial<sup>90</sup>, estabelecia que os diretores e sub-diretores de seção deveriam oferecer cursos públicos noturnos de ensino concreto e de modo quanto possível ao alcance do público e dos estudantes de qualquer classe.

Aos estudantes que tivessem comprovada a devida freqüência dos cursos e o cumprimento dos trabalhos práticos do Museu, com proveito confirmado em provas, poderia ser conferido pelo Diretor Geral e sancionado pelo Ministro um atestado de idoneidade com declaração das matérias em que se houvessem habilitado. Esse atestado ou diploma seria considerado pelo governo da República como título de habilitação de preferência a cargos de preparadores das escolas superiores, ou de auxiliares e preparadores de institutos agrícolas e zootécnicos, de laboratórios de assistência pública de escolas normais e de outras instituições de natureza análoga, ou aos cargos públicos que não exigissem mais habilitações<sup>91</sup>.

No entanto, durante o processo de transferência da sede do Museu Nacional da Praça da Aclamação para a Quinta da Boa Vista foram suspensos os cursos e mantidas “as conferências públicas, sempre que parecesse conveniente aos interesses do estabelecimento e do serviço”<sup>92</sup>.

Durante aproximadamente dez anos, os cursos e as preleções públicas deixaram de existir no Museu Nacional. No ano de 1902, por iniciativa do diretor João Batista de Lacerda, considerando as utilidades para o Museu, assim como as vantagens que ofereciam para o público que o freqüentava enviou longo documento ao Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Dr. Sabino Barros, apresentando o Museu Nacional como uma das melhores instituições científicas desse gênero na

---

<sup>90</sup> Decreto n. 810, de 4 de outubro de 1890.

<sup>91</sup> Cf. Regimento interno do Museu Nacional de 25 de junho de 1891 para execução do regulamento a que se refere o decreto nº 379 A, de 8 de maio de 1890, capítulo IV.

<sup>92</sup> Cf. Regulamento do Museu Nacional, de 26 de dezembro de 1892, capítulo IV. Essa determinação foi mantida no Regulamento do Museu Nacional, referente ao Decreto nº. 3.211 de 11 de fevereiro de 1899.

América do Sul, em condições de prestar serviços à instrução e à ciência. Considerava que a simples exposição das coleções, apesar de bem credenciadas e classificadas, não era um meio eficaz e proveitoso para a instrução do público, na medida em que nenhuma noção científica seria adquirida pela visão dos objetos expostos nas coleções.

Lacerda defendeu que para instruir o público seria necessário fazê-lo tomar conhecimento do valor dos objetos de coleção, “assinalar a sua origem, a sua importância relativa, assim como todas as circunstâncias que a ele se prendem, e que os tornam dignos de apreciação e de estudos”. Em seguida, seria preciso fazer um exame analítico de cada espécime ou de cada grupo de objetos utilizando esses elementos de estudos com base em princípios ou leis gerais investidas de estudo metódico da natureza. Para promover essas ações educativas sugeria a criação de cursos regulares de Ciências Naturais no Museu Nacional, dirigidos para a “classe laboriosa”, que não visava, em sua opinião, a conquista de pergaminhos científicos, mas que nutriam “o desejo ardente de saber e de instruir-se”.

Ainda como argumentação e defesa dessa proposta, o diretor assinalava que esses cursos a serem oferecidos pelo Museu Nacional serviriam para compensar as perdas provocadas pela reforma pela qual passavam os cursos de instrução superior no Brasil, inclusive a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica, onde os estudos da natureza ficaram incompletos, sendo negligenciados em função de outras disciplinas. Além disso, auxiliariam na difusão dos conhecimentos úteis pelas camadas sociais que não freqüentavam os cursos nas faculdades e escolas de instrução superior.

Os cursos regulares só foram retomados no Museu Nacional a partir de 1911, com base no Regulamento baixado pelo governo junto ao decreto nº. 9.211. Por essa nova legislação, o Museu Nacional passou a ter como finalidades:

estudar e divulgar a história natural, especialmente a do Brasil, cujos produtos deverá coligir, classificando-os cientificamente, conservando-os e expondo-os ao público com as necessárias indicações e proceder a estudos e investigações relativas à entomologia e fitopatologia agrícolas, química vegetal e química geral (analítica) (DECRETO nº. 9.211, 1911).

Para atingir tais fins, o Museu Nacional manteve a divisão em quatro seções e criou quatro laboratórios, ganhando uma orientação voltada para atividades experimentais. De acordo com essas finalidades, o governo esperava que o Museu Nacional atendesse às exigências crescentes de estudos dirigidos às questões sociais e econômicas do início do século XX, principalmente as referentes à saúde e higiene da população e as do setor agrícola.

Para atender às finalidades de divulgação do conhecimento científico estabelecidas pelo Regulamento de 1911, o governo esperava que o Museu Nacional atuasse no sentido de “promover por todos os meios convenientes a vulgarização do estudo de História Natural” e para isso os chefes de seção e professores e os substitutos do Museu deveriam realizar cursos práticos gratuitos sobre as matérias que lhes eram peculiares, cabendo aos chefes de laboratórios a realização de conferências<sup>93</sup> sobre os assuntos de suas especialidades; assim como deveria divulgar os trabalhos efetuados nas seções por meio da revista *Archivos do Museu Nacional*, do *Boletim do Ministério* ou mediante publicações avulsas.

Para melhor atender à função educativa do Museu Nacional, no plano de obras realizadas no edifício do Museu Nacional foi inaugurada em 1913 uma sala destinada aos cursos, provida de um anfiteatro e de aparelhos de projeção, com capacidade para 70 ouvintes<sup>94</sup>. Essa iniciativa permite avaliar a importância atribuída à instrução nesse período, assim como a preocupação em investir em novas metodologias educacionais, utilizando tecnologias e recursos técnicos que valorizavam o uso da imagem, em sintonia com as novas propostas educacionais em circulação.

Após o regresso do professor Roquette Pinto de uma excursão científica a Mato-Grosso, onde esteve estudando os índios da Serra do Norte, acompanhando a expedição do Marechal Cândido da Silva Rondon, no ano de 1913, o Museu Nacional organizou uma conferência desse cientista<sup>95</sup>. Nessa expedição Roquette Pinto produziu filmes sobre os índios, enviando-os para o Museu Nacional. Os filmes foram incorporados ao acervo da seção de Antropologia do Museu, passando a ser utilizados em cursos e conferências públicas promovidos nas décadas de 1920 e de 1930 para estudantes e professores dos estabelecimentos de diferentes níveis de ensino.

Em 6 de agosto de 1915, mediante ofício da Diretoria Geral de Agricultura, o diretor Batista de Lacerda autorizou os professores das quatro seções do Museu a oferecer lições de História Natural para os alunos do 3º ano da Escola Normal, na

---

<sup>93</sup> De acordo o Regulamento de 1911 os membros correspondentes e os profissionais ilustres que se tivessem destacado nas ciências compreendidas nas seções e nos laboratórios do Museu também poderiam fazer conferências no Museu Nacional, devendo ser ouvida a Congregação sobre o assunto. Os programas dos cursos e das conferências seriam anualmente sujeitos à aprovação da Congregação na primeira sessão de cada ano e encaminhados para aprovação do ministro.

<sup>94</sup> Livro de ofícios, 1913, p. 207.

<sup>95</sup> Cf. Livro de ofícios, 1913, p. 12.

cidade do Rio de Janeiro, acompanhados do respectivo lente, nas dependências do Museu Nacional<sup>96</sup>.

Em reconhecimento aos “relevantes serviços prestados ao país”, a Congregação do Museu Nacional, em sessão realizada em 18 de agosto de 1915 decidiu prestar homenagem ao Coronel Candido Mariano Rondon, realizando conferências públicas sobre o estudo científico de todo o grande material colhido por ele nas excursões realizadas pelo interior do Brasil, quando responsável pela Comissão das Linhas Telegráficas de Mato-Grosso ao Amazonas, e oferecido ao Museu.

Para proferirem essas conferências foram convidados, além dos professores, substitutos e chefes de laboratório do Museu, os Snrs. Von Ihering, Diretor do Museu Paulista; Adolpho Lutz, pesquisador do Instituto de Manguinhos, Euzébio Paulo de Oliveira, geólogo no Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil, os botânicos Frederico Carlos Hoehne e João Geraldo Kuhlmann<sup>97</sup>.

O Museu Nacional ao promover essa articulação com tal complexo institucional demonstrava um reconhecimento das instituições de pesquisa e de homens de ciência; buscava um credenciamento das conferências e das ações do próprio Museu e dava destaque a saberes no campo das Ciências Naturais e Saúde.

No ano de 1919, o Museu Nacional ofereceu 5 conferências ao público, a saber: “Antropologia das novas nações da Europa”, pelo professor Roquette-Pinto; “Geografia e Arqueologia”, pelo professor Alberto Childe, que expôs os resultados do estudo sobre as estreitas relações entre essas duas matérias; “Os Psitacídeos brasileiros”, segundo as coleções do Museu Nacional da Comissão Rondon, pelo professor Alípio de Miranda Ribeiro; “Os insetos hematófagos brasileiros, nocivos ao homem”, pelo professor Antonio Peryassú; “Atividade científica de Costa Senna e H. Gorceix”, pelo professor Alberto Betim Paes Leme<sup>98</sup>.

Em uma avaliação sobre as conferências oferecidas pelo Museu Nacional em 1919, Bruno Lobo considerou que, apesar de serem pouco numerosas para “atender o favor e a preferência do público”, constituíam uma tentativa de introduzir futuramente no Brasil o ensino superior e especializado de Ciências Naturais. Projeção que pode ser pensada no registro da especialização pretendida, mas também de reprodução e manutenção da instituição.

---

<sup>96</sup> Cf. Livro de Ofícios, 1915, p. 279.

<sup>97</sup> Cf. Livro de Ofícios, 1915, p. 314.

<sup>98</sup> Cf. Relatório da Diretoria do MN, 1919, p. 36 e 37.



A década de 1920 foi um dos períodos em que a divulgação científica parece ter sido incrementada no Brasil, em função de um conjunto de fatores relacionados à criação de instituições e organizações sociais a partir da década de 1910, tais como a Sociedade Brasileira de Ciência (1916), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), a Associação Brasileira de Educação (1924). Dirigidas para diversas áreas da ciência e da comunicação, promoveram encontros, palestras e conferências.

Com a criação do Serviço de Assistência ao Ensino (SAE) no Museu Nacional, a partir de 1927, os cursos e conferências públicas passaram a ser dirigidos efetivamente para um público mais amplo e diversificado, especialmente para atender à instrução primária e secundária, voltados para professores e alunos, afirmando a função educativa como uma das prioridades do Museu, procurando consolidar, com essa reorientação, o caráter público da instituição.

### **Considerações finais**

Para efeito de algumas conclusões preliminares, é possível dizer que apesar de o Museu Nacional ter desenvolvido práticas científicas e ações educativas de apoio ao ensino das ciências naturais em diversas instituições durante todo o Império brasileiro, foi a partir de 1874 que passou a oferecer cursos públicos referentes às suas especialidades, dirigidos à instrução de homens letrados, de indústria, artes e comércio.

Este investimento realizado em conjunto, entre autoridades de governo e aqueles que atuavam no Museu Nacional, serviu para estimular a função educativa da instituição, ao mesmo tempo em que afirmou seu caráter público, na medida em que seus cursos e conferências estiveram dirigidos para a elite brasileira, na intenção de instruir e ampliar conhecimentos sobre os recursos naturais existentes no país e suas potencialidades.

Nos poucos registros referentes aos cursos e conferências oferecidos pelo Museu Nacional foi possível observar que suas temáticas corresponderam às áreas de pesquisa das respectivas seções do Museu, abordando questões referentes à geografia, geologia, mineralogia, antropologia, arqueologia, botânica, etnologia, entomologia, dentre outros.

Do mesmo modo, cumpre notar os problemas de solução de continuidade, demonstrando que tal ação supunha ambiente interno, destinatário e métodos específicos. Observar a articulação entre esses três aspectos ajuda a compreender as interrupções dessas atividades, indiciando, simultaneamente, o debate a respeito da pertinência, propriedade e eficácia dos cursos e conferências desenvolvidos pelo Museu Nacional entre 1874 e 1919.

Cabe destacar que no Brasil tais cursos e conferências serviram para a divulgação de estudos científicos sobre História Natural, procurando afirmar a teoria evolucionista, criada por Charles Darwin, em contraste com a teoria criacionista até então predominante no pensamento e na educação brasileira, assim como permitiram ampliar o conhecimento sobre o Brasil, suas riquezas e suas gentes em novas bases.

### **Referências bibliográficas**

ABREU, Regina. *A Fabricação do Imortal*. Memória, História e Estratégias de Consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

ANDERSON, Benedict R. *Comunidades imaginadas*: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CHAGAS, Mario. Memória política e política de memória. In: \_\_\_\_\_; ABREU, Regina (Orgs.) *Memória e Patrimônio. Ensaios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009; p. 136 - 167.

LOPES, Maria Margareth. Museus e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com a universidade. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Educação e Museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Acess, 2003; p. 63 – 82.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. Museu: Centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino formal? In: *Encontros Museológicos – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008; p. 29 – 56.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museu Imperial: a construção do Império pela República. In: CHAGAS, Mario; ABREU, Regina. (Orgs.). *Memória e Patrimônio. Ensaios contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009; p. 115 – 135.

SILY, P.R.M. *Casa de ciência, casa de educação*: ações educativas do Museu Nacional (1818 – 1935). [Tese de Doutorado] RJ: PROPEd/UERJ, 2012.

## CIRCULAÇÃO DE REFERENCIAIS ESTRANGEIROS SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL (1930 – 1964)

Rosa Fátima de Souza  
UNESP, Brasil  
[rosa@fclar.unesp.br](mailto:rosa@fclar.unesp.br)

Agnes Iara Domingos Moraes  
UNESP, Brasil  
[agnesmoraes2012@gmail.com](mailto:agnesmoraes2012@gmail.com)

**Resumo:** Esta comunicação apresenta resultados de pesquisa em andamento sobre modelos de educação rural em circulação no Brasil, no período de 1930 a 1964. O objetivo do estudo é analisar a circulação e apropriação de referenciais estrangeiros sobre educação primária rural e suas implicações para as políticas e para o debate educacional sobre o tema no país. O estudo fundamenta-se na literatura sobre educação comparada, internacionalização da educação e histórias conectadas, especialmente em autores como Steiner-Khamsi, Phillips & Ochs e Gruzinski que têm se dedicado à compreensão do problema da alteridade cultural e dos processos de transferência de referenciais estrangeiros. As fontes principais de pesquisa compreendem os artigos publicados em dois periódicos de circulação nacional: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão do Ministério da Educação, criada em 1944, com publicação quadrimestral em formato impresso e eletrônico, e a Revista Brasileira dos Municípios, órgão oficial da Associação Brasileira dos Municípios, publicada entre 1948 e 1968, sendo uma publicação trimestral do Conselho Nacional de Estatística. O problema da educação primária rural começou a ser debatido no Brasil no século XIX, mas somente a partir da década de 1930 intensificaram-se no país as políticas do Governo Federal e dos Governos Estaduais para a expansão, modernização e melhoria da educação no campo tendo em vista as desigualdades educacionais predominantes nas zonas rurais. Entre as décadas de 1930 e 1960 difundiram-se as ideias do ruralismo pedagógico que consistiam na defesa de uma escola adaptada aos interesses e necessidades da zona rural. Essas proposições dialogavam também com referenciais estrangeiros em circulação na América Latina, Europa e Estados Unidos da América. Além disso, vários projetos de educação rural foram implementados no país utilizando o referencial estrangeiro como argumento de legitimação. Além de convênios celebrados com os Estados Unidos, para treinamento de técnicos e professores, circularam e foram apropriadas no país outras experiências internacionais como as granjas escolares espanholas e as missões rurais mexicanas. Na década de 1940, o professor norte-americano Robert King Hall, da Columbia University, prestou uma assessoria ao Governo Federal para auxiliar na execução do Programa de Organização do Ensino Primário. Em 1951, o educador brasileiro M. B. Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos ao México a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Simões Filho, com o objetivo de conhecer e avaliar o movimento de educação rural em desenvolvimento naquele país. O relatório circunstanciado dessa visita intitulado Educação Rural no México foi amplamente divulgado no Brasil tornando-se uma das referências importantes para a implantação das Missões Rurais no âmbito da Campanha Nacional de Educação Rural. Dessa maneira, partindo da identificação e da análise sistemática das ideias em circulação sobre o tema, o intuito desta pesquisa é contribuir para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural no Brasil reconstituindo suas conexões internacionais.

**Palavras-chave:** Referenciais estrangeiros; Educação primária rural; Ruralismo pedagógico.

## Introdução

No Brasil, o problema da educação rural começou a ser debatido nos anos 20 e tornou-se objeto de interesse do Governo Federal somente na década de 30. Na Constituição de 1934, o ensino rural foi, pela primeira vez no país, estabelecido como direito social, sendo previsto orçamento anual específico para a sua manutenção. A preocupação com a educação rural esteve associada nesse momento ao projeto autoritário do Governo Vargas de modernização da sociedade brasileira. A educação rural foi vista como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica (ÁVILA, 2013; PAIVA, 1987).

Nos anos 40 e 50 foram implementados vários programas e projetos de educação rural pelo Governo Federal mediante a atuação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Entre essas iniciativas destacam-se a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário em 1938 (Decreto-lei nº 808, de 18/11/1938), a realização em 1941, no Rio de Janeiro, do 1º Congresso Nacional de Educação debatendo políticas para o ensino primário na zona rural, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942 destinando 70% dos recursos para a construção de prédios escolares, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário estabelecendo diretrizes gerais para esse nível de ensino para todo o país, e, a instituição da Campanha Nacional de Educação Rural a partir de 1952. Para o debate sobre a educação rural nesse período muito contribuíram as discussões levadas a termo durante o 8º Congresso Brasileiro de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação e realizado na cidade de Goiânia, em 1942<sup>99</sup>.

Para a legitimação de suas políticas para a educação rural o Governo Federal e os Governos Estaduais valeram-se amplamente do argumento estrangeiro. Além de convênios celebrados com os Estados Unidos da América, para treinamento de técnicos e professores, circularam e foram apropriadas no país outras experiências internacionais de educação rural.

Nas últimas décadas, o debate sobre educação do campo tem buscado um distanciamento e uma diferenciação dos sentidos historicamente dados ao termo educação rural, atrelado, na maioria das vezes, às iniciativas governamentais. Por um lado, a discussão desencadeada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na década de 1980 pôs em questão a necessidade de uma educação do campo pautada em projetos político-pedagógicos voltados para os interesses e lutas dos trabalhadores rurais protagonizadas pelo próprio Movimento.

---

<sup>99</sup> Análise detalhada sobre os debates levados a termo nesse Congresso foi realizada por Adilson Paes (2011).

Ainda que o debate atual evitar o termo educação rural, essa noção foi amplamente utilizada por educadores, políticos e administradores do ensino público ao longo do século XX. Por isso, para uma historiografia da escola primária rural no estado de São Paulo e no Brasil é pertinente o uso do termo como ele era empregado no passado, isto é, educação rural que nomeava os debates, as propostas pedagógicas e as iniciativas do poder público estadual e municipal para a escolarização da infância residente nas zonas rurais do país, os termos campo e rural eram utilizados como sinônimos entendidos como espaços geográficos identificados com as atividades agropecuárias.

O objetivo deste estudo é analisar a circulação e apropriação de referenciais estrangeiros sobre educação primária rural e suas implicações para as políticas e para o debate educacional sobre o tema no país. O estudo fundamenta-se na literatura sobre educação comparada, internacionalização da educação e histórias conectadas, especialmente em autores como Steiner-Khamsi, Phillips & Ochs e Gruzinski que têm se dedicado à compreensão do problema da alteridade cultural e dos processos de transferência de referenciais estrangeiros. As fontes principais de pesquisa compreendem os artigos publicados em dois periódicos de circulação nacional: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), órgão do Ministério da Educação, criada em 1944, com publicação quadrimestral em formato impresso e eletrônico e a Revista Brasileira dos Municípios, órgão oficial da Associação Brasileira dos Municípios, publicada entre 1948 e 1968, sendo uma publicação trimestral do Conselho Nacional de Estatística.

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* criada em 1944, compreende um periódico oficial editado pelo INEP. Proposta como órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação, ela teve desde seu início a finalidade de expor e discutir questões gerais da pedagogia e os problemas da vida educacional brasileira. A *Revista Brasileira dos Municípios*, editada trimestralmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta importantes dados de diferentes Unidades da Federação e de Municípios brasileiros no que tange à educação rural, inclusive. No entanto, as discussões sobre educação rural apresentadas nos artigos são feitas considerando-se aspectos que não necessariamente pedagógicos propriamente ditos.

Para a análise proposta neste texto, apresentamos resultados preliminares do levantamento realizado acerca da circulação de modelos educacionais sobre educação rural em cada um dos periódicos delimitados para a pesquisa.

## 1. A educação rural na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Em 1945, o Brasil firmou Acordo sobre a Educação Rural entre o Ministério da Agricultura e a *Inter-American Educational Foundation, Inc.* resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Em 1949, Lourenço Filho organizou e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos, promovido pelo governo brasileiro, a União Pan-Americana e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizado em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro. Nesse seminário os participantes debateram diversos sistemas educacionais nas Américas, especialmente algumas importantes experiências de educação no meio rural.

Foi a partir desse Seminário que surgiu a proposta de Itaperuna, uma experiência de educação de base no Brasil visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais. Tal experiência constituiu-se num dos primeiros passos para a instituição em 1952 da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) fundamentada nos princípios e técnicas do Desenvolvimento de Comunidade e nas missões rurais.

Em 1951, Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos ao México para examinar as práticas de educação rural levadas a termo nesse país para subsidiar as políticas do governo brasileiro. Como resultado da visita, Lourenço Filho apresentou um relatório circunstanciado intitulado Educação Rural no México. Esse relatório foi divulgado no Brasil para os órgãos da administração do ensino dos vários estados da federação brasileira<sup>100</sup>, foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos<sup>101</sup> e, em 1961, como um dos capítulos do livro de autoria do educador intitulado Educação Comparada<sup>102</sup>.

A visita de Lourenço Filho ao México fazia parte das iniciativas que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro em prol da educação rural, considerada na época um dos maiores problemas educacionais do país. Essas iniciativas estavam articuladas com as propostas em circulação em âmbito internacional, especialmente as orientações da UNESCO e das agências norte-americanas mediante acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos da América.

---

<sup>100</sup> (LOURENÇO FILHO, 1951).

<sup>101</sup> (LOURENÇO FILHO, 1952).

<sup>102</sup> (LOURENÇO FILHO, 1961).

Diante das experiências em curso em vários países da América Latina e da América do Norte, despontava-se a educação mexicana pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. O intercâmbio com os administradores do ensino mexicanos, possibilitou a Lourenço Filho assentar as bases da CNER que vigorou no Brasil no período de 1952 a 1963.

Os referenciais estrangeiros circularam pelo Brasil pela intervenção sistemática do INEP que promoveu no início dos anos 50 do século XX a vinda do Professor norte-americano Robert King Hall, da Universidade de Columbia, convidado para acompanhar e aconselhar o programa de expansão do ensino rural vindo a assumir a direção do centro de formação de professores rurais criado por esse órgão do Ministério da Educação.

A colaboração desse professor, como a de outros especialistas americanos com experiência em educação rural, era parte dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos da América como a CBAR<sup>103</sup>.

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos encontramos várias menções em artigos de educadores brasileiros sobre as experiências de educação rural em curso nos Estados Unidos da América<sup>104</sup>. Também foi possível encontrar alguns artigos de autores norte-americanos sobre o tema nessa revista<sup>105</sup>. Nos exemplares da RBEP do final da década de 1950 e nos anos 60 verificamos a reincidência de notas e documentação referente à ocorrência de Conferências Internacionais de Instrução Pública e sobre os Seminários Interamericanos de Educação Primária.

## **2. A educação rural na Revista Brasileira dos Municípios**

---

<sup>103</sup> Hall visitou algumas cidades da região nordeste e as zonas de colonização do estado de Santa Catarina – fato noticiado com destaque no jornal *O Estado*, de Florianópolis, em 1948. Da região nordeste fez um relato minucioso de sua passagem por Sergipe, em Aracaju, quando visitou 24 escolas primárias rurais, três grupos escolares e uma escola normal rural –, todas elas construídas com fundos do Governo Federal. No ano seguinte, em 1949, o INEP havia fiscalizado, segundo ele até a fase final, 2.250 escolas rurais e 55 grupos escolares; estavam em construção 2.100 escolas, 65 grupos e 25 escolas normais rurais. E autorizada a construção de 1.800 escolas, 100 grupos, 12 escolas secundárias e 20 escolas normais nas mais diversas regiões.

<sup>104</sup> Ver os seguintes artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: João Orlandi (1945), Guillermo Bonilla y Segura (1950), Roberto Moreira (1957) e também “A instrução primária nas zonas rurais dos Estados Unidos” (A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA..., 1950).

<sup>105</sup> Ver, por exemplo, Margaret Read (1949), John Hannah (1960) e Edmund de S. Brunner (1950).

A Revista Brasileira dos Municípios, órgão do Conselho Nacional de Estatística e da Associação Brasileira dos Municípios, publicada entre 1948 e 1968, editada trimestralmente pelo IBGE, “[...] tem como objetivo essencial a difusão e valorização da política municipalística; assim sendo, contribuir[ia], por tôdas as formas possíveis, para o desenvolvimento econômico e o aperfeiçoamento cultural dos Municípios brasileiros.” (IBGE, 1948, p. 2).

Seu programa visa a informar e educar, assegurando às Municipalidades a mais ampla colaboração técnica, a elucidação oportuna e o esclarecimento adequado, no trato e exame dos problemas administrativos de interesse imediato para os governos locais. Trata-se, pois, de mais uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, inspirada, como tôdas as demais que já se inscreveram em seu acervo de realizações, no pensamento de servir o Brasil, contribuindo, na medida das possibilidades, para o encaminhamento, em termos decisivos, dos problemas de organização nacional. (IBGE, 1948, p. 2).

No período abordado neste texto, 1930-1964, foram publicados 48 volumes, totalizando 68 números da Revista Brasileira dos Municípios. Foram selecionados para análise 16 artigos que abordam o ensino primário rural. No entanto, desse total, sete artigos abordam a circulação de referenciais estrangeiros, objeto deste estudo.

Nos artigos analisados foram encontradas referências a modelos educacionais implantados em diferentes países, como por exemplo, Estados Unidos da América, Espanha, México, Alemanha, Inglaterra, França e Rússia.

No que se refere à Alemanha, à França, à Inglaterra e à Rússia, esses países são mencionados por J. Roberto Moreira, no artigo denominado “A administração municipal e o ruralismo pedagógico”. Nesse artigo o autor faz referência à questão da centralização/descentralização e de suas relações com a autonomia dos Municípios.

Conforme estabelece I. L. KANDEL, pelo exame da educação pública nos Estados Unidos, na Alemanha, na Inglaterra, na França e na Rússia, o progresso educacional tende a ser lento nos sistemas centralizados; as escolas elementares na França e na Alemanha permaneceram imutáveis no seu currículo por trinta a quarenta anos. Nos Estados Unidos, onde a iniciativa privada é ampla, a escola se adapta às solicitações do meio, porque depende intimamente de associações locais, que a fiscalizam, fazendo-lhe exigências e criticando-a. Na Inglaterra, tende-se hoje à realização de uma política educacional centralizada, embora não se procure cortar a autonomia das entidades municipais e privadas. Na Rússia, a política de educação é de âmbito nacional, enquanto se concede liberdade às instituições locais e aos professores de organizar programas e ensaiar métodos progressivos de ensino. (MOREIRA, 1948, p. 18).

Verifica-se, assim, a circulação não só de referenciais relativos a teorias pedagógicas, mas também relativos a outros aspectos que envolviam a questão da



educação num sentido mais amplo, tais como, estrutura, funcionamento, organização da educação, entre outros. Esse fato é compreensível, pois a Revista analisada trata dos interesses dos Municípios.

J. Roberto Moreira<sup>106</sup>, discutindo o problema do baixo número de matrículas em escolas primárias rurais brasileiras, aponta como possível solução o exemplo das missões culturais da Espanha. Segundo esse autor “No Brasil, elas poderiam ter grande função educativa nos Municípios isolados, do alto sertão. Talvez valesse a pena estudar as possibilidades de sua prática.” (MOREIRA, 1948, p. 22).

O professor Renato Mesquita (1952, p. 377) faz menção à necessidade de os “Poderes Públicos” e a “coletividade” socorrerem “[...] a escola rural, numa constante coordenação de esforços, no sentido de ampliar a sua influência sobre toda a comunidade, cabe papel destacado às missões culturais, a exemplo do que se fez no México, onde as mesmas se notabilizaram.”

Verifica-se que em ambos os artigos os autores estão apontando como possível solução para os problemas da escola primária rural brasileira a adoção de referenciais de outros países.

Ainda em relação à Espanha e ao México, há indícios de ocorrência de circulação de referências educacionais entre esses países e o Brasil. Exemplo disso é o caso das Granjas Escolares, que foram implementadas no Brasil em 1933, mas que, ao que consta, há registros de experiências anteriores análogas naqueles países.

Contudo, entre todos os países aos quais são encontradas menções o mais citado é os Estados Unidos da América, havendo, inclusive, um artigo intitulado “A instrução primária nas zonas rurais dos Estados Unidos.”<sup>107</sup> (A INSTRUÇÃO...1949).

É compreensível o fato de os Estados Unidos da América ser o mais mencionado, pois esse país era tido e apresentado, por alguns setores, como modelo<sup>108</sup> para o Brasil, nas mais variadas áreas, em especial para a área da educação escolar.

---

<sup>106</sup> Não foi possível, por ora, identificar o nome abreviado. Reproduzimos neste texto o nome conforme consta no artigo.

<sup>107</sup> Artigo também publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em nota explicativa na versão publicada na RBEP consta a informação de que esse texto foi “[...] apresentado pela Delegação dos Estados ao IX Congresso Panamericano da Criança e transcrito do n.º 1, tomo XXIII (março de 1949) do ‘Boletim del Instituto Internacional Americano de Proteccion a la Infancia’ em tradução do Assistente de Educação Roberto Gomes Leobons. (A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA..., 1950, p. 59)

<sup>108</sup> Pode-se inferir que uma das razões para a escolha dos Estados Unidos da América como modelo de educação para o Brasil esteja relacionada à histórica querela acerca das possíveis razões do Brasil ser um país atrasado, tentando estabelecer relações entre esse atraso e questões étnico-culturais.

Além disso, a circulação de referenciais estadunidenses teve apoio oficial do Governo Federal brasileiro. Indicativo disso foi que o professor King Lynn Hall circulou, com apoio do INEP, em diferentes Unidades da Federação para proferir palestras e ministrar cursos para professores brasileiros (MOREIRA, 1949; SOUSA, 1950).

A presença do professor King Lynn Hall no Brasil é constatada em diversos artigos, entretanto, mais dois estadunidenses são mencionados nos artigos analisados, quais sejam, o ruralista norte-americano T. Lynn Smith (MOREIRA, 1948) e o Sr. José Artur Rios, professor de Sociologia na Universidade de Louisiana (I SEMANA..., 1952).

Houve também convênios entre o Brasil e os Estados Unidos da América, como, por exemplo, o “Acôrd entre a República dos Estados Unidos do Brasil e The Institute of Inter-American Affairs, Repartição Corporativa do Governo dos Estados Unidos da América, para a realização de um Programa Cooperativo de Educação nas zonas rurais” (BRASIL, 1952).

Entretanto, a concepção de educação nova que tivemos no Brasil, anteriormente à última guerra, **foi mais teórica que realmente prática e efetiva**. Também na França e nos países europeus, em geral, a educação nova, embora se realizando, não o foi no sentido do serviço social, de reconquista e readaptação progressiva da sociedade comunal a padrões mais elevados de vida coletiva. A escola se atinha em atender à criança no seu desenvolvimento, tendo em vista suas necessidades biológicas e psicológicas. Se nos dias atuais, nos Estados Unidos a **escola se volta para a comunidade** e procura ser uma instituição essencialmente comunal, **intimamente associada a todas as atividades locais**, este é um fenômeno americano. (MOREIRA, 1949, p. 853, grifos nossos).

Essa discussão remete a duas questões recorrentes no período de 1930 a 1968 no Brasil, quais sejam, a relação entre teoria e prática e a questão de uma escola adaptada ao meio. Esses pontos eram centrais nas polêmicas ou nas disputas entre escolanovistas e ruralistas pedagógicos, que defendiam um ensino primário rural menos livresco e mais prático e adequado ao meio em que a escola estava inserida (MORAES, 2014; SOUZA; ÁVILA, 2014). Ou seja, na perspectiva dos ruralistas pedagógicos, havia a necessidade de uma escola específica e diferenciada para o meio rural.

Verifica-se, assim, que esse debate não era uma exclusividade do Brasil; se não tinha suas origens nos Estados Unidos da América, era um debate que também já ocorria naquele país, como se pode verificar no argumento de Moreira (1948, p. 23):

Não me quero opor à tese do Professor ALMEIDA JÚNIOR, que para isso me falta autoridade, em prol do programa mínimo para tôdas as escolas elementares ou primárias, mas é preciso pôr em relêvo certas

considerações amáveis que o ruralista norte-americano T. LYNN SMITH teceu relativamente a essa tese: 'A educação elementar na cidade e no campo seria constituída dos mesmos elementos, mas tais elementos seriam selecionados de modo a retratar os valores reais da civilização em ambos os seus aspectos, rural e urbano - e não selecionados de forma tal que faça uma grande parte dos estudantes desejar a suposta vida melhor das cidades.' Eu penso que a proposição adversativa do período acima é, pedagogicamente, mais importante que a principal. Da exata compreensão dos princípios que ela encerra e da sua perfeita aplicação depende o dinamismo educacional.

No entanto, esse debate não se restringia ao campo educacional, mas estava ligado a questões mais amplas, como por exemplo, o combate ao êxodo rural e, por conseguinte, à fixação do homem no campo. No entanto, a escola teve um papel fundamental para consecução desse objetivo (MORAES, 2014).

Como se verifica, no Brasil essa questão atingiu tal amplitude, que chegou a envolver Getúlio Vargas, Presidente da República a época, que publicou o artigo intitulado "A fixação do homem ao campo e a batalha da produção" na revista analisada (VARGAS, 1952).

Segundo Moreira (1949, p. 857-858):

Atendendo, ainda, a esta necessidade imperiosa de orientar num sentido regional e comunal os currículos escolares do ensino primário, foi convidado a vir ao Rio de Janeiro, em 1949, o Professor ROBERT KING HALL, da 'Columbia University', onde no 'Teachers College' é responsável pela Secção de Educação Comparada. Conhecedor, por contato pessoal, de quase todos os sistemas educacionais do mundo, especialmente dos em vigor nas Américas, aquele mestre norte-americano pôde orientar os professores estaduais que freqüentavam os cursos mantidos pelo Ministério da Educação, a respeito da regionalização da escola, de sua ambientação comunal e do seu papel instrumento de reforma social, num sentido democraticamente progressista.

Essa relação entre a escola e a questões sociais mais amplas do país ficam mais evidentes com o envolvimento do Presidente da República. Porém, essa preocupação não era uma exclusividade brasileira, como se pode verificar a partir de apontamentos do professor King Lynn Hall.

### **Considerações**

Conforme demonstrado há ocorrência de circulação de referenciais estrangeiros no Brasil no período delimitado, o que indica que essas ideias tiveram, de alguma forma, repercussões na formulação das políticas educacionais brasileiras naquele momento. No entanto, a amplitude dessas repercussões, bem como a forma

de apropriação desses referenciais, é um ponto a ser aprofundado no decorrer dessa pesquisa.

A circulação de referenciais está associada a diversos fatores relacionados às esferas da cultura, da política e da economia. Assim, a maior ou menor abertura à circulação de referenciais não está isenta de disputas diversas nas mais variadas áreas e entre setores que disputavam a hegemonia na área da educação escolar, bem como em outras áreas. O próprio fato de os Estados Unidos da América figurarem como o país mais mencionado exemplifica a preferência por esse país e seu modelo de educação, o que resultou numa espécie de privilégio conferido aos referenciais oriundos desse país.

A continuidade desta e de outras pesquisas<sup>109</sup> poderão contribuir para o levantamento de dados que ajudarão a identificar referenciais em circulação Brasil no período delimitado bem como sua apropriação, tanto na dimensão teórica quanto na prática, e, com isso, contribuir para o preenchimento de lacunas na história da educação rural.

## Referências

A INSTRUÇÃO primária das zonas rurais dos Estados Unidos. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 870-872, out.-dez. 1949.

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA das zonas rurais dos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 59-64, jan.-abr. 1950.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina: uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 241 p.

BRASIL. *Acôrdio entre a República dos Estados Unidos do Brasil e The Institute of Inter-American Affairs, Repartição Corporativa do Governo dos Estados Unidos da América, para a realização de um Programa Cooperativo de Educação nas zonas rurais*. Rio de Janeiro, 1952. Disponível em: <[http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1952/b\\_23/at\\_download/arquivo](http://dai-mre.serpro.gov.br/atos-internacionais/bilaterais/1952/b_23/at_download/arquivo)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRUNNER, Edmund de S. Educação e migração rural nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 14, n. 38, jan.-abr. 1950.

HANNAH, John. As instituições dos Estados Unidos e a cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 33, n. 78, p. 28-39, abr.-jun. 1960.

I SEMANA rural do Clero Paulista. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 19, p. 482, jul.-set. 1952.

---

<sup>109</sup> Sobre outras pesquisas ver, por exemplo, a pesquisa em andamento de Moraes (2015).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Apresentação. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1-2, p. 1-2, jan.-jun. 1948.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A educação rural no México. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho. Rio de Janeiro, dez. 1951.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A educação rural no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XVII, nº 45, Rio de Janeiro, p. 108-198, jan.-mar. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Educação comparada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1961. (Obras completas de Lourenço Filho, v. V).

MESQUITA, Renato. A tarefa da educação rural. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 19, p. 371-378, jul.-set. 1952.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Circulação de modelos educacionais para a Educação Primária Rural no Brasil (1930-1960). *Projeto de Pesquisa*. Marília, 2015. (Digitado)

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 258 p.

MOREIRA, Roberto J. A administração municipal e o ruralismo pedagógico. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1-2, p. 17-26, jan.-jun. 1948.

MOREIRA, Roberto J. Educação para o Brasil rural. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 847-858, out.-dez. 1949.

MOREIRA, Roberto. Educação rural e educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 81-129, jul.-set. 1957.

ORLANDI, João. As Missões Culturais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.3, n. 8, p. 185-190, fev. 1945.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p.

READ, Margaret. A formação de professores especializados em educação de base. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 13, n. 37, p. 60-64, set.-dez. 1949.

SEGURA, Guillermo Bonilla y. As missões rurais no México. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 51-58, jan.-abr. 1950.

SOUSA, J. Moreira. Educação rural pela escola primária. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 12, p. 1095-1105, out.-dez. 1950.

SOUZA, Rosa Fátima; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *Hist. Educ.*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, mai-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/02.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

VARGAS, Getúlio. A fixação do homem ao campo e a batalha da produção. *Revista Brasileira dos Municípios*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 19, p. 365-370, jul.-set. 1952.

## **CIVILIZACIÓN Y BARBARIE: SARMIENTO SEGÚN SUS FUENTES<sup>110</sup>**

Luis Javier Garcés

Nelly María León

Universidad Nacional de San Juan

Argentina

[lgarces@unsj.edu.ar](mailto:lgarces@unsj.edu.ar)

[nellymarialeon@gmail.com](mailto:nellymarialeon@gmail.com)

### **Síntesis Temática**

Como es conocido, en la amplia geografía latinoamericana y a partir de los procesos emancipatorios del siglo XIX, se comenzaron a estructurar dispositivos educativos, concebidos desde el esquema dicotómico de civilización y barbarie. Las ideas en que se sustentó ese esquema, en general provenientes de Europa, tuvieron como difusores a muchos políticos y pedagogos, que habiendo sido formados en las ideas liberales propusieron políticas educativas a partir de esas categorías. En gran parte de sus países, esa matriz fundante, ha perdurado en el tiempo, así como las discusiones acerca de la imposición cultural, la exclusión de los pueblos originarios y las secuelas de dominación que la misma entraña.

Quizás quien más propició y difundió por todo el continente aquellos principios asociándolos a los sistemas de educación, fue Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), conocido como el “Maestro de América”, gobernador de San Juan, su provincia natal (1862-1864), presidente argentino (1868-1874), y quien dejó un frondoso legado escrito, publicado en 53 Tomos que constituyen sus Obras Completas, entre las que se cuenta “Facundo ó Civilización y Barbarie” (1845), considerada una de las primeras obras literarias de América Latina, escrita en tiempos en que aun no se podía hablar de una literatura latinoamericana.

Aunque nuestro estudio no pretende de ninguna forma clausurar las discusiones que los textos y la obra de Sarmiento han motivado, y que a más de 200 años de su nacimiento continúan despertando, hemos querido revisitar la obra sarmientina desde sus fuentes, alejándonos de aquella lectura “lineal”, a la que a menudo su propia obra ha invitado, precaviéndonos de no discutir “contra” Sarmiento, ni en su defensa; prefiriendo entablar una discusión “con” Sarmiento, con sus luces y sombras, con sus grandes aportes a la cultura y con la imposibilidad en que él mismo coloca al “sujeto popular”; con el pedagogo que igual contribuye a la fundación del sistema educativo

---

<sup>110</sup> Resultados parciales de la Investigación “Educación, Emancipación y Barbarie”, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – FFHA-UNSJ

más exitoso de América Latina, a la vez que construye criterios “normalistas” y excluyentes de evaluación de los sujetos sociales de su época.

Esto nos ha llevado a rastrear las influencias que en Sarmiento ejercieron las ideas de la época, a adentrarnos en lo que algunos han denominado las “ciencias de la desigualdad” (Rosanvallon: 2012), que pululaban en Europa y particularmente en Francia en los siglos XVIII y XIX, y que describen, entre otros François Guizot (1787-1874), Charles Dunoyer (1786-1862), Hippolyte Taine (1828-1893), Laradeuc de La Chalotais (1701-1785), Cesare Lombroso (1835-1909), Gustave Le Bon (1841-1931). Presentamos así una relectura de Sarmiento contextualizada, a menudo olvidada, y que como tal no tiene un sesgo justificatorio, sino explicativo de esa matriz fundante de nuestra escuela, que es de esperar constituya un aporte en el tránsito de una educación “civilizatoria” a una acción educativa “emancipatoria”, tránsito este que opera como marco conceptual para nuestro trabajo.

## **Introducción**

Desde Hegel, América y lo americano, lo otro, lo indio, lo salvaje, lo “bárbaro”, quedó fuera de la historia, fundándose así un relato eurocéntrico colonial en el que Europa lo fue todo; la civilización, el progreso, el pensamiento explayado, conceptualizado, opuesto a las prácticas de otras culturas “atrasadas, primitivas, bárbaras, premodernas”, fuera de la razón moderna.

América, y en particular Latinoamérica, fue refundada sobre la base colonial, contraponiéndose a su status cultural previo. “La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo, sino –simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”.<sup>111</sup>

Esa constitución colonial del saber, admite en Latinoamérica, dos momentos históricos: uno temprano que se impondrá en base al saber monástico, restringido, contrarreformista, anclado en la fuerza inquisitorial, heredero de la “cruz y la espada”, expresión concreta de los principios que dominaban la península en tiempos de la colonización. Pensamiento este que condenará las “heréticas” culturas populares preexistentes en la América india, pero que con el correr del tiempo se develará con cierta incapacidad de constitución de una base sólida en la cual anclar las nociones de

---

<sup>111</sup> Lander, Edgardo (1993) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires. Pág. 7

derecho, de constitución estatal, de racionalidad, que aportará la modernidad eurocéntrica.

El modelo hispánico<sup>112</sup>, con sus limitaciones, pudo hacer pié mientras fue escasa la penetración de las ideas ilustradas, dado el dominio ibérico sobre nuestro territorio. Esas ideas fueron marginales en la España imperial, adonde habían llegado de la mano de Jovellanos o Moratín, sin penetrar fuertemente en los círculos intelectuales de la metrópoli, ni en quienes serían nuestros primeros inmigrantes.

Habrá que esperar el advenimiento de los procesos de emancipación política de nuestros países, y la consecuente pérdida del control ideológico-político detentado desde la península ibérica, para ver expandirse en los círculos urbanos las ideas modernas en nuestros territorios.

Durante los 300 años de dominio español en Latinoamérica, gran parte de los sectores políticos dirigenciales, y que en gran medida protagonizarán el momento de la emancipación política, estuvieron conformados por hombres provenientes del mestizaje indo-americano, que a menudo sólo tuvieron como referencia el modelo hispánico. Si bien las revoluciones independentistas fueron posibles por la presencia de muchas ideas libertarias acuñadas por el romanticismo, la ilustración y la revolución francesa; este proceso convivió con la fuerte y arraigada presencia del modelo hispánico. Para muchos de nuestros dirigentes, aunque nos emancipáramos, la referencia seguiría siendo aquella España contrarreformista del tiempo colonial.

La contraposición de estos dos modelos en el plano político, llevó a las guerras intestinas por la imposición de uno u otro, que en la Argentina se extendió por más de 30 años. Es el contexto de esa guerra en el que aparecerá con fuerza la figura de ese mestizo (gaucho), “portador de la barbarie” contrarreformista –sumada a la barbarie indígena-, continuidad de la “Inquisición”, cuya personificación paradigmática aparecerá en la figura de Facundo plasmada por Sarmiento. Desde ella será posible construir la dicotomía de civilización y barbarie.

Si en la colonia la civilización era lo hispano frente a la barbarie indígena, a partir de la independencia la civilización corresponderá a lo europeo que se opone ahora al atraso español y la barbarie americana.

## **Construyendo los conceptos**

---

<sup>112</sup> Una rica y detallada exposición del modelo hispánico, en particular en su aplicación al campo educativo, ha sido trabajada por Gregorio Weinberg (1984), en su clásico “Modelos educativos en la historia de América Latina”, Kapeluz, Buenos Aires.



*¡Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones internas que desgarran las entrañas de un noble pueblo!*<sup>113</sup>

La evocación de Facundo, con la que desde su exilio chileno en 1845, comienza su ensayo sobre civilización y barbarie, constituye el esfuerzo sarmientino por caracterizar, desde un personaje mítico y popular, el símbolo de la barbarie americana, aquella que “persiste por la desidia de la conquista española”, a quien acusa por la torpeza de no haber realizado un completo exterminio. La construcción de la “barbarie”, resulta así un elemento indispensable para la expresión de su antagónico: “la civilización”. Exitosa fórmula que invierte los términos históricos de ambas categorías. Bárbaros habían sido para los griegos, aquellos extranjeros cuyas lenguas no entendían. La inversión de los términos posibilitó acá que los bárbaros fueran nativos y mestizos, los gauchos, como lo será el propio Facundo.

*“¡Ay de vosotros, colonos, españoles rezagados! Menos tiempo se necesita para que hayáis descendido de provincia confederada a aldea, de aldea a pago, de pago a bosque inhabitado”<sup>114</sup>*, centrando toda su ira contra la España colonizadora y su contrarreforma, a diferencia de lo ocurrido con la colonización inglesa: *“Norte América se separaba de la Inglaterra sin renegar la historia de sus libertades, de sus jurados, sus parlamentos y sus letras. Nosotros, al día siguiente de la revolución, debíamos volver los ojos a todas partes buscando con qué llenar el vacío que debían dejar la inquisición destruida, el poder absoluto vencido, la exclusión religiosa ensanchada”<sup>115</sup>*

En “Recuerdos de Provincia”, y mostrando la erudición de su autor, circulan los principales pensadores ilustrados. Serán reiteradas las referencias a *Montáigne, La Bruyère, Cobeen, el sabio reformador inglés; Lagarteen, el Poeta; Thiers; Guizot; Diderot, Rousseau; Montesquieu, Goudin, Brison, Sigaud de la Fond, Voltaire, D’Alembert, Lafayette o Bentham*<sup>116</sup>.

Las ideas ilustradas, la revolución francesa y las nacientes repúblicas europeas se movían en el mismo marco contradictorio que asumirá Sarmiento, siendo muy explícito en condenar la contrarreforma española que nos había conquistado y lo que él entendía como sus resabios expresados en las posturas de los federales, por eso afirmará:

*“Así el verdugo de la pobre confederación, cuando ya no encuentra algún salvaje unitario que entregar al santo oficio de la mazorca, coge una Camilla O’Gorman, un*

---

<sup>113</sup> Sarmiento, Domingo Faustino (1845), *Facundo o Civilización y barbarie*, Libros en red, [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com), P. 6

<sup>114</sup> Sarmiento, Domingo Faustino (1850) *Recuerdos de Provincia*, Belín Sarmiento, Buenos Aires. Pág. 60

<sup>115</sup> *Recuerdos...* Pág. 185

<sup>116</sup> *Recuerdos...* Pág. 92

*niño de vientre, y un cura en pecado, para hacerlos matar como a perros, a fin de refrescar de cuando en cuando el terror adormecido por la abyecta sumisión de los pueblos envilecidos.*

*El despotismo brutal nunca ha inventado nada de nuevo. Rosas es el discípulo del doctor Francia y de Artigas en sus atrocidades, y el heredero de la inquisición española en su persecución a los hombres de saber y a los extranjeros. Los tres han embrutecido el Paraguay, la España y la República Argentina, dejándoles en herencia la nulidad y la vergüenza para años y siglos”<sup>117</sup>.*

Cinco años antes de Recuerdos de Provincia había escrito en el Facundo:

*“En la República Argentina, se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza, está remedando los esfuerzos ingenuos de la Edad Media; otra que sin cuidarse de lo que tiene a sus piés, intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea.*

*Las razas americanas viven en la ociosidad y se muestran incapaces, aun por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido. Esto sugirió la idea de introducir negros en América, que tan fatales resultados ha producido. Pero no se ha mostrado mejor dotada la acción de la raza española cuando se ha visto en los desiertos americanos abandonada a sus propios instintos.*

*El progreso moral, la cultura de la inteligencia descuidada en la tribu árabe o tártara, es aquí no solo descuidada, sino imposible. ¿Dónde colocar una escuela para que asistan a recibir lecciones los niños diseminados a diez leguas de distancia, en todas las direcciones? Así, pues, la civilización es del todo irrealizable, la barbarie es normal...*

*...la lucha es entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia...”<sup>118</sup>*

Su concepción, influida por la ilustración europea, asumía –aunque con ciertas distinciones- los principios de la desigualdad natural que por entonces se erigía en la europa post-revolución francesa.

*“¡Bárbaros! Os estáis suicidando; dentro de diez años, vuestros hijos serán mendigos o salteadores de caminos. ¡Ved la Inglaterra, la Francia, los Estados Unidos, donde no hay Restaurador de las leyes, ni estúpido Héroe del desierto, armado de un látigo, de un puñal, y de una banda de miserables para gritar y hacer efectivo el mueran los salvajes unitarios, es decir, los que ya no existen, y entre quienes se contaron tantos ilustres argentinos!”<sup>119</sup>*

---

<sup>117</sup> Recuerdos...Pág. 87

<sup>118</sup> Facundo... Pág. 123

<sup>119</sup> Recuerdos...Pág. 92

La inversión de las categorías “civilización y barbarie” a las que referimos, da cuenta de la preexistencia de ambas categorías antinómicas, de las que se registra una gran tradición en la cultura occidental. La operación sarmientina consiste en identificar cuáles -a su criterio- constituyen cada uno de los polos antinómicos en la Argentina naciente, lo que permitirá fundar toda una cultura basada en los conceptos de civilización tomados de las ideas europeas y su aplicación norteamericana. De un lado, lo indígena, lo autóctono, lo salvaje, lo “otro” americano; del otro las letras, la cultura francesa la “civilización” europea, el pujante desarrollo del capitalismo norteamericano.

Las ideas ilustradas, la revolución francesa van a constituir la civilización que sólo será posible introducir en estas pampas mediante el recurso del dispositivo escolar que ampliamente se ocupará de montar Sarmiento, fundando un sistema educativo moderno, numerosas escuelas Normales para Maestros, *“haciendo de la República una escuela”*; dispositivo este que requirió una previa concepción de la cultura, enmarcada en los moldes civilizatorios de la época.

Quizás dicha operación comienza con la escritura de esa excelente prosa que constituye el *Facundo*, publicada en 1845, continuando con la aparición de “Viajes” en 1849, fuertemente abonada con otra brillante prosa como “Recuerdos de Provincia” en 1850, para ser reforzada continuamente con los escritos posteriores de Sarmiento, operacionalizada a través de “Educación Popular” (1849).

*“...Facundo no es cruel, no es sanguinario; es el bárbaro no más, que no sabe contener sus pasiones, y que una vez irritadas no conocen freno ni medida; es el terrorista que a la entrada de la ciudad fusila a uno y azota a otro...”*<sup>120</sup>

La sociología sarmientina construye la barbarie sobre la base de dos elementos centrales: la raza y el ambiente; condimentados con la acción de la conquista española, hecha de la mano de la contrareforma y la inquisición, de *“...España, esa rezagada de la Europa, que echada entre el Mediterráneo y el Océano, entre la Edad Media y el siglo XIX, unida a la Europa culta por un ancho istmo y separada del Africa bárbara por un angosto estrecho, está balancénandose entre dos fuerzas opuestas, ya levantándose en la balanza de los pueblos libres, ya cayendo en la de los despotizados; ya impía, ya fanática; ora constitucionalista declarada, ora despótica imprudente; maldiciendo sus cadenas rotas, a veces ya cruzando los brazos, y pidiendo a gritos que le impongan el yugo, que parece ser su condición y su modo de existir”*<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> *Facundo*... Pág. 140

<sup>121</sup> *Facundo*... Pág. 10

Su adhesión al unitarismo porteño “civilizado”, también arraiga en la diferencia que establece entre las influencias de Buenos Aires, respecto a las del interior, entre las que resalta la influencia española de Córdoba. *“Córdoba, española por educación literaria y religiosa, estacionaria y hostil a las innovaciones revolucionarias, y Buenos Aires, todo novedad, todo revolución y movimiento, son las dos fases prominentes de los partidos que dividían las ciudades todas; en cada una de las cuales estaban luchando estos dos elementos diversos que hay en todos los pueblos cultos. No se si en América se presenta un fenómeno igual a éste; es decir, los dos partidos, retrógrado y revolucionario, conservador y progresista, representados altamente cada uno por una ciudad civilizada de diverso modo, alimentándose cada una de ideas extraídas de distintas fuentes: Córdoba de la España, los Concilios, los Comentadores, el Digesto; Buenos Aires de Benthán, Rosseau, Montesquieu y la literatura francesa entera”*<sup>122</sup>

Raza y ambiente, permanentemente presentes en su obra, amalgamados, siempre asemejándose a los “bárbaros asiáticos”, y que juntos construyen la imposibilidad civilizatoria: *“...diré, del gaucho, pues que su educación está ya terminada. Es preciso ver a estos españoles por el idioma únicamente y por las confusas religiosas que conservan, para saber apreciar los caracteres indómitos y altivos que nacen de esta lucha del hombre aislado con la naturaleza salvaje, del racional con el bruto; es preciso ver estas caras cerradas de barbas, estos semblantes graves y serios, como los de los árabes asiáticos...”*<sup>123</sup>

Los “naturales americanos” no comprenden “la civilización”, la desprecian en todas sus formas, en su ética y en su estética, en su organización política en sus formas modernas, en el respeto por la autoridad, la que sólo despertará la violencia de estos bárbaros; *“Es implacable el odio que les inspiran los hombres cultos e invencible su disgusto por sus vestidos, usos y maneras...”*<sup>124</sup>

Si bien la construcción sarmientina de la barbarie, lo llevará a comparar las “atrocidades” de las revoluciones occidentales con lo que ocurre en la pampa argentina, se ocupará de hacer las diferencias de aquello que surge de los ambientes civilizados del norte, frente a lo que ocurre en la República Argentina. Así puede establecer una analogía entre la revolución francesa, y la guerra intestina del país, pudiendo condenar y valorar los primeros pero no los segundos: *“El terror de 1793 en Francia era un efecto, no un instrumento; Robespierre no guillotina nobles y sacerdotes para crearse una reputación ni elevarse él sobre los cadáveres que*

---

<sup>122</sup> Facundo... Pág. 94

<sup>123</sup> Facundo... Pág. 31

<sup>124</sup> Facundo... Pág. 32

amontonaba. Era un alma adusta y severa aquella que había creído que era preciso amputar a la Francia todos sus miembros aristocráticos para cimentar la Revolución. ‘Nuestros hombres’, decía Danton, ‘bajarán a la posteridad execrados, pero habremos salvado la República’. El terror entre nosotros es una invención gubernativa para ahogar toda conciencia, todo espíritu de ciudad, y forzar al fin a los hombres a reconocer como cabeza pensadora el pie que les oprime la garganta; es un desquite que toma el hombre inepto armado de puñal para vengarse del desprecio que sabe que su nulidad inspira a un público que le es infinitamente superior”<sup>125</sup>

“Es preciso conocer al gaucho argentino y sus propensiones innatas, sus hábitos inveterados. Si andando en la Pampa le vais proponiendo darle una estancia con ganados que le hagan rico propietario; si corre en la búsqueda de la médica de los alrededores para que salve a su madre, a su esposa querida que deja agonizando, y se atraviesa un avestruz por su paso, echará a correr detrás de él olvidando la fortuna que le ofrecéis, la esposa o la madre moribunda; y no es él solo que está dominado de este instinto; el caballo mismo relincha, sacude la cabeza y tasca el freno de impaciencia por volar detrás del avestruz. Si a distancia de diez leguas de su habitación el gaucho echa de menos su cuchillo, se vuelve a tomarlo, aunque esté a una cuadra del lugar a donde iba; porque el cuchillo es para él lo que la respiración, la vida misma.”<sup>126</sup>

La rousseauiana teoría del buen salvaje no será útil para la comprensión de Facundo, él “...era el Comandante de Campaña, el gaucho malo, enemigo de la justicia civil, del orden civil, del hombre educado, del sabio, del frac, de la ciudad, en una palabra.”<sup>127</sup>

Edgardo Lander ha planteado que con los cronistas españoles se da inicio a la masiva formación discursiva de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del lugar de la enunciación asociado al poder imperial(...)Esta construcción tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea. Las obras de Locke y de Hegel –además de extraordinariamente influyentes- son en este sentido paradigmáticas<sup>128</sup>, pudiendo a partir de allí explicar las concepciones del Derecho, de la construcción del Estado, y la negación colonial de la posibilidad de que los nativos y mestizos pudieran constituirse en sujetos de derechos, que pudieran asumir conceptos constitucionalistas.

“El aborigen que no se atenga a estos conceptos, a tal cultura, no tiene ningún derecho. He aquí el punto de llegada del discurso propietario, punto de partida de la concepción constitucional. Y no es desde luego una mera ocurrencia de un pensador

---

<sup>125</sup> Facundo... Pág. 141

<sup>126</sup> Facundo... Pág. 175

<sup>127</sup> Facundo... Pág. 103

<sup>128</sup> Lander, Edgardo, Op. Cit.

aislado. Estamos ante una manifestación realmente paradigmática de toda una cultura, quizás todavía la nuestra

Un pueblo no es aun un Estado, y el tránsito de una familia, de una horda, de un clan, de una multitud, etc., a la situación de Estado constituye la realización formal de la idea en general en ese pueblo. Si esa forma carece, como substancia ética que es en sí (an sich), de la objetividad de tener las leyes, en cuanto determinaciones pensadas, una existencia empírica para sí y para los otros universal y omniválida y, por tanto, no es reconocido: su autonomía en cuanto carece de legalidad objetiva y de racionalidad firme para sí es sólo formal y no es soberanía.

...ocurre que las naciones civilizadas consideren a otras que se les han quedado atrás en los movimientos substanciales del Estado (los pueblos pastores frente a los cazadores, los agrícolas frente a ambos, etc.), como bárbaros, con la consciencia de un derecho desigual y traten su autonomía como algo formal.

...si no hay cultivo y cosecha, ni la ocupación efectiva sirve para generar derecho; otros usos no valen, esa parte de la tierra, este continente de América, aunque esté poblado, puede todavía considerarse vacante, a disposición del primer colono que llegue y se establezca.” <sup>129</sup>

Tomando a Antonello Gerbi y aquellas descripciones de lo americano, que en nombre de la razón, parecen haber llegado a cierta subjetividad irrazonable, se explica la constitución europea de la barbarie, en nuestro continente “...su vegetación es monstruosa, su fauna es endeble, e incluso el canto de sus pájaros es desagradable (...) Los aborígenes americanos son una raza débil en proceso de desaparición...”<sup>130</sup>

Si al comienzo de este apartado, hemos señalado que la construcción de la “barbarie” que hace la prosa sarmientina se vale de una figura en la que se personifica, en la que toma la forma humana, para luego degradarse hasta caer en aquella inhumanidad que expresa Facundo; Sarmiento acudirá a los ilustrados europeos, a la dirigencia norteamericana, a los conceptos liberales, para construir algún modelo humano de la “civilización”; modelo este que tendrá personificación en sus maestros, en su madre, en sus propios ancestros, “en los destacados hombres de letras de nuestro territorio”, para concluir en su propio persona como paradigma civilizatorio. Sarmiento construye así su propio personaje, desde una épica, desde una moral que lo colocarán a la vanguardia del hombre “normal” para la construcción de la sociedad “moderna” a la que aspira.

---

<sup>129</sup> Lander, E., op. cit. Pág 8

<sup>130</sup> Gerbi, Antonello (1955) *La disputa del nuevo mundo. Historia de una polémica*, FCE, México, Citado por E. Lander, op. Cit, Pág. 9

Quizás es “Recuerdos de Provincia”, el texto que se ocupa de ello, junto a la escritura de las grandes biografías que pueden dar cuenta de ese modelo.

Recuerdos de Provincia es una obra literaria en la que con seguridad influyó la participación de Sarmiento en aquellos primeros y fecundos esbozos del Salón Literario, que gran influencia van a tener en la Generación del 37, donde compartirá tertulias con Juan María Gutiérrez, Alberdi, Vicente Fidel López, Cané, Frías y José Mármol; que fuera germen de la Asociación de la Joven Generación Argentina creada en 1938 y que el sanjuanino Manuel Quiroga Rosas fundó en San Juan con la adhesión del propio Sarmiento, Aberastain, Rodríguez y Villafañe.

Recuerdos de Provincia es también una obra autobiográfica<sup>131</sup>

*“Gusto de la biografía. Es la tela más adecuada para estampar las buenas ideas; ejerce el que la escribe una especie de judicatura, castigando el vicio triunfante, alentando la virtud obscurecida. Hay en ella algo de las bellas artes, que de un trozo de mármol bruto puede legar a la posteridad una estatua.”*<sup>132</sup>

Autobiografía en este caso, en la que Sarmiento busca anclaje en sus antepasados, refiriendo su condición de hombre de familia pobre, de cuyo *“seno han salido altos y claros varones que han honrado las letras en los claustros, en la tribuna de los congresos, y llevado las borlas de doctor, o la mitra”*<sup>133</sup>, en referencia a los Albarracines y a los Oro, en especial a su tío y maestro en San Francisco del Monte.

La autobiografía, tiene sentido también en una tremenda labor de construcción de su propio personaje: “Sarmiento”. Serán frecuentes en el texto las referencias autoelogiosas, que separan el bien del mal, la valentía de la cobardía, la civilización de la barbarie. Es ese el sentido de las permanentes referencias a su propia actuación en las batallas, su autocomparación con Franklin...

*“Yo me sentía Franklin; ¿y por qué no? Era yo pobrísimo como él, estudioso como él, y dándome maña y siguiendo sus huellas, podía un día llegar a formarme como él, ser doctor ad honorem como él, y hacerme un lugar en las letras y en la política americanas”*<sup>134</sup>,

o con los personajes de la historia griega y romana,

*“sintiéndome sucesivamente Leónidas y Bruto, Arístides y Camilo, Harmodio y Epaminondas”*<sup>135</sup>,

---

<sup>131</sup> En Recuerdos de Provincia refiere las publicaciones de biografías del fraile Aldao, del general Rosas; VIDAS AMERICANAS, diversas biografías que ha publicado, de personajes chilenos o argentinos; del presbítero Balmaceda, la del presbítero Irrázabal, la del coronel Pereira, argentino, fundador de la escuela militar de Chile; la del senador don Manuel Gardarillas, la de don José Dolores Bustos, sanjuanino, visitador general de escuela en Chile, y la de Facundo Quiroga.

<sup>132</sup> Recuerdos.... Pág. 47

<sup>133</sup> Recuerdos.... Pág. 80

<sup>134</sup> Recuerdos.... Pág. 264

<sup>135</sup> Recuerdos.... Pág. 258

y sus desafíos al gobernador Benavidez:

*“Llamóme el naciente tiranuelo a su casa. -Sé que usted conspira, don Domingo. -Es falso, señor, no conspiro. -Usted anda moviendo a los representantes. -¡Ah! ¡Eso es otra cosa! Su Excelencia ve que no hay conspiración; uso de mi derecho de dirigirme a los magistrados, a los representantes del pueblo para estorbar las calamidades que Su Excelencia prepara al país. Su Excelencia está solo, aislado, obstinado en ir a su propósito, y me intereso en que los que pueden, los que deben, lo contengan en tiempo,, -Don Domingo, usted me forzará a tomar medidas. -¡Y qué importa! -¡Severas! -¿Y qué importa? -¿Usted no comprende lo que quiero decirle? -Sí, comprendo, ¡fusilarme! ¿Y qué importa?- Benavides se quedó mirándome de hito en hito; y juro que no debió ver en mi semblante signo ninguno de fanfarronada; estaba yo poseído de aquel momento del espíritu de Dios; era el representante de los derechos de todos, próximos a ser pisoteados. Vi en el semblante de Benavides señales de aprecio, de compasión, de respeto, y quise corresponder a este movimiento de su alma. -Señor, le dije, no se manche. Cuando no pueda tolerarme más, destiérreme a Chile; mientras tanto, cuente Su Excelencia que he de trabajar por contenerlo, si puedo, en el extravío adonde se lo lleva la ambición, el desenfreno de las pasiones-“.*<sup>136</sup>

En la medida en que se van construyendo los conceptos de civilización y barbarie, es también la forma en que se va plasmando en nuestro territorio la construcción de la noción de desigualdad, de esa desigualdad natural en la que se debaten los principales referentes europeos de Sarmiento.

*¿Habéis oído resonar en el mundo otros nombres que los de Cobeen, el sabio reformador inglés; Lagarteen, el Poeta; o los de Thiers y Guizot, historiadores, y siempre por todas partes, en la tribuna, en los congresos, en el gobierno, sabios y no labriegos o pastores rudos, como los que vosotros habéis armado del poder absoluto para vuestro daño?”*<sup>137</sup>

### **Las ciencias de la desigualdad**

Fue precisamente Guizot (1797-1874), el gran fundador de las teorías de la desigualdad natural. *“Los hombres –decía- son todos de la misma naturaleza y por eso plenamente semejantes, pero las fuerzas de que está dotada esta naturaleza no están*

---

<sup>136</sup> Recuerdos... Pág. 289

<sup>137</sup> Recuerdos. Pág. 92



*repartidas en todos en las mismas proporciones; y desde este punto de vista, los hombres son realmente desiguales”*<sup>138</sup>

Conceptos estos que fueron abonados por numerosos pensadores europeos en tiempos en que Sarmiento escribía sus “Recuerdos de Provincia”.

Así Dunoyer (1786-1862) señalaba: *“Tras haber dicho que la igualdad de condiciones no es posible en el régimen industrial, añadiré resueltamente que no es deseable”, en efecto, en una economía en crecimiento e innovación, “las superioridades (...) son la fuente de todo lo que se hace de grande y útil (...) Reduzcan todo a la igualdad y habrán reducido todo a la inacción”.\_“El desarrollo de la industria sería lisa y llanamente imposible si todos los hombres fueran igualmente felices. Es bueno que haya en la sociedad lugares inferiores donde estén expuestas a caer las familias que se conducen mal, y de donde no puedan levantarse sino a fuerza de comportarse bien”.*<sup>139</sup>

Por su parte Hippolyte Taine (1828-1893), en referencia a los movimientos de masas durante la revolución francesa, decía:

*“En toda insurrección importante hallamos los mismos actores malignos y vagabundos, enemigos de la ley, salvajes, merodeadores desesperados, quienes, como lobos, rondan allí donde olfatean una presa. Son ellos quienes sirven como directores y verdugos de la malicia pública o privada (...). A partir de entonces, son los nuevos líderes: ya que en toda turba son los más descarados y menos escrupulosos quienes marchan al frente y establecen el ejemplo de la destrucción. El ejemplo es contagioso: al principio fue el reclamo por el pan, al final es el asesinato y el incendiarismo; el salvajismo que se desencadena agregando su violencia sin límites a la limitada revuelta por la necesidad”.*<sup>140</sup>

Laradeuc de La Chalotais (1701-1785) escribía: *“El bien de la sociedad requiere que los conocimientos del pueblo no se extiendan más allá de sus ocupaciones”.* Por esta razón perseguía con su ira a los “Hermanos de la Doctrina Cristiana”, acusados de multiplicar sin consideración alguna las escuelas, *“...llegaron para terminar de perderlo todo –decía-; enseñan a leer y escribir a gente que no hubiera debido aprender más que a dibujar y a manejar el cepillo y la lima, pero que ya no quieren hacerlo”.*<sup>141</sup>

Será esta la encrucijada contradictoria en la que va a nacer la escuela sarmientina, tensionada desde los principios liberal-democráticos que querían dar a todo el mundo

---

<sup>138</sup> Francois Guizot, (1821) Du gouvernement de la France depuis la Restauration et du gouvernement actuel, 3° edición, París. Pág. 32

<sup>139</sup> Rosanvallon, Pierre (2012) La sociedad de iguales, Manantial, Buenos Aires. Pág. 121

<sup>140</sup> Rosanvallon, P. op.cit Pág. 49-50

<sup>141</sup> Rosanvallon, P. op.cit. Pág. 134-135

su oportunidad, expresados en la “Educación popular”, y los principios conservadores que exigían al mismo tiempo que esa escuela “pusiera a cada uno en su lugar”, en el lugar de su *desigualdad natural*.

Los peligros que verá Sarmiento en nuestras “masas”, serán los mismos que asustarán a sus mentores europeos y que pocas décadas después plasmará Le Bon (1841-1931) en su “Psicología de las Multitudes, afirmando que “...*por el mero hecho de formar parte de una multitud organizada, un hombre desciende varios rangos en la escala de la civilización. De manera aislada, puede ser un individuo cultivado; en una masa, es un bárbaro, esto es, una criatura que actúa por instinto. Posee la espontaneidad, la violencia, la ferocidad, y también el entusiasmo y el heroísmo de los seres primitivos, a quienes además tiende a parecerse por la facilidad con la cual se deja impresionar por las palabras y las imágenes –que no tendrían ningún efecto en cada uno de los individuos que componen las masas- y se deja inducir a cometer actos contrarios a sus intereses más obvios y a sus hábitos más conocidos*”.<sup>142</sup>

Conceptos que serán reforzados por el precursor de las teorías de criminalización de la pobreza, el italiano Cesare Lombroso, publicadas en su “L’Uomo Delinquente” (1876), quien afirmaba que “...*la posibilidad de que rasgos personales perjudiciales (...) tienden a reaparecer por atavismo, así como la negrura en las ovejas; y en el género humano, algunas de las peores disposiciones, que ocasionalmente y sin ninguna causa aparente hacen su aparición en ciertas familias, pueden tal vez ser atavismos de un estado salvaje, del cual no son removidos por muchísimas generaciones. De hecho, esta visión parece reconocerse en la expresión común según la cual alguien es la oveja negra de la familia*”,<sup>143</sup> en notables coincidencias con las caracterizaciones sarmientinas sobre la naturaleza de gauchos e indios.

Más adelante, e influido por los conceptos teóricos de la desigualdad, Sarmiento adherirá a la frenología, (ésta) “...*y la anatomía comparada han demostrado, en efecto, las relaciones que existen en las formas exteriores y las disposiciones morales, entre la fisonomía del hombre y la de algunos animales a quienes se asemeja en su carácter*”<sup>144</sup>, dirá en Facundo, sumándose así a la nueva expresión teórica que encontrará su apoyo en André Siegfried, quien decía que para comprender a Norteamérica había que tener dos libros en la mano: *¡la Biblia y un manual de frenología!*. Ésta, carente de todo contenido científico, tendrá su continuidad en el siglo XX norteamericano de la mano de los test de inteligencia. Como observó el gran

---

<sup>142</sup> Rosanvallon, P. op.cit. Pág. 47

<sup>143</sup> Rosanvallon, P. op.cit. Pág. 57

<sup>144</sup> Facundo... Pág. 64

naturalista Stephen Jay Gould, lo que era la craneometría en el siglo XIX lo serán los test de inteligencia en el siglo XX.

Habrá que esperar hasta 1921 para que Freud con su Psicología de las masas y su análisis del vínculo social según el cual *“el grupo (masa) está conformado por cierto número de individuos que han puesto el mismo y único objeto en el lugar de su yo ideal y en consecuencia se han identificado entre sí en su yo” Hay un autosacrificio del yo en pos del objeto (colectivo).*”

Las “ciencias de la desigualdad”, constituyeron un esquema conceptual que se extiende hasta el presente, cristalizando una matriz cultural naturalizada. Pero si se nos permite una disgresión: si el “sujeto popular” quedaba en “imposibilidad” desde las ciencias de la desigualdad, adoptadas por Sarmiento, no va a ocurrir lo mismo con otro sector excluido por los conceptos de la época; es el caso de la mujer, sobre cuyos derechos Sarmiento avanzará más allá del pensamiento eurocéntrico que lo ha formado.

Él, que en los 9 años de asistencia a la Escuela de la Patria había recibido de los hermanos Rodríguez, destacados maestros, las enseñanzas de Voltaire, D’Alambert, Diderot, Montesquieu y Rousseau, convirtiéndose en un seguidor incansable de Rousseau, destacando la labor del deán Funes, quien ya octogenario y confinado *“en las callejuelas tortuosas del Wauxhall, jardín inglés en el corazón de Buenos Aires, fundado por una sociedad como lugar de recreo, y propiedad entonces de Mr. Wilde”,* a quien se había acusado *“con sobradísima razón, de estar abriendo –en la Universidad de Córdoba- el campo a Voltaire, D’Alembert, Diderot y Rousseau, y a los jacobinos franceses. Acusábasele con mayor razón de la preferencia que daba al estudio del derecho sobre el de la teología escolástica”*<sup>145</sup>

Él, que decía que el *“cura Castro, acaso con el Emilio escondido bajo la sotana, enseñaba a las madres la manera de criar a los niños...”*<sup>146</sup>, se alejaba de Rousseau quien precisamente en el “Emilio o de la educación”, decía *“dar placer [a los hombres], serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarlos de jóvenes, cuidarlos de mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles agradable y dulce la vida, esos son los deberes de las mujeres en todos los tiempos, y lo que se les ha de enseñar desde la infancia”*<sup>147</sup>, será quien en 1885, cuando los incipientes movimientos sufragistas recorrían Europa y los EEUU, quien logre el otorgamiento del voto a la mujer sanjuanina, aunque calificado y restringido al ámbito municipal,<sup>148</sup> en consonancia con

---

<sup>145</sup> Recuerdos...Pág. 190

<sup>146</sup> Recuerdos...Pág. 207

<sup>147</sup> Rousseau, Jean J., *“Emilio o la educación”*, Edad, Madrid, 1969

<sup>148</sup> Garcés, Luis *“La escuela cantonista. Educación, Estado y Sociedad en el San Juan de los años 20”*, EFU, San Juan, 1992

el derecho al voto ganado por las mujeres norteamericanas de los Estados de Wyoming (1869), Colorado (1893) y Utah (1895).

Ampliaba así Sarmiento el papel de la mujer en tanto nuevo sujeto social, el que ya había tenido un antecedente en la creación, en 1839, de la primera escuela secundaria para mujeres, el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa de Lima, aunque siguiendo aquellos conceptos que desde una fuerte segmentación social, dejaban fuera a las “mujeres del pueblo”. En su fundación, afirmará Sarmiento que *“no había establecimiento de instrucción secundaria de ningún género en San Juan se creyó preferible educar a las señoritas de las familias más altamente colocadas...”*<sup>149</sup>,

Ideas y acciones en permanente tensión se presentan en Sarmiento: hombre de provincia –como el tucumano Alberdi- que por momentos reniega del suelo paterno en su adscripción al unitarismo porteño; que utiliza su excelente prosa para calificar el “atraso bárbaro del interior, frente a la industriosisdad ciudadana”, que hace suyo el principio alberdiano “gobernar es poblar”, aunque luego reniegue de la inmigración española, viviendo las mismas tensiones del propio Alberdi para quien *“... las Provincias del Interior no son nada, son mera entidad moral, poder en el nombre. El verdadero poder, el centro de vida y de acción dirigente en la República Argentina, está en las cuatro provincias litorales. Son el proscenio de nuestro gran teatro, allí se desempeña el drama”*<sup>150</sup>. Ese Alberdi que en sus últimos años, vencido por la inmigración dirá: *“Pero poblar de víboras un suelo digno y capaz de cultivo, es decir, poblarlo de Polichinelas, de Gil Blases, de Basílios, de Tartufos, no sólo no es gobernar sino que es hacer imposible el gobierno. Poblar así, lejos de ser gobernar es corromper, embrutecer, empobrecer, despoblar, en fin, el país. En este caso, al contrario, gobernar sería más bien despoblar, limpiar la tierra de apestados, barrer la basura de la inmigración inmunda”*.<sup>151</sup>

### **Civilización y emancipación**

Como hemos planteado, la dicotomía sarmientina “civilización y barbarie”, no constituye otra cosa que la aplicación en el terreno de la praxis político-cultural, de las nociones teóricas de su época, construidas sobre la base de la legitimación teórica de la desigualdad; matriz cultural en la que se asentará la praxis política posterior en Argentina y gran parte de Latinoamérica, así como el desarrollo de la escuela, llamada

---

<sup>149</sup> Sarmiento, Domingo F, Obras Completas, Volumen 21, pág. 8

<sup>150</sup> Alberdi, Juan Bautista, (1852) Carta a Félix Frías 14/11/1852, foja 1, Alberdi, Obras Completas (1953). P. 264

<sup>151</sup> Puiggrós, Adriana (1992) *Sujetos, disciplina y Currículum. Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires. P. 101

a constituir el soporte de la instauración del nuevo orden: la modernidad democrático-liberal-capitalista.

Esta no requerirá de sujetos emancipados, desde la óptica teórica que pudieron tener otros protagonistas de la historia educativa latinoamericana, como José Martí o Simón Rodríguez. Tampoco beberá en las fuentes “marginales” del pensamiento francés, como podría haberlo constituido la “alocada” experiencia de aquel revolucionario de 1789, conocido como el “loco Jacotot”. Necesitará si de sujetos “civilizados”, según la horma eurocéntrica, que como dijimos, con Hegel, deja fuera del historia a nuestros pueblos originarios, reducidos a la “barbarie”.

Nuestras Escuelas normales sarmientinas, con sus parangones en Uruguay, Chile o México, conformaron un patrón de normalidad civilizatoria, capaz de “convertir” o “expulsar” lo otro del esquema cultural. El éxito de la fórmula, manifiesto en su práctica de 150 años de vida, hoy se expresa no sólo en las formas escolares, sino en la cultura toda de la sociedad, habiendo permeado fuertemente en los medios masivos de comunicación, llamados a constituirse en los nuevos difusores capaces de asegurar la continuidad del sistema, ocultando su naturaleza discursiva colonial.

Aquellos indios, seres de “...*de ancha y chata cara, bronceada, con bigotes ralos y ojos de víbora...*”, que siguiendo el esquema sarmientino, caracterizara Toledo Hidalgo en un paradigmático libro 1º de lectura de 1909, titulado “El estudiante argentino”, ejemplo de las antípodas de lo “civilizatorio”, presentes allí para educar a nuestras generaciones, siguieron con otras formas, herederas de nuestra genealogía bárbara: Cabecitas negras, bolitas, negros, excluidos de todos los rincones de nuestra Latinoamérica profunda, perviven como forma de mantener viva la imagen de la “barbarie”, frente al “civilizado/bárbaro” modelo desigual del capitalismo actual global transnacionalizado.

Frente a la creciente desigualdad del siglo XXI, sigue interpelándonos la urgencia por trocar aquellas categorías decimonónicas. Si constituimos la extraña paradoja de ser “extranjeros” en nuestra propia tierra; si adoptamos la conducta del colono “civilizador” como lo propio de nuestra identidad, atada así a la hegemonía eurocéntrica; si desde esas mismas nociones paradigmáticas, naturalmente internalizadas, a menudo los propios educadores clamamos por un “nuevo proceso civilizatorio”, tendremos que intentar la construcción de un nuevo proceso teórico que ponga emancipación allí donde dice “barbarie”, develando la “barbarie de la civilización”, interpelando el modelo de la desigualdad natural.

### **Bibliografía**

- Alberdi, Juan Bautista, Obras Completas

- Garcés, Luis (1992) *“La escuela cantonista. Educación, Estado y Sociedad en el San Juan de los años 20”*, EFU, San Juan, 1992
- Guizot, Francois (1821) *Du gouvernement de la France depuis la Restauration et du gouvernement actuel*, 3º edición, París.
- Lander, Edgardo (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1992) *Sujetos, disciplina y Currículum. Historia de la Educación en Argentina*, Galerna, Buenos Aires
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Obras Completas*
- Rosanvallon, Pierre (2012) *La sociedad de iguales*, Manantial, Buenos Aires.
- Rousseau, Jean J., (1969) *“Emilio o la educación”*, Edad, Madrid.
- Weinberg, Gregorio (1984), *“Modelos educativos en la historia de América Latina”*, Kapeluz, Buenos Aires.

### **DIVERSIDADE EDUCATIVA: SISTEMA PARTICULAR DE ENSINO NA CAPITAL DO IMPÉRIO BRASILEIRO (1850-1880)”**

Aline de Moraes Limeira Pasche

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Brasil)/ Núcleo de Ensino e

Pesquisa em História da Educação (NEPHE-UERJ).

E-mail: aline.de.morais.pasche@gmail.com

A iniciativa de disseminar as luzes da instrução, do progresso e do desenvolvimento era um interesse comum entre as mais diversas experiências de escolarização do passado. Estas eram múltiplas, variadas, modestas, suntuosas, gratuitas, caras, tradicionais, modernas, laicas, religiosas, formais e informais. Neste sentido, os estudos históricos acerca da educação têm permitido justamente aprofundar a percepção que hoje se tem da presença e dos efeitos da instituição escolar no Brasil do século XIX – um tempo em que a formação do povo adquiriu visibilidade e suscitou inúmeros debates e ações em prol do projeto de escolarização promovido por diferentes agentes, articulado uma variedade de saberes, em diversos espaços da sociedade. De uma maneira geral, sabe-se que a constituição da forma escolar moderna se deu pela intermediação de forças distintas.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Em “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, Vincent, Lahire e Thin propuseram conceituar o termo “forma escolar”, a partir de uma análise sócio histórica da constituição da

Atuando na formalidade ou informalidade, muitos se empenharam na tarefa, tornando-se os principais responsáveis pela emergência dos equipamentos escolares e por uma vasta série de iniciativas de caráter educativo. As ações que empreenderam se encontravam articuladas, embora nem sempre na mesma direção, intensidade ou valendo-se de mesmos recursos (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O poder público – com suas ações, leis e projetos em favor da promoção do ensino, da afirmação e expansão da escola – contou com a força da esfera privada que se destacou por sua atuação no domínio da oferta escolar.

Alguns números – visíveis pela correlação e análise de fontes como o Relatório dos Ministros do Império, Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro e de informações registradas por José Ricardo Pires de Almeida<sup>153</sup> – evidenciam a presença dos particulares na oferta do ensino na Corte Imperial (capital brasileira no século XIX), num quadro comparativo com o ensino público e a partir do recorte da década de 1850:

| <b>Instrução primária e secundária</b> |                         |                              |
|----------------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| <b>ANO</b>                             | <b>Escolas Públicas</b> | <b>Colégios Particulares</b> |
| 1850                                   | 333                     | 885                          |
| 1860                                   | 446                     | 992                          |
| 1870                                   | 447                     | 1114                         |
| 1880                                   | 1106                    | 1192                         |

As iniciativas de criação de escolas públicas e particulares são expressivas, mormente a partir da década de 1870 – quando também são criados os primeiros prédios escolares, destinados, exclusivamente, ao funcionamento das escolas públicas primárias em várias freguesias da Corte Imperial.<sup>154</sup>

De acordo com o segundo quadro abaixo é possível ver o número de estabelecimentos exclusivos do ensino primário, públicos e particulares, distribuídos

---

escola na França. O artigo foi, originalmente publicado na França em 1994 e, em 2001, traduzido por Diana Gonçalves Vidal. Conferir: VINCENT, G., LAHIRE, B. & THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista. Dossiê: Trabalho e Educação. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, 33, junho, 2001.

<sup>153</sup> ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. Tradução: Antonio Chizzotti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes, 2ª edição, ver. – São Paulo: EDUC, 2000.

<sup>154</sup> Acerca disso conferir SCHUELER, MAGALDI (2009).

no município da Corte:

N. 8.

**Distribuição dos estabelecimentos particulares de Instrução primária e secundária do Município da Corte por freguesias.**

| FREGUESIAS.                  | SEXO MASCULINO.     |                       |                                  | SEXO FEMININO.      |                       |                                  | AMBOS OS SEXOS.     |                       |                                  |
|------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|
|                              | Instrução primária. | Instrução secundária. | Instrução primária e secundária. | Instrução primária. | Instrução secundária. | Instrução primária e secundária. | Instrução primária. | Instrução secundária. | Instrução primária e secundária. |
| <b>Freguesias da cidade.</b> |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 1 Glória.....                | 4                   |                       | 3                                | 2                   |                       | 0                                | 3                   |                       | 0                                |
| 2 Candelária.....            | 12                  |                       |                                  |                     |                       | 1                                | 2                   |                       | 1                                |
| 3 S. José.....               | 1                   | 1                     | 0                                |                     |                       | 0                                | 1                   | 1                     | 0                                |
| 4 Santa Rita.....            | 3                   |                       | 3                                | 0                   |                       | 0                                | 0                   |                       | 0                                |
| 5 Sacramento.....            | 12                  | 1                     | 12                               | 22                  |                       | 4                                | 4                   | 1                     | 6                                |
| 6 Santa Anna.....            | 10                  |                       | 3                                | 12                  |                       | 4                                | 14                  |                       | 9                                |
| 7 Santo Antônio.....         |                     |                       | 3                                | 1                   |                       | 0                                | 1                   |                       | 0                                |
| 8 Lagoa.....                 |                     |                       | 3                                | 1                   |                       | 2                                | 1                   |                       | 3                                |
| 9 Espírito Velho.....        | 1                   |                       | 3                                | 1                   |                       | 0                                | 2                   |                       | 3                                |
| 10 Espírito Santo.....       | 1                   |                       | 4                                |                     |                       | 3                                | 1                   |                       | 7                                |
| 11 S. Christóvão.....        | 12                  |                       | 2                                |                     |                       | 1                                | 2                   |                       | 3                                |
|                              | 18                  | 2                     | 34                               | 24                  |                       | 30                               | 32                  | 2                     | 64                               |
| <b>Freguesias da fôrã.</b>   |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 1 Inhamitã.....              |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 2 Itaja.....                 | 1                   |                       |                                  |                     |                       |                                  | 1                   |                       |                                  |
| 3 Jacaripaguã.....           |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 4 Campo Grande.....          |                     |                       |                                  | 1                   |                       |                                  | 1                   |                       |                                  |
| 5 Santa Cruz.....            |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 6 Guaratiba.....             | 1                   |                       |                                  |                     |                       |                                  | 1                   |                       |                                  |
| 7 Ilha do Governador.....    |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
| 8 Paqueta.....               |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |                     |                       |                                  |
|                              | 2                   |                       |                                  | 1                   |                       |                                  | 3                   |                       |                                  |
|                              | 20                  | 2                     | 34                               | 25                  |                       | 30                               | 35                  | 2                     | 64                               |

Secretaria da Inspectoria geral da Instrução primária e secundária do Município da Corte, em 18 de Abril de 1871.—O Secretário, Bacharel Theophilo dos Neves Leão.

Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, 1870, Anexo n.8.

Nas freguesias da cidade, existiam 49 colégios de instrução primária para meninos (alguns com ensino primário e secundário no mesmo colégio), 51 colégios de instrução primária de meninas, e mais 106 de instrução primária, para ambos os sexos. Nas áreas rurais da cidade, havia 2 colégios masculinos, 1 colégio feminino e 3 colégios de educação mista. Considerando a soma destes números, sabe-se que, no início da década de 1870, havia na Corte Imperial 212 colégios particulares com oferta de ensino primário.

Nessa época, a gestão, funcionamento e fiscalização da malha pública e privada de ensino estava sob normatização da legislação de 1854, a Reforma Couto Ferraz (como ficou conhecido o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte Imperial. Nos termos da lei, é possível identificar o reconhecimento do poder público diante das diferentes experiências educativas. Os Artigos 99º (do nível primário) e Artigo 1º (secundário), são ilustrativos. Respectivamente, destacam:



Nenhuma escola particular poderá ser estabelecida debaixo de qualquer denominação que seja, sem autorização expressa do presidente da província (Art. 99º). Qualquer pessoa que se propozer a abrir ou dirigir um estabelecimento de instrução secundária, deverá requerer licença ao presidente da província (Art. 1º).

E nestas letras também estão inscritos professores que são profissionais liberais, ensinam “particularmente” ou lecionam “n’esses estabelecimentos particulares” (ou ainda, aqueles que abrem “uma aula particular”), como destacam os Artigos 100º (Primário) e 2º e 3º (Secundário), respectivamente.

### **Experiências de escolarização na malha privada**

O interesse deste estudo foi analisar e atestar a diversidade dessas experiências, reconhecidas pelo poder público, criadas e mantidas em funcionamento por iniciativas de diferentes grupos sociais, como igreja católica, associações comerciais ou industriais, grupos maçônicos, fazendeiros, protestantes ou agremiações literárias, filantópicas. Nesse sentido, a partir dos vestígios seleccionados foi possível identificar que esse conjunto era indiscutivelmente disperso e diverso.

Essas instituições de ensino podem ser observadas em variadas fontes, como mostram os relatos literários de Luis Edmundo (1878-1961) em *O Rio de Janeiro do meu tempo*:

Morro do Castelo (...) Cá temos na fachada de um prédio baixo com duas janelas que se abrem para a rua, este fonético letreiro: Ginásio João da Fonseca – Primeiras Letras – 2\$00 por mês. E embaixo, arranhado no reboco da parede, isto que um garoto qualquer escreveu: *Collegio Tico-Tico*(...) Chama-se, pelo tempo, Colégio *Tico-Tico*, ao que só ensina a ler, escrever e contar. Colégio do muito pobre, do que só aprende o que é estritamente necessário para poder vencer na vida, ler e contar até as quatro operações. Nada mais. (EDMUNDO, 1938, p.46).

Como é possível vislumbrar, o Colégio Tico-Tico era uma modesta casa de escola, com custo também modesto. Como ele, havia muitos outros...

Entretanto, para a realização do estudo foram feitas algumas escolhas: utilizou-se fontes primárias como Relatórios do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Leis e Ofícios da Instrução e propagandas publicadas no Almanak Laemmert (1844-1914) e no Jornal O Apóstolo (1866-1891).

Nas propagandas, por exemplo, nota-se o esforço daqueles empresários do saber busca da melhor imagem, melhor palavra, melhor ângulo de descrição dos seus

colégios no intuito de conquistar clientes:

**ESTATUTOS**  
DO  
**COLLEGIO S. VICENTE DE PAULO**  
PARA MENINOS E MENINAS  
Dirigido por Irmãs de Caridade  
RUA DO MATTOSO (no morro)  
RIO DE JANEIRO

Este collegio, estabelecido em uma chacara espaçosa sobre uma collina dos mais saudaveis arrabaldes da Côte, offerece á mocidade as melhores condições hygienicas, tão necessarias á sua saude.  
Os dous corpos do edificio, absolutamente separados por uma capella, permittem a este estabelecimento receber meninos e meninas.  
Não se admittem senão pensionistas.

Fonte: LAEMMERT, Almanak Laemmert, 1887, p. 2058.

Naqueles registros eram vistas descrições do que se considerava mais importante nas escolas da época: espaço físico, corpo docente, plano de saberes, serviços prestados, valores cobrados, seleção do público (idade, gênero) e etc. Exemplo disso é o Collegio São Vicente de Paulo, dirigido pelas Irmãs da Caridade, acima citado no anúncio de 1887. Como esse, muitos outros colégios eram também de iniciativa religiosa. Não somente católicas, mas também outras igrejas estavam inscritas naquele cenário.

Em todo o país foram criados colégios protestantes, presbiterianos metodistas e batistas. Na capital do império, por exemplo, funcionou o externato para meninos dirigido pelo pastor da Igreja Presbiteriana Alexander Latimer Blackford conforme o anúncio do *Almanak Laemmert* de 1879, no qual outros colégios também são anunciados:

Externato *Para Meninos*, dirigido pelo Pastor da Igreja Presbyteriana Alexander Latimer Blackford, travessa da Barreira, 15.  
Externato *S. Joaquim*, dirigido por Joaquim Ribeiro Pedroso Junior, travessa do Bom-Jardim, 58.  
Externato e Internato *Aquino*, de instrução primaria para meninos menores de 10 annos, dirigido por João Pedro de Aquino, 6, r. do Lavradio, 78 e 80, e de S. Clemente, 138. (Vide art. 428.)  
Instituto de *Humanidades*, dirigido pelos Drs. Henrique Limpo de Abreu e Jacintho Cardoso da Silva, r. das Lorangeiras, 66.

Fonte: *Almanak Laemmert* de 1879.

Da mesma forma, escolas maçônicas estiveram presentes naquele processo de escolarização, como atesta o anúncio do curso gratuito de instrução primária e secundária do Grande Oriente Brasileiro anunciado pelo *Almanak Laemmert* em 1874:

Curso gratuito de instrução primaria e secundaria, do Grande Oriente Brasileiro, á r. do Visconde de Itaboraí. — *Director*, Dr. P. E. Albuquerque de Oliveira. — A aula primaria dirigida pelo Professor Antonio Maria da Cunha Rocha, é frequentada por mais de 100 alumnos.

Fonte: *Almanak Laemmert* em 1874.

Nas páginas do *Jornal do Commercio* também havia muitos anúncios referentes ao funcionamento daqueles colégios da Corte, leigos ou confessionais. Aquelas propagandas diárias do jornal pretendiam comunicar a organização do ano letivo: datas relativas às férias, início das aulas, recessos de feriados etc. Estes registros apareciam sempre nos meses correspondentes: dezembro, janeiro, junho e julho. Em janeiro (dos anos de 1854, 1859, 1864, 1869 e 1874), havia muitos que informavam o dia de retorno das aulas: Collegio Allemão, Portuguez e Francez, “início das aulas será no dia 9 do mez corrente” (...); Collegio da Sr<sup>a</sup> Baroneza de Geslin, “o início das aulas no dia 9 do mez corrente, na rua do principe n.º 25”; Collegio Lycêo Roosmalen, “Localizado na rua da pedreira da candelaria n.º 16, informa o início das aulas no dia 9 do mez corrente.”<sup>135</sup> Já os registros dos meses de maio, junho e julho (primeiro semestre), e novembro e dezembro (segundo semestre), são informes acerca dos prazos das férias.

Somadas a essas, muitas iniciativas da sociedade civil, não formais ou não oficiais e representadas por associações diversas, ofereciam aulas gratuitas do ensino primário ou secundário<sup>155</sup>:

#### **Imperial Sociedade Amante da Instrução.**

A Sociedade foi fundada em 5 de Setembro de 1829; faz as suas sessões em todas as quartas feiras, das 6 ás 9 horas da tarde, na sua casa, largo d'Ajuda, esquina da rua de Santa Luzia. Na mesma casa sustenta ella uma aula de meninos, e mais duas de meninas, uma no becco dos Carmelitas n.º 3, e outra na rua da Imperatriz n.º 36. A terça parte dos lugares de cada uma d'estas aulas é destinada para os filhos dos Socios, e as outras duas partes para os pobres

Fonte: *Almanak Laemmert* em 1882.

De acordo com Alessandra Martinez Schueler, essas Sociedades e

---

<sup>155</sup> Acerca das Sociedades e Associações do século XIX, conferir MARTINEZ, 1998.

Associações integravam um movimento geral que proclamava a necessidade de disciplinar e moralizar o “povo”, redefinindo as bases de organização do trabalho e os conceitos de liberdade e cidadania. Documentos da Sociedade Propagadora das Classes Sociais (1872), por exemplo, apontava que 168 alunos de “diversas classes sociais”, cujas idades variavam entre 10 e 45 anos, se matricularam na escola noturna mantida pela mesma (MARTINEZ, 1998).

De acordo com um ofício datado de novembro de 1873, da Inspetoria Geral da instrução Primária do Município da Corte ao Ministro do Império, deveria ser entregue ao delegado da freguesia da Lagoa a quantia de 500\$000 mil Réis para garantir o fornecimento de vestuário “decente e simples” para os alunos pobres que frequentavam o colégio mantido pela Irmandade Nossa Senhora da Conceição.

O impulso à atuação dos particulares – laicas ou religiosas, do comércio geral de colégios privados ou iniciativas de associações e sociedades filantrópicas – fazia parte da política geral de Instrução Pública, a partir de diversas formas de incentivo e contribuição. Fosse pelo envio de materiais para o ensino, doação de compêndios, pagamentos de subvenções ou mesmo financiamento de uniformes para alunos pobres (PASCHÉ, 2014).

As estratégias de apoio às instâncias privadas não se resumiam, portanto, aos discursos favoráveis, às legislações que lhe garantiam o direito de liberdade de ensino, como a Constituição de 1824, a Reforma Couto Ferraz (1854) ou a Reforma Leôncio de Carvalho (1879)<sup>156</sup>. Havia experiências a partir das quais o “Governo da Casa” e o “Governo do Estado” se articulavam (MATTOS, 2004).

Uma delas era a subvenção. Tencionando promover e disseminar a instrução a uma parcela cada vez maior da população, o Estado Imperial lançou mão de mecanismos de associação com a iniciativa privada, autorizando e legitimando o auxílio financeiro para colégios particulares. Com isso, tentava assegurar o atendimento de meninos e meninas, homens e mulheres em “extrema pobreza” no ensino primário da Corte. Os primeiros registros acerca das práticas formais de subvenção pública à estabelecimentos particulares datam de período posterior ao decreto que estabelece o Regulamento de 1854, segundo o qual (Artigo 57º) os menores de 12 anos, encontrados “vagando pelas ruas da Corte”, em estado de pobreza ou “indigência”, deveriam ser matriculados nas escolas públicas ou

---

<sup>156</sup> Acerca da Reforma Couto Ferraz, conferir: Gondra & Tavares (2004); Schueler & Limeira (2008). Acerca da Reforma Leôncio de Carvalho, conferir: Martinez (1998).

particulares subvencionadas pelo Estado.<sup>157</sup> O Artigo 115º, outro que também faz menção a esses procedimentos, registrava que, ao lado dos colégios, professores que mantinham aulas particulares também poderiam ser beneficiados com essa prática<sup>158</sup> (LIMEIRA, 2010).

Efeito de tais dispositivos, interessado nas vantagens de associar suas forças às dos particulares, os legisladores fomentaram iniciativas como aquelas e no final do século XIX, em 1889, registrou-se um número de 46 colégios subvencionados, com 520 alunos atendidos, mais sete cursos noturnos, com 284 alunos, e seis escolas mantidas pela *Sociedade Promotora da Instrução*, com 850 alunos. Um total de 59 subvenções espalhadas pela Corte Imperial, atendendo a 1.654 meninos e meninas pobres. No mesmo ano, em toda a Província do Rio de Janeiro, havia 246 estabelecimentos particulares de instrução primária, subvencionados pelo Estado Imperial, atendendo a 5.679 alunos. No país havia 457 colégios subvencionados pelo Tesouro Nacional em 1888 (ALMEIDA, 2000, p.283).

A partir da leitura do Mapa da Diretoria Geral da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal, sabe-se que, no ano de 1894, havia 41 colégios particulares

---

<sup>157</sup> O Decreto 7247, de 19 de Abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), reafirma as medidas de subvenção a estabelecimentos particulares: Art 2.º Subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas fôr insufficiente, tanto na Côrte como nas provincias, as escolas particulares que inspirem a necessaria confiança e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguesia; 3.º Contratar nas provincias, por intermedio dos respectivos Presidentes, Professores particulares que percorram annualmente um certo numero de localidades e, demorando-se em cada uma dellas o tempo preciso, reunam os meninos e meninas da vizinhança e lhes dêem os rudimentos do ensino primario; 4.º Criar ou auxiliar nas provinciais cursos para o ensino primario dos adultos analphabetos.

<sup>158</sup> A partir das documentações que movimentaram aquelas repartições públicas, delegacias, sessões do Conselho Diretor, Inspetoria da Instrução e pasta dos Negócios do Império, eram produzidos relatórios gerais, com análise do número de subvenções anuais, valores totais que acumulavam aqueles benefícios e distribuição, por freguesia, dos colégios e professores beneficiados. Um desses relatórios gerais era datado de agosto de 1878 e informava que 11 das 19 freguesias da Corte Imperial eram contempladas com as concessões de subvenção. Naquele ano, 17 colégios recebiam o benefício. Interessado nas vantagens de associar suas forças às dos particulares, o Império fomentou iniciativas como aquelas. Em 1889, registrou-se um número de 46 colégios subvencionados, com 520 alunos atendidos, mais sete cursos noturnos, 284 alunos, e seis escolas mantidas pela *Sociedade Promotora da Instrução*, com 850 alunos. Um total de 59 subvenções espalhadas pela Corte Imperial, atendendo a 1.654 meninos e meninas pobres. No mesmo ano, em toda a Província do Rio de Janeiro, havia 246 estabelecimentos particulares de instrução primária, subvencionados pelo Estado Imperial, atendendo a 5.679 alunos.

subvencionados na cidade do Rio de Janeiro (que atendiam a um total de 1.577 alunos e alunas). Ou seja, inobstante a alteração nos arranjos políticos, uma determinada forma de gerir e fazer funcionar a instrução pública e particular foi mantida.

### **Considerações**

O objetivo principal do trabalho foi abordar a diversidade dos sistemas educativos da capital brasileira no Oitocentos, evidenciando que o projeto de instrução popular daquele tempo não foi algo imposto como política pública apenas (com a lei da obrigatoriedade escolar, com a formação e recrutamento de professores públicos ou a criação de escolas públicas) mas, um movimento que ganhou força sendo legitimado, debatido, requerido e reforçado pela própria sociedade civil.

Desta feita, compreender o processo de escolarização no século XIX exige atentar para sinuosidades que tornam envelhecidas afirmações de que a instrução do povo por intermédio da escola foi um projeto criado e imposto unicamente pelo Estado Imperial. Diferentemente desta, procurou-se trabalhar com a hipótese da existência de demandas da sociedade que aderiram e legitimaram o processo de escolarização simultaneamente à imbricação de forças públicas com o conjunto diversificado das forças privadas, e que esse é um dos elementos de maior relevo para pensar o processo de constituição da escola moderna no Brasil.

Neste caso, foi possível perceber que ao lado de tantos movimentos em favor da promoção do ensino, da afirmação e expansão da escola, a malha privada se destacou por sua atuação e, em razão disso, se justifica o interesse por compreender melhor sua organização, funcionamento e relações que estabeleceram com o poder público.

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução Pública no Brasil (1500-1889). História e legislação. Tradução: Antonio Chizzotti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes, 2ª edição, ver. – São Paulo: EDUC, 2000.

GONDRA, José Gonçalves & TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A Instrução Reformada: Ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). III Congresso da SBHE. CD-Room. Curitiba, 2004.

GONDRA, José. G. & SCHUELER, Alessandra Frota M Educação, poder e sociedade no Império brasileiro. SP: Cortez, 2008.

LIMEIRA, Aline de Moraes. O comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UERJ, 2010.

MARTINEZ, Alessandra. Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: UFF, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff. O tempo Saquarema. São Paulo: Hucitec, 2004. EDMUNDO, 1938

PASCHE, Aline de Moraes Limeira. Entre o trono e o altar: sujeitos, instituições e saberes escolares na capital do império brasileiro (1860 a 1880). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UERJ, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez, MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, 2009.

## **EDUCAÇÃO DE ESTADO VERSUS EDUCAÇÃO CATÓLICA: A CRÍTICA DO CATOLICISMO AO MODELO DE EDUCAÇÃO PRUSSIANO**

Marco Aurélio Corrêa Martins

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

marcoareliocorreamartins@gmail.com

Eveline Viterbo Gomes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

evelinevg@yahoo.com.br

### **Introdução**

Temos uma pesquisa em estágio inicial acerca do que propõe a Igreja em termos de escolarização no Brasil num período em que o Estado vê na educação uma das frentes para a redefinição das esferas pública e privada e nela vislumbramos os desdobramentos de uma polêmica que ultrapassa a denominação eclesial. Enquanto os historiadores da Igreja e da Educação perseguem a perspectiva do ultramontanismo e aplicam-na em suas análises, partimos de supostos ligeiramente diferentes. Entendemos o ultramontanismo como uma política da Igreja para dentro da

própria instituição<sup>159</sup>. E é em função dessa visão de sua missão eclesial que ela se projeta para fora, recebendo a cooperação da filosofia tradicionalista<sup>160</sup> nesse percurso.

Segundo Manoel (2004) o ultramontanismo tem raízes históricas longas e uma ascensão forte no século XIX. Essa perspectiva pode ser bem entendida se tivermos em tela as diversas querelas na Europa entre Igreja e Estados nacionais nascentes ou em vias de fortalecimento. Os grandes impérios se fragmentaram nesse momento, fazendo emergir nações e neste processo ocorreu também a fragmentação das unidades de natureza religiosa; vide o processo de unificação italiana. Por isso, acreditamos que as teses ultramontanas tomaram força à medida que a Igreja precisou se fortalecer contra os movimentos nacionalistas do século XIX.

Nosso texto é baseado em pesquisas bibliográficas. Incipientemente, ainda, temos alguns documentos a serem apresentados sobre a perspectiva que escolhemos e faremos no texto a seguir. O tema é parte de uma pesquisa mais ampla sobre a Escolarização Católica no Rio de Janeiro nas duas décadas finais do século XIX e duas iniciais do Século XX<sup>161</sup>.

A inspiração teórica de Paul Ricoeur (2010) nos traz os conceitos de espaço de experiência e de horizonte de expectativa, termos que representam a visão de presente e de futuro, respectivamente, tendo o passado como algo concluído, mas com alguma influência sobre o presente. Por isso, nos remete a uma temporalidade histórica, a qual perseguimos com o intuito de delimitar pontos ou momentos nos quais os diversos projetos de educação se tornam representativos de um tempo histórico.

---

<sup>159</sup> Ultramontanismo foi um termo criado no período da Contrarreforma e mais utilizado a partir do século XIX para caracterizar a reação do papado, enquanto gestão de um Estado, ao liberalismo político. Substitui o termo “romanização”, que pretendia indicar a existência de interferências políticas diretas do papado sobre questões locais e cujos principais autores foram Roger Bastide e Della Cava. Contudo, numa revisão historiográfica entendeu-se que a prática da Santa Sé era a de incentivar os bispos a solucionarem os problemas locais nos quais a maior união com o papado se tornou um pressuposto, como o pretendido pelo ultramontanismo. (MARTINS, 2012).

<sup>160</sup> O termo “tradicionalismo” – erroneamente entendido como equivalente ao ultramontanismo – remonta à Revolução Francesa e representa forte oposição às ideias defendidas por este movimento. Os tradicionalistas opõem tradição e revolução, uma vez que esta gera desordem social, e não podem ser confundidos com reacionários, pois defendem valores tradicionais e não a volta do passado. Abordam a filosofia tradicionalista e ultramontanismo, Ubiratam Macedo, Cassiano Cordi e Thiago Adão Lara, dentre outros. (MARTINS, 2012).

<sup>161</sup> A pesquisa está em curso na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, com apoio institucional da mesma, e financiamento parcial da FAPERJ.



Tomamos como relevante a crítica de Nietzsche (2012) ao modelo escolar de seu tempo e inspiradora da análise sob o ponto de vista histórico, já que o filósofo foi um contemporâneo crítico do modelo escolar parcialmente vigente ainda e, ao mesmo tempo, um crítico da religião.

Por sua vez, Marshall (1967) nos inspira na observação das questões acerca dos direitos que compõem a cidadania, levando-nos, a partir de sua análise da experiência inglesa quanto ao direito social, à percepção da ausência da educação como elemento de tal direito no Brasil durante o período observado. Na verdade, a Constituição brasileira de 1824, a primeira do Império enquanto Estado-nação em formação, estava mais empenhada em estabelecer os limites dos direitos políticos e civis para a supressão do cidadão como sujeito de privilégios. A este intento a República também se dedicou, daí os debates sobre quais direitos deveriam compor a cidadania brasileira.

### **Escola Prussiana, um conceito de escolarização contemporânea**

Entendemos que as origens da escola prussiana se identificam com as origens da escola moderna. Acreditamos que a Prússia trouxe, em seu projeto, as principais sínteses desse processo, marcado, principalmente, pela busca de uma escola pública, estatal e obrigatória. Na primeira metade do século XVIII, a Prússia foi o primeiro Estado a institucionalizar a educação obrigatória como consequência ampliada da Reforma Protestante. No século XIX, todos os níveis da educação já haviam passado para o controle do Estado, professores eram habilitados através de exame estatal e certificação, crianças entravam nas escolas através de exames de graduação e criou-se sistema de supervisão escolar.

Autores como Dussel e Caruso (2003) e Hamilton (2001) apontam claramente a descontinuidade das experiências escolares modernas com as experiências antigas e medievais de escolarização. Para Hamilton (2001) há mais descontinuidades do que continuidades, embora muitos historiadores prefiram seguir a linha da continuação. A perspicácia desses autores nos remete ao modelo de temporalidade inspirada por Ricoeur (2010), já que marca a constituição de um tempo novo a partir de novos fatores que redefinem a experiência.

Hamilton (2001) baseou-se em dois autores do Século XVII, Comenius e Hoole, para indicar que suas obras sobre a educação apontavam uma reconfiguração social e política da Europa: a ascensão do Estado Moderno. Um desses aspectos é a

separação entre pedagogia e didática, havida no século XVI, na qual a primeira se voltava para a educação pelos pais e a segunda para a instrução por professores. Interessante é notarmos esta mesma diferenciação na base sobre a qual Condorcet, no século XVIII, estruturou sua proposta de organização de ensino público na França, o que nos permite perceber nela, a tese de Hamilton. Conforme Vasconcelos (2004), no Brasil do século XIX, tal concepção fomentou a discussão sobre a quem caberia a função de instruir e de educar a criança, sobretudo quando o governo imperial passa a ser mais requisitado para uma centralização e estruturação da escolarização, tradicionalmente considerada como pertencente ao campo da vida privada e doméstica. Especialmente a partir de meados dos 1800, pretendia-se tornar monopólio do Estado o instruir e o educar para a formação do cidadão, num movimento de expansão de seu poder no interior de suas fronteiras, mais especificamente para o interior das famílias. Ou, mais especificamente, para o interior das famílias que, consideradas incultas, não teriam o direito de optar entre a educação e a ignorância do filho (cf. ROCHA 2010). É inegável a confrontação das teses católicas nesse caso, ao considerar a educação assunto não apenas familiar, mas, também, religioso.

Outro aspecto importante na obra de Hamilton (2001) foi a relação entre método e disciplina na qual método se torna disciplina ao passar por um curso (currículo); assim, disciplina é o aluno ser apresentado ao conhecimento e ser mantido diante desse mesmo conhecimento. Para o autor, foi o movimento religioso que influenciou essa característica moderna da escolarização na qual a disciplina mental se tornou, também, disciplina moral e disciplina política. A disciplina é importante para a escolarização moderna<sup>162</sup>. A construção e a condução de um discurso retórico, ou a arte da oratória e da retórica reunidos, tornaram-se a expressão do ensino, segundo Hamilton. Por fim, a influência luterana levou a ênfase educativa da pedagogia para a didática, ou seja, do campo privado da família, para formulações públicas em torno do Estado. Uma educação voltada para a razão em detrimento da fé.

Em "A invenção da sala de aula" (DUSSEL; CARUSO 2003) os autores trazem a compreensão desse modelo do ponto de vista pedagógico (ou didático para usar a diferenciação apontada por Hamilton). Para eles, a sala de aula nasceu nas dores das questões religiosas do Renascimento: a Reforma e a Contrarreforma, portanto, a religião seria sua parteira. Contudo, tal modelo se laicizou sob a maior inspiração dos filósofos e de seu paulatino afastamento da religião. De modo que o modelo prussiano se tornou vencedor sob os auspícios de uma pedagogia que privilegia o espaço

---

<sup>162</sup> Para essa interpretação ele se apoiou na visão foucaultiana como a de Dussel e Caruso (2003): a escola moderna disciplina o cidadão do novo Estado - biopoder.

escolar como um ambiente físico no qual professor e alunos têm seus momentos de interação pautados por uma relação frontal, do docente perante os discentes, sob o domínio de métodos (didáticos) experienciados e registrados por diversos filósofos e/ou pedagogos, num ensino global e simultâneo. Esses métodos se comunicam desde os modelos de Comenius e dos Jesuítas até os “normalistas” e “escolanovistas”, passando pelos métodos de La Salle e Lancaster.

Sob o ponto de vista político, a Prússia esteve à frente do processo de unificação alemão no século XIX. A unificação trouxe para a nova nação povos que tinham identidades próprias e tinham espaços de convivência justapostos. Como torná-los todos cidadãos, de um mesmo Estado, outrora inexistente? A literatura é pródiga nas questões do romantismo do século XIX e na construção de saberes e ciências responsáveis por dar a compreensão dessa unicidade “alemã”: a história nacional, a geografia nacional, a cultura nacional, etc. Competiria à escola o papel de divulgação e de internalização dos valores considerados essenciais para a composição da sociedade alemã. Voltada aos interesses do Estado, a educação formal alemã esteve atrelada ao projeto de nação que, na concepção de Nietzsche (2012), também priorizava os interesses do Comércio e da Ciência<sup>163</sup>. Isto nos leva a entender não haver, ainda ali, a ideia de educação como elemento essencial na formação do indivíduo enquanto sujeito de direitos.

Quando Lutero (In: GADOTTI, 2003, 71) escreveu sua carta aos príncipes alemães no século XVI tinha em mente a necessidade de formar uma nova organização social baseada nos pressupostos da Reforma. Para ele, os pais deveriam ser obrigados a enviar seus filhos à escola, pois os genitores não conheciam essa experiência e, de certo, não dariam crédito à nova instituição. Essa expectativa, Dussel e Caruso (2003) chamaram de “poder pastoral”, no qual a escola se tornaria um veículo para as ideias da Reforma. Esse espírito não é muito diferente na Contrarreforma e na atuação dos Jesuítas. De ambos os lados, produziu-se grande ação e literatura educacional. A escola prussiana pareceu substituir os pastores das igrejas pelos agentes públicos do Estado.

No Brasil do século XIX a implementação da escolarização primária ocorreu de forma lenta e marcada pelos entraves caracterizados pela extensão territorial do país e

---

<sup>163</sup> Em suas Conferências, Nietzsche identificou como responsáveis pela degradação da formação cultural alemã os egoísmos do Estado, do Comércio e da Ciência, que, para promover a massificação da escolarização, ampliam o número de estabelecimentos de ensino, e, por conseguinte de professores, e reduzem a profundidade e o volume dos temas que considerava importantes para o desenvolvimento das singularidades e do potencial criativo em favor da formação de homens moeda corrente.

pela falta de recursos públicos para fazer valer a letra da lei. Exemplo disso foi que na Constituição do Império de 1824 houve o estabelecimento do ensino primário gratuito a todos os cidadãos como parte de seus direitos civis e políticos, mas não foi determinada a sua obrigatoriedade:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidos pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” (BRASIL, 1824).

Alguns anos depois, em 1827, o Imperador propunha uma lei que criaria escolas em todas as vilas, mas esse projeto não foi adiante pela abdicação do Imperador e com o Ato Adicional de 1834 que deixou a educação à cargo das províncias. A descentralização do sistema educacional impediu a consolidação de um projeto de formação da Nação. Embora houvesse um projeto de educação nacional na Reforma Couto Ferraz de 1854, sua abrangência foi reduzida por não ter sido aprovada como lei, ficando restrita à Corte e expansível apenas como referência para as províncias pela falta de obrigatoriedade naquilo que dispendesse do erário das mesmas. O argumento de Rocha (2010) a esse respeito é que a obrigatoriedade não se tornou efetiva no Brasil Império e Primeira República devido ao liberalismo entranhado no Estado Imperial da segunda metade do XIX; isso foi traduzido no conceito de ensino livre.

O que parece incoerência ideológica retrata na verdade a herança histórica portuguesa em nosso processo de formação de Estado nacional. Formamos um império num momento em que os impérios estão se fragmentando e uma nação onde não existia igualdade jurídica.

Todo império como forma política participa da ideia de que exerce um poder ilimitado. Este poder não teria limites espaciais, temporais e ideológicos. Na herança portuguesa veio o desejo de exercício dessa concepção de governo, mas a manutenção da hegemonia do Império era limitada pela base escravista e pelas barreiras existentes ao processo de expansão territorial. Diante da impossibilidade de efetuar a expansão para fora, o Império do Brasil maximiza o processo de expansão dentro de suas fronteiras, ou seja, constrói novas relações entre o público e o privado. (cf. CARVALHO, 1996; MATTOS, 2004; VASCONCELOS, 2004)

O conceito de nação que emergiu no século XIX tinha como pressuposto uma sociedade composta por indivíduos iguais em direitos, mas, no caso brasileiro,

carregávamos uma contradição: a escravidão. Pretendia-se formar uma nação moderna, mas que tinha em sua base a escravidão na figura do liberto e do escravo. De acordo com Gomes (2003), a abolição da escravatura e a República efetivaram juridicamente a igualdade de todos perante a lei, pois houve o fim dos privilégios legais reservados aos homens livres até então. Se até meados do século XIX a escravidão se mantinha apoiada na ideia de desigualdade natural entre os homens e no direito liberal de propriedade privada, progressivamente a defesa da igualdade entre os homens suprimiu a escravidão enquanto instituição calcada no direito de propriedade.

Os direitos políticos, desde 1824, apesar de estarem atrelados ao rendimento monetário e à condição de sujeito livre desde seu nascimento, atingia parcela significativa da população brasileira, mas a exigência da alfabetização para o exercício do voto a partir de legislação de 1881 não só travava a expansão desse direito como o retraía a uma pequena parcela da sociedade. E, a mesma lógica era aplicada à educação, pois a obrigatoriedade de escolarização não tinha como pressuposto alcançar a todos, apesar de ser vista como importante elemento para a formação da sociedade civil.

As políticas em educação do Império brasileiro firmaram sua tradição na formação de cidadania civil e política, mas com Leôncio de Carvalho esta tradição foi quebrada e o aspecto político da escolarização, substituído pelo argumento social num movimento verticalizado, de cima para baixo, mais no sentido de garantir a defesa das elites do que de preocupação com o bem-estar das camadas populares, expressando uma nova concepção de cidadania. “Trata-se agora de culpar o público afetado pela educação, inverter a ordem do protagonismo social – não mais o Estado, mas a iniciativa privada – e justificar a ampliação educacional pela carência social do público-alvo.” (ROCHA, 2010, p.145).

A proposta de uma escola pública trazia em si a ideia de gratuidade e nesta encontravam-se os subsídios para a exigência da obrigatoriedade. Daí a escola pública tornou-se sinônimo de escola para todos: única maneira de atrair e obrigar a todos a uma escola na qual o Estado pudesse conduzir e formar seu corpo civil. O publicismo se tornou um desdobramento do laicismo devido às guerras religiosas pelas quais passaram várias nações europeias desde a Reforma. Mas foi na gratuidade que se esboçou o perfil da obrigatoriedade estendida indistintamente a todos os “cidadãos”. Se olharmos, por exemplo, a proposta da lei Lepelletier (In: ROSA, 1999), projetada pelo Convencional assassinado, inicialmente representante da antiga nobreza, haveria uma educação básica comum na caserna a todo “cidadão francês”. Mas ali ainda não se tratava de gratuidade como ausência de tarifas. As

famílias deveriam contribuir de alguma forma e na medida de suas forças. A escola prussiana e o modelo de escolarização universal e universalizante inaugurado por ela, leva à perspectiva de inclusão do pobre ao projeto de formação de uma cidadania letrada.

Esse argumento é muito titubeante no Brasil. Se a Constituição do Império dizia que a escola primária era gratuita, não dizia que deveria ser pública ou qual seria o comprometimento do Estado com essa gratuidade e mesmo com essa escolarização. Tal discussão só tomará contornos mais definidos no século XX, quando começa a se delinear a educação como direito social, com o Estado assumindo no lugar da sociedade o compromisso com a expansão do ensino primário, tornando a obrigatoriedade seu dever para com o povo e não uma reação à incúria dos pais ou responsáveis pelo jovem, priorizando o alcance de toda criança em determinada faixa etária em detrimento da expansão da escolarização simplesmente e com a fixação de verbas públicas a serem utilizadas pelo Estado para cumprir seu compromisso (ROCHA, 2012).

### **Oposição católica ao modelo prussiano de educação**

Parece-nos claro que o modelo prussiano substitui a versão pastoral da Igreja pelo Estado. Ao se perseguir a epopeia da sala de aula (DUSSEL; CARUSO, 2003), percebemos o modelo pedagógico desenvolvido na modernidade tem forte participação de religiosos desde cedo. Esses começam a ser substituídos no final do XVIII por filósofos e pedagogos leigos, ainda que esses pudessem ter motivações religiosas. Por exemplo, dos princípios protestantes da “Didática” de Comenius e católicos da “*Ratio Studiorum*” jesuíta temos, posteriormente, uma síntese realizada por La Salle num método que combina a pedagogia global de sala de aula com a pedagogia de atenção individual jesuíta. Nasceu uma pedagogia do controle do indivíduo e do grupo. Inspirados por Foucault, os autores de “A invenção da sala de aula” apontam para um desenvolvimento de um biopoder através da escolarização e, em particular, com a sala de aula. Seguiu-se a inclusão da pedagogia pestalozziana, dos normatizadores e dos escolanovistas. Pestalozzi vai influenciar bastante a pedagogia a ser difundida pela Escola Prussiana, mas o seu modelo ainda não conduz a uma escolarização de massa. Para isso, contribuiu o filósofo prussiano Kant com seu método catequético no qual as perguntas e respostas memorizadas deveriam receber atenção e explicação pelo professor para facilitar a compreensão do estudante.

Nesse sentido, a laicização da sociedade e, sobretudo do Estado, no século XIX, colocou a Igreja em uma posição defensiva. E ela se reorganizou internamente com as ideias ultramontanas, fechando-se ainda mais à modernidade, sendo o papado de Pio IX especialmente reacionário a tais mudanças produzindo, como efeito, um sentimento de perseguição que fomentou a maior aceitação do modelo ultramontano<sup>164</sup>. No papado de Leão XIII, a Igreja se voltou de maneira mais organizada para o mundo moderno buscando uma maior participação. O modelo ultramontano dava ênfase à hierarquia eclesial e à unidade em torno da autoridade do papa. A cúria romana passou a desenvolver sempre maior poder sobre as outras dioceses e produziu uma unificação doutrinária e política em torno do papado.

Alguns pensadores católicos como De Bonald, na Espanha, De Maistre e Lamennais, na França, articularam um discurso filosófico de conotação política no qual a religião católica e a Igreja teriam forte imbricamento nas políticas dos Estados Modernos. A filosofia tradicionalista parece apontar uma participação da Igreja nos destinos desse modelo de Estado. Embora essa filosofia não tenha recebido nenhum favor oficial dos ultramontanos e, em alguns casos, fosse mesmo censurada pela Igreja, acreditamos que muitas das posturas de bispos reformadores brasileiros fossem melhor compreendidas a partir desse prisma. (MARTINS, 2012).

No Brasil, o sentimento de rejeição ao poder do Estado sobre a Igreja, expresso pela Constituição do Império, influenciado por uma tradicionalidade advinda do padroado régio português, havia adquirido formas de intervenção da esfera política sobre a esfera institucional católica. Mas esse sentimento se tornou um importante conflito a partir da “Questão Religiosa” da década de 1870 que culminou com a prisão de dois bispos por desobediência ao se recusarem a empossar membros de irmandades religiosas tidos como maçons. Esses conflitos se acirraram à medida que as ideias liberais foram mais incorporadas ao governo do Império.

A longa tradição do padroado deixa um legado jesuíta muito forte de educação no Brasil. Embora não se possa desprezar outras formas de educação escolar, os jesuítas não apenas tinham um método próprio de ensino, mas um lugar determinado: o colégio. Além disso, esses colégios estavam dispostos por toda a colônia e formavam, poderíamos dizer, uma rede de ensino. A ascensão dos jesuítas sobre a sociedade colonial é inegável. No entanto, Sérgio Castanho (2008) procurou ressaltar que essas estruturas não deveriam ser chamadas de escolares até o último quartel do

---

<sup>164</sup> Basta salientar que esse movimento foi de baixo para cima e não de cima para baixo, ou seja, não há uma mera imposição da Sé romana sobre as demais, mas adesão das Sés particulares para um maior fortalecimento institucional a partir da tese ultramontana.

XIX, mas de “antecipações” alertando para não tomar a palavra num sentido evolucionista. Essa afirmativa se deve a leitura que Castanho fez de Hamilton (2001) ao indicar a escola moderna como uma forma de inserção da nova geração na cultura social.

Muitas casas, chamadas Asilos, atuavam na educação formal ou informal ao cuidarem de crianças órfãs ou abandonadas. Essas casas são muitas vezes destacadas na historiografia da educação, mas poucas vezes como escolarizadoras. No século XIX, ao menos, podemos afirmar que essas instituições, na província/estado do Rio de Janeiro, tinham preocupação em dar instrução às crianças, não apenas profissional, mas a primária. Podemos notá-la nas obras das Irmãs Vicentinas, nos abrigos que foram oferecidos aos Salesianos, na Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo de Petrópolis entre outros<sup>165</sup>.

As antigas irmandades leigas foram adeptas do modelo de escolarização de iniciativa da sociedade preconizada no Brasil no final do século XIX. Muitas criaram suas escolas isoladas para atender aos filhos de seus associados e outros segmentos sociais.

No entanto, à medida que Estado e Igreja se afastam, aumentam as críticas entre ambos. Importa-nos aqui, a crítica da Igreja. Esse afastamento e essa crítica são notados em dois artigos publicados no Jornal “O Apóstolo”, patrocinado pela Diocese do Rio de Janeiro.

Em 28 de outubro de 1883 a edição de “O Apóstolo” trazia um artigo intitulado “A Gazeta de Notícias e o ensino religioso” no qual respondia e criticava um artigo do jornal epigrafado. Para o articulista, não poderia haver educação sem religião e citou Voltaire e Montesquieu como defensores da tese. Defendia, portanto, que não se podia educar sem religião e nem a ciência sozinha podia substituir a fé nesse mister<sup>166</sup>.

Podemos destacar três aspectos brevemente tratados pelo artigo: a importância da religião na condução da vida humana em todos os aspectos, colocando-se acima como diretriz da vida social, pessoal e moral das pessoas; a distinção derivada do princípio anterior entre educação e instrução e a prevalência da

---

<sup>165</sup> Essas indicações nos vem da pesquisa nos jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional sobre o qual nossa pesquisa vem trabalhando. Para a informação sobre os salesianos temos a obra de AZZI (1983).

<sup>166</sup> A Escola Nova parece ter indicado esse intento, ao propor os “fundamentos da educação” na filosofia, sociologia, história e psicologia da educação.



educação religiosa sobre as demais; a denúncia do uso da liberdade de ensino para propor um ensino laico como forma de guerra à Igreja<sup>167</sup>. E por isso instrução secular era um mal:

Ainda nos nossos dias essa instrução secular continua a abalar a sociedade e derramar sangue por onde ela se propaga. É por ela que se enfraquecem os laços sociais, se desmoraliza o princípio da autoridade e a família tende a desaparecer.

Distinguimos bem a educação da instrução, e por isso afirmamos que uma pessoa poderá ser mui instruída mas não educada se essa instrução não for dada sob a influência benéfica do cristianismo.

Pela educação é que se forma o coração da criança e regulariza sua consciência, podendo desse modo conhecer seus deveres e direitos, que para os superiores como para os inferiores e os iguais, e se resignando em sua condição á que a possa levar a sorte.

Não há duvida que hoje como a tal secularização do ensino só se tem em vista guerrear a igreja e arrancar a fé dos povos de pois de torná-los absolutamente indiferentes à religião.

Para enganar-se aos homens, às famílias, se diz que para evitarmos distinções religiosas, deve-se banir de nossas escolas o ensino religioso.

Haja a liberdade de ensino, mas consinta-se que os católicos gozando dessa liberdade, possam instruir e educar seus filhos catolicamente e tenham a liberdade de seguir os ditames de sua consciência.

Não se queira imitar os revolucionários da Europa ou do Rio da Prata e protestantizar a geração futura, tiranizando da Igreja. (O apóstolo, 28 de outubro de 1883, p. 2).

A tônica notada nesse artigo não difere grandemente da mesma observada, por exemplo, na Carta Pastoral Coletiva dos Bispos Brasileiros em 1890 sob a pena de D. Macedo Costa e nem da Carta Pastoral de D. Leme em 1916, ao ser nomeado Bispo de Olinda.

Em regra, o principio da divisão social, deveria ser aceito pelas pessoas e o modelo de ascensão social prometido pela educação leiga e estatal, era tido como incentivador das revoluções sociais. A educação deveria ser o modo como essa conformação se deveria dar em prol da felicidade e da riqueza das nações. Isso se poderá notar em outro artigo de “O Apóstolo”:

... da educação dependendo a felicidade e a paz da família, é ainda como o princípio do engrandecimento das nações.

É da educação, essa norma pela qual se devem regular todos os seus atos com relação aos iguais, superiores e inferiores, que sempre vem a tranquilidade e o respeito recíproco entre as diversas camadas sociais; pois que sendo como a direção nos

---

<sup>167</sup> O Manifesto Republicano de 1870 denunciava “a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial”. A Igreja também fazia tal denúncia não apenas pela oposição à inspeção como, também, pela supressão do ensino religioso.

atos e na vida do homem, é o que verdadeiramente faz cada um conhecer sua posição social, resignar-se e cumprir seus deveres. (O Apóstolo, 09 de março de 1884, p. 1).

Esse princípio da riqueza das nações gerado pelo respeito à hierarquia social esteve presente, posteriormente, na encíclica *Rerum Novarum*, datada de 1891, na qual pretendeu a Igreja dar uma resposta ao problema gerado pela industrialização na Europa em relação à questão social e frente ao crescimento do socialismo.

Ao condenar o ensino laico, o articulista mostrou a importância da religião na educação, sendo essa superior à instrução, mesmo que não se deva dispensar a segunda. Nesse sentido, os pais não deviam abandonar o dever de educar entregando somente seus filhos à escola: “Não se fiem os pais e as mães no ensino materialista dado nas escolas e colégios. Da educação doméstica e religiosa depende o bom ou o mau futuro do homem e da família.” E acrescentou posteriormente: Da boa educação dependem também a riqueza, as artes e a indústria de um povo, compreendendo por ela o homem, a sua missão na sociedade e o dever de trabalhar. (O Apóstolo, 09 mar. 1884, p. 1)

No mesmo artigo, fica bem marcada a diferenciação pretendida entre educação e instrução:

Nunca devemos confundir a educação com a instrução, como infelizmente se confunde entre nós.

A instrução ilustra o homem, fá-lo sábio, porém muitas vezes um perverso sem consciência e inimigo do próximo, se dirigindo somente à inteligência e nunca ao coração; porém a educação bem dirigida, segundo os ditames do Evangelho, não descurando a inteligência, forma o coração, conserva a consciência e mostra o dever. (O Apóstolo, 09 de março de 1884, p. 1).

Deriva, podemos concluir, da ausência da religião nas escolas públicas projetadas pelo Estado laico, sobretudo a partir da Proclamação da República, e da sobreposição da instrução sobre a educação, entendida nos artigos citados como ausência da religião, os males sociais experimentados pelo tempo conforme a compreensão corrente dentro do catolicismo do final do século XIX no Brasil. E por isso, seria projetado pelo Concílio Plenário Latino Americano de 1899 uma reação ao ensino público laico com a oferta de escolarização católica alternativa ao ensino público nesses moldes.

Hamilton (2001), ao apontar a separação entre pedagogia e didática no século XVI, nos faz pensar que essa insistência na separação entre educação e instrução no discurso católico remonte a base da oposição católica ao Estado moderno, ao insistir

na sobreposição da educação paterna sobre a instrução do Estado ou, como nos conceitos apontados por Hamilton, a sobreposição da pedagogia sobre a didática.

### **Considerações finais**

Não houve uma censura estrita à escola pública pela Igreja. Se considerarmos a tradição de união entre altar e trono herdada da colonização e do padroado português, a ideia de colaboração entre os poderes, defendida pela Igreja, impede que haja uma oposição simples à escola pública. Essa oposição tomou fôlego ao denunciar a exclusão da religião das escolas defendendo seu papel social agregador e o fundamento da hierarquia social. A temática explicita a ausência de um interesse social na medida do indivíduo, ou da pessoa, como direito social, para um interesse fora do indivíduo, sobreposto pelo Estado e pela Igreja em suas respectivas funções. Tal percepção só nos é possível adotando o viés de Marshall.

O articulista católico parece notar uma divisão estreita entre Educação e Instrução como limitador do papel da escola ao plano da instrução, reservando o mais importante, a educação, para a família. A prevalência do papel educativo da família, apoiada e acompanhada pela Igreja, sobre o Estado foi tema de uma encíclica em 1929, a *Divinii Illius Magistri*. Isso nos remete à percepção de uma continuidade desse imbricamento até parte do século XX além da resistência católica à escolarização estatal e laica, a qual foi assumindo sempre novas formas e nuances. A Encíclica estabelece ao Estado um papel supletivo ao da família e ao da Igreja. Com isso, a Igreja não mais preconizava o afastamento do Estado e nem a sua incompetência em matéria de educação como fazia décadas antes.

O estado atual da pesquisa não nos permite descrever o percurso entre o tempo do afastamento entre Estado e Igreja no tocante à educação e sua dialética: aproximações, vieses e afastamentos.

A atualização dessa temática traz à tona possibilidades crítico-reflexivas acerca da política de educação e as crises dos sistemas públicos de educação “imprensados” por uma mídia cujos resultados avaliativos tomam como modelo ainda a Europa e os Estados Unidos, e as vertentes localistas, culturalistas ou fenomenológicas, defensoras do papel educativo sobre o papel instrutivo da escola. Haja vista, no caso do Brasil, a polêmica curricularização de aspectos tipicamente éticos e culturais percebidos no contexto social, cultural e econômico do país como forma de

intervenção do Estado sobre os mesmo, sempre polemizando com os diversos atores sociais.

## Referências

AZZI, Riolando. **Os salesianos no Rio de Janeiro**. São Paulo: Ed Salesiana D. Bosco: 1983. Vol III.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: A política imperial**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CASTANHO, Sérgio. A institucionalização escolar entre 1917 e 1930. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 25, p. 43-56, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/219/212>>. Acesso em: 8 jan.2016

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: 2003.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, M; SOIHET, R. (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.1, n.1, jan-jun 2001.

MANOEL, Ivan A. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960)**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2004.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, M. A. C.. Romanização, ultramontanismo, tradicionalismo: revisão historiográfica. In: **Anais VI Congresso Internacional em Ciências da Religião**, 2012, Goiânia. Transformação Social Economia e Literatura Sagrada. Goiânia: Ed. PUC Goiás/América, 2012. p. 280-287.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. 5ªedição, São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

NIETZSCHE, Friederich W. **Escritos sobre educação**. 6ª edição. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Tomo III.

ROCHA, Marlos B. M. da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 28, p. 219-239, 2012.

ROCHA, Marlos B.M. da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 126-147, jan./abr. 2010.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a09v15n43.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da Educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos**. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

## Fontes

A GAZETA DE NOTÍCIAS e o ensino leigo. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, 28 out. 1883. p. 2.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPÉRIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 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: 8 jan. 2016.

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)> Acesso em: 8 jan. 2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

CONCÍLIO PLENÁRIO LATINO-AMERICANO. 1899. Atas e Decretos. **Biblioteca Electronica Cristiana**. Disponível em: <http://multimedios.org/docs/d000021/> Acesso em 18 jun. 2012.

EDUCAÇÃO popular. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, 09 mar. 1884. p. 1.

LEÃO XIII. **Rerum novarum**. 1891. Disponível em: [http://www.vatican.va/holy\\_father/](http://www.vatican.va/holy_father/)

leo\_xiii/encyclicals/documents/hf\_l-xiii\_enc\_15051891\_rerum-novarum\_po.html.  
Acesso em: 12 jul 2010.

**MANIFESTO Republicano.** 1870. Disponível em:  
<<http://www.aslegis.org.br/images/stories/cadernos/2009/Caderno37/p42-p60manifestorepublicano.pdf>> . Acesso em: 21 jan. 2016.

PIO XI. **Divini Illius Magistri.** 1929. Disponível em  
[http://www.vatican.va/holy\\_father/pius\\_xi/encyclicals/documents/hf\\_p-xi\\_enc\\_31121929\\_divini-illius-magistri\\_po.html](http://www.vatican.va/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_po.html). Acesso em 29 out. 2012.

## EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: A ESCOLARIZAÇÃO DAS PROFISSÕES<sup>168</sup>

Irlen Antônio Gonçalves<sup>169</sup>  
[irlen@terra.com.br](mailto:irlen@terra.com.br)

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG  
Esta comunicação objetiva analisar, no sentido geral, a relação entre educação e formação para o trabalho. Especificamente, o foco recairá na atenção ao processo de escolarização das profissões, isto é, da escola se apropriando do ensinar e do aprender que ocorriam nas lidas das atividades específicas do trabalho, tanto no campo como na cidade, tornando-as escolares. Tal empreendimento se dará a partir da leitura dos discursos de presidentes e legisladores<sup>170</sup>, que ocuparam no Estado de Minas Gerais, Brasil, o lugar de decisão sobre as questões político-educacionais, entre os anos de 1891 a 1930. A análise se orientará pela seguinte premissa: falar da escolarização das profissões, na República, é falar da produção da própria República. O mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção de representações de trabalho e trabalhador, de cidadão e cidadania. Oportuno é recordar a afirmação de José Murilo de Carvalho de que a preocupação com as questões da formação da nação e da cidadania não foram centrais para o

---

<sup>168</sup> Esta comunicação é resultado da pesquisa “A escolarização das atividades manuais e a formação do trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1891-1930)”, coordenada pelo autor, e conta com apoio financeiro do CNPq, no edital Universal 14/2013 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (Edital Universal 1/2013).

<sup>169</sup> Bolsista de Produtividade do CNPq.

<sup>170</sup> Os discursos de presidentes e legisladores que serão analisados são as mensagens e os Anais do Congresso Legislativo, e foram produzidos majoritariamente por Bacharéis em Direito, o que implica na evidência de um viés jurista.

Império brasileiro, que somente concentrou-se na “organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial”, buscando a garantia da “sobrevivência da unidade política do país”, por meio de um governo preocupado com a manutenção da união das províncias e da ordem social (CARVALHO, 2005, p.91). Tais questões somente passaram a ser pauta dos interesses de políticos e intelectuais no final do Império, e com o seu fim, ficou para a República essa tarefa de construção de uma identidade de nação para o Brasil e de cidadania para o povo brasileiro. Assim, com a proclamação da República a tarefa a ser enfrentada não fora somente a de substituição de um governo monárquico para um republicano, mas, sobretudo, a de construir uma nação, e esta particularmente republicana. Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania tem nos projetos de educação relevos significativos que precisam ser considerados. O que se quer aqui é desenvolver um esforço para compreender o lugar de produção dos projetos de educação profissional que viriam a responder a demanda da formação do trabalhador brasileiro e, bem assim, concomitantemente, dos projetos de república.

De certo, não é sem sentido a afirmação de que a íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com as propostas de constituição de uma nação civilizada, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica, meio para incorporação do povo à nação, são questões que perpassaram os discursos de intelectuais, políticos e legisladores que estiveram imbuídos do pensar a educação republicana. Em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, no discurso dos governantes e legisladores, a idéia de que a educação era instrumento transformador da sociedade, como pode ser visto nos argumentos enfáticos do Senador Mello Franco<sup>171</sup> atribuindo a instrução o fator direto e poderoso na obra da civilização, quando do encaminhamento do projeto de lei no Senado mineiro, em 1892, que propunha reformar a instrução pública em Minas Gerais:

Costuma-se dizer que a instrução pública é o *fator mais direto e mais poderoso na obra progressiva da civilização*; mas convém atender-se que a instrução é um simples instrumento de que se pode fazer bom ou mau uso e não convém isolá-la no meio circundante em que o povo vive; mas dá-la de acordo com o estado atual do desenvolvimento social, porque não é possível assim, de chofre, alterar o estado de civilização. (FRANCO, 1892) (grifos nosso)

---

<sup>171</sup> Anais do Senado mineiro da primeira legislatura, 1892.

De maneira similar, será afirmado pelo Senador Joaquim Cândido da Costa Senna que a instrução primária deveria ser pública e levar a criança à condição de cidadã, conforme relata:

A instrução, porém, sr Presidente, que chamamos primária, deve e deve sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seus direito, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão.  
(SENNA, 1892)

Essa sua afirmação consiste no que concebia ser o papel da escola. Segundo ele, a escola deveria ensinar a leitura, a escrita e a contagem, além das noções de moral, de ciências naturais, de física, de química, de geografia e de história. Irá afirmar que se essas noções fossem aprendidas pelas crianças, já seria um grande progresso no ensino primário a serviço da formação da cidadania. Dessa forma, para ele, o Estado seria

obrigado a dar às crianças um mínimo de instrução, um mínimo que lhe é indispensável à compreensão de seus direitos, de seus deveres e de seus próprios interesses. Esta instrução nada tem de especial, nada tem de profissional, ela não tem por fim criar empregados públicos, não tem por fim criar funcionários, nem classes, nem hierarquias; tem por fim, única e exclusivamente, formar o cidadão.  
(SENNA, 1892)

É fato que nos tempos iniciais da fundação da República as novas demandas, postas pelas mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho, evidenciaram a necessidade de reinvenção da escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Primeiro, como forma de superação do atraso que ela vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade; segundo, pelo que poderia representar como alternativa de um projeto de sociedade civilizada, republicana, portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e homogeneização social.

Muitas foram, nos primeiros 40 anos de República, as iniciativas para a criação de escolas de formação profissional, sobretudo no âmbito das atividades agrícolas, como forma de superação do atraso do setor de produção, numa tentativa de aproximação dos países mais adiantados e erguer a nação na direção do progresso e da modernidade. Abaixo apresentamos um quadro que possibilita a visualização da criação de instituições de formação profissional em todo o Estado mineiro.



## QUADRO DAS INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS<sup>1</sup>(1892 – 1930)

| ESCOLAS                            | ANO  | LOCAL                                                                                                                                                                                                                           | ÂMBITO               |
|------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Escolas Normais                    | 1892 | Várias cidades                                                                                                                                                                                                                  | Pública/privada      |
| Instituto Agrônômico               |      | Itabira                                                                                                                                                                                                                         | Rural - Público      |
| Instituto Zootécnico               |      | Uberaba                                                                                                                                                                                                                         | Rural - Público      |
| Instituto Agrônômico de Leopoldina |      | Leopoldina – Campanha - (convertido em campo prático pela Lei 140/95)                                                                                                                                                           | Rural - Público      |
| Escolas Agrícolas                  | 1894 | Oliveira - Entre Rios - Curvelo -Teófilo Otoni - Ponte Nova – Diamantina - Belo Horizonte (1896) - (Transformadas em Campo de Demonstração pela Lei 140/1896)                                                                   | Rural – Público      |
| Academia do Comércio               |      | Juiz de Fora                                                                                                                                                                                                                    | Urbano - Privado     |
| Ensino Secundário de Agricultura   |      | Cachoeira do campo                                                                                                                                                                                                              | Privado              |
| Ensino Técnico Primário            | 1906 | Em 38 Grupos Escolares (De 1906 a 1920) – (Transformado em Ensino Complementar Primário em 1911 (Agrícola e industrial)                                                                                                         | Urbano - Público     |
| Fazendas-modelo                    | 1907 | Gamelaire-Belo Horizonte - Fábrica-Serro - D. Antônio Augusta-Leopoldina - Retiro do Recreio-Santa Bárbara - Barra/Diniz-Itapeçerica - Bairro Alto-Campanha.                                                                    | Rural – público      |
| Fazenda-modelo                     | 1908 | Ayuruoca (Transformada em Campo prático de demonstração)                                                                                                                                                                        | Rural – público      |
| Campo de Demonstração              |      | Itapeçerica - Francisco Salles - Nova Baden                                                                                                                                                                                     | Rural – público      |
| Instituto João Pinheiro            | 1909 | Belo Horizonte                                                                                                                                                                                                                  | Público              |
| Instituto Politécnico              |      | Juiz de Fora                                                                                                                                                                                                                    | Privado              |
| Fazendas subvencionadas            | 1910 | Santa Quitéria – Prados - Rio das Velhas – Lavras – Guanhães – Sacramento – Mariana - São João d’El Rey – Diamantina - Sete Lagoas – Tiradentes – Caeté – Queluz - Juiz de Fora – Bomfim – Pará (Ensino Prático de Agricultura) | Rural – Privado      |
| Instituto de Mar de Espanha        | 1911 | Mar de Espanha                                                                                                                                                                                                                  | Rura-Público         |
| Instituto Eletrônico e Mecânico    |      | Itajubá                                                                                                                                                                                                                         | Urbano-Privado       |
| Colégio Salesiano                  |      | Cachoeira do Campo                                                                                                                                                                                                              | Rural – Privado      |
| Aprendizado Agrícola               |      | Itambacuri                                                                                                                                                                                                                      | Rural - Público      |
| Ensino Agrícola Ambulante          | 1915 |                                                                                                                                                                                                                                 | Público              |
| Cursos Complementares              | 1920 | Curso Complementar Mello Vianna, Sete Lagoas (Industriais, comerciais e agrícolas)                                                                                                                                              | Urbano/Rural Público |
| Instituto de Química               | 1922 | Belo Horizonte                                                                                                                                                                                                                  | Urbano-Público       |

Fonte: Mensagens dos Presidentes de Minas e legislação. 1889-1920

Como visto no quadro, as iniciativas contemplaram a criação de instituições tanto no âmbito urbano como no rural, com maior ênfase nesse último. Foram muitas as instituições criadas pelo governo e pelos particulares, sendo que a maioria foram de iniciativa do governo e, as que foram criadas pelos particulares, eram subvencionadas pelo erário público. O público alvo, no que se refere à proposta de formação, era de crianças e de jovens. As idades variavam entre 9 a 20 anos. Todas incluíam uma certa quantidade de atendimento assistencialista, recebendo alunos pobres.

As iniciativas públicas ocorreram por meio da legislação, com encaminhamentos feitos pelo executivo ao Congresso Legislativo. Com isso, o debate sobre a tramitação de tais propostas criou acalouradas discussões no legislativo, como também no executivo e, deste, com o legislativo. É importante ressaltar que nem todas as propostas de

criação de instituições obtiveram êxito no seu funcionamento. Algumas, nem mesmo existiram, ficando somente criadas em lei. Outras, no entanto, foram bem sucedidas e tiveram uma vida prolongada.

Como nos interessa aqui o debate sobre as proposições, vamos analisar alguns trâmites de leis que enunciaram a criação de instituições de formação profissional. Para isso, nos deteremos a três trâmites de leis, ocorridos nos anos de 1892, 1906 e 1920.

Foi com a intenção de estabelecer normas e valores que a Lei 41 tramitou, nos anos de 1891 e 1892, no Congresso Legislativo, e isso a partir da Câmara dos Deputados, sendo apresentada pela comissão de instrução pública, em setembro de 1891, dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas. Mesmo sendo uma lei ampla e complexa, por ter que contemplar os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional) e, ainda, ter que se adequar às novas formas de organização da República, o seu tempo de tramitação teve uma duração curta, de somente onze meses.

Já na sua primeira discussão<sup>172</sup>, o projeto, mesmo sofrendo duras críticas, recebeu alguns louvores dos deputados, como o que foi expresso pelo deputado Manoel Teixeira da Costa ao afirmar que:

A nobre comissão apresentou um projeto que a honra (apoiados), porque vai inaugurar uma nova era para o nosso Estado que precisa de veras da instrução; eu não compreendo como se possa entrar em um sistema novo como o atual, em que se dá o direito de voto só a quem sabe ler e escrever, sem que haja a instrução, e esta regular e compatível com nossas circunstâncias. Por isso entendo que todos devemos nos reunir em um só pensamento, e desta união nascerá uma reforma digna do Estado e que faça a sua felicidade (Muito bem!). (COSTA, 1891)

O que nos revela a fala do deputado, quanto ao fato de a proposição inaugurar uma nova era no Estado, diz respeito à necessária adequação do projeto ao modelo de República que se estava concebendo no Estado. Primeiramente, vale o registro de que para os legisladores a relação instrução e a forma de governo era bastante estreita. Essa assertiva aparece em outras afirmações, como na do Deputado Gomes Freire quando disse que “foi a instrução pública em todos os tempos uma arma política

---

<sup>172</sup> Todos os projetos de lei que tramitavam no Congresso tinham três etapas, tanto na Câmara dos Deputados como no Senado. Cada proposta passava pela 1ª, 2ª e 3ª discussão, recebendo dos legisladores emendas, para assim ser submetida à aprovação.

de que serviam os grupos que se revezavam no poder” (FREIRE, 1891). Segundo ele, não foi diferente no Império e não o seria, portanto, na República. Por isso, os esforços envidados deveriam ser desdobrados, principalmente quanto ao trato dos investimentos financeiros para construção de prédios escolares, melhora da remuneração do professorado e alternativas de busca de recursos para o financiamento da instrução, como o estabelecimento do Fundo Escolar, por exemplo. Alia-se a isto o investimento de uma proposta de instrução que garantisse o preparo do cidadão para o serviço de sua Pátria, com a efetivação da obrigatoriedade escolar. O cidadão, em referência, era a criança matriculada na escola primária e profissional que receberia nela uma formação cidadã.

Pensando no entrelaçamento da produção da República e da produção da escola, em concomitância, as discussões do projeto de lei da instrução giraram em torno de uma conformação que visava adequá-lo ao modelo de República, à luz dos valores requeridos por aquela atualidade.

Sobre o ensino agrícola e profissional<sup>173</sup>, é importante ressaltar que foram merecedores de atenção especial pelo legislativo e bem assim pelo executivo. Consideravam que a difusão dessas modalidades viria atender ao que o momento reclamava, além de possibilitar ao Estado uma antecipação do seu processo de crescimento. Sobre esse assunto, o Senador Costa Senna chamou à atenção do legislativo para a pertinência de o Estado ser o promotor de tal modalidade de ensino. Dessa forma ressaltou:

Quanto ao ensino profissional, penso que o governo só deve criar alguns estabelecimentos que, mantidos à suas custas sirvam de modelo aos que devem ser fundados pela iniciativa particular, sob a fiscalização dos poderes públicos. Não pode o Estado deixar de intervir em assunto de tanta magnitude, porque, na expressão de Dreyfus-Brisac, ele faltaria gravemente à sua missão social e civilizadora se abandonasse ao acaso e às especulações da indústria particular, aos caprichos da moda e a todas as fantasias individuais, a cultura do espírito e o aumento geral das luzes. (SENNA, 1892)

Como forma de atender ao que era reclamado pelo setor agrícola sobre a falta de estabilidade do trabalhador do campo, alternativas foram pensadas: pela via coercitiva,

---

<sup>173</sup> O objetivo das instituições agrícolas, de zootécnica e de agronomia era de elevar pela instrução técnica o nível intelectual da população rural, preparando agricultores, veterinários e industriais esclarecidos pela aquisição de conhecimentos especiais imediatamente utilizáveis tomados às ciências em suas aplicações à agricultura, à zootecnia e às indústrias rurais conexas. Diplomar engenheiros agrícolas. Para a formação de engenheiros o público eram escolhidos os filhos de fazendeiros. Para a formação de agricultores: 20 jovens de 15 a 20 anos de idade, dos quais 5 pobres indicados pelo Presidente do Estado.

reprimindo a ociosidade e a vagabundagem, como as medidas repressivas, que iam desde a vigilância policial até a ampliação de construções de cadeias; e, como forma de fixação do trabalhador no campo, concedendo-lhe vantagens para que não se deslocasse para outras regiões, por exemplo, para as grandes cidades. Uma dessas vantagens foi contemplada na lei da reforma com a oferta de formação profissional para esse trabalhador, mediante ensino agrícola, zootécnico e agrimensura. Da mesma maneira, a formação do trabalhador urbano foi pensada, mediante a oferta do curso profissional comercial.

Para o governo, o ensino profissional urbano era importantíssimo para atender as indústrias, com a formação de obreiros e de artistas. É o que pode ser lido na afirmação de Affonso Penna: “talhado pela sua situação geográfica e pelos recursos naturais de que dispõe para um brilhante papel, entre os países industriais, o Estado de Minas deve cuidar de lançar as bases da sua futura grandeza, preparando obreiros e artistas para as suas indústrias” (PENNA, 1893).

Com o mesmo caráter de ensino profissional, o governo também promoveu a reforma do ensino normal, tendo em vista formar o profissional que viria atuar no ensino primário, conforme o art. 158 da Lei nº 41:

A escola normal, sob a forma de externato misto, é um estabelecimento de ensino profissional, destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a educação intelectual, moral e prática necessária e suficiente para o bom empenho dos deveres de professor, regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária.

A reforma do ensino normal trouxe consigo uma grande expectativa, principalmente por parte do governo, pelo fato de esta proposta estar ligada à remodelação do ensino primário, uma vez que a proposição de formar o professor era fundamental para a reforma.

Um segundo trâmite que traz à luz a Educação Profissional é o que ocorreu no ano de 1906, que instituiu, pela Lei 444, de 3 de outubro de 1906, o Ensino Técnico Prático e Profissional. É digno de nota que essa ocorrência se deu poucos dias após entrar em vigor a Lei de n. 439, de 28 de setembro de 1906, que propunha reformar o ensino primário e criar os grupos escolares. Essa relação de proximidade tem a sua importância por ter sido o primeiro vinculado ao segundo pela Lei, uma vez que ele deveria ser ministrado no interior das escolas primárias, constituindo-se o Curso Técnico Primário. É importante ressaltar que a proposta de sua implantação recuperava a Lei de n. 203, de 1896 e sua respectiva regulamentação, o que

resgatava a proposição de Mendes Pimentel, alguns anos depois. Essa proposição de 1896 foi aprovada em Lei mas não se constituiu como experiência real.

Uma observação pertinente aqui é a vinculação do ensino primário ao ensino profissional. A reforma proposta levou para dentro do ensino primário a formação profissional, conforme previsto na Lei 444, de 1906, em seu art. 2º: “O ensino técnico e prático será ministrado” [...] alínea a: “nas escolas primárias”. Essa vinculação teve o seu argumento na defesa de que o ensino primário somente ficaria completo com a anexação do ensino técnico, conforme a observação do Deputado Xavier Rolim:

A educação popular se divide em essencial e profissional. A primeira tem por fim formar o homem dando-lhe toda força da sua natureza e tornando-o capaz de preencher o seu nobre destino; a segunda prepara o homem social – o lavrador, o industrial, o arquiteto, o comerciante. São duas partes harmônicas que se completam. É do maior interesse de uma nação dar a seus filhos uma educação completa, porque disto, depende a sua marcha na estrada do progresso e da perfectibilidade. (ROLLIN, 1906, p. 329,330)

Vale ressaltar que vários modelos<sup>174</sup> serviram de parâmetro para tal reforma ou, no mínimo, de inspiração. Quanto a aproximação entre o ensino primário regular e o ensino profissional, especificamente quanto à forma de organização, o modelo Francês serviu como parâmetro, uma vez que ficou estabelecido na Lei de n. 444, de 3 de outubro de 1906, que a forma de organização teria como base a Lei de n. 203, de 18 de setembro de 1896, essa, cujo autor tomou como base a reforma francesa. Ainda assim, no que se refere à funcionalidade, prevaleceu o ensino primário sobre o profissional, principalmente, pelo caráter de anexo que ele teve nas experiências mineiras<sup>175</sup>.

No ensino dos ofícios, de acordo com as demandas de cada local, poderiam ser aprendidos os ofícios de: armeiro<sup>176</sup>, armador<sup>177</sup>, abridor<sup>178</sup>, alfaiate, chapeleiro,

---

<sup>174</sup> Não foi somente o modelo Francês que influenciou na formulação do texto da Reforma. Outros modelos serviram também de inspiração, como o modelo Norte Americano e o Inglês. Da Inglaterra, muito colaboraram as discussões de Herbert Spencer, sobretudo, do seu livro “Da Educação Intelectual, Moral e Física”.

<sup>175</sup> Num levantamento feito entre os anos de 1906 a 1920, existiam criados 166 Grupos Escolares e, neles, foi possível encontrar o ensino profissional funcionando com regularidade em 38.

<sup>176</sup> Aquele que conserta e faz limpezas de armas.

<sup>177</sup> Ofício de atividade genérica, ligado à arte de adornar festas ou funerais.

carpinteiro, couteleiro<sup>179</sup>, dourador<sup>180</sup>, encadernador, entalhador, ferreiro, funileiro, fundidor, gravador<sup>181</sup>, latoeiro<sup>182</sup>, litógrafo<sup>183</sup>, marceneiro, oleiro (arte cerâmica), ourives, pedreiro, sapateiro, sirigueiro<sup>184</sup>, seleiro e correeiro<sup>185</sup>, serralheiro, torneiro, tintureiro e tipógrafo.

O terceiro trâmite que realça o ensino profissional refere-se ao que reformou o ensino primário no ano de 1920. Trata-se da Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920, que em seu artigo 39, autorizou ao governo a criar os cursos complementares no Estado de Minas Gerais, sendo dois industriais, dois comerciais e quatro agrícolas. Entretanto, somente um curso entrou em funcionamento, a Escola Complementar do Comércio da cidade de Sete Lagoas.

É oportuno afirmar que esta proposição de cursos completos ao ensino primário apareceu bem antes, com o Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, quando o então Ensino Técnico Prático Profissional passou a ser configurado como Ensino Complementar, cujo fim era ampliar e integrar o primário, com “caráter acentuadamente profissional”, conforme aludido nos arts. 340 e 343 do regulamento. Com a reforma, essa modalidade de ensino ganhou nova forma e ampliou, assim, seu âmbito de atuação na formação tanto da atividade na agricultura e no campo quanto na atividade industrial, nos grandes centros populosos. Quanto ao ensino que deveria oferecer, compreendia um arcabouço de estudos que ia desde a física e a química, passando pelo estudo de agronomia, trabalhos manuais, desenho, até a escrituração mercantil. Como se pode perceber, para atuar como professor nesse curso complementar, era preciso muito mais do que um conhecimento do fazer profissional: era preciso uma formação que incluísse conhecimentos mais gerais, que extrapolassem o conhecimento específico da técnica, como o domínio dos métodos de ensino, conforme prevê o art. 309: “no ensino de trabalhos manuais, poderão os

---

<sup>178</sup> Pode referir-se a atividade de confecção de instrumentos para abrir latas ou garrafas ou, ainda, a atividade de aperfeiçoar, gravar e cinzelar instrumentos.

<sup>179</sup> Ofício ligado a arte de confecção de instrumentos de corte.

<sup>180</sup> Ofício ligado a arte de dourar. Aquele que tinha a habilidade de aplicar ouro em algum metal ou em algum adereço.

<sup>181</sup> Refere-se à arte de gravar (escrever, desenhar) em metais, pedras, madeira, etc.

<sup>182</sup> Aquele que desenvolvia a arte do trabalho com latas.

<sup>183</sup> Ofício dedicado a arte de escrever ou de gravar letras sobre algum objeto.

<sup>184</sup> O mesmo que sirigueiro; aquele que se dedicava ao trabalho com fios ou cordões de seda.

<sup>185</sup> Trabalho artesanal que utilizava o couro como matéria prima: fabricante de correia, cinto, alforje, bolsas, arreio, etc.

professores seguir qualquer dos sistemas – froebeliano, Della-Voss<sup>186</sup>, sueco ou americano”.

Essa modalidade de curso complementar, com sua funcionalidade anexa ao grupos escolares, durou até o ano de 1920, quando a proposição da reforma educacional mineira modificou a sua forma, como também prestabeleceu-o com caráter pós-primário.

De acordo com o Presidente Mello Vianna, em Mensagem encaminhada ao Congresso Mineiro, em 14 de junho de 1926, das oito escolas complementares concebidas pelo artigo 30, da Lei nº. 800, apenas a ECCSL, de Sete Lagoas, havia sido criada e em pleno funcionamento. As demais, “[...] a exiguidade do tempo só permitiu ao governo organizar o plano de realização, preparar os programmas e instruções” (VIANNA, 1926, p. 77).

De certo, vale afirmar conjuntamente com Décio Gatti Jr (2005) que, na década de 1920, assistiu-se a uma significativa inovação na organização escolar do ponto de vista administrativo e curricular. Do ponto de vista curricular, há uma divisão em dois ciclos sendo o propedêutico, em três anos, e o profissional, em dois. “No ciclo profissional, aparecem as marcas do escolanovismo brasileiro, com ênfase na formação mais técnica dos professores” (GATTI JR, 2005, p. 383).

Por fim, como parte de um processo mais amplo, que buscava atender ao ideal de ordem e progresso a que as elites republicanas aspiravam, as políticas públicas de escolarização, e aqui especificamente de escolarização de ofícios, visavam à formação do trabalhador em Minas Gerais e sua inserção, como cidadão útil, na república que se inaugurava. Aqui, a aposta na educação popular estava diretamente ligada à construção do progresso moral e material da sociedade.

No Brasil, e em Minas em particular, a formação do trabalhador foi acompanhada também pela questão da necessidade de reposição da mão de obra, decorrente da abolição da escravidão e do processo de adaptação e reestruturação da atividade do trabalho do imigrante estrangeiro. Importa ressaltar que o Estado de Minas Gerais

---

<sup>186</sup> O Russo Della Voss tornou-se conhecido após ter participado da Exposição de Filadélfia, nos Estados Unidos, em 1876, quando apresentou seu método de oficinas. O método consistia na associação das atividades da oficina com as aulas teóricas de física, química e matemática. O aluno, na oficina, tinha uma bancada e um jogo de ferramentas. Segundo Ruy Gama (1986, p. 146-147), “o trabalho era analisado, decomposto nas suas operações mais simples, e o aprendizado começava com o uso das ferramentas, indo até a montagem das peças fabricadas. Esses exercícios eram propostos na ordem crescente da dificuldade de execução, apoiados num desenho de trabalho e assistido por um mecânico perito”.

efetuiu a transição do trabalho escravo para o livre com a incorporação do ex-escravo e do livre pobre, conhecido na literatura da época como trabalhador nacional. Nesse sentido, o esforço empreendido pelas políticas públicas mineiras não somente visou à qualificação do trabalhador nacional, mas também se organizou para ensiná-lo a ética do trabalho como forma de superação do "defeito mecânico", sedimentado ao longo dos quatro séculos de escravização, nos quais demarcou o tratamento do trabalho regular e braçal como a marca da desonra.

Assim, ensinar o trabalho pelo manejo de novas técnicas agrícolas implicava para além de uma otimização na produção e na economia agrícola do Estado. Os discursos dos legisladores e governantes anunciavam uma formação que pretendia representar a escola como lugar de divulgação dos métodos científicos capaz de apagar as reminiscências do trabalho escravo. A leitura que fizemos permite inferir que o movimento em favor da educação para o trabalho pretendia sobrepor ao aviltamento do trabalho, promovendo um trabalho inteligente e racional. Articulavam-se ideias na direção de um movimento discursivo numa tentativa de apresentar-se novo, numa nova proposta de trabalho para um novo trabalhador, requerido pelos novos tempos de República.

A recorrência à valorização da educação pelo e para o trabalho foi uma constância nos discursos analisados, sobretudo para dar a ver o modelo de República que se desejava para a realidade mineira. Isso pode ser visto e confirmado na mensagem de João Pinheiro ao Congresso Legislativo mineiro, ao apelar aos legisladores atenção às políticas que vinham se desenvolvendo no âmbito educacional. O seu último discurso é expressivo para constatar tal assertiva:

Abrir escolas que iluminem a inteligência das crianças; ensinar o trabalho aos adultos; guiar e aconselhar, nas duvidas, aos produtores; cuidar das questões materiais, sem o abandono da parte espiritual e moral; ter o culto sincero da liberdade; tornar a paz garantida; a justiça amada; paternal o exercício da autoridade; conciliadora a política; - é, senhores representantes de Minas Gerais, operários efêmeros que somos do serviço permanente da Pátria, - é termos trabalhado pelo grandioso ideal republicano, na terra mineira, que, primeira, o sonhou, por ele deu vidas e o tem executado, nestes 18 anos de regime, sem retro gradações e sem precipitações. (SILVA, 1908, p. 54)

Como uma tecnologia de controle, a educação para e pelo trabalho pode ser considerada como um vetor canalizador de uma cultura política que se queria empreender (BERSTEIN, 1998). Isso porque, ao compararmos os vários discursos



sobre a relação entre trabalho e educação, vimos que eles se aproximam, tanto na direção de uma retórica modernista e civilizadora daqueles que governavam, quanto no ensejo de fazer a governança republicana se valer como uma cultura republicana para a sociedade brasileira, mineira em particular. Se assim o é, a educação profissional tornou-se um vetor tanto para fazer valer o empreendimento de governabilidade, quanto para fazer ver o ideário republicano que se queria para o Estado de Minas Gerais moderno.

No período por nós estudado, constatamos que os políticos republicanos produziram regulamentos, decretos e leis para forjar uma República que fosse, principalmente, distinta do modelo imperial e, marcadamente, moderna e progressista, reflexo dos países eleitos como modelos de civilidade. Nesse sentido, a escola formadora para trabalho se configurou como vetor para resolver os problemas que se apresentavam à nova ordem, tais como o analfabetismo, a criminalidade, a doença mental e, sobretudo, para tornar a República o modelo de governo para a nação brasileira.

## Referências

- BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX & SIRINELLI (Org.) Para uma história cultural. Lisboa: Estampa. 1998.
- CARVALHO, José Murilo. Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2005.
- COSTA, Manoel Teixeira da. CONGRESSO MINEIRO. Anais da Câmara dos Deputados 1892. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.
- FRANCO, Virgílio M. de Mello. CONGRESSO MINEIRO Anais do Senado 1892. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.
- FREIRE, Gomes, CONGRESSO MINEIRO. Anais da Câmara dos Deputados 1891. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. SP: Nobel: EDUSP, 1986.
- GATTI JR, D. Lugares, tempos e saberes em história da educação nas instituições de formação de professores no Brasil. Revista Científica Eccos, São Paulo/SP, v. 7, n. 2, p. 369-395, jul./dez. 2005.
- PENNA, Afonso Augusto Moreira. CONGRESSO MINEIRO. Mensagem dirigida ao presidente do Estado de Minas Gerais em sua terceira sessão ordinária da 1ª legislatura. Ouro Preto: Imprensa do Estado de Minas Geraes, 1893. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/489/index.html>>. (Acessado em: 02 jul. 2011).

ROLIM, Xavier. CONGRESSO MINEIRO Anais do Senado 1892. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.

SENNA, Joaquim Cândido da Costa. CONGRESSO MINEIRO Anais do Senado 1892. Imprensa Oficial, Belo Horizonte.

SILVA, João Pinheiro (1907/1908), Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, Universidade de Chicago, documento disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u291>. (Acessado em: 2 de dezembro 2013).

VIANNA, Fernando de Mello (1925). Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, Universidade de Chicago, documento disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u309/>. (Acessado em: 07 de junho 2014).

## **EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PÚBLICA EM FLORIANÓPOLIS: MARCAS DISCURSIVAS DA DITADURA NO BRASIL, NA DÉCADA DE 1970**

Patrícia Regina Silveira de Sá Brant  
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
[patricia.sabrant@gmail.com](mailto:patricia.sabrant@gmail.com)

Gladys Mary Ghizoni Teive  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
[gladysteive@gmail.com](mailto:gladysteive@gmail.com)

### **Introdução**

O presente artigo trata de uma análise da implantação do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, em 1976 em interface com o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* lançado em 1975, no Brasil<sup>187</sup>. Com forte apelo preventivo e salvacionista, o discurso do governo federal acerca da pré-escola obedecia à urgência da expansão do atendimento público às crianças das classes populares. Propomos, a partir dessa temática, identificar marcas discursivas advindas da esfera nacional que ressoaram ou não na esfera municipal. Para tal, lançamos mão

---

<sup>187</sup> Parte da dissertação de mestrado intitulada “Do perfil desejado – a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)”, defendida no ano de 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob a orientação da professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive.

da metodologia da Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough e dos aportes da história oral, mediante a realização de entrevistas com os mentores da proposta ao nível municipal.

No II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, promovido pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (Omep),<sup>188</sup> realizado em São Paulo, de 11 a 17 de julho de 1976, a professora Rosina Fontes de Mello em sua conferência intitulada “A Situação da Educação Pré-Escolar em Santa Catarina”, anunciava iniciativas que concorreriam para um avanço da conscientização à ação: “Uma dessas iniciativas foi da Secretaria de Educação da Prefeitura de Florianópolis que, neste ano, iniciou a implantação de unidades pré-escolares em zonas marginais da cidade para o atendimento de crianças carentes” (MELO, 1976, p. 171).

A iniciativa à qual se referia a então presidente da organização em Santa Catarina dizia respeito a inauguração do primeiro Núcleo de Educação Infantil, uma unidade-piloto do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, com o objetivo de desenvolver um sistema de educação pré-escolar municipal. Em sua preleção, a professora Rosina Mello chamava a atenção para o fato de que havia, nas unidades da rede particular, em comparação ao das unidades da rede estadual e municipal, um número expressivo de matrículas de crianças em idade pré-escolar (de zero a seis anos). Expunha sua preocupação com a expansão em termos quantitativos apenas na rede particular<sup>189</sup>, dirigida a uma clientela de “classe média e superior” (MELO, 1976, p. 170) e enfatizava a necessidade da pré-escola para amenizar o quadro do fracasso e da evasão escolar nas primeiras séries do 1º grau.

Com efeito, os dados apresentados no documento “O Ensino Pré-Escolar em Santa Catarina”, publicado em 1979<sup>190</sup> - um estudo conjunto da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SEE) e do Serviço de Estatística da

---

<sup>188</sup>A Omep é uma organização internacional, não governamental, fundada em 1948, por educadores da Europa, no contexto da situação das crianças após a Segunda Guerra Mundial. Chegou ao Brasil em 1952, com promoção de estudos e congressos no segmento da educação pré-escolar. A Omep Brasil cria, em 1969, o Núcleo Regional no Estado de Santa Catarina, sediado em Florianópolis (FERREIRA & PERIM, 2003).

<sup>189</sup>O Plano Estadual de Educação/Quadriênio 1980-1983, publicado pela SEE em 1980, destaca o pioneirismo da rede particular e de seu lugar de destaque na manutenção de unidades pré-escolares. Esta mesma publicação cita a Lei nº 4.394/69, que criou o Sistema de Ensino de Santa Catarina, a qual, no seu art. 18, conferia à iniciativa privada a manutenção de escolas maternas, jardins de infância e classes pré-primárias.

Educação e Cultura no Ministério da Educação e Cultura (Seec/MEC) - atestavam a defasagem da rede pública em relação à rede particular no ano de 1975, ano em que o atendimento pré-escolar na rede particular atingia 67,66%, enquanto o atendimento público e gratuito respondia com 32,34%.

O posicionamento da presidente da Omep/SC, ao enaltecer a iniciativa da prefeitura de Florianópolis, resguardado o fato de que poderia estar atrelado também a um discurso laudatório em relação à ação política na capital do estado, está sobremaneira em sintonia com o discurso nacional, tanto assim que podemos afirmar que os dados revelados sobre a situação da pré-escola em Santa Catarina representavam fielmente os indicadores nacionais da época. Desse modo, em seu discurso é possível situar a referência a uma prática social localizada – aberturas de vagas na pré-escola pública em Florianópolis –, em consonância com o discurso nacional, marcado pela urgência social do atendimento pré-escolar na rede pública, possível, na perspectiva de Norman Fairclough (2001), pelas conexões entre a linguagem do discurso e as práticas sociais. Nas publicações do MEC da década de 1970, dentre a qual a que em 1975 anunciava o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, encontramos textos de mesma tônica discursiva que a proferida no Congresso da Omep em 1976, o que nos permite concluir que nas três esferas públicas – federal, estadual e municipal – circulavam ideias semelhantes acerca da pré-escola.

### **O ideário educacional e as marcas discursivas acerca da pré-escola na ditadura da década de 1970**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n. 5.692/71, alterou a obrigatoriedade do ensino, que passou a ser dos sete aos 14 anos, e propôs mudanças no ensino de 1º e 2º grau. No entanto, não apresentou alterações significativas quanto à educação destinada às crianças menores de sete anos. A referência ao atendimento das crianças menores de sete anos está incluída no capítulo destinado ao ensino de 1º grau. Esta lei, a exemplo da anterior, n. 4.024/61, não faz alusão às creches como modalidade de atendimento. No capítulo II – Do Ensino de 1º Grau, o Art. 19, § 2º -, determina que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Gohn (1992) enfatiza que, no tocante à educação infantil, a Lei 5.692/71 “foi totalmente vaga”, elaborada “a pedido do governo militar, num processo tecnocrático, onde determinados educadores brasileiros trabalharam em gabinetes, sob

encomenda, num prazo muito curto” (p.68), assim como foi aprovada pelo Congresso Nacional dentro de um prazo também limitado. Por outro lado, segundo a autora, a despeito do caráter vago em relação à educação infantil, esta lei representou um avanço ao se referir a um âmbito educacional e não assistencial, colocando a questão da educação das crianças pequenas já não mais em termos de necessidade social ou de uma política educacional.

Não obstante o avanço pouco significativo desta lei no tocante à educação infantil, foi a partir da segunda metade da década 1970 que ocorreram mobilizações mais efetivas de parte do governo federal em relação à educação das crianças menores de sete anos, por conta de um período marcado por grandes mudanças no contexto político e social do Brasil, decorrentes das que se operaram no sistema econômico e que iriam acentuar a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Verificou-se ainda maior acesso das mulheres à educação escolar, assim como também despontou o fenômeno das bandeiras de emancipação, abrindo oportunidades de emprego às mulheres das classes populares, com o aumento da demanda por empregadas domésticas, faxineiras, cozinheiras, etc., que, por sua vez, ampliaram a demanda por creches (GOHN, 1992).

Vale lembrar que a rede particular, frente às mudanças no cenário brasileiro de inserção da mulher no mercado de trabalho, estava atendendo a uma demanda específica – crianças de classe média e alta –, enquanto a rede pública estava longe de atender à demanda das outras crianças – filhas de mulheres das classes populares – que também estavam se inserindo em tal mercado. Neste cenário, no tocante à preocupação com o atendimento de suas crianças em instituições pré-escolares, o Conselho Federal de Educação (CFE), inicialmente pela Indicação nº 45/74, delegou aos sistemas de ensino, independentemente da prioridade sobre a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, a busca de soluções para atender à criança pré-escolar.

Um mês após a apresentação da Indicação nº 45/74, o Parecer nº 2.018/74<sup>191</sup> recomenda algumas ações que irão influenciar a educação pré-escolar na década de 1970 e nas décadas posteriores, a saber: estudos, por parte do governo federal, na busca por novas fontes de recursos financeiros adicionais aos destinados ao ensino de 1º grau para efeito de subvenção da educação pré-escolar; elaboração, em curto prazo, de legislação específica para implantação de programas de educação pré-escolar em nível nacional, para atendimento das crianças carentes; dedicação do encontro anual do CFE com os conselhos estaduais ao estudo das questões da

---

<sup>191</sup> A Indicação nº 45/74 foi assinada em 4 de junho de 1974; o Parecer nº 2.018/74, em 5 de julho de 1974 (BRASIL, 1979).

educação pré-escolar, enfatizando: “Que, nessa legislação, se dê ênfase aos programas de emergência, caracterizados como de *educação compensatória* para a população de 6 e 5 anos ou menos, como parte integrante do ensino de 1º grau [...]” (BRASIL, 1979, p. 28).

Em outras palavras, nos primeiros anos da década de 1970 haviam sido lançadas oficialmente, no Brasil, as bases para a implantação de um programa de educação pré-escolar compensatória, a partir das quais se pretendia atingir, em regime de urgência, grande parte da população infantil das classes populares, medida justificada pelos altos índices de repetência na 1ª série do ensino de 1º grau, os quais eram explicados pelas carências das mais diversas ordens, incluindo a cultural.

Na conjuntura de ações governamentais em prol da educação pré-escolar, tendo por protagonistas várias instâncias federais– Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Saúde e Ministério da Previdência e Assistência Social –, o MEC criou, junto ao Departamento de Ensino Fundamental (DEF), uma coordenação pré-escolar – a Coepre –, dando início a uma série de estudos e seminários que resultaram em várias publicações oficiais<sup>192</sup> culminando na deflagração, em 1975, do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*.

Contudo, de acordo com Fúlvia Rosenberg (1992), o MEC só assumiu concretamente a expansão da educação pré-escolar no Brasil na década de 1980, pois a Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>193</sup> teria assumido essa frente antes mesmo do ministério, que somente em 1981, com a entrada do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)<sup>194</sup>, conseguiria efetivamente implantar um programa de

---

<sup>192</sup> Inicialmente, o MEC realizou um levantamento do contexto da educação pré-escolar em curso no Brasil, que resultou na publicação do documento *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a), seguido de seminários e encontros de estudos que culminaram no documento *Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional* (BRASIL, 1975b). Destacamos ainda as publicações, em 1979, da coleção *Atendimento ao Pré-Escolar*, em dois volumes, e do documento *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*, que reúne uma coletânea de normativas e leis específicas sobre a pré-escola.

<sup>193</sup> A Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi criada no Brasil em 1942, para promover serviços de assistência social juntamente com o poder público e instituições privadas, para amparo, em especial, aos convocados da II Guerra Mundial e familiares, com vistas à proteção da maternidade e da infância. Ao fim da guerra, a política assistencial da instituição voltou-se exclusivamente para a maternidade e a infância, transformando-a em órgão consultivo do Estado. Em 1969, é transformada em fundação para prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1974, a Fundação LBA se propõe executar o *Projeto Casulo*, objetivando, com baixo custo, atender “ao maior número possível de crianças” (KRAMER, 2001, p. 72).

<sup>194</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado em 1967 para alfabetizar jovens e adultos. Na década de 1980, sua estrutura foi efetivamente utilizada para expandir o atendimento pré-escolar, sob

educação pré-escolar destinado às crianças de classes populares, mas com os mesmos objetivos de prevenção e correção, estratégias de um modelo de baixo custo, nos moldes dos programas desenvolvidos pela LBA.

Rosemberg enfatiza que o modelo de pré-escola adotado na década de 1970, amparado na concepção de educação compensatória, foi inicialmente influenciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>195</sup>. Ao discutir a influência dessas instituições internacionais na educação pré-escolar no Brasil, chama a atenção para outra instituição, também mundial, até então pouco referenciada nas pesquisas, a Omep do Brasil (ROSEMBERG, 1999). Indica, ainda, que as origens teóricas do modelo de pré-escola de massa implantado pela LBA a partir do Projeto Casulo<sup>196</sup> constam da ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN): “Os objetivos nacionais permanentes da DSN no período eram: integridade territorial; integração nacional; democracia; progresso social; paz social e soberania” (ROSEMBERG, 2006, p. 143). As propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), “constituíam, no período, estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões” aliadas do processo de desenvolvimento (p. 147), o que conferia à educação pré-escolar um caráter preventivo no discurso da segurança nacional.

Vale lembrar, como enfatiza Germano (2008), que os governos militares assumiram o Brasil com o Golpe de Estado de 1964, justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional como combate à desordem, à subversão comunista e à corrupção, supostamente instaladas no País. No contexto da repressão, da cassação de direitos e da fala do outro, o discurso, assegura o autor, se transforma em simples propaganda e, no imaginário social, “o discurso ditatorial aparece, desde a primeira hora, como salvacionista (p. 321).

Na esteira desse entendimento, constatamos nos documentos oficiais publicados pelo MEC na década de 1970 que o discurso da educação pré-escolar da

---

a orientação do MEC; já em 1982 respondia por 50% do atendimento pré-escolar público, ainda sob a tônica do trabalho voluntário, defendido na década anterior (ARCE, 2008).

<sup>195</sup>Por outro lado, é importante lembrar que desde as décadas de 1950 e 1960 a Unicef já vinha lançando as bases conceituais que constituiriam o modelo de educação infantil de programas alternativos, de baixo custo, em larga escala, utilizando o trabalho voluntário da própria comunidade, colaboração justificada, nesses países, pela falta de condições financeiras que sustentassem um atendimento dentro de padrões considerados ideais. Tal política foi propagada em diversos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil (SOUZA, 1984; ROSEMBERG 1999).

<sup>196</sup>Também denominado pela LBA como “Creche Casulo”, o modelo aproximava-se mais da pré-escola, pelo fato de as vagas oferecidas serem predominantemente em período parcial (quatro horas) e destinadas às crianças a partir de quatro anos. A LBA repassava recursos destinados a instituições privadas e a prefeituras (ROSEMBERG, 1992).

época também aparece como forte componente salvacionista. A educação das crianças menores de sete anos é apontada como solução, tanto na prevenção e correção dos problemas sociais – marginalidade e pobreza –, quanto na dos problemas educacionais – evasão e repetência no ensino de 1º grau. Com efeito, durante os governos militares – nas décadas de 1960 e 1970 – e sob a influência de organismos internacionais, reafirmou-se a invocação das teorias de “privação cultural” para explicar a condição de fracasso e marginalidade das crianças pobres na escola, além da justificativa da pré-escola para superar tal condição. Para Souza (1984), a preocupação com a pré-escola oscilou entre uma visão realista – da necessidade de expansão do atendimento – e uma visão ingênua, a da pré-escola como solução aos males educacionais.

Na década de 1970, as soluções ao problema de atendimento à criança pré-escolar apontadas pelos organismos internacionais ganham força por ocasião da grande expansão da pré-escola vislumbrada pelo governo federal, reaparecendo fortemente o modelo de educação compensatória, pautado na preparação da criança para a escola primária (CAMPOS, 1985; ROSEMBERG, 1992, KRAMER, 2001) em programas de baixo custo no que dizia respeito, em especial, à utilização dos espaços ociosos da comunidade, de material de sucata e de serviço voluntário das famílias em detrimento à contratação de professores. Ou seja, ao discurso oficial de urgência da expansão do atendimento aliou-se a justificativa de implantação de programas de baixo custo, para garantir o atendimento a um maior número de crianças menores de sete anos.

A problemática da repetência e da evasão escolar instalada no 1º grau também passou a integrar esse discurso, que anunciava tempos de crise na educação escolar. O fato é claramente identificado em vários documentos oficiais a partir de 1975, justificando e orientando a expansão da pré-escola no Brasil. Como bem lembram Shiroma, Campos e Garcia (2005), “o uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva” presente em reformas e políticas educacionais (p. 438).

A identificação dos discursos e de seus conceitos-chave é essencial para se compreender a mudança social que vinha sendo projetada pela retórica discursiva da época, que modificaria o cenário da educação pré-escolar na década de 1970 e gestaria importantes e significativas mudanças já na década de 1980 – na transição do regime da ditadura para a democracia –, culminando na Constituição de 1988 e no



reconhecimento da criança pequena<sup>197</sup> como cidadã e sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação e, na década de 1990, com o reconhecimento da educação infantil como etapa inicial da educação básica, com a edição da LDB 9.394, de 1996.

Para analisar tais documentos, optamos pelos insights de Fairclough (2001) sobre os discursos, que são, ao mesmo tempo, texto, prática discursiva e prática política. Os discursos traduzem-se em prática social. A análise crítica do discurso permite, assim, apreender as mudanças sociais, visto que a linguagem é entendida como prática social, o que significa dizer que há uma:

Relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (p. 91).

As ações e deliberações da década de 1970 acerca da educação das crianças pequenas no Brasil não se restringiram ao campo educacional e ao MEC, como já destacamos. A própria atuação da LBA atesta tal premissa no *Projeto Casulo*, que Rosemberg (2006) indica ter sido concretamente implantado em 1977 e que, em menos de quatro anos, já teria atendido a quase 1 milhão de crianças de classes populares, expandindo-se “à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal” (p. 154), antes mesmo, como destacou a autora, da atuação concreta do próprio MEC. Para Rosemberg (1992), isto pode ser atribuído ao fato de que a proposta do MEC não possuía verbas orçamentárias específicas ou, ainda, por se destinar a populações pobres e se valer de expedientes da própria população, a saber, na cessão da mão-de-obra voluntária ou de espaços ociosos, sem, contudo, considerar “o momento político brasileiro, quando o discurso participativo era proferido por um governo autoritário e o movimento social se mobilizava por um estado do bem-estar social” (p. 24).

A profusão de fatos aqui evidenciados remete ao contexto no qual se desenrolaram fatos relevantes no âmbito da educação pré-escolar, no qual fenômenos políticos podem ser vistos como “reflexos das forças econômicas e sociais vigentes naquele momento histórico” – ditadura civil-militar no Brasil – (GONÇALVES e RANZI,

---

<sup>197</sup>A expressão “crianças pequenas” refere-se às crianças de zero a seis anos, às quais se destina o atendimento em instituições de educação infantil.

2012, p. 17). Pode-se, por isso, entender que diferentes instituições e sujeitos foram determinantes nas discussões e deliberações da política educacional da época e nos discursos que então circulavam sobre educação escolar para as crianças de zero a seis anos.

No já citado II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar promovido pela OMEP em 1976, Vital Didonet, representante do MEC, na conferência “A Atuação do MEC-DEF junto ao Pré-Escolar”, advertia que: “Ressoa pelos quatro cantos que não podemos mais continuar fazendo educação, no seu verdadeiro sentido, se não a começarmos nas primeiras idades da criança” (DIDONET, 1976, p. 92).

Para Campos (1984), porém, após uma fase de “intensa valorização da educação pré-escolar, verificava-se, no início da década de 1980, certo desencanto, e mesmo uma franca oposição à prioridade conferida a este nível de ensino pela política do MEC” (p. 53). A autora afirma que tal questionamento, advindo tanto da área acadêmica quanto da política, seria decorrente dos trabalhos críticos sobre a concepção de educação compensatória do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* lançado pelo MEC em 1975, como também sobre a atuação do Mobral na pré-escola e a alocação de recursos para a pré-escola, quando nem mesmo os problemas do ensino de 1º grau haviam sido equacionados.

Contrapondo-se a esse “desencanto” e “oposição”, Ana Maria Poppovic (1984) reagiu às críticas levantadas no meio acadêmico no tocante à política do MEC. Temia, por exemplo, que a discordância em torno do discurso de caráter compensatório pudesse significar privação de pré-escola para as crianças de classes populares, *a priori* as mais beneficiadas pelo programa do governo federal, ressaltando que as iniciativas do governo federal em favor da pré-escola, em especial na segunda metade da década de 1970, contribuíram para a duplicação da taxa de escolarização em cinco anos.

Sob vozes dissonantes, em cenário marcado por governos militares, no fervor da criação de políticas nacionais de expansão de vagas na educação pré-escolar – deflagradas pelo MEC e consubstanciadas no *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* –, a prefeitura de Florianópolis implantou, no ano de 1976, um programa de educação infantil pública para atender a crianças de zero a seis anos.

### **Implantação e início da expansão do *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* - “Porquinho de engorda” não!**

Em 1976, a prefeitura lançou o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, criado a partir da proposta intitulada *Projeto Núcleos de Educação*

*Infantil*, com o objetivo de desenvolver um sistema de educação pré-escolar. Caracterizada como “versão preliminar”, a proposta seria inicialmente implementada em unidades-piloto – os “núcleos” –, gérmenes do Sistema de Educação Pré-Escolar. O *Projeto Núcleos de Educação Infantil*<sup>198</sup> faz alusão aos “núcleos” que, na etapa inicial do programa (1976), atenderiam crianças de três a seis anos, em período parcial. Na etapa seguinte (1977), conforme previa o projeto, seriam atendidas em outros níveis – “creche e maternal” –, o que só veio a acontecer em 1979, com a inauguração da primeira creche destinada a crianças de zero a seis anos em período integral.

Questionada sobre o início da implantação da educação infantil no município, a primeira coordenadora do setor pré-escolar da Sesas, Sônia Maria Dutra Luciano, em sua entrevista<sup>199</sup>, contou a respeito da procura de um local para sediar o primeiro núcleo de educação infantil, instalado em uma capela desativada pela Igreja católica em um bairro da periferia de Florianópolis – Coloninha. Lembrou, também, de outro fato inusitado:

Fomos até a LBA. Eu e o Professor Aderson contamos que éramos da rede municipal e que ia se criar a educação pré-escolar e perguntamos se a LBA estava ajudando as prefeituras. “Sim, realmente nós vamos ajudar. Só que é assim: a senhora vai ter que selecionar trinta crianças, as mais carentes, as mais miseráveis e vamos botar numa sala. Aí a Prefeitura vai dar toda a parte de saúde, remédio de vermes, vai dar alimentação e a LBA vai dar uma verba para a Prefeitura fazer isso. No final de três meses essas crianças vão ser pesadas e medidas. Se desenvolveram, elas saem. Entram mais trinta para serem desenvolvidas”. [...] Aí agradecemos a boa vontade. Eu olhei para o Professor Aderson que disse assim “mas esse sistema de porquinho de engorda não vai dar para a nossa Prefeitura”. Foi por isso que nós ficamos sem verba, sem nada.<sup>200</sup>

Lembrou também da verba que pretendiam, mas que inicialmente não conseguiram, pois a proposta da LBA não serviria para o projeto da prefeitura e vice-versa:

---

<sup>198</sup> O secretário da Educação na época, professor João Aderson Flores, não concordando com a nomenclatura utilizada nacionalmente – “pré-escola” –, propôs a expressão “educação infantil”, atribuindo às primeiras instituições inauguradas a denominação de “Núcleos de Educação Infantil”, pois, segundo suas próprias palavras, “se ela [pré-escola] era uma escola, se ela tinha concepções de educação, ela não podia ser chamada de pré-escola” (OSTETTO, 2000, p. 36). Vale lembrar que a expressão “educação infantil” era pouco utilizada na época, vindo a se difundir a partir da Constituição de 1988 e, mais precisamente, na LDB 9.394/61.

<sup>199</sup>As entrevistas deste artigo fazem parte da pesquisa desenvolvida por Patrícia R. S. de Sá Brant, no mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, a qual teve autorização do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/Udesc –, credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

<sup>200</sup> Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

Isso é educação? Bem que o Professor Aderson foi muito feliz quando disse: “porquinho de engorda ninguém quer”. Eu já cheguei para ele e disse: “Aderson isso aí não existe, isso aí não pode existir. Então só porque é pobre vai ficar três meses na escola? Vai ficar numa creche? E depois?”... E daí tu vai contar que atendeu 90 crianças, quando na realidade só foram trinta de cada vez? Não, não! [...].<sup>201</sup>

Constatamos, no documento *Diagnóstico Preliminar da educação pré-escolar no Brasil*, do MEC, de 1975, que a narrativa de Sônia Luciano dizia respeito ao *Projeto de Unidades de Reeducação Alimentar para o Pré-Escolar* (Urape), programa que na descrição dos seus objetivos confirmava as palavras da coordenadora da Sesas: “educação ou reeducação das mães ou responsáveis por menores em idade pré-escolar e em estado de subnutrição [...] até sua reabilitação [...] em média, após 3 meses de atendimento” (BRASIL, 1975a, p. 46).

É relevante o fato de a Sesas não ter aceitado a verba da LBA para implantação de um programa nessa modalidade, na medida em que atesta o caráter educacional e institucional do atendimento pretendido para as crianças pequenas no *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis*, como também ratifica a intenção, expressa na proposta, de desenvolver um sistema de educação pré-escolar nesse município e não somente atender às crianças de modo emergencial, priorizando a alimentação, como previa o Urape. Isto se confirma nas palavras do secretário da Educação à época, professor João Aderson Flores, ao recordar a ida à LBA:

[...] o que nós queríamos, não era só um problema de educação compensatória, alimentação. [...]. Porque modestamente era a visão científica que nós tínhamos do projeto, quer dizer, não era simplesmente arrumar um lugar para criança ficar naquele período e com alguém que ficasse cuidando; ou seja, queríamos que todo dia tivesse uma programação de promoção da criança e de estimulação com o brinquedo, o jogo, o canto, o lúdico, a integração social das crianças<sup>202</sup>.

No estudo e análise dos programas local e nacional, podemos afirmar que o *Programa Educação Pré-Escolar no Município de Florianópolis* foi criado a partir do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, seguindo alguns dos princípios nacionais, a começar pela clientela – crianças carentes econômica e culturalmente –, princípio ao qual se seguiram outras afinidades, mesmo que com peculiaridades distintas em cada um dos programas: 1) defesa de uma educação pré-escolar integral

---

<sup>201</sup> Entrevista com Sônia Maria Dutra Luciano, concedida em 4 de junho de 2012.

<sup>202</sup> Entrevista com João Aderson Flores, concedida em 6 de novembro de 2011.

que atendesse à criança nos aspectos de saúde, nutrição e educação; 2) utilização de espaços ociosos, embora, no programa local, isto só tenha acontecido no início do programa; 3) pré-escola que possibilitasse o desenvolvimento da criança de acordo com as idades e necessidades, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma educação pré-escolar de caráter preparatório.

Contudo, a criação da educação infantil pública em Florianópolis viria a se diferenciar sobremaneira da proposta nacional da época, da qual destacamos: a não participação de famílias e voluntários, pois no município foram contratadas professoras, além de pessoal para outras funções; ou ainda, no tocante aos brinquedos, mobiliário e material didático pois não havia sido prevista a utilização de material de sucata – como no programa nacional –, mas material específico a ser adquirido para a educação pré-escolar municipal; finalmente, nas modalidades de atendimento, pois o programa local previa somente a institucional e não as modalidades alternativas propostas pelo MEC. Defendemos ainda que, em linhas gerais, desde sua criação, a educação infantil pública em Florianópolis foi concebida, como um sistema único, diferentemente do que se observava historicamente no Brasil. Referimo-nos a um sistema único no tocante a dois fatos em especial: 1) creche e pré-escola estavam vinculadas a uma única área – educação –, sendo concebidas sob uma única proposta – *Projeto Núcleos de Educação Infantil*; 2) foram contratadas professoras com a mesma formação para atendimento tanto nas creches como nos núcleos de educação infantil, ou seja, um quadro único de profissionais, independente da faixa etária a ser atendida.

Tomamos o cuidado de nos referir a um sistema único “em linhas gerais”, pois identificamos na estruturação desse sistema algumas caracterizações do duplo sistema observado em âmbito nacional, pois foram previstas duas modalidades no que se refere ao período de atendimento e à faixa etária: a creche para atender às crianças de zero a seis anos, em período integral, e os núcleos de educação infantil – correspondentes à pré-escola – para as crianças de três a seis anos.

O *Projeto Núcleos de Educação Infantil* previa, em sua primeira etapa, o atendimento de “240 crianças com idade de 4 (quatro) anos a 6 (seis) anos distribuídas em três unidades [...]” (SESAS, 1976, p. 3-4). As unidades seriam os núcleos de educação infantil a serem implantados em três bairros de Florianópolis, mas apenas dois foram inaugurados, um em 1976 e outro, em 1977. No período de 1976 a 1980, a expansão se restringiu à inauguração de cinco NEIs e de uma creche. Somente a partir de 1979 houve aumento na oferta de vagas, em decorrência do maior crescimento em termos de criação de novas unidades.

Quadro da evolução de matrícula na educação infantil da RME entre os anos de 1976 e 1980.

| <b>Ano</b>  | <b>Nº de crianças atendidas</b> |
|-------------|---------------------------------|
| <b>1976</b> | <b>92</b>                       |
| <b>1977</b> | <b>150</b>                      |
| <b>1978</b> | <b>166</b>                      |
| <b>1979</b> | <b>463</b>                      |
| <b>1980</b> | <b>530</b>                      |

Fonte: Ostetto (2000).

No período seguinte – de 1981 a 1985 –, foram inauguradas mais 26 unidades, sendo 19 núcleos de educação infantil e sete creches. Do ano de 1981 para 1985, foram oferecidas 1.408 vagas a mais. Nesse período ocorreu uma expressiva expansão, a maior nos dez primeiros anos da educação infantil na RME, que coincide com os dez últimos anos do regime de ditadura civil-militar no Brasil, fato decisivo na política nacional de expansão de vagas na pré-escola que, ao que tudo indica, se refletiu na política local.

Para Waltrick (2008, p. 72), o crescimento das matrículas da educação pré-escolar em Florianópolis, no início da década de 1980, acompanhou a tendência nacional de expansão de vagas, tendo sido considerada meta prioritária pela administração local: “No Plano de Educação – 1980-83 –, [...], entre as prioridades da administração municipal estava a expansão de ensino pré-escolar”. A autora esclarece que a expansão acontece em função da política estratégica do governo militar no enfrentamento da crise do regime – firmar acordos e enviar verbas diretamente às prefeituras, para evitar o favorecimento dos governos estaduais de oposição –, assim acontecendo em Florianópolis com as verbas e convênios inicialmente firmados com a LBA, através do Projeto Casulo e, depois, através do Mobral<sup>203</sup>.

Chama a atenção o fato de que na segunda metade da década de 1980, portanto na transição da ditadura militar para o regime democrático, foi observada uma “desaceleração da expansão” em decorrência da mudança de prioridade da administração local, deslocando-se da questão das vagas para “uma preocupação

---

<sup>203</sup> Esses convênios foram firmados mais a partir do início da década de 1980, conforme declaração de Sônia Maria Dutra Luciano, e com base nos dados do documento Plano de Educação – 1980/1983 (SESAS, 1979).

com o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido nas unidades, com o planejamento e a intencionalidade pedagógica” (WALTRICK, 2008, p. 91).

### **Considerações Finais**

Preparar as crianças na pré-escola para o ingresso nas primeiras séries do 1º grau foi tônica discursiva no período estudado, tendo como objetivo maior redimir os males da repetência e da evasão escolar. Pretendia-se, igualmente, através de programas de educação pré-escolar pautados em políticas de assistência e educação, redimir males sociais – como os da marginalidade e da pobreza –, que, conseqüentemente, contribuiriam para resolver problemas educacionais, que colocavam em risco o projeto de reclusão escolar, por meio do qual se pretendia uma educação de caráter preventivo ou mesmo corretivo, legitimado pelos governos militares. A prioridade do *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* lançado pelo MEC era atender ao maior número possível de crianças e, por meio dele, justificou-se uma proposta pautada em baixo custo e com soluções alternativas, tendo por mote o apelo ao trabalho voluntário da comunidade.

A educação escolar das crianças de zero a seis anos na década de 1970 no Brasil trazia as marcas de um duplo sistema instaurado ao longo dos anos, em que a creche constituía proposta de educação assistencialista às crianças de classes populares e a pré-escola, como educação escolar, tradicionalmente atendendo a crianças da classe média e da alta. Desse modo, pode-se dizer que nesse período foram dados passos importantes na direção da democratização do sistema de educação pré-escolar no Brasil, no que se refere, por exemplo, à expansão de vagas e atendimento a crianças de classes populares na educação pré-escolar pública, ainda que à custa de um programa notadamente de baixo-custo.

Havia todo um contexto – entorno social – que alimentava essa prática discursiva do governo no trajeto rumo às demais esferas administrativas – estados e municípios –, que enfrentavam os mesmos problemas, como evasão e repetência no 1º grau e falta de oferta de vagas na pré-escola para atender às crianças de classes populares, já que a pré-escola se concentrava nas mãos da iniciativa privada, atendendo a crianças das classes média e alta. As discussões acadêmicas, as pesquisas, a movimentação da sociedade civil e os documentos do MEC vinham anunciando uma mudança social em torno da questão da pré-escola e das políticas educacionais relativas à educação das crianças de zero a seis anos, mas, em especial, às de quatro a seis anos, pois, no discurso recorrente do governo federal, se enfatizava a crise do ensino de 1º grau, causada pela repetência nas primeiras séries

e pela evasão, crise que, segundo o mesmo discurso, poderia ser resolvida, ou atenuada, com a preparação das crianças na pré-escola, em idades próximas ao ingresso no 1º grau.

Podemos dizer que a década de 1970 se configurou como um marco na deflagração de políticas públicas destinadas a este segmento, vindo a influir significativamente nas deliberações da educação das crianças dessa faixa etária nas décadas seguintes. Constatamos que, a despeito do contexto nacional, em 1976 foi implantado em Florianópolis o que consideramos, em linhas gerais, ser um sistema único de educação infantil, vinculado à área da educação, no qual creche e pré-escola foram concebidas sob um mesmo projeto, com uma programação curricular única e com as mesmas profissionais – “professoras” – contratadas, independente da idade da população a ser atendida. O que, em nosso entendimento, contribuiu sobremaneira para a profissionalização e a qualidade da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. In: **Cad. Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 379-403.

BRANT, P. R. S. S. **Do perfil desejado - a invenção da professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar**. Brasília: 1979.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, 1975a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Educação Pré-Escolar. **Educação Pré-Escolar – uma nova perspectiva Nacional**. Brasília, 1975b.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:



[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0038-0041\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0038-0041_c.pdf). Acesso em: 20 mar. 2012.

CAMPOS, M. M. M. Em defesa da pré-escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (50): ago. 1984.p.53-57,

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 53, mai. 1985. p. 21-24.

DIDONET, V. A Atuação do MEC-DEF junto ao Pré-Escolar. In: Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 2, 1976, São Paulo. **Anais II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: 1976.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA M. O. S & PERIM, M. L. F. (Orgs.). **A História da OMEP no Brasil (1953 - 2003)**: Educação Infantil. Rio de Janeiro: Ravil Editora, 2003.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cad. Cedec**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008. p. 313-332 (mimeo).

GOHN, M. G. M. Educação Infantil: Aspectos da Legislação – Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. In: **Pro-Posições**, São Paulo, v. 3, n. 2 (8), jul. 1992. p. 66-79.

GONÇALVES, N. G. e RANZI, S. M. F. (Orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2001.

MELO, R. F. A situação da Educação Pré-Escolar em Santa Catarina. In: Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 2, 1976, São Paulo. **Anais II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar**. São Paulo: 1976.

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis: Retratos Históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

POPPOVIC, A. M. Documento para discussão. CAMPOS, M. M. M. In: Em defesa da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, ago. 1984. p.53-57, São Paulo (50).

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Programa Educação Pré-Escolar no município de Florianópolis: Projeto Núcleos de Educação Infantil**. 1976.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. **Plano de Educação (1980-1983)**, 1979.

ROSEMBERG, F. A LBA. O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 107, 1999. p. 7-40.

\_\_\_\_\_. A Educação Pré-Escolar Brasileira durante os Governos Militares. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, 1992. p. 21-30.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Plano Estadual de Educação – Quadriênio 1980/1983**. Florianópolis: 1980.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005. p. 427-446.

SOUZA, S. J. Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.51, 1984. p. 47-53.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

**Educação, sociabilidade e atuação: o positivismo como processo de  
organização política, social e educacional. (Minas Gerais, fins do século XIX  
início do XX)<sup>204</sup>**

**Maysa Gomes**  
**Universidade FUMEC**  
**maysa@fumec.br**

## **1 Introdução**

No Brasil, como em outros países da América Latina, o positivismo se fez presente na vida social, política e educacional. Embora com propósitos semelhantes, as experiências foram alçadas de modo diferenciado, mobilizando atores, agentes políticos, professores e redes de relacionamentos e sociabilidades. No caso brasileiro, a imbricação República e Positivismo levou a proposições políticas e educacionais promovidas por diversos agentes e em diferentes estados do país. Neste sentido, ressaltamos a disseminação do positivismo no Brasil no âmbito de diversas escolas e os professores como agentes, além de seu desígnio essencialmente educador.

Em sua História do Positivismo no Brasil, Ivan Lins (1967) relacionou diferentes protagonistas destas ações. Outros autores Angela Alonso (1996, 2002); Irlen A. Gonçalves (2008) e fontes indicaram a relação entre formas de sociabilidade/formação/atuação, como importante articulação na disseminação de ideias e também do positivismo. A atuação de grupos políticos e professores viabilizou a expansão de propostas derivadas do pensamento comtiano e a execução de projetos impulsionados pelo apelo à ordem e ao progresso, ao desenvolvimento dos homens e da sociedade.

---

<sup>204</sup> Esta comunicação é parte da pesquisa de estágio pós-doutoral em Educação em curso na FaE, UFMG.

Este trabalho objetiva analisar as formulações positivistas para a educação e para as relações sociais contidas em algumas obras de Comte e do Apostolado Positivista do Brasil e suas relações com os processos desenvolvidos por seus seguidores em terras brasileiras, no período da 1ª República, particularmente em Minas Gerais. A indagação que buscamos responder é: que relação pode ser estabelecida entre o positivismo e a organização política, social e educacional em Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX? Nossa hipótese sugere que o positivismo foi um princípio em torno do qual giraram os processos políticos (e, conseqüentemente, os educacionais) do estado neste período. É isso que pretendemos demonstrar.

Esta investigação foi efetuada pelo levantamento de fontes primárias e secundárias, constituindo-se em uma pesquisa documental e bibliográfica. Realiza-se na perspectiva da história da educação e suas propostas metodológicas de inquérito das fontes, ampliação da leitura, da interpretação temática e no estabelecimento de diálogos possíveis com outros campos disciplinares. Dos acervos para essa investigação, temos como referência o Arquivo Público Mineiro (APM) e outras fontes disponíveis em acervos eletrônicos como os do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea/ FGV (CPDOC) e da Biblioteca Nacional (BNDigital).

## **2 Um desígnio essencialmente político e educador**

### **2.1 Um desígnio eminentemente político**

Hugo Lovisolo (1992) em estudo comparativo sobre o positivismo na Argentina e no Brasil, chama a atenção para algumas particularidades que constituíram a disseminação do positivismo nestes países. Reafirma as diferenças interpretativas e os objetivos ora amplos, ora mais específicos que acompanharam este processo, em fins do XIX e início do XX.

Observemos, para exemplificar a distância ainda existente entre as avaliações sobre os positivismos, que, no caso da Argentina, os positivistas são predominantemente situados por analistas e críticos na onda emancipatória do esclarecimento, vinculados à defesa do liberalismo e à implementação de uma convincente política educacional, sob o ponto de vista ideológico. Em contrapartida, **no Brasil**, domina a percepção de que o positivismo tem vinculação com o organicismo, com o autoritarismo, **tendo pouca ou nenhuma influência “positiva” sobre a educação**, embora os objetivos de povoar e educar fossem partilhados por positivistas de ambos os países. No Brasil, a dominância do comtismo foi vinculada ao reconhecimento de uma cultura ibérica - anti-individualista, coletivista e integrativa - que melhor corresponderia à direção em que evoluía a humanidade, de acordo com essa corrente. (p. 1) (Grifo nosso)

Parece paradoxal a citação de Lovisolo (1992) sobre a influência do positivismo na educação brasileira. Entendemos que o autor estabeleceu uma interpretação

generalizada a respeito da influência do positivismo na educação brasileira ao afirmar a implementação de “uma convincente política educacional” vinculada ao positivismo na Argentina, em contraposição “à pouca ou nenhuma influência ‘positiva’ sobre a educação” no Brasil. No entanto, a ampliação das pesquisas na história da educação demonstra que a relação positivismo e educação no Brasil, temática recente nas investigações da área, vem trazendo à tona novas abordagens acerca do positivismo não só como um processo educador, mas como um sistema de ideias presente nos processos educacionais brasileiros desde meados do século XIX.

Esta observação coloca em pauta a discussão acerca da abordagem das características culturais do positivismo e as particularidades que se constituíram historicamente em campos e países diversos. Deste modo, Lovisolo (1992) ao apresentar outras observações em suas análises auxilia na diferenciação do positivismo presente nos dois países. As diferentes configurações assumidas pelos positivistas e suas ações, suas próprias interpretações e seus intérpretes, demarcaram suas linhas e frentes de atuação e, conseqüentemente, seus processos frente à realidade.

Quando nos situamos na perspectiva política comparativa entre países da América Latina, (...) os cientificismos ou positivismos aparecem caracterizados por uma dupla variabilidade: de um lado, as diferenças nacionais na apropriação e recriação das idéias sociais e das orientações políticas de cunho positivista; de outro, a variedade das interpretações e avaliações, por vezes francamente divergentes, de suas realizações em cada país. (LOVISOLO, 1992, p.1)

Juntamente com autores como Carpeaux (1955), Lins (1967), Alonso (1996, 2002), Carvalho (1998), dentre outros, observam que não houve um consenso único em torno do positivismo, mas que existiram vários e circunstanciais, bem como as divergências. Além da pluralidade de tendências e ações sob a égide do positivismo e suas múltiplas relações sociais nos diferentes países, Lovisolo (1992) apresenta os positivistas argentinos e suas identificações demonstrando suas especificidades, diferenciando-os do caso brasileiro. Para ele,

Diferente é o caso no Brasil. Os desenvolvimentos do positivismo comtiano, na política e na religião, podem ser entendidos como recusa dos valores individualistas e mesmo do progresso material e temporal, sem as necessárias limitações espirituais. Contudo, essa recusa não é radical; significa antes uma transação ou conciliação entre “razão” e “fé” ou “sentimento” (amor, piedade etc.). O entendimento realizado pelos positivistas brasileiros enfatiza a conciliação, noção que se tornou um potente operador na interpretação da história brasileira. (LOVISOLO, 1992, p.4)

Sua abordagem contempla ainda outros positivismos que não o comtismo. No caso brasileiro, atem-se, como muitas, à análise das ações do Apostolado Positivista e da

Igreja Positivista do Brasil<sup>205</sup> e suas noções. Este autor deixa claro que não é objetivo de seu estudo “a preocupação com a fidelidade interpretativa dos positivistas do Apostolado em relação ao mestre Comte. Assim, entende-se aqui por comtismo a apropriação da doutrina pelos positivistas brasileiros”. (p.4-5). Nossa abordagem centraliza-se no comtismo como o positivismo predominante ou mais influente no Brasil, que foi reinterpretado de diferentes formas. Tais interpretações ampliam as perspectivas de estudos no que tange às atuações políticas e institucionais.

No Brasil, o positivismo enquanto um sistema de pensamento em suas diferentes versões se disseminou por vários estados, principalmente pelas escolas, e sua abordagem enquanto um processo histórico tem sido permeada ao longo do tempo por polêmicas discussões. Não se pode negar sua importância e influência em diversas dimensões da realidade social inclusive, e talvez principalmente, nos aspectos políticos e educacionais. Isso diz respeito a vários estados brasileiros, dentre os quais se destacaram São Paulo, Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, onde o positivismo se manifestou de forma mais ostensiva. Esta presença, verificada em outros estados, tem neste estudo o destaque para Minas Gerais, que juntamente com São Paulo exerceu o poder político no Brasil nos anos iniciais da Primeira República.

Em um sentido mais amplo, as concepções do pensamento positivista, inclusive o comtiano, implicaram em interpretações desenvolvidas ao longo do tempo, matizadas por diferentes realidades científicas, sociais e políticas, isto é, pelas suas diferentes proposições, apropriações e usos históricos.

Segundo Carvalho (1998), “os [positivistas] ortodoxos<sup>206</sup> no Brasil mais pareciam um grupo político com ideias muito precisas sobre a tarefa a realizar e os meios a utilizar do que um bando de fanáticos religiosos e loucos” como verbalizavam seus desafetos.

---

<sup>205</sup> Cabe esclarecer os termos Igreja Positivista do Brasil (IPB) e Apostolado Positivista do Brasil (APB). Segundo Lemos (1891), “O apostolado compunha-se do conjunto de indivíduos, devendo eles aceitarem, integralmente, a Religião da Humanidade. A Igreja era constituída pela totalidade dos fiéis e um núcleo de direção formado pelo apostolado.” (citado por SILVA, 2008, p.52). A Igreja e o Apostolado Positivista do Brasil tiveram por principais líderes Miguel Lemos (1854-1917) e Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927), e sua institucionalização definitiva é datada de 1881.

<sup>206</sup> CARVALHO (1998) utiliza estes termos: ortodoxia, ou ortodoxos, no caso do positivismo se referia aos membros da Igreja Positivista ou do Apostolado Positivista do Brasil e heterodoxia ou heterodoxos caracterizava aqueles que abraçavam o positivismo, mas não se filiavam publicamente à Religião da Humanidade. (CARVALHO (1998). No entanto, falar em heterodoxia e ortodoxia positivistas remete à discussão proposta por outros autores principalmente a partir da década de 1950. Essas considerações encontram-se também em LINS (1967), e posteriormente são retomadas por ALONSO (1996, 2002).

Ressalta também o voluntarismo político do grupo que tinha a crença de “poder forçar a marcha da história pela ação de uma vanguarda política bem organizada, homogênea, disciplinada ou, na expressão de Comte, pela ação de um núcleo fortemente organizado.” (p.198). Nesta trajetória, “muitas transformações no Brasil se realizaram a partir de suas ações e com uma dedicação messiânica de intelectuais e militares.” Estes, no período republicano, “se atribuíram a missão de salvar o Brasil, mesmo apesar dos brasileiros.” (1998, p.200).

Ressaltamos que o positivismo não se restringiu à dimensão religiosa ou à Religião da Humanidade, que emergiu na fase final da filosofia de Comte, mas esta se desenvolveu significativamente em alguns países, especialmente no Brasil. As diferentes visões e versões acerca do positivismo levaram Alonso (1996), dentre outros, a afirmar a existência histórica de positivismo e positivismos:

O movimento positivista sofre, por sua vez, uma outra diferenciação, entre o seguimento e instrumentalização da idéia positivista na política e sua sedimentação em dogma e em instituição. No caso brasileiro, tivemos ambas as ocorrências. Houve um grande movimento positivista não institucional, ao mesmo tempo em que a solidificação da Igreja Positivista no Rio de Janeiro tentou justamente submeter os positivistas fora de sua alçada e expandir a instituição. (p. 111)

Este foi o seu desígnio político.

## **2.2 Um desígnio essencialmente educador**

O desígnio educador do positivismo pode ser representado pela epígrafe: “Queremos educar socialmente e dirigir politicamente” estampada na primeira página do jornal positivista brasileiro O Democrata em 1880 (O DEMOCRATA, 1880, p.1)<sup>207</sup>, ou mesmo pelas várias publicações sobre a educação feitas pelo APB e pela IPB. Nesta direção, a abordagem do estudo de Tocary Assis Bastos (1965) analisa o processo educador, enunciando alguns predicados pedagógicos do positivismo comtiano em geral, e do que denomina de “positivismo pedagógico brasileiro”. Não obstante a discussão de que cerca o tema, oferece elementos à compreensão da temática em duas vertentes. A primeira, em que analisa os escritos epistolares de Comte, ressaltando sua “vocação educacional” que se confunde com o início do positivismo<sup>208</sup> e absorve, ao longo do tempo, as mudanças nas concepções de seu criador (p. 46).

---

<sup>207</sup> Este jornal circulou aos sábados, no período de 1880-1881. A frase foi apresentada em seu artigo-programa fundamentado no positivismo de A. Comte. Trazia no frontispício o lema “Ordem e Progresso” e divulgava a doutrina comteana entremeada por análises relativas a diferentes áreas - da instrução pública e da educação da mulher, à política econômica imperial. (Fonte: <http://www.memoria.bn.br>)

<sup>208</sup> As afirmações de BASTOS (1965, p.46) se referem exclusivamente ao positivismo comtiano.

Afirma que os princípios educacionais do positivismo encerram duas questões básicas, quais sejam: “a) limitar o procedimento pedagógico às ciências realmente positivas; b) criar uma nova classe de sábios, encarregada de formular as bases de uma ciência política (sociologia).” (p.46)

Bastos também apresenta a estrutura pedagógica da doutrina comtiana exposta por Paul Arrousse-Bastide, na qual a noção de educação em Comte pode ser sintetizada como

- 1- Uma teoria da educação propriamente dita ou se se quer, uma pedagogia da criança e do adolescente;
- 2- Um sistema de educação universal e integral englobando toda a duração da vida humana, verdadeira economia da vida mental individual desde a existência do feto até a morte;
- 3- Uma doutrina de aperfeiçoamento fundada sobre uma antropologia ou teoria da natureza humana;
- 4- Uma introdução à vida subjetiva, isto é, uma meditação sobre a morte considerada em sua função religiosa de participação no Gran-Ser. (ARBOUSSE-BASTIDE, citado por BASTOS, 1965, p.49)

Baseado no exposto e em afirmações de Comte, Bastos declara que há duas carreiras ou duas mensagens no positivismo e, conseqüentemente, além de duas pedagogias, duas teorias educacionais, inclusive duas didáticas, “que são condicionadas, respectivamente, por um *positivismo de cátedra* e por um *positivismo de púlpito*.” (p.50). Compreendem aí as dimensões e as transformações apresentadas na obra comteana, que iniciou e se desenvolveu como filosofia e se transformou, na última fase, na Religião da Humanidade. Nesta concepção, podemos identificar a base das propostas e das reflexões educacionais do APB e da IPB.

Ao “positivismo de cátedra” se relaciona a teoria educacional do *Cours* baseada na filosofia das ciências, que apresenta uma didática escolar e “o movimento racionalista educacional, valorizando o estudo das ciências experimentais, bem como a laicização do ensino (...)” (BASTOS, 1965, p.50). Já o “positivismo de púlpito”, vincula-se à Religião da Humanidade e, segundo o autor, a uma nova teoria educacional que ele define como “socratismo proletarizante”<sup>209</sup> onde “a educação, tendo por objeto único o aperfeiçoamento do homem, ‘facilitando o surto das expansões altruístas’, apela para o proletariado na consecução desse objetivo.”(p.52). Deste modo Bastos estabelece uma “dicotomia pedagógica positivista” pela qual a análise transita na interpretação de suas conseqüências no Brasil. Ao lidar com uma forma dicotômica de análise, este

---

<sup>209</sup> Na interpretação de Arrousse-Bastide, depois de 1845, “o proletário e a mulher constituirão dois protótipos da nova humanidade, os dois catalizadores do poder espiritual, os dois discípulos-tipo cuja educação particular será o ponto de partida da educação universal, fora da qual não há salvação.” (ARBOUSSE-BASTIDE, citado por BASTOS, 1965, p.53)

autor afasta algumas influências múltiplas que fizeram parte de um mesmo processo na realidade brasileira ao longo do tempo.

A prática positivista de cátedra pode ser ilustrada pelas análises sobre a Escola Normal de São Paulo, apresentadas por Carlos Monarcha (1999) em diversas partes de sua obra. Neste estudo o autor descreve a prática dos professores positivistas Godofredo Furtado, Silva Jardim e Cypriano de Carvalho, e os conflitos gerados na instituição. Como demonstra neste posicionamento dos professores frente a realidade brasileira na década de 1880.

no decênio de 1880, no interior da Escola Normal de São Paulo, ocorre a irrupção dramática de ideologias conflitantes: defrontam-se os defensores da declinante Religião do Estado e os defensores da moda ascendente da Religião da Humanidade. Apaixonadamente, uns propugnam a defesa intransigente da Monarquia representativa e suas instituições, denotadamente o poder moderador e o trabalho escravo; outros, a “doutrina livre e científica” como meio para desvendar o curso histórico brasileiro, mediante a aplicação analítica da doutrina dos “três estados” à formação social brasileira, articulada à elaboração de um programa sociopolítico de natureza pedagógica. (MONARCHA, 1999, p. 122)

Ilustra, deste modo, um dos embates enfrentados pelos professores positivistas em sua atuação e o caminho que percorriam na consecução de um positivismo de cátedra.

Em uma leitura ampliada verificamos que o desenvolvimento de uma pedagogia social<sup>210</sup> permeou a trajetória do positivismo e seus adeptos naquilo que este propôs enquanto uma formulação político educacional em sua versão brasileira, ou mesmo de projetos educacionais patenteados pelos seus princípios sociais. Assim se constituiu, em parte, seu desígnio essencialmente educador, que foi socialmente disseminado.

### **3 A disseminação do positivismo em Minas Gerais**

#### **3.1 Das sociabilidades**

Segundo Rodrigues (2009), o termo sociabilidade pode definir diferentes formas de relações e pode também equivaler a relações sociais em um sentido mais amplo. Como afirma:

A sociabilidade em sua acepção mais genérica é própria da existência humana, da vida em sociedade, onde os indivíduos se manifestam em diferentes modos de interação. O caráter gregário, entendido como a base das relações que se estabelecem, pode ser abarcado naquilo que lhe dá a forma, a visibilidade na trama do

---

<sup>210</sup> Utilizamos o termo pedagogia social para designar a relação dos processos educativos com as práticas sociais.



social. (RODRIGUES, 2009, p.239-240).

A difusão do pensamento comtiano assinalou a dimensão educacional como o processo fundamental para a reorganização da sociedade, sendo oficialmente divulgado pelas publicações da IPB e do APB. Sua disseminação nas escolas e na sociedade por meio de estudantes, professores, intelectuais e grupos políticos se fez através de jornais, revistas, manifestos, estudos, reuniões, clubes abolicionistas, positivistas, enfim, por uma rede ampla tecida socialmente por interesses diversos.<sup>211</sup>

Mais importante na tessitura República, educação e positivismo, são as múltiplas dimensões envolvidas e seus elementos, às vezes com a prevalência da organização política, noutras com a prevalência da manifestação social; ora na esfera acadêmica, na vida coletiva, ora na trajetória individual ou no poder político.

Diferentes escolas brasileiras, como espaços de sociabilidades, foram centrais ao processo republicano, à formação e atuação de intelectuais, políticos, e à divulgação do pensamento positivista no Brasil. Como as escolas de formação militar, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife; as Escolas de Medicina, a Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP), o Colégio Pedro II, a Escola Normal de São Paulo, dentre outras, são citadas por diversos autores <sup>212</sup>. Dentre os consensos mais amplos que uniram diferentes grupos em torno das mudanças necessárias ao Brasil em fins do século XIX, ressaltava-se a república como forma de governo, a construção da nação e a instrução como elemento de progresso do país.

Uma perspectiva que sobressai na historiografia do período diz respeito ao papel dos estudantes e das escolas como atores e lugares de ação no que tange à República no Brasil. Além dos clubes e jornais, os grupos políticos, professores, e estudantes fundaram sociabilidades como modo de inscrição social, o que foi essencial ao movimento republicano. Neste contexto, Irlén A. Gonçalves (2008), discorre sobre aspectos que se tornaram importantes na compreensão da sociabilidade - no caso, acadêmica e republicana. Em seu estudo o autor analisa a sociabilidade propiciada aos alunos na Faculdade de Direito de São Paulo, referência de formação da intelectualidade brasileira. Destaca, neste contexto as possibilidades de uma vida social e participativa, a “integração com outros colegas em atividades extra-escolares, como participação em associações e na vida jornalística; e, como consequência, o (...) recrutamento para a atividade política do Partido Republicano.” (GONÇALVES, 2008, p. 127). A tudo isso consideramos parte do processo educativo.

---

<sup>211</sup> Em sua obra *História do Positivismo no Brasil*, LINS (1967) oferece vários relatos sobre o tema.

<sup>212</sup> Neste sentido ver LINS (1967) e GONÇALVES (2008).

Essa trajetória foi comum àqueles que frequentaram faculdades nos grandes centros urbanos da época. Destacamos especialmente as escolas de duas cidades: Ouro Preto e São Paulo. Em relação a São Paulo, a Faculdade de Direito, como um polo que aglutinou estudantes de todo o país, e dentre eles numerosos mineiros. Segundo Gonçalves (2008), além do profissional da área, formava-se lideranças políticas para a vida pública, a exemplo dos mineiros Joaquim Felício dos Santos, Afonso Pena, Augusto de Lima, João Pinheiro, Francisco Salles, Raul Soares, Antônio Carlos, Arthur Bernardes, Wenceslau Braz, Estevão Lobo, dentre outros. A compreensão desse destino político e para a vida pública, relacionada com a passagem pelo curso jurídico, pressupõe o entendimento das configurações de sociabilidades do aluno urdidas no sentido de um

entrelaçamento da cultura político-jurídica, propiciada pelas várias relações que ele trará com seus colegas, professores e outros mais que farão parte da sua rede de convivência, sonhos e expectativas de construção da sua carreira e, bem assim, de produção da sociedade brasileira, mineira em particular. (Gonçalves, 2008, p. 129)

O estudo aliado a outras atividades, tais como a participação em clubes acadêmicos foi uma característica dos mineiros radicados em São Paulo. A existência de dois clubes republicanos mineiros na capital paulista<sup>213</sup> é um dado que demonstra a importância deste tipo de agremiação.

A partir destas considerações, outras perspectivas podem ser tratadas em relação à Faculdade de Direito, e uma delas diz respeito à forma de chegada e acolhida de seus alunos. Este caminho esclarece parte das relações, dos pertencimentos a determinadas instituições e do caminho político dos estudantes. Exemplo disso se constitui a trajetória de João Pinheiro da Silva<sup>214</sup>, que prestou exames na Escola de Minas de Ouro Preto em 1881, onde cursou dois anos, sendo encaminhado para São Paulo. Trabalhou como preparador dos laboratórios de física e química (disciplinas regidas por Cypriano Carvalho, lente positivista) da Escola Normal de São Paulo, onde depois atuou como professor. Como estudante da Faculdade de Direito de São Paulo, ingressou no Club Republicano Mineiro em 1884. Segundo Costa (2006), essa trajetória foi fundamental à consolidação de sua formação política.<sup>215</sup>

---

<sup>213</sup> O Club Republicano Mineiro e o Club Republicano Acadêmico Mineiro.

<sup>214</sup> João Pinheiro da Silva, político mineiro, líder republicano, declarado positivista. Neste sentido ver notas biográficas em COSTA (2006, p. 4-6).

<sup>215</sup> Em 1884, “João Pinheiro consegue emprego como zelador e preparador das cadeiras de física e química do laboratório da Escola Normal de São Paulo. (...) Apesar de já conhecer as idéias de Comte na Escola de Minas de Ouro Preto, será em São Paulo, principalmente na relação estabelecida com Cypriano José de Carvalho, com quem

Neste contexto, as análises recuperam a trama histórica de uma geração a partir de conceitos que auxiliam a compreender seus desdobramentos posteriores. Este é o caso da abordagem dos grupos políticos como parte de um processo formativo e como importante articulação na disseminação de ideias e também do positivismo. Neste caso, sociedades abolicionistas, clubes republicanos, escolas, estudantes e professores formaram a base da constituição tanto do movimento republicano quanto da própria República brasileira.

### **3.2 Atuações: grupos políticos e professores**

A atuação de grupos políticos e professores viabilizou a expansão de propostas derivadas do pensamento comtiano e a execução de projetos impulsionados pelo apelo à ordem e ao progresso, ao desenvolvimento dos homens e da sociedade.

As redes estabelecidas entre grupos, causas, escolas e professores tiveram um papel primordial na constituição da política brasileira e mineira. Divisamos aqui dois processos: primeiro se constitui das manifestações das Sociedades Abolicionistas de Ouro Preto no ano de 1884; e o segundo, a organização política dos estudantes mineiros da Faculdade de Direito de São Paulo, ou seja, o Club Republicano Mineiro. As manifestações das Sociedades Abolicionistas demarcaram publicamente, no âmbito desta pesquisa, a realização de eventos marcadamente positivistas nas ladeiras então capital mineira. Já o Club Republicano Mineiro, que dentre suas diversas ações abrigou um grupo político positivista, constituiu-se a base da disseminação do republicanismo em Minas Gerais.

#### **3.2.1 As manifestações das Sociedades abolicionistas em Ouro Preto**

Data de 16 de janeiro de 1884 o registro da festividade ocorrida no Club Abolicionista Visconde de Rio Branco<sup>216</sup> que marcou época na então capital do estado. As páginas do jornal O Liberal Mineiro apresentaram o festival realizado no dia 05 de janeiro do mesmo ano pelo clube abolicionista como um evento humanitário que reuniu a “elite da sociedade ouro-pretana” para uma grande festa musical. Como descreve:

Na entrada do edificio a banda de musica do corpo de policia fazia os prelúdios do festival. O salão fora decorado com singeleza e capricho. Na parede do fundo destacava-se sob um dossel de veludo verde o estandarte do *Club Abolicionista* elegantemente bordado com esta insígnia que lhe sintetiza as tendências positivistas: ORDEM E PROGRESSO. Irradiava à sombra dele a effigie do brasileiro imortal

---

passa a trabalhar na Escola Normal, que ganhará corpo, em sua formação política, o positivismo.” (COSTA, 2006, p.156)

<sup>216</sup> Segundo Lins (1967) “Em 1877, no Instituto Politécnico, de que era Vice-Presidente, aludia o Visconde do Rio Branco, perante o Imperador, à lei dos três estados.” (p.509)

[Tiradentes], cuja memória é a legenda dos combates da liberdade. (O Liberal Mineiro, 16 de jan. de 1884, p. 4. Notação: JM-1241733 APM )

Narrados os diversos números artísticos apresentados, onde destaca-se a presença dos professores F. Vicente, Raymundo de Mello, Domingos Monteiro e Damaso dos Santos, é enfatizada a exposição das “ideias filantrópicas dos senhores Joaquim Francisco de Paula e Coronel José Egydio da Silva Campos” o grande destaque do festival, pois estes senhores concederam a dois escravos cartas de alforria entregues pelo presidente do clube Dr. Chrockatt de Sá<sup>217</sup>, durante a solenidade.

Cota (2012) descreve vários momentos em que as ações abolicionistas foram desenvolvidas em Ouro Preto baseado em publicações dos jornais locais. E, embora a abolição seja o eixo principal de seus estudos, devemos considerar além dela, dois outros que se relacionam com nossa pesquisa. O primeiro é que a abolição da escravidão no Brasil foi também uma bandeira positivista. E o segundo, é a existência de várias referências ao positivismo em Ouro Preto no período. Além do mais, segundo Lins (1967), a publicação do jornal Ordem e Progresso circulou na capital mineira em 1884 como órgão do Clube Visconde de Rio Branco e “seu redator chefe era o engenheiro Crockatt de Sá, mais tarde Diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil.” (p.216).

Ao relatar minuciosamente outra manifestação concretizada no dia 25 de março, o artigo publicado na seção *Comunicados* do jornal A Província de Minas descreve que Ouro Preto acordou às 5 horas da manhã com uma “chuva de bombões” anunciando “uma nova era na história pátria”. A sociedade Libertadora Mineira e a Abolicionista Visconde de Rio Branco festejaram pelas ruas da capital a emancipação dos escravos no Ceará. Sobre as sociedades e seus respectivos presidentes, descreve:

É presidente da *Libertadora Mineira* - o Dr. Archias Medrado, lente da Escola de Minas; iniciador da ideia abolicionista nesta capital, que deve guardar na memória o nome do homem entusiasta que primeiro impeliu-a ao movimento emancipador. A sociedade *Abolicionista Visconde de Rio Branco* é presidida pelo Dr. Crockatt de Sá, engenheiro distinto, positivista; é diretor das obras públicas. (A Província de Minas, 27 de mar.1884. p. 3. Notação: JM-1243287. APM)<sup>218</sup>

A narrativa oferece alguns detalhes preciosos, poéticos, plenos de entusiasmo sobre os festins. Detalha, por exemplo, que

---

<sup>217</sup> Encontramos grafias diferentes para o nome do engenheiro Crockatt de Sá. Optamos por manter seu nome como aparece na fonte analisada.

<sup>218</sup> Há elementos nesta publicação que nos levam a inferir que a matéria não foi escrita pelos redatores do jornal.

Precedidos pela banda de música do corpo policial, ia a massa do povo levando em sua frente os dois estandartes das sociedades. A *Libertadora Mineira* ostenta no seu estandarte, de grenat bordado a ouro, uma mulher, a imagem do progresso; empunha um facho com a mão direita, e a esquerda apontando para o horizonte, como que convida o povo a segui-la na peregrinação luminosa. O da *Abolicionista Rio Branco* traz num losango<sup>219</sup> a divisa positivista - *ordem e progresso* - Duas palavras que significam muito. Duas palavras que em si só resumem a síntese do desenvolvimento sociológico. (A Província de Minas, 27 de mar.1884. p. 3. Notação: JM-1243287. APM)<sup>220</sup>

A descrição do estandarte da sociedade A Libertadora Mineira revela uma veneração à mulher possivelmente associada à representação de Marianne, símbolo da Revolução francesa<sup>221</sup>, como guia e sustentáculo de uma “peregrinação luminosa”. Sua representação como “imagem do progresso” designa o progresso moral que se move no sentido de guiar e iluminar a humanidade. Este entendimento, pode ser associado ao positivismo, e encontra-se na descrição da participação das mulheres na festividade.

As Sras. das janelas atiraram sobre as bandeiras punhados de flores. Essa explosão de entusiasmo tinha um grande significado da parte do belo sexo. Representantes da moral na família, entes sensíveis por excelência, saudando a marcha cívica em honra ao Ceará, como que sentiam em si todo o horror que inspira essa palavra - escravo - túmulo frio e sinistro da personalidade humana. É que os grandes pensamentos vêm do coração, como diz Vauvenargues<sup>222</sup>, e a mulher, conjunto de sentimentos afetivos, não podia por certo deixar de abraçar essa causa humanitária... Pois bem, entre risos, filhos da alegria sincera que tinham, elas atiravam flores... Hurra! mil vezes hurra! É a conquista maior dos abolicionistas. Conquistado o coração da mulher, a causa é ganha. (A PROVÍNCIA de Minas, 27 de mar.1884. p. 3. Notação: JM-1243287. APM)

E elas estavam lá, onde tudo era festa e imponente era o aspecto da assembleia provincial - “de um lado as Exmas Senhoras, de outro a massa confusa de todos os cidadãos desde o presidente da província até o pobre operário.” (A PROVÍNCIA de Minas, 27 de mar.1884. p. 4. Notação: JM-1243287. APM). É importante ressaltar também que sociedade *Abolicionista Visconde de Rio Branco*, presidida pelo Dr. Crockatt de Sá tinha em seu estandarte um losango com a inscrição da divisa

---

<sup>219</sup> “O losango, em particular, é a representação da mulher na posição de mãe, esposa, irmã e filha.”

<http://www.bandeiranacional.com.br/>

<sup>220</sup> Mantivemos o termo grenat pelo entendimento que tanto pode significar a cor grená ou pedras deste tom.

<sup>221</sup> Marianne - símbolo da Revolução Francesa, popularizou-se como a alegoria do povo e da república pelo famoso quadro de 1830 de Delacroix, *A Liberdade Guiando o Povo*. No Brasil, desde 1860, Marianne aparece na iconografia, na imprensa e na campanha republicana como emblema glorioso do progresso e da liberdade. Neste sentido, ver JURT (2012)

<sup>222</sup> A referência feita ao filósofo Vauvenargues nos dá mais uma relação. Este autor é tema de obra constante da Biblioteca Positivista proposta por Augusto Comte n' *Os Pensamentos* de Pascal, seguidos pelos de Vauvenargues e dos *Conselhos de u'a mãe*, de Mme. de Lambert

positivista - *ordem e progresso*. Esta divisa foi incorporada posteriormente à bandeira nacional, além disso, há interpretações plausíveis sobre o losango como “a representação da mulher na posição de mãe, esposa, irmã e filha.” <sup>223</sup>

Neste cenário iniciam-se os discursos e são arroladas as pessoas importantes ali presentes, entre autoridades, professores, e cidadãos. A sessão foi aberta pelo Dr. José Ignácio Guimarães (Juiz de Direito) que expressou “em poucas palavras, que exprimiam o modo porque abraçava a causa dos escravos”; os oradores que se seguiram - Dr. Manoel de Lemos, Dr. Leônidas (Damásio, positivista, lente da Escola de Minas); Josephino Pires (advogado, positivista, autor de livro *Ensaio Filosóficos*, natural do Serro, filho de Joaquim Felício dos Santos); Augusto Lacerda e Zoroastro Pires. Ao final da festividade foram concedidas duas cartas de liberdade o que foi sucedido por um concerto e da “coleta” entre os presentes.

### **3.2.2 O Club Republicano Mineiro em São Paulo**

O segundo processo analisado gira em torno da Faculdade de Direito de São Paulo, onde observamos algumas trajetórias de políticos mineiros que encontraram ali a formação acadêmica e política com que atuaram no movimento republicano e na própria República. Exemplo disso, o Club Republicano Mineiro aglutinou as forças políticas necessárias através de uma estratégia que, de fora do estado articulou a disseminação do republicanismo em Minas.

Fundado em São Paulo, em 1883, este clube reuniu republicanos de diferentes cidades de Minas Gerais que estudavam na capital paulista, aos quais, em 1884 veio se somar João Pinheiro da Silva. A existência deste clube e as ações empreendidas por seus membros são fundamentais para a compreensão da política republicana em Minas, pois se constituíram na construção de uma rede no estado em conexão com os articuladores e fundadores do futuro PRM (1888). A fonte que utilizamos para essa análise é o acervo constituído pelas atas das reuniões realizadas entre 1883-1885 na cidade de São Paulo. Este acervo é parte do Fundo João Pinheiro (APM), cuja referência é denominada Dossiê Relativo ao Partido Republicano Mineiro. Série IV, diversos, cx 30 Doc. 3721. APM, e é composto por vários documentos e parte das atas deste clube.

As atas das reuniões revelaram parte das discussões realizadas, as posturas e as tendências de seus sócios e, mais que isso, uma estratégia para implantar a República por meio de ações, dentre as quais, as de filiações de cidadãos mineiros ao Club. Criava-se assim um vínculo e um ponto de apoio em diferentes cidades no

---

<sup>223</sup> Cf. <http://www.bandeiranacional.com.br/>

estado natal. Da leitura das atas observamos que: vigorava na agremiação uma tendência positivista; havia um grupo que se organizava em torno desta tendência; as discussões e ações pautadas pelo positivismo aparecem algumas vezes explicitamente e em outras, veladas; não era um grupamento homogêneo, ou seja, não podemos, em princípio, classificá-lo em sua totalidade como um grupo positivista, no entanto, podemos afirmar que havia um grupo positivista em ação dentro do clube ao qual João Pinheiro agregou-se.

Os indícios de que vigorava na agremiação uma tendência positivista e que havia um grupo que se organizava em torno desta tendência apareceram na ata da sessão extraordinária de 04 de julho de 1883, onde consta a presença de Theodoro de Carvalho, Geraldino Campista, João de Faria, Adalberto Ferraz, João Ribeiro, Francisco Barcellos, Augusto Botelho, Gervásio Monteiro, Christiano Brazil. Os senhores Gervásio e Geraldino informaram sobre a missa do falecimento do sr. Galvão: o primeiro cientificou ao Club que não compareceu à missa, mas que enviou um representante; *o segundo disse que não foi a esse ato religioso, cumprindo dessa forma um dever.*

Também em julho de 1883, Pedro Lessa<sup>224</sup> foi admitido como sócio efetivo do Club, e em setembro Antonio Olintho dos Santos Pires<sup>225</sup> como sócio correspondente. Ainda neste mesmo ano foram propostas as seguintes teses para discussão: 1- Qual a atitude do “Club Republicano Mineiro” frente ao Elemento Servil? 2- Qual a atitude do mesmo em face ao Catolicismo? 3- Se os Republicanos podem exercer cargos públicos? 4- Se nossas tradições são republicanas?

Estas teses chamaram a atenção pela proposta de discussão da atitude do clube

---

<sup>224</sup> Sobre Pedro Lessa, ALONSO (1995, p.7) faz a seguinte citação: Daí a consideração de Antônio Paim : "A exemplo de outras doutrinas européias, também o sistema de Auguste Comte experimentou, em terras brasileiras, um processo acentuado de diferenciação." (PAIM, 1967:179). Dessa diferenciação, Paim elege a versão política do movimento como objeto -de análise. Sua interpretação retoma o mal-estar face ao positivismo, acentuando o "sentido conservador", e mesmo retrógrado, delineado na tematização da reforma social. É diversa, porém, a postura que assume mais tarde. Ainda crítico do Apostolado, distingue-o da vertente gaúcha, notando, porém, que as duas correntes são próximas entre si, comungando uma tendência autoritária. Por outro lado, descobre uma terceira via, não necessariamente retrógrada, de caráter pedagógico, a qual chamou de "positivismo ilustrado", incluindo Pereira Barreto, Alberto Sales, Pedro Lessa, Aarão Reis e o próprio Ivan Lins. "Enfatizando, cada vez mais, o papel eminentemente cultural do positivismo, esse grupo acabaria atribuindo à política uma posição subalterna e privilegiando a mudança dos costumes e da mentalidade, como condição prévia à reforma social."(PAIM, 1979:3)

<sup>225</sup> Antônio Olinto dos Santos Pires, positivista, nasceu na cidade do Serro (MG), no dia 15 de dezembro de 1860. Formado em Engenharia de Minas pela EMOP, Ouro Preto, onde foi professor. "Foi o primeiro Presidente de Estado de Minas Gerais se envolveu nas questões abolicionistas e republicanas na época em que estudava engenharia na cidade de Ouro Preto. Devido a esse envolvimento, fundou, junto com João Pinheiro, o Partido Republicano Mineiro." (Fonte: <https://www.mg.gov.br/> ). Ver também LINS, 1967, p. 205.

frente ao “Elemento Servil”, ao catolicismo e à questão do exercício de cargos públicos. Mesmo em se considerando que estas questões e termos circulavam à época nos meios políticos e estudantis, estas foram questões próprias das propostas do APB e da IPB no período. Some-se a isto a recusa do clube ao convite para participar das comemorações dos estudantes católicos e atitude de dois dos sócios designados para representar o clube em uma missa, à qual não comparecem. Gervásio Monteiro envia representante e Geraldino Campista *“disse que não foi a esse ato religioso, cumprindo dessa forma um dever.”* Ao que indagamos: qual dever? O de um positivista? Presumivelmente, sim.

A admissão de Pedro Lessa e de Antonio Olintho dos Santos Pires, ambos positivistas, associada à posição assumida por Geraldino Campista e às teses apresentadas constituíram os indícios necessários para afirmar a presença de um grupo positivista no Club Republicano Mineiro. Reforça esta afirmação a constatação de que Geraldino Campista foi professor da escola primária masculina anexa à Escola Normal de São Paulo, onde atuou com Silva Jardim. No ano seguinte, em 25 de maio de 1884, João Pinheiro foi apresentado ao clube por Adalberto Ferraz e aceito, por unanimidade, como sócio efetivo. Diante destas e outras evidências, podemos inferir que as relações de um grupo fundador dentro do clube se forjaram não só pelo republicanismo, mas também pelo positivismo em uma rede de relações que ultrapassou a sociabilidade acadêmica e avançou no campo da política mineira, mesmo com seus conflitos.

#### **4 Positivismo, organização política, social e educacional em Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX**

Assim como em outros estados brasileiros, a República em Minas Gerais foi precedida pela causa da abolição e teve influência positivista. Notadamente, os professores, ainda no Império, empunharam estas bandeiras em Ouro Preto.

Escolas, clubes, sociedades acadêmicas, alunos, professores, a Escola de Minas de Ouro Preto e a imprensa foram os principais atores no cenário da velha capital. Não sem razão, o deputado Andrade Figueira nomeou, em 1882, a Escola de Minas de Ouro Preto (idealizada e dirigida por H. Gorceix) e a Politécnica do Rio de Janeiro, (que teve como diretor o Visconde de Rio Branco) como “viveiros de positivistas”, ou seja, a presença de seguidores de A. Comte e a formação de positivistas se efetuava nestas escolas. É na Escola de Minas que se apresentam os principais elementos do positivismo em Minas no período, quer seja pela formação científica de seus professores e alunos, quer pela atuação dos mesmos. Os alunos e os ideais uniram



esta escola a outras, inclusive à Faculdade de Direito de São Paulo pela defesa das causas comuns. Lins (1967) identifica ter

de fato, havido, por esse tempo, na Escola de Minas, um surto positivista entre diversos lentes, dos quais se salientavam Domingos Rocha, Leônidas Damázio, Antônio Olinto e Domingos Porto. Seguiram-lhes as tradições intelectuais os professores Carlos Pinto, Gastão Gomes e o secretário de João Pinheiro durante a sua presidência em Minas, Francisco Barcelos de Assis Corrêa, mais tarde desembargador do Tribunal da Relação do Estado. (p.205-206)

Das relações positivistas do Club Republicano Mineiro, um grupo permaneceu unido em torno da organização do Congresso Republicano Mineiro e da fundação do Partido Republicano Mineiro (o PRM). Estas ações foram acompanhadas de conferências em várias cidades mineiras e foram resultantes do processo de organização republicana do clube em São Paulo. Da estratégia de nomeação de sócios honorários e correspondentes nas diversas localidades de Minas, bem como da Comissão de Propaganda, iniciadas nas sessões Club Republicano Mineiro, decorreram, a nosso ver, as bases locais do PRM. A última ata do ano de 1883 confirmou nossa suposição quando registrou que “Foi em seguida pelo Presidente nomeada a seguinte comissão *para rever e publicar os estatutos, que devem reger a fundação dos Clubs em Minas*, composta dos cidadãos Adalberto Ferraz e Francisco Salles”. (DOSSIÊ Relativo ao Partido Republicano Mineiro, APM). Em 1888, segundo o Almanak Republicano de 1890, Minas Gerais registrava a existência de um Centro Republicano (Barbacena) e 57 clubes espalhados na província, sendo o estado com o maior número de clubes. Ou seja, estrategicamente em São Paulo, O Clube Republicano Mineiro instrumentalizou e operacionou a República em Minas Gerais.

## **5 Considerações Finais**

Várias lideranças emergiram deste processo, bem como várias disputas de interesses e muitas adesões à causa da República, tendo como o líder de maior destaque João Pinheiro da Silva. Aluno da Escola de Minas de Ouro Preto, da Faculdade de Direito de S. Paulo, passando pela Escola Normal de São Paulo como preparador de laboratórios e depois como professor, fundador do PRM e de seu jornal de propaganda O Movimento, governador e deputado, dentre outras funções. Guiou-se, ao longo de sua carreira, pelas proposições positivistas, sendo um dos principais, senão o principal articulador da construção de Belo Horizonte, a capital da República em Minas, planejada e executada em uma concepção positivista.

A trajetória de João Pinheiro reuniu os elementos apregoados pela pedagogia social do positivismo, pois revelou o caráter eminentemente político e essencialmente educador em sua formação e em sua atuação como político. Revelou ainda a possível

origem de alguns dos traços marcantes de sua vida pública - a conciliação como mediadora entre a razão e o sentimento (ou moral), as necessárias limitações espirituais para o progresso material e temporal, e a prevalência dos valores coletivos. Ou seja, ilustra o que Lovisolo (1992) afirmou sobre a particularidade do positivismo no Brasil “que enfatiza a conciliação, noção que se tornou um potente operador na interpretação da história brasileira.” (LOVISOLO, 1992, p.4). Neste sentido, ouçamos Pinheiro:

Abrir escolas que iluminem a inteligência das crianças; ensinar o trabalho aos adultos; guiar e aconselhar, nas dúvidas, aos produtores; cuidar das questões materiais, sem o abandono da parte espiritual e moral; ter o culto sincero da liberdade; tornar a paz garantida; a justiça amada; paternal o exercício da autoridade; conciliadora a política; — é, senhores representantes de Minas Gerais, operários efêmeros que somos do serviço permanente da Pátria,— é termos trabalhado pelo grandioso ideal republicano, na terra mineira, que, primeira, o sonhou, por ele deu vidas e o tem executado, sem retrogradação e sem precipitações. É a realização do lema que se inscreve no pavilhão brasileiro, pela perfeita conciliação da "Ordem com o Progresso". (PINHEIRO, citado por LINS, 1967, p. 222)

Assim, quando indagamos que relação pode ser estabelecida entre o positivismo e a organização política, social e educacional em Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX? Embora sejam múltiplas as possibilidades e perspectivas de investigação, afirmamos, a partir destes dados, que o positivismo foi um princípio em torno do qual giraram os processos políticos (e, conseqüentemente, os educacionais) de Minas Gerais neste período, embora reconheçamos que esta investigação é apenas um começo.

## Referências

ALONSO, A. De Positivismo e de Positivistas: Interpretações do Positivismo Brasileiro. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 42, 2.º semestre de 1996, pp. 109-134. Disponível em:

<[http://anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=68&limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC&Itemid=301](http://anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=68&limit=20&limitstart=0&order=date&dir=ASC&Itemid=301)> Acesso em: 22 Set. 2013.

ALONSO, A. *Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 392p.

ANTÔNIO Olinto dos Santos Pires. In: MINAS GERAIS. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BANDEIRA Nacional. <Disponível em: <http://www.bandeiranacional.com.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BASTOS, Tocary Assis. *O positivismo e a realidade brasileira*. Belo Horizonte: Edições da Revista Brasileira de Estudos Políticos, 1965. 171 p. (Estudos Sociais e Políticos-25)

CARPEAUX, Otto Maria. Notas sobre o destino do positivismo. *Rev. Brasileira de Filosofia*, São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, v. 5, n. 1, p. 120-125, jan./mar. 1955.

CARVALHO, J. M. de. *Pontos e bordados*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSTA, G. M. *A formação política de João Pinheiro*. 2006. 206f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2006.

COTA, Luiz G. S. Festins da liberdade: as festas abolicionistas em Minas Gerais. In: ANPHU-MG, 18, 2012, Mariana, MG. [*Anais eletrônicos ...*]. Disponível em: <<http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 28. nov. 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na secretaria do interior e justiça. *RBHE*, v.8, n.1, p.125-146, jan./abr. 2008.

JURT, J. O Brasil: um Estado-Nação a ser construído. *MANA*, v.18, n.3, p. 471-509, 2012.

LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. 707p. (Coleção Brasileira, v.322)

LOVISOLO, H. Positivismo na Argentina e no Brasil. *RBCS*, v.7, n.19, jan./jun.1992

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte*. 2009. 401 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, J. Carlos. *O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)*. 2008. 227f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

## Fontes

ALMANAK Republicano Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Imprensa Mont'Alverne, 1889-1890. 17 x 12 cm. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/almanak-republicano-brazileiro/706272>>. Acesso em: 08 set. 2015.

A PROVÍNCIA de Minas, 27 de mar.1884. p. 3. Notação: JM-1243287, APM.

CPDOC. Igreja e Apostolado Positivista do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/>> Acesso em: 26 mar.2015.

DOSSIÊ Relativo ao Partido Republicano Mineiro. Série IV, diversos, cx 30 Doc. 3721. APM

O DEMOCRATA, 14 de fev. de1880, n. 1, p.1-4. Disponível em: <<http://www.memoria.bn.br>> Acesso em: 18 Nov. 2014.

O DEMOCRATA. In: BNdigital. Disponível em: < <http://www.memoria.bn.br> > Acesso em: 18 Nov. 2014.

O LIBERAL Mineiro 16 de jan. de 1884, p. 4. Notação: JM-1241733 APM

## **El componente asociativo con enfoque solidario como elemento esencial del modelo educativo SETA<sup>226</sup> de COREDI<sup>227</sup>.**

**Rubén Darío Urrea Arroyave**  
Corporación Educativa para el Desarrollo Integral-COREDI  
[rubenurrea@coredi.edu.co](mailto:rubenurrea@coredi.edu.co)

**Marcela Miladys Mejía Espinosa**  
Corporación Educativa para el Desarrollo Integral-COREDI  
[programas@tecnologicocoredi.edu.co](mailto:programas@tecnologicocoredi.edu.co)

### **INTRODUCCIÓN**

El modelo educativo SETA<sup>228</sup> - Sistema Educativo para el Trabajo Asociado — da respuesta a la misión de COREDI, de “contribuir al desarrollo humano integral de las personas, las familias y las comunidades a través de procesos de formación, de fomento al trabajo productivo asociativo solidario” (plan de desarrollo 2010-2015 p.37), para lo cual articula los aspectos académicos con la práctica, desde los Proyectos Pedagógicos Productivos para el emprendimiento (PPPE<sup>229</sup>), y la proyección comunitaria.

---

<sup>226</sup> Sistema Educativo para el Trabajo Asociado

<sup>227</sup> Corporación Educativa para el Desarrollo Integral

<sup>228</sup> Sistema Educativo para el Trabajo Asociado: Es un modelo de educación y desarrollo para atender con pertinencia y calidad las demandas de la población rural, dada su identidad pedagógica, flexibilidad, principios pedagógicos y didácticos, proyectos pedagógicos productivos para el emprendimiento, canasta de materiales educativos, proceso de capacitación del recurso humano, estructura académica y administrativa, y la articulación con una institución educativa (PEI). Tiene como objeto la población rural dispersa en los niveles de básica secundaria y media. Adoptado por la Secretaría de educación para la Cultura de Antioquia mediante la resolución 024698 del 29 de diciembre de 2008.

<sup>229</sup> Para COREDI el Proyecto Pedagógico Productivo para el Emprendimiento, PPPE es el conjunto de actividades comunitarias, pedagógicas y productivas posibles de sistematizar, con el propósito de aplicar, contrastar y ampliar los conocimientos e informaciones adquiridas por los y las estudiantes en su proceso formativo. Dichas actividades se efectúan en la Unidad Productiva Familiar o en otros ambientes comunitarios, donde pueden participar uno o más estudiantes, sus familias y personas de la comunidad, para lograr soberanía alimentaria, optimizar los recursos existentes en el medio, proporcionar espacios de integración, de investigación, de planeación para el mercado, del cuidado del medio ambiente y en general de todos los aspectos necesarios para hacer de los y las estudiantes, sus familias y comunidad, personas con capacidad de trabajo asociado y solidario y con visión empresarial.

Este modelo educativo tiene entre sus componentes la asociatividad con enfoque solidario, como uno de los elementos centrales que permite orientar e iluminar lo pedagógico, didáctico y de gestión comunitaria, sin embargo en los resultados de las evaluaciones institucionales y en las opiniones de tutores(as) y coordinadores, la implementación y apropiación en campo, no ha generado los impactos deseados en la comunidad educativa en materia de trabajo en equipo y demás actividades comunitarias que demanden acciones y actitudes asociativas y solidarias, situación que inquieta a los investigadores de la maestría en educación rural de la UCO Marcela Mejía y Rubén Urrea a indagar en las fuentes primarias y secundarias, la información conceptual y metodológica que soporta este componente con el propósito de dejar además de unos resultados en términos cualitativos sobre las categorías implementación y apropiación, unas orientaciones o lineamientos desde lo conceptual, didáctico y evaluativo que ayude mejorar la propuesta educativa.

En las siguientes páginas se presentan los resultados parciales de la investigación básicamente de la revisión documental que soporta el modelo: los antecedentes histórico -contextuales y los fundamentos filosóficos y conceptuales a la luz de referentes teóricos relacionadas con la educación y el desarrollo rural con enfoque asociativo y solidario.

## CONTEXTO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

En el marco de este congreso internacional de historia de la educación es necesario para ilustrar el tema, presentar una línea del tiempo para mostrar la evolución del proceso socioeducativo que tiene como escenario principal el oriente Antioqueño y donde, a partir de la base comunitaria y de procesos de educación popular, se ha construido el Modelo “Sistema Educativo para el Trabajo Asociado” – SETA – como propuesta innovadora de formación para la población rural dispersa y con alto grado de vulnerabilidad.

En los documentos que soportan el modelo se encuentra reseñada una primera etapa desde 1970 a 1986 denominada: “Educación no Formal, la fuerza de la organización. Dadas las condiciones sociales generadas en el Municipio de El Peñol, Antioquia, con motivo del embalse de las tierras de esa jurisdicción y del traslado del área urbana y gran parte de la población rural de la localidad a otro sitio, para la construcción de la central hidroeléctrica, el obispo de la diócesis de

Sonson-Rionegro y los sacerdotes en cabeza del presbítero Francisco Ocampo acompañaron el proceso y desde la Pastoral Social iniciaron un programa que denominaron “la formación para el trabajo de los campesinos y la reducción del analfabetismo” (SETA 2014 p.6).

Además de los temas académicos básicos se formaba para la asociatividad y la economía solidaria como lo expresa el siguiente texto: “Se procuró orientarlos hacia prácticas de economía solidaria y que, al menos, se formaran en las competencias básicas mínimas de lecto-escritura, matemáticas, geografía local y regional, organización comunitaria y solidaridad” (SETA2014 p.6). Esta experiencia en educación luego fue apoyada a través del programa de Acción Cultural Popular (ACPO) y, posteriormente, a través de los Hogares Juveniles Campesinos y del Bachillerato Radial, en el Instituto Diocesano de Formación de Líderes Campesinos.

A nivel de Colombia podemos reseñar en esta época un acontecimiento importante para la educación popular como lo señalan Cendales y Muñoz 2013: “el pensamiento de Paulo Freire llega a Colombia a finales de la década de los 60. Década marcada por el surgimiento del movimiento popular independiente y revolucionario, por la figura de Camilo Torres y su trabajo político y educativo a través del periódico Frente Unido, por el asistencialismo de muchas instituciones y por los gobiernos del régimen del Frente Nacional (1958-1970). Se hablaba entonces de educación liberadora” (p.29). Otros hechos importantes que podemos recoger de esta época y por su relación y efecto directo con lo rural, fue la creación del Instituto Colombiano para la Reforma Agraria INCORA que a su vez organiza en el IICA-CIRA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura), la capacitación de los primeros grupos de alfabetización precisamente con el método de Paulo Freire y el nacimiento de organizaciones campesinas como la ANUC, desde lo religioso podemos destacar el Concilio Vaticano II y la Asamblea del Episcopado Latinoamericano Realizado en Medellín en 1968.

Entre los años 1986 a 1994 se tiene la segunda etapa que se denominó: Transición a la Educación Formal, “En el año 1986, con el apoyo de CORNARE y de varias instituciones y organizaciones no gubernamentales, con la experiencia y el acompañamiento de FUNDAEC (institución no gubernamental del Departamento del Valle de Cauca), se implementa con y para las comunidades rurales una propuesta educativa con fuerte componente comunitario: el Sistema

de Aprendizaje Tutorial SAT. La responsabilidad de ese trabajo continuó a cargo de la Parroquia de El Peñol con la colaboración de CORNARE, de la Universidad Católica de Oriente (UCO), de CODESARROLLO, de la “Christen Children Found” y de otras organizaciones particulares como Fundación Corona” (SETA 2014 p.7).

La tercera etapa de este recorrido histórico se presenta entre los 1994-1999 denominado “Posicionamiento en la esfera pública, con el consentimiento de la Diócesis y la colaboración de algunas parroquias, el programa se comienza a extender a varios municipios del oriente Antioqueño principalmente” (SETA 2014 p.7).

La cuarta etapa se ubica entre 1999-2004 denominada Construcción del Modelo SETA: “a partir de la experiencia acumulada y sistematizada, y con los mismos principios de formar al campesino para el trabajo, la asociatividad, la solidaridad, el emprendimiento y la promoción de la gestión comunitaria, y con la familia como eje dinamizador del proceso pedagógico, COREDI comenzó a plantear, con base en las normas legales de educación, un modelo flexible de educación para el desarrollo rural.” (SETA 2014 p.8).

Finalmente para terminar con el recorrido histórico, se ubica una quinta etapa entre los años 2004-2013 que denominaron “reconocimiento y validación del modelo” (SETA 2014 p.8) el esfuerzo está encaminado al reconocimiento legal: “Recogida la experiencia del Modelo SETA, COREDI, se propuso trabajar por el reconocimiento de éste, por parte de la Secretaría de Educación para la Cultura del Departamento. Una vez se llenaron todos los requisitos, la Dirección de Fomento a la Educación con Calidad produjo el Informe de Evaluación Técnica Pedagógica, en el mes de octubre de 2008.” (SETA 2014 p.8).

#### ELEMENTOS CONCEPTUALES DEL MODELO A LA LUZ DE LOS REFERENTES TEÓRICOS QUE APOYAN DICHA PROPUESTA

El Sistema Educativo para el Trabajo Asociado -SETA- de acuerdo con los documentos que soportan la propuesta pedagógica y curricular, surge como una respuesta educativa y de desarrollo comunitario a las condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas de la población rural del oriente antioqueño especialmente, en el marco de la nueva concepción de ruralidad en América Latina, por consiguiente los referentes teóricos, soportan no solo el tema

pedagógico, sino su propuesta de desarrollo para el territorio rural haciendo énfasis en lo asociativo con enfoque solidario, para enfrentar los obstáculos de un sistema político y económico centrado en el individualismo, la competencia y la globalización en un modelo neoliberal que cada vez hace menos viable la vida para estos pobladores.

De otro lado es importante precisar que el modelo fue diseñado para aportar al sistema público educativo a través de programas de cobertura educativa contratada por el estado para atender a los niños(as) y jóvenes que no tienen la posibilidad de acceder al sistema convencional de educación, luego de culminar su formación de básica primaria en los Centros Educativos Rurales –CER- modelo educativo escuela nueva, y que por la alta dispersión poblacional y la poca accesibilidad a un transporte escolar ágil y periódico no pueden asistir a instituciones de básica secundaria y media, y además, por no encontrar en estas propuestas educativas tradicionales la pertinencia y coherencia con su contexto y con sus necesidades y posibilidades socioeconómicas.

Para abordar los referentes que iluminan el modelo es necesario dividir la categoría SETA en dos subcategorías: sistema educativo y trabajo asociado. La subcategoría “sistema educativo” implica en primer lugar revisar el concepto de sistema educativo concebido desde los inspiradores del modelo educativo de COREDI, el cual es entendido como: “La concepción integral en el proceso de diseño curricular, para trascender del lenguaje compartimentalizado del conocimiento e incidir de manera significativa mediante acciones-aplicaciones concretas en lo organizativo, lo cognoscitivo y lo productivo” (SETA 2014), situación que lleva a buscar apoyo para entender mejor, pero al mismo tiempo para ampliar esta concepción, en la teoría general de sistemas.

### Concepción de sistema

Para acercarnos al concepto de sistema desde la educación es necesario revisar la teoría de sistemas propuesto por Luhman, la sociedad como un gran sistema y la educación como subsistema de ésta, dado que en los sistemas sociales como propone Luhman es necesario entender las interacciones, las organizaciones y las sociedades, además, por su carácter de relación directa con su entorno, en este caso el entorno rural, para darle pertinencia al tema educativo, entendiendo que cada sistema se define y diferencia siempre respecto a un determinado entorno: “Los sistemas están estructuralmente orientados al entorno y sin él, no podrían



existir. Sistema y entorno mantienen una unidad indisoluble. Por tanto, no se trata de un contacto ocasional ni tampoco de una mera adaptación. Los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con el entorno. Sin la diferencia respecto del entorno no habría autorreferencia, ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las operaciones autorreferenciales. De esta manera, la conservación de los límites es la conservación del sistema. (Arriaga 2003 p.282-283).

### Concepción de educación

La legislación y las políticas son prescriptivas hacia una formación integral de la persona (Constitución Política art 76, Ley 115/94 art. 1 y ley 30/92 art. 1), normas posteriores ratifican, promueven y fortalecen la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos como camino para la formación de la persona en todas sus dimensiones (Ley 1014/06, ley 1620/13 y Ley 1732/15). En cuanto a las políticas, la UNESCO concibe la educación como un todo, para lo cual pide que se forme en “(...) aprender a ser, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (...)” (Delors, 1994 p.47).

Si bien las políticas y las normas prescriben una educación que favorezca la formación de la persona y garantice la calidad, cobertura y pertinencia, en el entorno Rural no son suficientes las políticas, las normas y su reglamentación para ofrecer una educación que posibilite el desarrollo de las capacidades y el buen vivir de los habitantes rurales.

La ley general de educación dedica solo cuatro artículos al tema, manifestando que la educación rural permite: “la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (ley 115 de 1994 art 64), el artículo 65 alude a los proyectos institucionales de educación campesina, el artículo 66 habla sobre el servicio social en educación campesina y rural, el artículo 67 hace alusión a las granjas integrales como un espacio donde “los educandos puedan desarrollar prácticas agropecuarias y de economía solidaria. Sin embargo no hay una reglamentación ni políticas que orienten lo suficientemente el tema.

Diferentes autores consideran necesario pensar la ruralidad no como el “resto” expresado por el DANE, sino dentro de las concepciones de nueva(as) ruralidad(es), que incluye sus recursos naturales y materias primas, cuya población lleva a cabo actividades económicas (Pérez 2001), el territorio no como: “un espacio físico, objetivamente existente, sino un conjunto de relaciones sociales que da origen, y a la vez expresa una identidad y un destino común, compartido por múltiples agentes públicos y privados. Como construcción social generalmente está vinculado al diseño e implementación de proyectos comunes “desde la base”, es decir, por los propios actores sociales”. (Perez y Llambi 2007).

Pensar la educación rural no es simplemente proveer de docentes los Centros Educativos para desarrollar contenidos académicos desarticulados de la realidad contextual, la nueva ruralidad en Colombia, como lo manifiesta Londoño 2008, “emerge en medio de factores internos (violencia social, narcotráfico y otros), que hace necesario como lo manifiesta el mismo autor, actores capaces de autogestión y de ser protagonistas de las transformaciones, aprovechando las potencialidades”, para lo cual la propuesta educativa de ser innovadora, reflexiva, solidaria, e incluyente .

La ruralidad Colombiana de acuerdo a ( Bejarano 1996 citado por Londoño 2008) presenta varios cambios que implican la necesidad de reconceptualizar la economía campesina, porque esa economía campesina, definida por el tamaño de la propiedad y la precariedad de los recursos, ya no existe, la mirada es desde lo regional y no desde la unidad productiva familiar.

Otro elemento en esta mirada de la ruralidad es el efecto del narcotráfico, elevando el costo y concentración de la tierra y por consiguiente agudizando el conflicto social, sin que desde el gobierno se direccionen políticas que permitan la permanencia en el territorio de los campesinos en condiciones dignas, por el contrario pareciera como lo manifiesta Escalante, Torres y otros (2009) que: la migración del campo es un fenómeno que se explica, en parte, por la persistencia de una política deliberada de los gobiernos neoliberales, que consiste en empobrecer a la población campesina y, de esa manera, empujarla a emigrar a las grandes ciudades o bien a otros países, para no tener que procurarles condiciones de subsistencia dignas en los entornos rurales.

Sin embargo estos autores manifiestan que:

“La nueva ruralidad, constituye una mirada al campo que considera las principales transformaciones ocurridas en los aspectos productivos, ambientales y socioculturales, y también enfoca una visión renovada de lo rural en virtud de los vínculos estrechos con la ciudad. En ese entramado surgen líneas para redimensionar el desarrollo del mundo rural, un territorio que ocupa un lugar privilegiado por ser un espacio socialmente construido donde confluye historia, modos de vida, organizaciones, recursos naturales, actores e instituciones, que tendrán que rediseñar las nuevas reglas del juego para construir un desarrollo alternativo al modelo neoliberal”. (Escalante, Torres y otros 2009).

#### Concepción de Sistema Educativo para SETA

“La razón ontológica de la acción educativa es la formación de la persona, en su ser, en su saber, en su hacer y comunicar ésta se materializa en aplicaciones concretas en sus pilares de organización, conocimiento y producción” (SETA 2004 p.14).

Mediante el pilar de la organización, desarrolla su filosofía solidaria, promueve el trabajo asociado, la organización de base y la proyección comunitaria. Además pretende que sus colaboradores y usuarios, trabajen en equipo, desarrollen sentimientos de pertenencia institucional y de arraigo territorial.

El pilar del conocimiento, soporta las actividades académicas, a través de éste pilar se pretende fomentar las capacidades y cualificar el proyecto de vida de los estudiantes.

El pilar de la producción, para el modelo SETA es muy importante por la relación dialéctica entre teoría y práctica, en este sentido el pilar de la producción “posibilita la investigación aplicada y la puesta en escena a través de la práctica del conocimiento adquirido, materializado en los PPP y en los emprendimientos, especialmente asociativos solidarios, responde al saber hacer” (plan de desarrollo 2010- 2015 p.28).

#### Principios pedagógicos del modelo SETA

El primero “trabajo + estudio = aprendizaje, combinación entre el trabajo cotidiano en los proyectos productivos y el estudio generan aprendizajes significativos” (SETA 2004 p.19). Principio pedagógico trabajado por Ausubel y desde los planteamientos de Freinet; sobre este último pedagogo (Chouri y Meleán 2008), recogen su pensamiento: “las actividades escolares deberán partir del interés y de las necesidades del niño y, por tanto los trabajos deberán estar percibidos por él como tareas útiles. Para cultivar el interés y mantenerlo vivo, Freinet busca las actividades más apropiadas para que el niño sienta la necesidad y la importancia individual y social de lo que hace.

El segundo “la flexibilidad: la combinación entre el estudio y el trabajo cotidiano debe acomodarse a las circunstancias, necesidades y potencialidades propias de la población campesina” (SETA 2004 p.19). Freinet con su principio pedagógico denominado “tanteo experimental, considera que los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto (de un ambiente) en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias” (Chouri y Meleán 2008).

El tercer principio: “aulas abiertas, diferentes espacios para el aprendizaje; la unidad productiva familiar, granjas, bibliotecas, la escuela” (SETA 2004 p.20). Tema abordado por Decroly en el estudio del medio y muy especialmente para el caso de SETA, es importante como referente citar a Freinet con su principio pedagógico “relación escuela-vida: la enseñanza parte de la observación cotidiana. Hay una relación estrecha entre lo que sucede fuera de la clase, que al ser observados dan lugar a reflexiones que pueden ser para la clase.” (Chouri y Meleán 2008).

En palabras de *Legrand 1999* refiriéndose a Freinet “Se trata ante todo de la necesidad imperiosa, física y psicológicamente, de salir del aula para ir a buscar la vida en el rico entorno del campo vecino y la artesanía todavía existente. Por consiguiente, la primera innovación será la clase-paseo, en la que se observará el medio natural y humano, del que se llevará a la escuela, primero los ecos orales y después los escritos. (p.3).

El cuarto principio es la relación familia-escuela-comunidad como actores responsables del proceso educativo: escuela de padres, las actividades deportivas

y culturales, la participación en organizaciones de base, proyecto pedagógico productivo y actividades de servicio social” (SETA 2004 p.20).

El quinto principio es la solidaridad y capacidad de trabajo asociado: “es la unidad, fruto de la cultura, la disciplina, la organización y la ayuda mutua y comprende la formación solidaria, conformación y participación en organizaciones de economía solidaria, prácticas en proyectos asociativos productivos, construcción de comunidad y desarrollo de bienestar comunitario”. (SETA 2004 p.20). El principio de cooperación de Freniet “el cual exige la creación de un ambiente en el aula en el que existan la Cooperación entre alumnos, el niño aprende ayudando a los demás en trabajos en equipo. Esto les da el sentido de la responsabilidad” (Chouri y Meleán 2008).

La asociatividad.

#### Breve historia de la asociatividad y solidaridad

La historia deja evidencias de la necesidad del ser humano de unirse con el fin de obtener los bienes y servicios y de solucionar los problemas económicos, por eso la práctica de la Cooperación aparece desde las primeras etapas de la civilización, especialmente en comunidades rurales; Hans Muller<sup>230</sup> entre los babilonios, Mir y Artel<sup>231</sup> entre los rusos; en América latina, el sistema de producción comunitario, reparto equitativo y organización social de Aztecas e Incas (Fajardo y otros 2008. Citando a Uribe 1993).

De otro lado escritores y filósofos como Platón, Moro, Bacon y Cabet pensaron igualmente un ideal de justicia social en bien de todos los ciudadanos, una vida sabia y social, donde el ser humano alcance la armonía que tanto ha deseado en su convivencia con los demás (Confecoop).

Un aspecto fundamental en los procesos solidarios viene como consecuencia de la revolución industrial y de posteriores desarrollos económicos, presentados en Inglaterra y luego en el resto de Europa que trajo desventajas para el mundo trabajador que dio origen a formas asociativas como sindicatos, cooperativas de

---

<sup>230</sup> Las organizaciones para la explotación de la tierra en común de los babilonios. (Soto, 2003).

<sup>231</sup> Organizaciones agrarias y de trabajo entre los pueblos eslavos.

consumo, cooperativas agrícolas, cooperativas artesanales y cooperativas de ahorro y crédito, inspirados en el pensamiento de Plockboy y Bellers siglo XVII, Owen y Fourier siglo XVIII entre otros, para mejorar su calidad de vida.

Para el caso de América Latina Podemos localizar los orígenes de asociatividad y trabajo cooperativo desde la época de la colonia, representadas en la Minga, la Mano Vuelta y la mita. Los españoles reinventaron la Mita como instrumento de esclavitud para la minera y la agricultura. (Parrado 2010).

Lo asociativo y solidario como propuesta de desarrollo socioeducativo del modelo SETA

Parece contradictorio hablar de una educación para la asociatividad en un mundo donde el modelo económico demanda a las instituciones educativas formar para el individualismo, la competencia, la mayor rentabilidad; ser “el mejor”, se promueve y se premia en el sistema educativo, prácticas que no promueven la interacción entre compañeros.

Sin embargo a pesar de esto una de las apuestas del modelo SETA es formar para la solidaridad, el trabajo en equipo, la cooperación, la asociatividad, para lo cual es necesario en los procesos educativos estrategias que lo fomenten, porque cooperar, trabajar en equipo y trabajo asociativo se aprende con estrategias pedagógicas que enseñen el trabajo cooperativo, en equipo y asociadamente. Por consiguiente si: “cooperar es trabajar en común, disponerse a actuar conjuntamente con los otros y, aunque la sociabilidad es una ley natural, el método de racionalización económica de esa sociabilidad (o sea, *La Cooperación*), requiere de “consciencia”, de aprendizajes, de comprensiones, de definición de ideales comunes y de métodos de operación que a todos convoque” (CONFECOOP ANTIOQUIA 2010).

Otro hecho fundamental en el proceso educativo es que: “el valor de la cooperación no viene dado de forma innata sino que se aprende y se adquiere durante la evolución de la persona. De ahí la importancia del trabajo constante de este valor en el aula pues el aprendizaje y la práctica de un desarrollo psicosocial adecuado en edades tempranas hará que este valor, junto con otros, queden plasmados en las personas desde el principio de su desarrollo y para siempre. (Rey 2009).

Lógicamente así como las demás actividades académicas es fundamental el apoyo de la familia, en los aspectos solidarios aún más, la solidaridad, la ayuda mutua el trabajo en equipo se aprenden si en su contexto inmediato se práctica, así como aprendemos de prácticas que no son buenas porque no aprender las que hacen provecho personal y socialmente.

En las instituciones educativas y en las comunidad en general se extrañan porque los estudiantes no son solidarios y con problemas de convivencia social, pero como exigir si la escuela y el hogar no enseñan a ser solidarios y convivir con el otro.

Es importante señalar que para el caso del modelo SETA la solidaridad no es exactamente sinónimo de limosna o caridad, es la capacidad humana que ha de entenderse como una forma alternativa de potenciar las capacidades especialmente en la gestión de procesos en bien propio y de las comunidades, centrado en la perspectiva del desarrollo humano integral. “*La Cooperación* es el mejor método para vencer las pobrezas, ya que estas no se superan con los métodos individualizados, sino con los comunitarios; ella hace posible que las comunidades sean las propias gestoras del crecimiento económico y del desarrollo humano” (Rey 2009).

Enfoques de desarrollo centrados en lo humano

Podemos mencionar algunos enfoques de desarrollo centrados en la persona: el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, el cual sostiene que el desarrollo no se refiere al aumento de la oferta de mercancías y al crecimiento económico sino a acrecentar las capacidades de las personas, donde los recursos materiales son medios y no fines para alcanzar el bienestar, de igual manera (Valcárcel 2006).

El enfoque las necesidades básicas y el desarrollo a escala humana, de Manfred Max-Neff, su propósito es promover un desarrollo de las personas y no de objetos y cuyo fin no debe ser produccionismo ni consumismo, sino la satisfacción de necesidades humanas fundamentales que no son solamente de poseer sino también necesidades de ser (Uribe 1993, citado por Fajardo, Cabal y Donneys 2008 p.57).

El desarrollo con enfoque territorial: en el actual gobierno de Colombia tiene como objetivo: lograr la transformación estructural del campo y el ámbito rural, y un relacionamiento equitativo entre el campo y la ciudad de manera que se asegure el bienestar y el buen vivir de la población en zonas rurales, haciendo efectivo sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales y revirtiendo los efectos de la miseria y el conflicto” (borrador diálogos de paz 2014).

## CONCLUSIONES

Como un resultado de la revisión a los antecedentes histórico-contextuales, a los fundamentos conceptuales que soportan el modelo SETA y a la revisión teórica referida a la ruralidad y la educación rural con énfasis en la formación para lo asociativo y solidario se pueden sacar algunas conclusiones que confrontada más adelante con los resultados del trabajo de campo a través de entrevistas realizadas de manera individual y a grupos con particularidades similares, se podrá tener una lectura sobre la implementación y apropiación del modelo SETA en las comunidades rurales y al mismo tiempo se tendrán elementos para entregar algunos lineamientos que permitan orientar mejor el trabajo pedagógico, didáctico y evaluativo, por el momento se reitera que raíz de la revisión documental alimentada con referentes teóricos referidos al tema se presentan las siguientes conclusiones:

- En los sistemas económicos que buscan lo individual por encima de lo colectivo, el bien particular por encima del comunitario, solo a través de procesos solidarios se podrá minimizar el impacto social, económico y ambiental que estos modelos capitalistas causan y la primera tarea se inicia con la educación porque a cooperar, a trabajar en equipo y la actitud asociativa se aprende con estrategias pedagógicas que enseñen precisamente el trabajo cooperativo, en equipo y asociado.
- La cultura rural es una relación armónica con la naturaleza, marcada por unas relaciones de solidaridad entre sus habitantes. Por eso la educación rural pertinente debe interesarse por la construcción del territorio que requiere, articulado a las dinámicas de sus pobladores y las demandas de las nuevas ruralidades.



- La educación debe permitir la adquisición y puesta en juego de conocimientos en contextos de atención a problemas reales, con fuerte componente en la proyección comunitaria, en alianza organizaciones comunitarias y solidarias con la participación de la comunidad académica dentro de sus prácticas pedagógicas.
- se hace necesaria una propuesta educativa que asuma el compromiso social para la construcción de ciudadanía, que forme personas no para el servicio de un modelo capitalista e individualista, sino, que ayude a formar personas con compromiso social, ético y capacidad de trabajo en equipo y de actuar asociadamente para resolver los problemas de la comunidad y que a través de la economía social busque alternativas para el desarrollo familiar y colectivo con incidencia en la realidad local desde una praxis emancipadora.

## BIBLIOGRAFÍA

CONFECOOP. (2010). El cooperativismo con actividad educativa de Antioquia Situación actual y perspectivas

Constitución Política de Colombia. (1990). Constitución Política de Colombia. Colombia.

COREDI. (2004). SETA. SISTEMA EDUCATIVO PARA EL TRABAJO ASOCIADO. Marinilla, Antioquia, Colombia.

COREDI. (2010). Plan de Desarrollo 2010-2015. Plan de Desarrollo 2010-2015. Marinilla, Antioquia, Colombia.

COREDI. (2014). SETA. SISTEMA EDUCATIVO PARA EL TRABAJO ASOCIADO. Marinilla, Antioquia, Colombia.

Delors, J. UNESCO. (1994). Los cuatro pilares de la educación", Mexico.

Legrand, L. (1999). Celestina Freenet. Celestin Freinet .

Mejía, M. R., Cendales, L. & Muñoz, J. (eds.) (2013). Entretejidos de la Educación Popular en Colombia. Editorial desde abajo.

Ministerio de Educación Nacional. (1992.). Ley 30. Ley de Educación Superior.

Ministerio de Educación Nacional. (1994.). Ley 115. Ley de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1994.). Ley 115. Ley de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006.). Ley 1014. Ley de Emprendimiento

Ministerio de Educación Nacional. (2013.). Ley 1620. Ley de Convivencia Escolar

Ministerio de Educación Nacional. (2015.). Ley 1732. Ley de la Cátedra de la Paz.

### **ESCOLA BRASILEIRA: O PROJETO DE EDUCAÇÃO MORAL PARA A MOCIDADE EM JOSÉ DA SILVA LISBOA, O VISCONDE DE CAIRU (1756-1835)<sup>232</sup>**

Dalvit Greiner de Paula  
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG  
dalvit.greiner@gmail.com  
Vera Lúcia Nogueira  
Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG  
vlnogueira@gmail.com

Esta comunicação está dividida em três partes e uma conclusão. Apresentamos o resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação que teve como objetivo investigar o ideário educacional e moral de José da Silva Lisboa (1756-1835), o visconde de Cairu exposto à sociedade brasileira da primeira metade do século XIX por meio do seu livro *Escola Brasileira ou Instrução Útil a todas as classes*.

Na primeira parte, desenvolvemos uma exploração na tentativa de localizar o objeto da pesquisa em seu tempo e lugar, selecionando as fontes primárias necessárias ao nosso entendimento em arquivos, bibliotecas, sítios virtuais, etc. rastreando a historiografia para uma análise das fontes secundárias. Para tal, apoiamo-nos no referencial teórico-metodológico da História Cultural. Nossa pretensão, a partir de buscas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, nas leituras de suas biografias já publicadas foi o de traçar a trajetória de Silva Lisboa e um panorama de sua época quanto ao discurso e o fazer da educação. Reconstruímos os seus discursos sobre a educação na tentativa de apreender a concepção de educação moral subjacente ao seu projeto.

Na segunda parte, descrevemos a articulação entre a sua atividade intelectual e a educação nacional exposta nas discussões para a Constituição do Estado e de instituição da educação com a publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827. Tentamos, dessa forma, verticalizar a ação e os efeitos provocados pelo nosso

---

<sup>232</sup> Pesquisa resultante de investigação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais na área de concentração em História da Educação

objeto ao longo do tempo e no diálogo com outras produções daquele momento na tentativa de captar “o simbólico e suas representações” (BURKE, 2005, p. 10), para traçarmos um estudo sobre “o conjunto das formas de pensamento” (CHARTIER, 2002, p. 31). Sabendo que a História da Educação – “entendida aqui enquanto um campo de investigações [com] seus diferentes objetos” (VEIGA, 2003, p.19) buscamos identificar nas obras do visconde de Cairu a materialização de sua ação política e intelectual e a sua vontade pedagógica de servir às novas gerações. Um primeiro sintoma do desejo de legar algo para a construção da nação é a similaridade nos títulos: Constituição do Império e Constituição Moral. A hipótese que buscamos comprovar é a de que o visconde de Cairu acreditava que a primeira conforma o Estado, a segunda conforma o povo, a nação que está nascendo.

Por fim, na terceira parte analisamos a obra *Escola brasileira ou instrução util a todas as classes extrahida da Sagrada Escriptura para uso da mocidade* – Volumes I e II, publicada em 1827, de modo a entender o livro dentro do projeto civilizacional do visconde de Cairu identificando ali as bases para o edifício moral proposto. Ali, também é possível perceber que há uma recorrência de conceitos tais como Civilização, Educação, Indústria, Mestre, Professor que em seu conjunto representam quase quinhentas entradas. Consideramos ser estas as palavras fortes do livro.

Ao final, a parte conclusiva tentamos responder à questão da nossa proposta de pesquisa: *que traços nos constituem a partir do nosso surgimento como nação independente – o Brasil em 1822 - e que consolidaram, por intermédio das leis e normas, a nossa moral social?* Concluimos que a) Silva Lisboa é um homem da transição do Antigo Regime projetando-se num Brasil moderno; b) é um homem das letras e a letra é sinal de vida, pois sem elas caminhamos, às cegas, para a barbárie em todos os sentidos; c) é um homem da Corte que visa civilizar todas as classes nos preceitos do liberalismo e da moral cristã. Tendo como base a Fé, a Liberdade e a Ordem, Silva Lisboa organiza um projeto racional inspirado na Fé da qual deriva a Liberdade construída na lei que tem por objetivo final a restauração e manutenção da Ordem (doméstica, social, universal). O que tentamos buscar neste trabalho são os “mecanismos através dos quais categorias de pensamentos fundamentais se tornam, num dado grupo de agentes sociais, esquemas interiorizados e não algo que sobre-estrutura todos os pensamentos ou ações particulares” (CHARTIER, 2002, p. 39).

## **1. Um mundo em transição: um homem da transição**

Buscando conhecer a obra do visconde de Cairu percebemos em sua biografia a articulação entre a sua atividade intelectual e um projeto de educação nacional destinado à mocidade brasileira e em suas lições identificar o seu ideário moral. Silva Lisboa se apresenta como um homem da Corte e seu projeto educacional visa civilizar todas as classes de cidadãos brasileiros dentro dos preceitos do liberalismo e da moral cristã. Sua visão liberal é demonstrada na sua argumentação em que defende uma abertura aos talentos e virtudes de cada um, seja o indivíduo na sociedade ou às nações no mercado mundial. A questão de fundo é que dentro de um modelo liberal é concedido total liberdade para que esse indivíduo desenvolva os seus talentos e suas virtudes, porém numa visão de Estado Mínimo, não é dever desse mesmo Estado ofertar e manter a educação.

José da Silva Lisboa é um homem do Antigo Regime em fase de transição para um mundo moderno. É um homem de seu tempo. Liberal, afeto às Luzes institucionalizada pelos reformadores e professores da Universidade de Coimbra, Silva Lisboa não se configura, à primeira vista, como uma contradição. Está em perfeita sincronia com seu mundo. A sua participação no processo de construção das instituições brasileiras, passando por um modelo educacional, torna-se parte natural de seu projeto intelectual. Preparado na filosofia racional-liberal anterior à Viradeira<sup>233</sup>, principalmente no campo do Direito, apresenta-se como alguém capaz de entender e explicar o seu tempo e o seu lugar – tanto social quanto político. Dessa maneira, refutou tudo aquilo que não devia se consolidar, pois trazia o sinal da barbárie; conservou tudo aquilo que trazia os traços demonstrativos da civilização. Criou, assim uma linguagem própria. Isso lhe permitiu juntar ao mesmo tempo sinais e marcas do Antigo Regime português e um novo vocabulário e repertório moderno do liberalismo inglês de maneira que a convivência destes signos redundasse numa nova ideia de civilização. Uma contradição? Não, mas, a necessária adequação do conceito de liberdade capitalista ao conceito de liberdade política proposto pelos liberais, postos em prática pelas monarquias constitucionais, seja no modelo inglês ou na França da Restauração (1815-1830). Numa palavra: conservador.

---

<sup>233</sup> Dá-se o nome de Viradeira à atuação política regressista da rainha D. Maria I, sucessora de D. José I que começou com a demissão do poderoso Marquês de Pombal, primeiro-ministro sob o qual se fez as reformas educacionais em Portugal, nas colônias e, principalmente na Universidade de Coimbra. A política de desmantelamento atingiu em cheio a universidade e “enquanto Pombal é associado às Luzes e aos progressos científicos, sobretudo das ciências naturais, a soberana é vinculada à ignorância, ao fanatismo religioso, à superstição, ao atraso socioeconômico e ao refluxo das ciências em Coimbra”. (VILLALTA, 2011, p. 186)

Hobsbawm (1982), no seu clássico *A Era das Revoluções*, alerta-nos que no período que se seguiu à Revolução Francesa até a Comuna de Paris em 1848 gerou-se uma tendência à secularização da vida e da política provocada por uma tentativa de instalação de um modelo estatal laico e democrático. Isso não impediu a permanência, entre os pobres, dos dogmas de fé necessários à manutenção da crença na fé e na Igreja Católica provocando, inclusive, um forte *revival* religioso carregado de temor e terror. Esse retorno da religiosidade é uma reação àquela laicização provocada pela Revolução Francesa. No seu aspecto religioso presenciamos o surgimento de seitas, messianismos e aparições que reforçam a fé; no seu aspecto político presenciamos uma fixação na figura do bom pastor, a autoridade requisitada para a manutenção da ordem perdida. Esse imaginário do bom pastor é transferido para a política e usado como recurso para atacar toda e qualquer atitude política como resultante da apostasia, da falta de fé que sustenta o homem e a humanidade no rumo de Deus.

No projeto de restauração da Europa, a partir de 1815, da desesperada tentativa de evitar novas revoluções, forçados por uma massa de trabalhadores pobres que teimavam em ocupar seu lugar de importância na produção do mundo reforçados na fé que os impelia a um novo ordenamento, mas com Deus, até mesmo os britânicos perceberam a urgência e a inevitabilidade de reformas temerosos de que uma nova onda implodisse o continente, tão forte tinha sido a propaganda revolucionária. Os europeus aprenderam que na Igreja e no controle e incentivo da religiosidade popular, o retorno de uma ordem divina do mundo eram os melhores suportes para os tronos e dessa forma se apoiaram naqueles que seriam os melhores elos entre um poder espiritual e temporal para não cair no secularismo: os sacerdotes.

Não é à toa que o número de sacerdotes no primeiro parlamento brasileiro é alto. Tanto na Assembleia Constituinte de 1823 quanto na primeira legislatura em 1826 encontramos um número significativo de membros do clero: sacerdotes, bispos, irmãos leigos de ordens religiosas. No papel de censores durante o governo de D. João VI, Silva Lisboa vai dividir seus afazeres com dois sacerdotes. Na Comissão de Instrução Pública do Senado, juntos a Silva Lisboa lá estavam mais dois sacerdotes.

Silva Lisboa é um homem de fé. Mas também um homem formado nas Luzes. Como conciliar características aparentemente antagônicas? Fazendo com que a fé encontre a economia e o economista se encontre com o moralista. E o faz lendo os ingleses: Adam Smith, Jeremy Bentham e Edmund Burke. E o faz combatendo os franceses apóstatas encabeçados por Jean-Jacques Rousseau.

Essa recriação original começou a ser desenvolvida ainda em fins do século XVIII com as leituras de Adam Smith pelo professor Silva Lisboa, então Deputado da Junta do Comércio da Bahia em seus primeiros livros publicados em Portugal trazendo para o contexto colonial ideias de um capitalismo em começo de acelerada pulsação. Isso nos dá provas de sua condição exponencial naquele contexto. Mais do que uma adaptação de ideias, uma adequação ao contexto colocado pela necessidade de desconstrução do exclusivo colonial sem perder as vantagens do centralismo autoritário na figura do rei. Essa fase de transição já estava posta pelas reformas promovidas por D. Rodrigo de Souza Coutinho que com sua ilustração reeditava, sob novas circunstâncias, o ideário pombalino de reestruturação da Coroa visando a sua manutenção diante de um mundo em convulsão. A continuação da obra de Pombal, adaptada por D. Rodrigo de Souza Coutinho deve ser visto como um modelo reformador racional que olha para o futuro do reino trazendo na sua base as marcas do Antigo Regime português: o clientelismo e as mercês.

A manutenção da máquina mercantil e do patrimônio real – no caso as Colônias – carecia de novos intelectuais produtores de novas mentalidades e novos consensos. Como leitor de Smith e propagador de suas ideias na Colônia, Silva Lisboa está atento aos incômodos sentidos pelos produtores da Bahia ao excesso de legislação proibitiva e inibitiva do comércio com o restante do Atlântico. Ao escrever os *Princípios de direito mercantil* – publicado em 1801 usa de uma linguagem pedagógica demonstrando a compatibilidade entre moral e economia articulando a lógica necessária para o entendimento de que é no comércio e na indústria que se encontra o progresso e a felicidade de uma sociedade e a paz num mundo de trocas e satisfação de necessidades.

Já em 1804, quando publica seus *Princípios de economia política* defende abertamente a quebra dos monopólios pois apenas a justeza das trocas proporcionaria a liberdade do comércio e a satisfação das necessidades. Essa liberdade de comércio é o principal fator para a civilização e a felicidade dos povos. Na outra ponta do seu discurso, Silva Lisboa compartilha seu ideário iluminista incluindo no seu projeto civilizador a necessidade imperiosa de instrução da população e da liberdade do trabalho. Desde cedo, como moralista, não intervém na decisão do outro para não cercear-lhe a liberdade e também como economista não pretende desestruturar a produção. Silva Lisboa se posiciona como um antiescravagista, mas nunca será um abolicionista.

A ideia que lhe persegue é a de contenção dos ímpetos e desejos, por meio de uma instrução moral fazendo com que a razão opere de forma a manter os mesmos homens vivos e produtivos. Uma visão hobbesiana do homem e da humanidade sempre perseguiu Silva Lisboa. Ainda em Portugal, estudante em Coimbra, provavelmente ouviu falar de todas as revoluções de seu tempo, da Revolução Americana em 1776 até a Confederação do Equador em 1824 contra o governo de D. Pedro I; sem contar as infindáveis e pequenas revoltas de escravos e do povo pobre do Reino e depois do Império. O mundo estava convulsionado: estávamos na Era das Revoluções (HOBSEBAWM, 1982). E, na visão conservadora, as revoluções são o contrário do progresso humano, pois elas não promovem a humanidade e destroem as civilizações, instituindo o reino das paixões e a barbárie. Ou seja, no contexto civilizacional europeu, que Silva Lisboa construía seu ideário, a civilização trazia uma dupla antítese, revolução e barbárie, sendo a segunda uma condição natural ou a resultante da primeira no exercício do poder despótico. O temor dos homens que fizeram o Império do Brasil era de que qualquer levante levasse à barbárie.

Tome-se então que no tempo e no lugar de Silva Lisboa, “miseráveis tempos” (SILVA LISBOA, 2001, p. 75), tornou-se o viver um andar sobre corda bamba, limítrofe da fé e da apostasia, da ordem e da desordem, da civilização e da barbárie, da paz civilizada e da violência de nossos desejos e paixões. Em seu projeto de civilização em oposição à barbárie, Silva Lisboa tem na Europa tanto os modelos positivo e negativo. A segunda parte das *Observações sobre o comércio franco no Brasil*, de 1808 (SILVA LISBOA, 2001, p. 75-118) é dedicada a mostrar as vantagens do comércio exercitado pela Inglaterra e as desgraças provocadas pela revolução na França.

Confesso admirador da Grã-Bretanha e de sua riqueza material e moral, Silva Lisboa faz da mesma e de seus autores a sustentação intelectual e moral de seu projeto. Em sua bibliografia não faltarão elogios, citações, traduções de Adam Smith, James Millar, Jeremy Bentham, Edmund Burke e muitos outros ingleses do seu e de outros tempos. A Grã-Bretanha e seu ideário liberal e mercantil serviram para civilizar o mundo conhecido e aqueles países que aquela sujeita, na sua opinião, tem atingido tal grau de civilização e reduzido a sua barbárie. No continente europeu quem conseguiu conter os desatinos dos franceses, senão os ingleses?

No outro extremo, o modelo negativo refletido na desordem e na guerra da França contra o restante do continente, desestruturando a produção e o comércio. É mal visto por Silva Lisboa o espalhamento dos ideais franceses, principalmente a ideia

democrática de poder popular que leva todos ao delírio da igualdade. Para Silva Lisboa esse delírio representava a desordem da produção e a miséria econômica da população. Em suas argumentações e demonstrações lembra a todos que tudo se perdeu onde as ideias francesas passaram, inclusive a França. Dessa maneira afirma, que “a nação francesa sempre foi belicosa e a guerra tem sido o seu principal negócio” (idem, p. 109) para concluir que “o horrível monstro do fanatismo revolucionário, com todo o prestígio dos seus mágicos termos de *liberdade e igualdade*” (idem, p. 93) tem espalhado o terror por todo o mundo.

Como um homem de seu tempo, Silva Lisboa reflete as correntes de pensamento daquela virada de século, seja por adesão ou repulsão. Sua opção já havia sido delineada em seus escritos de fins do século XVIII: fé na religião católica, livre comércio, manutenção da ordem. É este tripé que vai consolidar o projeto conservador da Geração de 1790 que acompanhou D. João VI ao Brasil, e mais tarde, de luzias e saquaremas. Para Silva Lisboa, era necessária uma Constituição. Mas, que fosse digna do rei, assim como a quis o rei, assim como foi. Neste momento, surge o intelectual conservador avesso a qualquer movimentação da sociedade – revolucionária ou não, justa ou não - capaz de construir uma retórica religiosa de pavor e medo para convencer seus leitores da necessidade da ordem e do trabalho como condições para a felicidade. A elite brasileira encontrou o seu ideólogo.

A elite proprietária da máquina mercantil quis-se inserida no nascente capitalismo global, mas que ainda mantinha forte espírito conservador característico das economias agrárias monocultoras, percebeu as necessidades de mudanças para a sua manutenção na nova ordem que se instalava. Dessa maneira, construiu-se um ideário de medo e pavor, preso a uma religiosidade tradicional gerando um liberalismo imobilizante e conservador com um viés econômico e social moderados, com a elite avançando politicamente e freando qualquer avanço das classes mais pobres.

De acordo com Aristóteles, o limite do homem é o outro e a morte. Com forte carga emotiva, o conservador acredita ter pleno conhecimento desses limites e percebe que ali, nessa finitude humana encontra-se uma condição necessária ao poder: a coação física ou moral, força ou educação como instrumentos da política. Defendendo um sistema político forte e centralizado, a lei se torna em “tabu intangível, como instrumento primário de estabilização dos processos sociais” (BONAZZI, 1998, p. 245). Dessa forma, qualquer mudança deveria e seria engendrada pelo alto, iluminada e conduzida por uma classe de homens que se consideravam portadores das luzes e guias necessários à nação.



O intelectual do justo meio e da justa razão agiu e pensou todo o tempo na manutenção da ordem numa sociedade que precisava ser educada para atingir a civilização. Porém, enquanto não atingisse as luzes necessárias e o controle de seus apetites e paixões, deveria ser governada com mão forte do pai protetor, com o cajado do bom pastor. A educação será a mola mestra, porém, também com seus limites. As obras de Silva Lisboa mostravam a viabilidade dessa política conservadora de reformas inspiradas por uma cultura bacharelesca emanada de um sistema educacional construído pelo alto sob a batuta das Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda.

Silva Lisboa sempre esteve ligado à educação, ao processo civilizatório brasileiro na medida em que acreditava que somente as Luzes levaria os homens à verdadeira civilização. Já no fim da vida, apesar de não deixar de usar a pena para defender o Estado e seu Rei, a Constituição e as instituições dela derivadas, começa a se dedicar a uma escrita cada vez mais pedagógica, no sentido mesmo de instruir a sociedade a partir de sua menor célula: a família. É à família brasileira que o visconde de Cairu vai dedicar seus últimos livros.

## **2. O pensamento de Silva Lisboa: Vida sem letras é morte**

Ao identificar a participação do visconde de Cairu no processo de institucionalização da educação brasileira em seu fazer intelectual, nos debates públicos, nos jornais e panfletos e em sua ação legislativa durante a Constituinte de 1823 percebemos que estamos diante de um homem das letras e a letra, em todas as suas formas e funções, pois na sua opinião, é sinal de vida, pois sem elas caminhamos, às cegas, para a barbárie em todos os sentidos. É importante explicar a constituição dos vínculos sociais, intelectuais e políticos que deram sustentação a esse possível projeto educacional o que significa perceber suas afiliações tanto à época quanto com o olhar de hoje para situá-lo nos grandes grupos em que situamos os movimentos culturais.

Dentre as afinidades literárias vale notar um retorno aos clássicos, de um período pré-Romântico também caracterizado por novas ideias e atitudes revolucionárias, que se apresentam na Europa como uma fuga aos incômodos provocados por um capitalismo nascente e a ele se opõe afirmando uma nova moral – a moral burguesa – na busca de um homem racional, ingênuo e moralmente movido por um retorno à natureza em seus princípios mais básicos. No Brasil, esse incômodo também se apresenta na forma de revoltas e rebeliões, mas com um inconformismo

que vai do estético ao político – nossos árcades são inconfidentes -, passando não apenas pela adaptação de novos hábitos, novo vocabulário e novas relações políticas. Isso se deu nos jornais, no púlpito, nos lugares de debates públicos.

Silva Lisboa não é um escritor no sentido que aplicamos hoje àqueles que se ajuntavam e se ajuntam em academias literárias, mas encontra-se, no tempo e no estilo, entre os prosadores neoclássicos, com Matias Aires Ramos da Silva de Eça (1705-1770) – que escreveu e viveu na Europa na segunda metade do setecentos – e Francisco Sotero dos Reis (1800-1871), professor e jornalista maranhense. Silva Lisboa é um operário da escrita. Escreve para se justificar, para justificar as atitudes do rei, para expor suas convicções, para defender ideias liberais e econômicas, para realizar – tornar real o país que acredita nascer. Em suma, é um pré-Romântico que trazia um projeto de nação esboçado em todos os lugares e meios que escreveu.

Dessa fase de transição os seus contemporâneos vão construir suas biografias no jornalismo, arriscando alguns textos literários, porém nessa condição pré-revolucionária e tensa não podiam abrir mão das suas intenções públicas nem de romper com uma nascente tradição iluminista. Havemos de considerar que os abalos do período, provocados na política desde a chegada de D. João VI (1808) até a consolidação da monarquia (1840) darão outras ocupações aos homens de letras que vão expor suas ideias e seus talentos através dos jornais e muito pouco na literatura.

A oratória encontrava seu lugar no púlpito. A arte, o raciocínio, a palavra mediada e meditada, as belas palavras e as belas letras. Aqui se apresentava um dos mais denodados debatedores com José da Silva Lisboa: Frei Francisco de Mont'Alverne (1784-1859), franco adversário daqueles que buscavam explicar as mudanças pelas quais passavam o Brasil e o mundo de maneira lógica e racional. Mesmo que isso significasse fazer de Deus o “Regedor do Universo”, expressão muitas vezes usadas por Silva Lisboa.

Com o ocaso das academias literárias do século XVIII, será nas igrejas que a sociedade da corte vai ouvir os grandes oradores do período dentre eles o já citado Frei Francisco Mont'Alverne e Frei Bento da Trindade que, vindo da Bahia, tornou-se Pregador Régio na Corte. Porém, é na Imprensa Régia que esses homens de letras e oradores vão se encontrar buscando no convencimento dos censores as licenças necessárias às suas publicações. Nos Annaes da Imprensa Nacional de Alfredo do Valle Cabral (1881) encontraremos todos aqueles homens com quem Silva Lisboa

debateu, discutiu e confrontou suas ideias e seus textos. Era um leitor privilegiado como duplo censor da Imprensa Régia.

Mas, o que incomodou José da Silva Lisboa nessa literatura pré-romântica que se apresentava na virada dos séculos XVIII e XIX? Ousaríamos responder que era o que o opunha a Mont'Alverne: do racionalismo do economista Silva Lisboa derivaria uma moral racional com viés religioso; em Mont'Alverne a moral religiosa não admite a racionalidade animista dos iluministas pré-românticos como explicadora do mundo. Um exemplo: a mão invisível que para o economista Silva Lisboa é Deus agindo na natureza das relações humanas, para o sacerdote Francisco Mont'Alverne essa mão invisível não pode ser confundida com Deus. É uma heresia.

Na concepção do árcade a humanidade deveria retornar ao modo de vida presente no período clássico greco-romano de beleza e culto à natureza, abolindo toda e qualquer outra forma de civilização. A razão deveria, pois, informar os homens daquele modo de vida, bucólico e harmonioso. Um homem voltado e devotado a Deus sem a irracionalidade barroca que tanto o constrangeu em sua humanidade e imperfeição. A felicidade dependerá de um novo modelo de civilização, na medida em que aquela que lá estava não correspondia aos ideais humanos. O retorno a uma vida simples, a uma economia da simplicidade era, naquele tempo, uma atitude revolucionária, pois não era possível negar o atual estágio da civilização, mas era possível reformá-la esteticamente e politicamente. O retorno ao “bom selvagem” de Montaigne na figura dos índios de Basílio da Gama no *Uruguai* e do *Caramuru* de Santa Rita Durão. A construção de uma idade de ouro com pleno estado de felicidade era possível se o homem buscasse o bem comum e o progresso reconduzindo o Estado, como desejava o poeta e advogado inconfidente Tomaz Antônio Gonzaga, aos princípios do Direito Natural.

É nesse terreno de transição do neoclassicismo para o romantismo que José da Silva Lisboa encontrará a utilidade pedagógica dos *Júbilos da América*, da Academia dos Seletos no Rio de Janeiro de meados do setecentos. O texto é péssimo, é má literatura, porém cumpriu com presteza e exatidão a sua função no tempo e no espaço ao prolongar um modelo literário que vai persistir nessa fase de transição: a louvação, o louvaminhas público que encontrou seu eco no ciclo literário de preito ao rei. Porém, essa literatura amadora de baixa qualidade e rigor estético não perde sua importância pois nos diz muito da sua época e de seus homens.

A utilidade pedagógica dos *Júbilos da América* já tinha sido demonstrada aos adultos quando utilizada na *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*. Para lembrar, a *Constituição Moral* nos traz um herói fundador branco, cristão e europeu com indefectíveis virtudes expressas em suas Máximas Cristãs, Políticas e Militares. Gomes Freire de Andrade é o modelo de cidadão para o novo Império; as Máximas compostas pelos cidadãos do Rio de Janeiro e comentadas por Silva Lisboa eram o modelo didático-pedagógico para a construção desse novo cidadão para aquele Império.

Silva Lisboa inscreve sua seleção bíblica na *Escola Brasileira* no mesmo formato. Às Máximas Cristãs equivalem a sua Instrução Religiosa, a parte I do livro em que demonstra a necessidade de se atribuir a presença de Deus em todas as ações humanas, principalmente em relação ao conhecimento, atacando a soberba dos racionalistas que colocavam a razão como a explicadora de quase tudo o que víamos e sentíamos; às Máximas Políticas equivalem a sua Instrução Econômica, a parte II do livro onde busca demonstrar que todo o ordenamento político de uma sociedade se dá pela via da economia (*oikos*, *nomos*, regras da casa), levando ao pé da letra a etimologia da palavra, que implica nas regras de administração da casa, da concepção, passando pela produção e distribuição das riquezas, o que inclui o poder; por fim, às suas Máximas Militares equivalem a sua Instrução Moral, a parte III do livro em que busca demonstrar que um conjunto de deveres ensinados e aprendidos pela sociedade leva-a à paz e à concórdia com a vigilância necessária para que não degenerere novamente.

Silva Lisboa não faz Literatura, sequer literatura menor. Não está preocupado com a qualidade artística de sua escrita, mas com os efeitos que ela pode provocar na organização da Nação e do Estado.

### **3. O modelo civilizacional: Fé, Liberdade e Ordem**

A sua escrita, como toda e qualquer escrita, deve ser vista e reconhecida a partir de “paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados” (CHARTIER, 2002, p. 131). Estamos falando de uma comunidade que padece duplamente em sua inscrição na modernidade: se quer moderna pela constituição do Estado e sequer é moderna na constituição da nação. Seus paradigmas ainda estão em construção, chocando-se com visões de mundo fortemente marcadas por três culturas cruzando-se entre si.

Ora, culturalmente a Nação antecede ao Estado. E a Nação se faz independente do Estado a partir de sua língua, de seus bens culturais, de sua visão de mundo, de seus “hábitos intelectuais e morais, [...] que constituem a unidade e a nacionalidade” (MATTOS, 1987, p. 258). Em 1822, não havia nem Brasil, nem brasileiros. Era preciso fazer um e outros. Se era rápido fazer o Estado dando-lhe uma Constituição pelo alto, fazer os brasileiros demandaria muito mais tempo e investimento. Investimento necessário a qualquer Sociedade e Estado que se quer perpetuar, como é de sua vocação.

Para que o Brasil entrasse, de fato, no rol das nações civilizadas cujo modelo europeu era o visível e o aceitável à época, era preciso instruir os brasileiros. Esse era um imperativo que não podia ser negado a um povo que, como afirmou o visconde de Cairu, viveu tanto tempo na escravidão e na escuridão colonial. Segundo Ilmar Rohllof de Mattos (1987) era necessário “instruir ‘todas as classes’ [...] romper as trevas que caracterizavam o passado colonial [e] com as concepções mágicas a respeito do mundo e da natureza” (MATTOS, 1987, p. 259).

O visconde de Cairu se auto impõe este fardo civilizatório, porém, com ressalvas pois “devem-se temer os perigos e os inconvenientes de huma espécie de servidão, que nos induz a seguir cegamente as pegadas dos que os tem precedido, *consultando menos a razão que o costume*, regulando-se mais pelo que se faz, do que pelo que se deve fazer” (SILVA LISBOA, 1827, p. X, grifo do autor). Os cuidados com a educação são delicados: ao menor erro corre-se o risco de perpetuar e perder toda uma civilização. Consultar menos a razão significava colocar um freio num modelo de instrução que não buscava suas bases na religião cristã católica e que provocaria um novo modelo de servidão: a igualdade, que engendra a democracia, que permite a licenciosidade, que acaba em anarquia. Por isso torna-se necessário uma guia segura e confiável: as Sagradas Escrituras. Elas são essa guia confiável tanto na política quanto na economia e na moral. Elas revelam a verdadeira liberdade.

O projeto de modernização do Brasil proposto pelo visconde de Cairu baseava-se na Bíblia não apenas como dogma de fé, mas como manual seguro para o que chamava a Lei da Vida. Ali estão as instruções corretas para o trabalho e a indústria e as regras para a Felicidade. Para o visconde de Cairu são instruções que concorrem para a paz entre os homens e por isso o Estado deve garanti-las. Cabe ao Estado apenas garantir a sua execução começando pelo mínimo de instrução moral e escolar para que o povo, instruído na fé e nas primeiras e divinas letras fortaleça a Autoridade (o Rei) e o Estado.

Para o visconde de Cairu “seria deshonra da Patria o pôr-se em questão, se convem a Geral instrucção do Povo nas *Primeiras e Divinas Letras*” (SILVA LISBOA, 1827, p. 19-20, grifo do autor). Não se podia desejar nação civilizada sem outra premissa que não fosse a educação do povo. Ao inscrever esse imperativo em sua obra *Escola Brasileira*, o visconde de Cairu deixa claro a sua defesa para a geral instrução da população, pois acredita que somente ela pode evitar os males pelos quais o Brasil e a Europa vem passando. Inquestionável e indeclinável. Porém, em sua moral liberal o visconde de Cairu não propõe isso como um direito do povo e um dever do Estado, mas como um imperativo à Sociedade na medida em que crê na educação como um instrumento de autodefesa da sociedade que se eleva em defesa do Estado, não contra o Estado. A saída do estado de barbárie não é do Estado, mas da sociedade. O Estado é a explícita manifestação de uma nação civilizada que já deixou a barbárie pela educação de seus membros.

O Estado tem um fim si mesmo e racionalmente cuida de todos os interesses da sociedade. O visconde de Cairu demonstra que ao contrário do que pensa seus censores apenas a educação retira as pessoas e um país da barbárie. Educar ou não todas as classes não era uma questão a ser discutida. Era preciso discutir como fazê-lo e não se iriam fazê-lo. Naquele momento histórico, o visconde de Cairu acreditava que o Estado já tinha desenvolvido a sua parte. Como um Estado Liberal já não havia nenhuma restrição a que as pessoas se educassem. Por um lado, não havia também nenhuma restrição a quem quisesse abrir escolas, tantas quantas cada promotor acreditasse que fosse capaz de manter. O visconde Cairu incentivava esse comportamento na sociedade. Por outro lado, o Estado já havia feito a sua parte ao legislar sobre o assunto autorizando o ensino das Primeiras Letras, instituindo os Cursos Jurídicos, financiando dentro de suas possibilidades todas essas iniciativas do Legislativo brasileiro.

Àqueles que acreditam que a educação das classes ínfimas faria mal à Sociedade e ao Estado, o visconde de Cairu mostra que

As mais especiosas objecções são: 1.º que assim como por tal ensino os indivíduos das classes inferiores se habilitão a ler *bons livros*, também podem ler *mãos livros*, de que já há diluvio em todas as línguas, e que só servem para corruptela e perdição dos leitores: 2.º que as pessoas necessárias aos trabalhos mecânicos, adquirindo conhecimentos superficiaes, se desgostão da sua laboriosa condição; e aspirando á mudança de estado, são facilmente seduzidas para Revoluções por insidiosos demagogos (SILVA LISBOA, 1827, p. 19-20, grifo do autor).

O visconde de Cairu é enfático: não é o mau livro que põe a perder a ordem social. É o não leitor que o faz. O mais importante é aprender a ler e escrever. O não leitor não está inscrito no ideário iluminista. O não leitor está sujeito a todas as superstições e crendices que vem assolando o mundo e desestabilizando impérios. O não leitor está mais propenso a aceitar a fala do demagogo na medida em que não exercitou a sua razão nem fortaleceu os seus princípios morais para resistir às tentações que se espalham pelo mundo. Se as pessoas aprendem a ler elas vão ler tudo o que chega até elas. Isso, por si só tem um valor imensurável. Lerão bons e maus livros tantos quantos se lhes apareçam pela frente ou se lhes ponham à mão. A aspiração à mudança de estado social não é o princípio sedutor das Revoluções. Para o visconde de Cairu, as Revoluções acontecem quando todos aspiram à igualdade, princípio que tanto combate em Rousseau, o Sofista de Genebra. O visconde de Cairu prova-o com dois fatos. O primeiro deles:

[...] a Revolução da França foi tão extensa e mortífera, pela ignorância, e imoralidade das ínfimas classes ferozes, estimuladas pelo *espírito péssimo* dos ambiciosos, impostores, charlatães, e semi-doutos do paiz. [...] as classes ínfimas, sendo instruídas nas Primeiras Letras, pódem ler mãos livros; mas já os lerão depois de terem nas Escolas lidos os bons livros (cujas doutrina lhes tenha fortalecido o espírito com princípios sãos) e haverem adquirido o habito do bem, e a vergonha do mal (SILVA LISBOA, 1827, p. 20-21, grifo do autor).

A Escola teria prevenido a Revolução.

O segundo fato: observou-se na Inglaterra que “a maior parte dos criminosos não sabem ler; e que a causa dos maiores delictos he a incúria que se tem tido na educação do povo, e em o conservar na ignorância das essenciaes doutrinas religiosas” (SILVA LISBOA, 1827, p. 21). Religião e Instrução são as ferramentas de contenção dos pobres.

Há limites nessa instrução? Sim. Para o visconde de Cairu, como vimos no debate sobre a universidade no Brasil, a educação é um investimento e as pessoas que se aplicam a esse bem querem e desejam um retorno. Se todos alçam aos mesmos níveis a sociedade ficará sem trabalhadores mecânicos. Por isso, apenas as primeiras e divinas letras. Portanto, a Constituição que o visconde de Cairu tanto defendia não limitava a ascensão social daqueles que resolvessem explorar suas virtudes e talentos, mas a realidade econômica e o olhar do liberal o impediam de pressionar o Estado visando a geral instrução.

As pessoas não nascem prontas. Torna-se necessário educa-las com valores e princípios que demonstrem o grau da civilização a que pertencem. É preciso “que as pessoas de taes classes sejam industriosas, sóbrias, honestas, fieis, affectuosas, e de consciência em seus negocios diários, pacíficos nas suas maneiras, e aborrecedoras de tumulto e desordem” (SILVA LISBOA, 1827, p. 22-23).

O primeiro entrave que o visconde de Cairu via a um projeto de educação nacional era a escravidão e os maus hábitos que ela ensejava. Na sua opinião a convivência com os negros em estado de escravidão fazia com que aflorasse nos brancos os mais baixos instintos e perversidades deseducando os meninos e meninas. O visconde de Cairu e José Bonifácio acreditavam que a educação tiraria os negros de sua brutalidade. Porém, enquanto José Bonifácio previa a abolição da escravatura em seu projeto de Brasil, o visconde de Cairu previa a ação da “Mão Onipotente” na resolução desse problema. Ou seja, a mão invisível do mercado deveria, com o tempo e no tempo propício, resolver essa questão.

O cativo dá maus exemplos e induz aos mais baixos instintos humanos. Não apenas para os mais novos, mas especialmente para os mais novos. Pedagogicamente, o castigo dos meninos e meninas nas escolas era para o visconde algo deplorável e digno de recomendação que os mestres o evitassem. Como a educação se dá pelo exemplo a escola reproduzia a tirania da relação senhor-escravo. Na sua opinião o castigo escolar era resultante do modelo de sociedade violenta que vivíamos em função da escravidão, resultando numa educação tirânica pelos “hábitos de violência e soberba dos filhos sobre os seus domésticos” (SILVA LISBOA, 1827, p. 41).

### **Considerações finais**

A construção de um conceito de Liberdade, explicitada no Capítulo V da Parte III, e que até certo ponto se aproxima de uma liberdade liberal burguesa, vai achar apoio nos versículos bíblicos escolhidos pelo visconde de Cairu. Dessa forma a Liberdade é ensinada aos meninos: “Fallai de tal sorte, e de tal sorte obrai, como quem principia a ser julgado pela Lei da Liberdade – *S. Thiago. II, 12*” (Parte III, p. 88), ou seja, falem e ajam conforme a Lei. Não falem nem construam nada que não possa ser submetido à Lei e aprovado em seu julgamento prévio. A lei é reguladora de todos os contratos, mas principalmente do Contrato Social, e que, portanto, não deve ser corrompida pois confunde e prejudica o seu aprendizado pela sociedade. Sua base moral deve ser sólida para garantir sempre a Liberdade. A incorruptibilidade da Lei



garantirá a Liberdade dos cidadãos. E nesse círculo virtuoso, a incorruptibilidade dos cidadãos garantirá a Lei. Por isso, os cidadãos devem ser alertados pela educação, na medida em que conhecendo a lei e viver fora das suas prescrições é a mais terrível servidão a que pode se submeter um homem. É o caminho da barbárie.

A Constituição de 1824, nossa primeira e mais duradoura constituição inscreve nossa regra moral por meio da Religião Católica Apostólica Romana, porém com argumentos liberais que consolidou uma tradição autoritária derivando leis que não previam nem desenvolviam a autonomia do cidadão impedindo o crescimento e fortalecimento da esfera pública. A escola pública e oficial, com sua prática e sua pedagogia serviu para a manutenção dessa sociedade.

O verbete Civilizado – Policiado – Polido do *Ensaio sobre alguns synonymos da língua portuguesa* de 1824, de Frei Francisco de São Luiz, mostra-nos uma hierarquia que vai da barbárie à civilização. Nesta hierarquia o povo policiado é aquele que está mais próximo do bárbaro, mas que deixou este estado na medida em que já adquiriu o hábito da obediência às leis, por medo ou por natural virtude desenvolvida por seus bons costumes; num segundo momento este povo torna-se civilizado pois ali as leis já substituíram os costumes bárbaros e são decididas e executadas por um corpo político entre a sociedade e o Estado; e, por fim, a polidez, estágio em que o povo alcançou a perfeição de suas virtudes, dando-se ao luxo de viver em paz, liberdade e segurança (*sine cura*, sem preocupação).

Era um sonho. E continua sendo a esperança, mais uma vez, de que cidadãos educados e polidos possam viver em perfeita anarquia, uma vez que ainda vivemos em tempos policiados.

## REFERÊNCIAS

- BONAZZI, T. (2000). Conservadorismo. N. Bobbio, N. Matteuci, & G. Paquino (Eds.), J. Ferreira (Trad.), *Dicionário de Política* (5ª. ed., Vol. I, pp. 242–246). Brasília; São Paulo: Universidade de Brasília; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- BURKE, P. (2005). *O que é História Cultural*. (S. G. de PAULA, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CHARTIER, R. (2002). *A história cultural: entre práticas e representações*. (M. M. Galhardo, Trad.). Lisboa: DIFEL.
- HOBBSBAWN, E. J. (1982). *A Era das Revoluções*. (M. T. L. Teixeira & M. Penchel, Trad.) (4ª. ed., Vol. 13). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- LISBOA, J. da S. (1827a). *Escola Brasileira ou Instrução Útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escriptura para uso da mocidade* (Vol. II). Rio de Janeiro: Typographia de Pedro Plancher-Seignot.
- LISBOA, J. da S. (1827b). *Escola Brasileira ou Instrução Útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escriptura para uso da mocidade* (Vol. I). Rio de Janeiro: Typographia de Pedro Plancher-Seignot.
- LISBOA, J. da S. (2001). *José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu* (1a ed). São Paulo, SP, Brasil: Editora 34.
- MATTOS, I. R. de. (1987). *O tempo saquarema*. São Paulo: Editora Hucitec, com o apoio técnico e financeiro do MinC/Pró-Memória [e] Instituto Nacional do Livro.
- SÃO LUIZ, F. de. (1824). *Ensaio sobre alguns synonymos da língua portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Sciencias.
- VEIGA, C. G. (2003). História Política e História da Educação. In C. G. Veiga & T. N. de L. e Fonseca (Eds.), *História e historiografia da educação no Brasil* (pp. 13–48). Belo Horizonte: Autêntica.
- VILLALTA, L. C. (2011). A Universidade de Coimbra sob o reformismo ilustrado português (1770-1807). In T. N. de L. e Fonseca (Ed.), *As Reformas Pombalinas no Brasil* (pp. 157–202). Belo Horizonte: Mazza Edições.

**ESTADO E IGREJA CATÓLICA ENTRE O CONFLITO E A CONCÓRDIA: A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO NO BRASIL E PORTUGAL (1890-1960)<sup>234</sup>.**

CARVALHO, Carlos Henrique de.

Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

GONÇALVES NETO, Wenceslau.

Universidade de Uberaba/Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: wgneto@terra.com.br

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de.

Universidade de Uberaba.

E-mail: lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br

---

<sup>234</sup> Este trabalho traz os resultados parciais do projeto *A organização dos sistemas nacionais de ensino no Brasil e Portugal: Estado E Igreja Católica entre conflito e concórdia na promoção da educação (1890-1960)*, com o aporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

## **Introdução.**

Esta texto tem por finalidade apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida, sobre a da relação Estado e Igreja Católica, em Portugal e no Brasil, pela disputa da hegemonia da escola, que vai do final do século XIX até o início dos anos de 1960 do século XX (1890-1960). Este período foi definido em decorrência de apresentar a possibilidade de compreender o processo histórico caracterizado por ciclos de hegemonia do Estado, tanto na Península Ibérica (Portugal) como na América Latina (Brasil), sob a forma de Estado Liberal e Republicano, e por ciclos de convenção e procura de entendimento com a Igreja Católica. As fontes que subsidiaram a pesquisa foram, no Brasil, o acervo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com seus documentos propositivos à educação popular. Também pesquisamos a *Revista A Ordem*, um dos periódicos mais importantes para a divulgação das concepções católicas no país, para identificar os princípios sobre a educação popular propostos pela chamada “ala conservadora” da igreja. Em Portugal realizamos investigações na Biblioteca Nacional (aí pesquisamos os jornais *Novidades*, *A Voz*, *Diário de Notícias* e *Diário da Manhã*) e no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, onde fizemos levantamentos nos espólios de “Salazar” e “Marcello Caetano”. Pelas análises da documentação observou-se que a escola emergiu e se consolidou como instância de (in)formação, ordenação, mobilização da sociedade, de modo a servir as conveniências, quer da Igreja, quer do Estado.

Para ilustrar e dar conhecimento desta conflitualidade, enquanto construção histórica, a investigação possibilitou adentrar em diferentes esferas, ou melhor, distintos espaços e distintos períodos históricos, o que nos permitiu “reconstituir” e confrontar distintas memórias e modalidades de mobilização, bem como aprofundar as linhas de transversalidade e continuidade que marcam o longo período da Modernidade portuguesa e brasileira. No Brasil o final do século XIX e início do XX foi marcado pela crise do Império e ascensão do regime republicano que promove a separação da Igreja Católica com o Estado. Por isso, interessou-nos ver, as diferentes realidades dos dois lados do Atlântico, ou seja, de que forma os republicanos brasileiros e portugueses implementaram as várias reformas no campo educacional, bem como em que medida a Igreja Católica operou, por meio de um forte empenho das Ordens Religiosas, com as mudanças desse cenário educacional.

Portanto, podemos concluir que o estudo das relações sobre Estado e Igreja Católica possibilitou resgatar a história dessa dinâmica, visando “reconstituir” as conjunturas e as tensões que caracterizaram a Modernidade brasileira e portuguesa, quer no que se refere ao ideário liberal e laicista, quer às modalidades de colaboração,

tendo frequentemente esta evoluído para a organização de espaços comuns, isto é, situados entre a iniciativa estatal e privada confessional.

### **Dimensões políticas da relação Estado e Igreja Católica no contexto Ibero-americano, Portugal e Brasil.**

Após a proclamação da República portuguesa, os responsáveis pelo novo regime de governo buscaram reformar o modelo educativo vigente em todos os níveis de ensino — mas deram atenção especial ao analfabetismo. Os reformistas separaram o conceito de instrução do de educação; entendiam que, para chegar a esta, aquela era condição essencial. Pretendiam não só instruir, mas também educar, ou seja, enaltecer os valores e princípios cívicos da pátria lusitana, seus feitos coloniais e seus heróis etc. Pela instrução cívica, iniciada na infância, o país recuperaria sua condição natural de potência europeia. Também promoveram a laicização do ensino para retirar da igreja católica boa parte de seu controle sobre a educação. Assim, para os dirigentes da educação do período republicano, esta entraria numa fase áurea, pois até a proclamação da República portuguesa (5 de outubro de 1910) não se pensava muito na educação básica nem se cogitava a criação do Ministério da Instrução Pública de imediato (foi criado em 7 de julho de 1913, pelo decreto-lei 12). Quanto ao regulamento para o ensino primário, as medidas iniciais foram tomadas em 22 de julho de 1911 e visavam corrigir a condição de abandono a que a monarquia relegou essa modalidade de ensino. Os republicanos lusos levantam, então, duas bandeiras: instrução pública para instruir e para educar.

Os republicanos viram — e consideraram — a educação como fator de eficácia. Isso implicava uma dinâmica congruente entre diversas forças locais, orientadas para um projeto autônomo (incluindo disciplinas adaptadas aos locais), e a confluência dessas dinâmicas num ideário nacional (o patriótico, do progresso e da modernização). Como era o Estado que se via como liberal, seja o português ou o brasileiro, à educação se reservava um espaço fundamental, tendo em vista tanto as experiências de desenvolvimento no século XIX que abriram caminho à industrialização e ao progresso europeus, ao menos em países já industrializados, quanto a necessidade de se formar o cidadão, seja para a prática política, o exercício da cidadania, a preservação da tradição humanista ou a formação profissional.

Fosse contrária ou favorável a posição da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se dizer que a crença no poder da educação como formadora da consciência do país, de preparação para a democracia e para o progresso material era disseminada entre as elites; e a República apareceria como sistema político apto a oferecer as luzes ao povo, sobretudo pela educação, com seu poder civilizatório. Esta

passou a ser tida como direito do cidadão, e aí se assentaram os debates sobre educação municipal como forma de o local promover e propiciar a todos o acesso a essa condição essencial ao exercício da cidadania. Pensada e construída com iniciativas dos municípios, a escola se configurou como estrutura-base para se garantir localmente os princípios universais da cidadania. Logo, “[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional”.<sup>235</sup>

Mas, tradicionalmente, a Igreja Católica se apresentou nos dois países, bem como no Ocidente, enquanto fonte privilegiada de integração social e cultural fundando sua existência num outro tipo de lógica, que se coloca claramente em relação à política social devotada à integração da própria sociedade, como forma de garantir a unidade cristã e estabelecer o “espírito” de *corporativismo*<sup>236</sup>. Por outro lado, quando se estuda sua relação com o Estado Moderno (ou Estado-Nação), este é apresentado enquanto promotor de toda ação política, ou seja, foro central de orientação coletiva das mais variadas atividades, ao organizar a esfera social mediante a constituição do aparato jurídico, que normatiza não apenas as funções dele e da sociedade civil, mas também das outras instituições, inclusive (e principalmente) da Igreja Católica. Nesse novo cenário a Igreja Católica passa a ter uma função menor, visto que os poderes seculares dela são diminuídos em razão da ampliação do poder estatal. Cria-se, desta maneira, o núcleo da disputa entre legitimação religiosa e secularização, pois até mesmo quando o Estado e a religião atuam conjuntamente, a relação entre eles permanece separada e distinta.

Gramsci, ao analisar a noção de “concordata”, chama a atenção para este aspecto, quando Mussolini celebra com o Vaticano um acordo para uma atuação em comum. O que se tem, nesse caso, é a aliança de um Estado incapaz de impor e exercer sua hegemonia para o conjunto do povo italiano com a Igreja Católica que, com seu apoio prestado ao Estado fascista, cria o amálgama necessário para que este consiga se impor, recebendo em troca certas vantagens por conferir à ordem

---

<sup>235</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 8.

<sup>236</sup> O Corporativismo da Igreja Católica se difere significativamente do Corporativismo de Estado no século XX, apesar de ambos defenderem o princípio de unidade social e terem em comum um mesmo inimigo, no caso o comunismo. A partir dessas premissas, pode-se pensar no corporativismo como sendo um sistema de representação de interesses que se distingue do pluralismo, na medida em que é constituído por unidades não-competitivas, oficialmente sancionadas e supervisionadas pelo Estado. Cf.: PINTO, António Costa e MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes (org.). *O Corporativismo em Português: Estado, Política e Sociedade no Salazarismo e Vanguardismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

estabelecida um fator adicional de legitimação<sup>237</sup>. O princípio da "concordata" exprime certamente a complementaridade de interesses, mas também não deixa de demarcar a diversidade entre poder religioso e poder secular, com interesses muitas vezes totalmente distintos entre as duas instituições, noutras palavras, o conflito entre fé e consciência política estaria resolvido desde que a ação da Igreja Católica estivesse afastada do âmbito da própria atividade política, cujas manifestações são legítimas quando distantes da *res-publica*. A relação Igreja/Estado seria, nesse caso, homóloga a público/privado.

### **A Igreja Católica e a organização dos sistemas de ensino Luso-Brasileiro**

No processo de Modernização das Sociedades Ocidentais, a Escola emergiu e consolidou-se como instância de formação científica e cultural, informação, normalização, mobilização da Sociedade. O desiderato da universalização escolar acompanhou e caracterizou tal processo, tendo a escolarização evoluído no sentido de abranger novos públicos e de instrucionalizar novas dimensões culturais e técnico-profissionais. No quadro da Modernidade, o desenvolvimento das Sociedades, a hegemonia das Economias, a soberania dos Estados, a autonomia, a participação sócio-política e a qualidade de vida dos Sujeitos foram correlativos do grau de universalização do ensino, da habilitação literária e da creditação técnico-profissional dos indivíduos.

Soberanos e autónomos, os Estados português e brasileiro assumiram as modalidades de Estado Liberal, Estado Republicano e Estado Novo em ciclos históricos, cronologicamente próximos e orientados para um horizonte análogo em termos de progresso técnico, evolução cultural e humanística, melhoria da qualidade de vida das populações. Nesse objetivo, o ensino foi tomado como meio de informação, participação cívica e mobilização, tendo o republicanismo tomado como prioritária a meta da alfabetização pela escola dos públicos infanto-juvenis e progressivamente também da população adulta. O mesmo objetivo foi prosseguido, na primeira metade do século XX pelos Regimes de Estado Novo.

No contexto da universalização escolar, a relação entre o Estado e as Organizações Confessionais foi, em regra, de complementaridade e de colaboração.

---

<sup>237</sup> As observações de Gramsci sobre a religião são particularmente sugestivas e encontram-se espalhadas em sua obra *Quaderni del carcere*. Organizada por Valentino Gerratana em 4 volumes, publicada pela editora Einaudi, 1977. Conferir ainda: GRAMSCI, Antonio. "Problemas de Religião". In: ORTIZ, Renato. *A Consciência Fragmentada: ensaios de cultura popular e religião*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

Tal complementaridade decorreu, tendo sido reservada ao Estado a principal função de regulação e normalização.

Nesse ensejo, a iniciativa privada e a iniciativa estatal caminharam em paralelo e as Organizações Confessionais tiveram um papel primordial, ampliando os públicos instruídos, ampliando a rede escolar, criando pedagogias e métodos adequados à especificidade dos públicos com vista à inclusão e à participação dos mesmos no processo de modernização. A iniciativa confessional ficou assinalada na construção de instituições específicas com paralelismo pedagógico, mas também na criação de programas alternativos que cumpriam a obrigatoriedade escolar. As iniciativas das congregações religiosas foram extensivas a uma diversidade de campos e dimensões: alfabetização, saúde, proteção de órfãos e de menores, integração e igualdade de oportunidades, inovação, abertura e mobilização do Terceiro Sector.

O final do século XIX marcou profundamente a sociedade brasileira, levando a reformulações nos mais diferentes níveis e um reposicionamento dos principais atores na cena nacional. No campo socioeconómico, a libertação dos escravos forçou uma adequação acelerada nas relações de trabalho e na área política a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, pôe fim a um regime monárquico que durou 67 anos. No entanto, o aspecto que interessa mais proximamente neste estudo refere-se às relações entre Estado brasileiro e Igreja Católica que também serão profundamente afetadas com a mudança do regime político.

Quando da concretização da independência do território brasileiro com relação a Portugal, em 1822, como as elites políticas da época, mantidas a escravidão e a exclusão dos homens livres pobres, não puderam contar com apoio popular, acabaram por buscar respaldo em outros segmentos que garantissem legitimidade ao novo regime, como o catolicismo. Este ajuste interessava a ambos, Igreja e Estado, que tiravam benefícios específicos dessa relação.

Durante as quase sete décadas dessa aliança, no entanto, vários conflitos foram se manifestando, dificultando as relações entre as duas instituições, sendo o mais conhecido o que se denominou “Questão Religiosa”, ocorrido na década de 1870, que redundou no julgamento, condenação e prisão de dois bispos brasileiros, azedando explicitamente a parceria entre a Igreja e o Estado. Portanto, quando, com a proclamação da República, a separação entre a Igreja e o Estado é consagrada (Decreto 109-A, de 7 de janeiro de 1890), boa parte do percurso de afastamento já fora percorrido. O que não quer dizer que essa ruptura tenha acontecido de forma serena, sendo seu processo nos anos finais do século XIX e adentrando o século XX, marcado por tensões, enfrentamentos, avanços e recuos, negociações, debates na

imprensa, nos púlpitos e no parlamento, etc, tornando essa questão extremamente rica para estudo no que se convencionou chamar de Primeira República brasileira.

Foi uma época de redefinições de um lado e de outro, de readequação de papéis, no qual nenhuma das partes conhece perfeitamente qual é seu espaço e suas funções, após muito tempo de interesses amalgamados. Além do inesperado desenlace, pelo menos por parte da Igreja Católica, diversas questões ficaram pendentes na nova ordem, tornando-se motivos de atribulações para ambas as partes, embora o mais prejudicado inicialmente fosse o lado da Igreja. A instituição do casamento civil, do ensino leigo, da secularização dos cemitérios, a proibição do clero religioso de participar das eleições e a liberdade de cultos passaram a ser os pontos centrais da celeuma, que avançou pelas primeiras décadas do século XX.

A Igreja buscou retornar às origens, investindo numa reaproximação com Roma, possibilitando o avanço do poder papal, num movimento já iniciado em décadas anteriores e conhecido como ultramontanismo, marcado pela busca de uma disciplina mais efetiva do clero, do cuidado maior com as coisas do espírito do que com as terrenas. E, posteriormente, mais efetivamente no século XX, com a organização de um setor politizado da Igreja, que passaria a exercer pressões sobre o governo federal em busca de concessões do poder político às reivindicações do catolicismo.

A Igreja abre combate em várias frentes, como contra o casamento civil, a liberdade de cultos, a secularização dos cemitérios, etc, mas a opção do Estado por criar um sistema próprio de ensino, sob sua exclusiva administração, ainda que repassada para os estados da federação e a exclusão do ensino religioso dos conteúdos curriculares a afetou profundamente mereceram esforços específicos. A implementação de um sistema nacional de ensino e sem ensino religioso minava em grande parte o antigo poder da Igreja, tanto de difusão de sua doutrina e preparação de futuros fiéis como do controle das mentes dos cidadãos. Além disso, afetava economicamente a Igreja, pois as rendas advindas das escolas mantidas pelo clero garantiam sustento para boa parte dos padres e religiosos, ainda mais após o encerramento dos subsídios disponibilizados pelo Estado.

Além da ação a favor do ensino religioso nas escolas públicas, é interessante chamar a atenção para o esforço despendido pela Igreja Católica no Brasil, em outra frente, para preservar sua tradicional preeminência no campo educacional. Já que o Estado avançava na oferta do ensino primário, a Igreja tentará garantir o predomínio no ensino secundário, nesse caso, não apenas para o enfrentamento com o poder público, mas também com os outros cultos, notadamente protestantes, que abriram estabelecimentos de ensino secundário pelo Brasil afora.



Como o ensino secundário era voltado para um público mais seletivo, ocorreu uma maior aproximação entre a Igreja e as elites políticas, basicamente agrárias, na oferta desse grau de ensino, que se difundiu principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país. Para alavancar essa tarefa de criação de novos estabelecimentos escolares, fez-se uso intenso das congregações religiosas europeias, que atendem aos apelos do episcopado e para cá se dirigem, encontrando, inclusive, apoio também do Estado em suas atividades, para as quais gozaram, em muitos momentos, de subvenções públicas.

O Estado brasileiro, por sua vez, apesar de repassar para os governos estaduais a efetiva implementação da instrução pública elementar, procurará sedimentar o novo sistema de ensino, promovendo sucessivas reformas ao longo das primeiras décadas do século XX, que afetam a educação em todos os níveis, primário, secundário e superior. Nos anos 1920 diversas reformas ocorrerão também nos estados, influenciadas pelo pensamento escolanovista, trazendo novas perspectivas para a educação nacional e consolidando uma base crítica que sustentará as reformas de cunho nacional que acontecerão a partir dos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação, que afetarão todos os níveis do ensino, até a formulação, em 1961, da lei n. 4024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A partir dos anos 1920 teremos no Brasil uma série de iniciativas que viabilizarão a formação do que se poderia chamar de sistema nacional de ensino, com a criação das universidades, a implementação do controle de formação de professores, com a criação das licenciaturas e reorganização do ensino secundário, a indicação da necessidade da criação de uma lei e de um plano nacional de educação, a preocupação com aspectos internos à escola, como organização, inspeção, currículo, livros didáticos, etc. O avanço do debate culmina com a determinação na Constituição de 1946 de se elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto será enviado ao Congresso em 1948, resultando, após 13 anos de renhidas discussões, na citada lei de 1961.

Ao longo de todo esse período, de generalização da educação popular pelo território brasileiro e de expansão, muito mais lenta e segmentada, dos níveis secundário e superior, vemos a persistência do debate entre os interesses públicos e privados, nos quais se escuda a Igreja Católica (e outras confissões), que recrudescer nos anos 1930 e toma contornos dramáticos na década de 1950, principalmente nos anos que antecedem a finalização da Lei 4024.

Retomando a ideia da comparação entre as dimensões laico-religiosas nos dois lados do Atlântico temos, em termos panorâmicos, as aproximações da Igreja com o Estado, a partir dos anos de 1930, possibilitadas pela ascensão dos regimes do

Estado Novo, em 1937 no Brasil e 1933 em Portugal. Também, logo após o término da Segunda Grande Guerra, no ambiente da Guerra Fria, teremos uma grande preocupação com a difusão dos princípios da democracia ocidental, colocando-se o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, cabendo à Igreja, em aliança com o Estado, arrefecer os ânimos revolucionários e antidemocráticos de cada país.

Nota-se ainda a contestação de parte da Igreja de ambos os países, das condições de vida de suas populações, principalmente aquelas ligadas aos fatores econômicos, mas também às precárias condições de ensino, tanto no Brasil como em Portugal, com o Estado assumindo a direção da instrução pública e propondo uma legislação educacional contrária aos interesses da Igreja Católica.

Outro foco de tensão que se abre entre Estado e Igreja, tanto em Portugal como no Brasil, se relaciona com os movimentos populares, na sua luta em prol da organização da educação popular, que no caso brasileiro recebe apoio da chamada ala progressista da Igreja, liderada por Dom Helder Câmara, que propõe uma renovação da catequese, em termos de conteúdo, método e pedagogia. Em Portugal, o principal agente de resistência ao autoritarismo do governo de Salazar é o bispo do Porto, Dom António Ferreira Gomes, que se configura nos anos de 1950 como a principal voz da Doutrina Social da Igreja portuguesa.

Portanto, o centro do estudo está demarcado pelas dimensões laicas e religiosas, compreendidas no âmbito da relação do Estado com a Igreja Católica na esfera educacional, como a pregação em favor da educação católica, contra o anticomunismo, a busca da unidade nacional cristã, compreendidas numa perspectiva política da ação da Igreja, que possibilitou, no século XX, em Portugal e no Brasil, um pacto entre essas duas instâncias de poder, tanto terreno como espiritual. Também se inclui nesse contexto a apropriação que as elites fizeram dessas ações levadas a cabo pela Igreja e pelo Estado, ao tirarem proveito das mesmas para a concretização de seus objetivos particulares relacionados à manutenção da ordem, disseminação de ideologia e delimitação de uma identidade cristã. Deve-se acrescentar que esse movimento é possibilitado pela difusão da crença no poder regenerador do cristianismo, que por meio da educação, conseguiria resguardar as famílias lusitanas e brasileiras das ameaças oriundas do individualismo liberal e do comunismo soviético anticristão plantado na Europa depois de 1917.

### **Considerações.**

Podemos concluir que os objetivos propostos foram alcançados, dentre eles destacamos três em particular: a) observou-se a efetiva participação das Ordens Religiosas nas discussões sobre Educação na Primeira República, sobretudo para a

situação brasileira, dada a presença dessas ordens no espaço educacional e no processo de formação de professor primário; b) marcante ação dos Intelectuais católicos no espaço luso-brasileiro, principalmente das ideias de Alceu de Amoroso Lima entre os anos de 1920 a 1950; c), possibilitou avançar à compreensão características católicas das sociedades luso-brasileira, pelo fato de que o estado, manteve, no período estudado, relações muito próximas com a igreja, ao utilizar diversos representantes do clero na administração pública, notadamente no ramo da educação, onde inúmeros padres foram professores, diretores, inspetores ambulantes, agentes literários, etc.

Uma investigação dessa natureza permite, então, reconhecer a centralidade que as questões laico e religiosas tiveram na formação das duas realidades, Portugal-Brasil, ao possibilitar a identificação dos pontos de convergência entre os dois espaços e esboçar aproximações por meio de um estudo comparado. Em síntese, a análise proposta permitirá resgatar novos sujeitos, novas abordagens e novos problemas que emergem na arena educacional no Brasil e em Portugal que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se compreender a História da Educação luso-brasileira. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar novos elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral no período demarcado para a pesquisa, mas é justamente nesse terreno que se evidencia a presença das peculiaridades dos debates envolvendo católicos e os propositores das políticas oficiais de ensino, expressando as diferenças, as individualidades e – por que não? – as comparações inevitáveis entre a “política sacralizada” e o sagrado “politizado”, possibilitando relacioná-los nos campos de interesse da História e da Educação.

### **Bibliografia.**

- ATHAYDE, Tristão de. **Debates Pedagógicos**. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1931.
- ATHAYDE, Tristão. **A Igreja e o Novo Mundo**. Rio de Janeiro: Valverde, 1943.
- ATHAYDE, Tristão. **Pela Ação Católica**. Rio de Janeiro: Anchieta, 1935.
- BRASIL. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1859**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1859. Tomo XX, parte I.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**; Escola Pública, Escola Privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Moraes, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Moraes, 1988.

HORTA, José Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

MAGALHÃES, Justino (org.) **Fazer e Ensinar História da Educação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, Manuel Gonçalves. **O Estado Novo e a Oposição (1933-1974)**. Rio de Mouro: Ferreira Editor, 2000.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas Gerais, entre 1922 e 1936**. Belo Horizonte: Ed. O Lutador, 1990.

MATTOSO, José. **História de Portugal: o Estado Novo**. Vol. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MEDINA, João. **História de Portugal**. Lisboa: Ediclube, 1993.

MIRANDA, Beatriz Dias & PEREIRA, Mabel Salgado. **Memórias Eclesiásticas: Documentos Comentados**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.

MÔNICA, Maria Filomena. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Porto: Presença, 1978.

NÓVOA, António. **A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico ( sécs. XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

NÓVOA, António. Educação Nacional. In: ROSAS, Fernando. **Dicionário de História do Estado Novo**. Vol. I, Lisboa: Betrand, 1996.

NÓVOA. Inovações e História da Educação. **Teoria e Educação**. Campinas, Nº 6, 1992.

NUNES, Adérito Sedas. **Princípios de Doutrina Social: os problemas da organização social do pensamento da Igreja**. Lisboa, s/ed., 1954.

Ó. Jorge Ramos do. **O Lugar de Salazar**. Lisboa: Alfa, 1990.

**ESTRATÉGIAS PARA O GOVERNO DE CRIANÇAS E JOVENS DESVALIDOS: A  
COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DE SERGIPE E O ASILO DE  
MENINOS DESVALIDOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (1865-1905)<sup>238</sup>**

Solyane Silveira Lima<sup>239</sup>

Universidade Federal do Recôncavo Bahiano

Maria Zélia Maia de Souza<sup>240</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Consideramos que no século XIX a prática caritativa e filantrópica ocorreu de forma mesclada fosse de ordem religiosa, particular ou estatal. Nessa ambiência, este trabalho discutiu as estratégias de governo de crianças e jovens desvalidos por meio da análise de duas instituições de assistência pela profissionalização organizadas e mantidas pelo governo brasileiro. Trata-se da Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe e do Asilo de Meninos Desvalidos localizado na cidade do Rio de Janeiro (Corte Imperial).

Essas instituições asilares/escolares foram forjadas no calor dos discursos sobre a construção do Império do Brasil cuja intenção repousava no desejo de figurar entre as nações ditas civilizadas. Nesse sentido, os debates e as ações governamentais sobre o direito à instrução pública foram intensos, notadamente, após a Constituição outorgada de 1824, cujo artigo 179, parágrafo 32, previa que "a instrução primária era gratuita a todos os cidadãos".

---

<sup>238</sup> O presente trabalho é resultado de pesquisas concluídas: SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar, civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894):** caminhos possíveis. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008, Dissertação de Mestrado em Educação e LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens:**a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Tese de Doutorado em Educação.

<sup>239</sup>Doutora em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil). Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Membro da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) e do GEPHE (Centro de Pesquisa em História da Educação/UFGM). E-mail: [solylima@hotmail.com](mailto:solylima@hotmail.com)

<sup>240</sup> Doutora em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil). Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa - Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE/UERJ). Membro da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). Realiza estágio Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apoio CAPES/FAPERJ (5/2014-4/2018). E-mail: [zeliammaia@yahoo.com.br](mailto:zeliammaia@yahoo.com.br).

A partir da referida Constituição o processo de escolarização ocorreu por meio da difusão de saberes elementares entre formas e práticas de educação distintas (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 29), como o exemplo das instituições em análise no presente trabalho. Essa diversidade de formas escolares difusas na sociedade seria condição para que a Nação atingisse padrões de civilidade. Dessa forma, conforme assertiva de Gondra e Schueler (2008),

a escolarização adquiriu legitimidade, de modo a abranger uma população que sequer era considerada, como a dos cegos e surdos-mudos. Na perspectiva dos homens ilustrados da época, a aprendizagem das primeiras letras e ofícios manuais era a combinatória ideal para a realização da utopia de um Império fundado sob os paradigmas de ordem e civilização (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 107).

Nesse sentido, infere-se que os futuros cidadãos do império precisavam estar em lugares bem definidos: na família, na escola, nas oficinas dos Arsenais da Marinha e do Exército, nos hospitais e nos Asilos (RIZZINI, 2004). Educar essa parcela da população adquire novos sentidos: aprender a ler e a contar, conhecimentos que no período colonial eram suficientes, no Brasil pós independência fez parte de um projeto maior – o da construção de um Estado-Nação (Schueler, 1998; Mattos, 2004). como já referido.

Nesse cenário, a educação e a instrução primárias passam a ter importância fundamental para o desenvolvimento da “ordem social” e do “progresso”, lemas que, de maneira bastante freqüente, foram identificados com a República. No entanto, Ordem e Progresso, ou a preocupação com estes termos, tornados solidários, mutuamente dependentes, estiveram presentes nos debates ao longo da monarquia. Prevalencia entre os dirigentes e a sociedade civil uma intenção: colocar ordem onde havia desordem - condição de nação civilizada -, porém mantendo as relações de poder entre senhores e escravos. Nos dizeres de Mattos, (2004):

Manter uma Ordem significava, efetivamente, garantir a continuidade das relações entre senhores de escravos, da casa grande e da senzala, dos sobrados e dos mocambos; do monopólio da terra pela minoria privilegiada que deitava raízes na Colônia e no tempo da Corte portuguesa no Rio de Janeiro; das condições que geravam a massa de homens livres e pobres [...] (Mattos, 2004, p.293).

Manter a Ordem, portanto, significava crer na suposta passividade de uma parcela considerável da população composta por pessoas livres e pobres, e dessa forma

conservando mundos distintos e hierarquizados que as dividia. Essa massa populacional era um problema que se colocava para o ideal de civilização almejada uma vez que não apresentava características como: “cortesia”, “urbanidade”, “polidez”, “boa educação”, “boas maneiras”, “delicadeza”, “etiqueta”, tudo que se opunha aos costumes que vinham dos setores sociais “mais baixos”(Abreu, 2002).

Destaca-se que demonstrações de civilidade ocorreram, inclusive, nas Exposições Universais. Observa-se que a partir de 1851, quando realizou-se na Inglaterra a I Exposição Universal, o Brasil passou por momentos efervescentes proporcionados, principalmente, por dom Pedro II, que participava diretamente das Exposições Internacionais, assim como das Nacionais; nestas últimas, envolvendo-se na organização e no patrocínio. Em tais eventos, os produtos brasileiros eram expostos numa demonstração de modernidade, apesar de ser um país escravocrata. (Schwarcz, 2000).

Nos anos que se seguiram o governo imperial se preocupou em expor o que considerava relevante ser visto pelas nações ditas civilizadas. A título de exemplo, tratando-se de educação e instrução, na Exposição Internacional de Higiene e Educação realizada em Londres no ano de 1884, figuraram, dentre outros materiais, plantas arquitetônicas de três escolas primárias públicas, construídas em co-participação com a iniciativa particular, e 24 desenhos das fachadas dos Institutos para os surdos-mudos e os cegos; da Escola Normal e do Asilo de Meninos Desvalidos, objeto de reflexão deste artigo.

Tratava-se de escolas e institutos públicos, localizados na Corte Imperial, que na visão do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Francisco Antunes Maciel, proporcionariam aos visitantes da exposição "idéia dos nossos esforços em matéria de instrução e educação"<sup>241</sup>. Maciel acrescentava que os desenhos e as plantas arquitetônicas foram acompanhados de notícias sobre os estabelecimentos e seus recursos<sup>242</sup>. Indícios da propaganda do Governo Central sobre a implementação de ações educativas voltadas para conferir "validade" às crianças desvalidas uma vez que tanto o Asilo de Meninos Desvalidos quanto os Institutos para os surdos-mudos e os cegos marcaram presença na mencionada exposição.

Nesse momento cabe salientar que, em geral, o termo "desvalido" é encontrado na documentação e na legislação para se referir às crianças em situações marginais (VEIGA, 2012). Segundo Veiga,

---

<sup>241</sup> Série Instrução Pública - Códice: 11-4-4. Assuntos Diversos. Acervo AGCRJ.

<sup>242</sup> Série Instrução Pública - Códice: 11-4-4. Assuntos Diversos. acervo AGCRJ.

O prefixo 'des' confere significado a essa situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural. Portanto, há de se investigar que o sentido de 'ter validade' numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX, a criança desvalida refere-se à criança abandonada, órfã, pobre (VEIGA, 2012, p. 29).

Assim, investe-se em educação escolar necessária para que os futuros cidadãos fossem "uteis a si e à sua pátria". Tal investimento possibilitaria que a Nação alcançasse os padrões de civilização almejados pelo governo brasileiro.

Quanto ao conceito de civilização o mesmo foi apropriado neste estudo na perspectiva do sociólogo Norbert Elias (1994). Para esse autor civilização é um termo abrangente por abarcar a "consciência que o Ocidente tem de si mesmo". Segundo Elias, a sociedade ocidental "se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas "mais primitivas" (ELIAS, 1994, p.1).

No decorrer do século XIX, o Brasil ainda não havia atingido o nível de desenvolvimento e modernidade que se acreditava existirem, notadamente, na França, nos Estados Unidos e na Alemanha. Por outro lado, segundo o olhar dos dirigentes da nação, uma parcela da população brasileira livre, não correspondia ao modelo de pessoas consideradas como civilizadas em termos de comportamento social, ou seja, "boa educação", "etiqueta", "boas maneiras" e outros. Neste sentido, educar essa população era necessário para a nação que se constituía.

Para alcançar o modelo daqueles países, alguns problemas se colocavam aos nossos dirigentes. Nesse sentido, estrategicamente, as forças do poder público atuaram nos setores sociais "mais baixos" onde vamos encontrar, além das crianças pobres que já perambulavam pelas ruas, os *ingênuos*<sup>243</sup>, como ficaram conhecidos os filhos do Ventre Livre a partir de 1871. Assim, o ideal de civilização esbarrava também nas demandas sobre a emancipação dos escravos.

A Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, defendeu a responsabilidade social dos senhores quanto à criação e educação dos menores, dando-lhes a alternativa de entregá-los às associações autorizadas que tivessem por objetivo a educação e formação profissional dos libertos quando as crianças completassem 8 anos, em troca de uma indenização paga com títulos no valor de 600\$000. A promulgação da Lei do Ventre Livre provocou mudanças sociais, principalmente no que se refere às relações de trabalho como a passagem do trabalho servil para o trabalho livre. Um processo

---

<sup>243</sup> Para uma discussão sobre as categorias "ingênuos" e "libertos", ver CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.



que ocorreu de forma gradual, iniciado a partir da proibição do tráfico negreiro, em 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz, que o coibiu, seguido da já citada lei assinada em 1871. Era necessário resolver esse problema que crescia cada vez mais (Martins, 2004).

Schueler (1998) afirma que a Lei do Ventre Livre foi um sinal de que a infância passou a ocupar a agenda de médicos, professores e, acrescentamos, do Estado, como um problema social. Segundo o censo de 1872, estimava-se que 24% de um total de 7.000.700 *almas* eram escravos. Antes da Lei do Ventre Livre os destinos das crianças escravas eram de responsabilidade de seus donos; com a promulgação da referida Lei estas crianças passam a ser preocupação do Estado. Portanto, foi necessária uma ação governamental cuja política tinha por objetivo interferir nas condições sociais de vida dos indivíduos.

Nessa direção a educação e a instrução viriam a cumprir papel fundamental numa sociedade que mantinha a interdição dos escravos nas escolas primárias, expressa desde a Lei Provincial de 21 de janeiro de 1837, que regulava a instrução primária (Mattos, 2004, p.274) e reafirmada na letra da Lei da Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte de 1854, elaborada por Couto Ferraz<sup>244</sup>, no que se refere às idades, condição social e saúde, como consta no artigo 69:

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas:

§1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas.

§2º Os que não tiverem sido vacinados.

§3º Os escravos ((*Apud* Tambara, 2005. p. 54).

E no artigo 70: “Às lições ordinárias das escolas não poderão ser admitidos alunos menores de 5 anos, e maiores de 15 anos” (*Apud* Tambara, 2005. p. 54).

Como vimos, o anseio dos dirigentes brasileiros em conduzir o país rumo à civilização que se dizia haver no além-mar, especialmente a civilidade advinda dos países “modelos”, marcou os debates sobre a educação escolar no Brasil Imperial. Nesse processo, a discussão referente à organização didático-pedagógica da educação popular ocupou a agenda dos diferentes sujeitos, cujos interesses envolviam questões políticas, ideológicas, religiosas, sociais e econômicas. Poder-se-ia afirmar que o

---

<sup>244</sup> Decreto nº. 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854. Para aprofundamento da inserção de Couto Ferraz nas ações governamentais do império acerca da proteção à criança desvalida no Asilo agrícola do Jardim Botânico, consultar a tese de Begonha Bedioga (2011). Sobre a sua atuação na política de difusão da instrução elementar consultar Schueler (1998).

debate assinalava uma preocupação com as formas de acesso aos bens culturais, como "instrução para todas as classes", guardadas as interdições já mencionadas.

Nesse movimento, importou perceber que diferentes forças operaram provocando entre nós as condições de existência das instituições em exame: o Asilo de Meninos Desvalidos da Corte Imperial e a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe. Essas Instituições asilares/escolares - compostas por internatos - integraram um vasto conjunto heterogêneo de experiências a que a população de *ingênuos*, órfãos, pobres e/ou abandonados foi submetida. Nelas, o contato do interno com a sociedade e com a família foi rigidamente controlado (Rizzini, 2004, p. 168).

No entanto, as instituições asilares/escolares em análise eram parte integrante de um conjunto de instituições preventivas e não integravam o conjunto de escolas públicas primárias regulares, embora constatado a existência de um programa de ensino primário amplo, como relataremos adiante. No relatório ministerial da Justiça relativo ao ano de 1873<sup>245</sup>, p.30, no item IV, intitulado polícia e força pública, o ministro da Justiça, Manuel Antonio Duarte de Azevedo, discorre sobre o que denominou as instituições preventivas: tratava-se de asilos de mendicidade para tantos infelizes que por falta de forças físicas, por abatimento moral não tinham meios de se manterem e, asilos para meninos desvalidos/desamparados. Para aquela autoridade a urgência na organização e manutenção de tais instituições devia-se à seguinte constatação: "muitos menores ainda não sujeitos à ação da justiça criminal mas por falta de amparo e protecção compõem a população que vaga pelas ruas da Corte Imperial" (Justiça 1873, pp. 29-34)<sup>246</sup>.

O fato é que da responsabilidade religiosa à responsabilidade estatal ou a duas formas mescladas, a preocupação dessas autoridades com a proteção da criança representada como "desvalida", na perspectiva asilar, tinha como objetivo a inserção social por meio da educação para o trabalho. Vale registrar que, segundo Rosanvallon (1997), a perspectiva de Estado-protetor teve origem na Europa, na ideia de "produtor de segurança e redutor de incertezas", estando associada ao processo de elaboração da garantia de direitos civis e políticos que se consolidaram no século XIX.

---

<sup>245</sup> Relatório do ministro da Justiça Manuel Antonio Duarte de Azevedo. Disponível em:

<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000034.html>. Acesso em janeiro de 2016.

<sup>246</sup> Relatório do ministro da Justiça Manuel Antonio Duarte de Azevedo. Disponível em:

<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000034.html>. Acesso em janeiro de 2016.

Para esse mesmo autor, a passagem do Estado-protetor para o Estado-providência se deu a partir dos pressupostos de que o mesmo não teria apenas por função proteger a vida ou a propriedade. Ou seja, deveria visar, igualmente, a ações positivas, tais como: redistribuição de renda, regulamentação das relações sociais, responsabilização por certos serviços coletivos, etc. Nesse contexto, o Estado-providência exprime a ideia de substituir a incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal.

O referido autor ainda acrescenta que a passagem do Estado-protetor ao Estado-providência deveu-se às mudanças nas formas de representação dos indivíduos – a emergência do indivíduo como categoria política, jurídica e também na sua dimensão econômica –, assim como nas suas relações com o Estado e pela própria representação que a sociedade passou a ter de si mesma. Esse processo favoreceu o surgimento de “uma necessidade de corrigir e de compensar os efeitos de um certo ‘desencaixe’ social” (ROSANVALLON, 1997, p. 19-23).

Há indícios de que tanto o Asilo de Meninos Desvalidos da Corte Imperial quanto a Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe foram instituições estrategicamente organizadas visando compensar um certo ‘desencaixe’ social”, isto é, proporcionar inserção social mais qualificada aos meninos desvalidos como estratégia de construção de uma ordem civilizada.

### **Asilo de Meninos Desvalidos da cidade do Rio de Janeiro e Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe**

É possível sustentar que no Brasil houve crescente participação do Estado nas questões de proteção aos menos favorecidos. Há evidências, ainda no período colonial, com as Ordenações Filipinas, inclusive com vigência durante o período pós-independência<sup>247</sup>. No período imperial, além das Ordenações Filipinas, outras normalizações se fizeram para a proteção das crianças desvalidas. Este é o caso da Reforma Couto Ferraz, já referida, na tentativa de resolução dos problemas da infância desvalida na cidade do Rio de Janeiro.

Destacamos a reforma de ensino Couto Ferraz por considerar que essa norma nos fornece condições para analisarmos o movimento de proteção à infância pobre por parte do Estado Imperial. A reforma de 1854 estabeleceu a instrução primária

---

<sup>247</sup> As Ordenações Filipinas foram sancionadas em 1595 por Felipe I em substituição as Ordenações Manuelinas; impressa em 1603 no reinado de Felipe II. Sobre os direitos civis dos órfãos, fossem ricos ou pobres, cf. Ordenações Filipinas. Livro I. Fundação Calouste Gulbenkian: Coimbra, PT, [1603], 1985.

associada ao ensino de ofícios manuais em instituições que acumulassem as funções de asilo e de escola. Tal dado pode ser conferido nos termos do artigo 62:

Se em quaisquer distritos vagarem menores de doze anos em estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para freqüentarem as escolas, vivam em mendicância, o governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um Regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspetor Geral contratará, precedendo aprovação do governo, o pagamento da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos (In: TAMBARA, 2005. p.47).

A presença da assistência estatal, aos pobres desvalidos, esteve presente também no artigo 63:

Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrução do 1º grau, serão enviados para as Companhias dos Arsenais, ou de Imperiais Marinheiros, ou para as oficinas públicas ou particulares, mediante um contrato, neste último caso, com os respectivos proprietários, e sempre sob a fiscalização do Juiz de Órfãos. Aqueles porém que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais apropriado à sua inteligência e aptidão (Ibid. p. 51).

As palavras de Couto Ferraz sinalizavam para uma crescente participação do Estado na gerência e garantia do direito que as crianças pobres tinham de acesso aos asilos/escolas. Essa ação também diminuiria os custos futuros da política social.

Finalmente, em 1873, com a aprovação da Lei de Orçamento relativa aos anos de 1873-1874, em sessão da Câmara do dia 04 de agosto de 1873,<sup>248</sup> o Governo Central estimou as condições orçamentárias a fim de colocar em prática o artigo 62 da reforma educacional de 1854<sup>249</sup>. Resolvidos os entraves financeiros, o asilo para meninos desvalidos foi definitivamente criado por meio do decreto nº. 5532, de 24 de janeiro de 1874<sup>250</sup>, ficando subordinado à Diretoria de Higiene e Assistência Pública. Apesar das

---

<sup>248</sup> Anais da Câmara, Sessão do dia 4 de agosto de 1873.

Disponível em: [http://imagem.camara.gov.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp). Acesso janeiro de 2016.

<sup>249</sup> O governo imperial demorou 20 anos para colocar em prática o artigo 62 da Reforma de 1854. Uma das hipóteses dessa demora, provavelmente, deveu-se a questões econômicas. José Murilo de Carvalho aponta que o ritual de discussão do orçamento era seguido com rigor e “constituía arma poderosa na mão do Legislativo que podia negar ao Executivo os meios de governar” (Carvalho, 2003, p. 263).

<sup>250</sup> Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis1874-v1e2/pdf20.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

prescrições legais, o Asilo de Meninos Desvalidos só foi inaugurado, oficialmente, em 14 de março de 1875, na cidade do Rio de Janeiro, pelo Conselheiro e Ministro do Império João Alfredo Correia d'Oliveira (1835- 1915) (BRAGA, 1925). Essa instituição asilar/escolar a partir de 1894, a fim de dar mais ênfase à dimensão da profissionalização, passou a ser administrada, exclusivamente, pela Diretoria de Instrução Pública, quando se tornou Instituto Profissional, em 1894 já na vigência da República.

No que se refere às ações militares as Companhias de Aprendizes Marinheiros existentes no Brasil Imperial foram regulamentadas pelas disposições do Decreto nº 1517 de 04 de janeiro de 1855, que definia a organização, o comando e administração de todas as Companhias<sup>251</sup>. No caso da Companhia Sergipana, ela foi criada pelo Decreto nº 4.142 de 05 de abril de 1868. Essa Companhia era de origem estatal, portanto, diferentemente de outras instituições filantrópicas, caracterizava-se por ser de assistência público-estatal<sup>252</sup>. O Asilo e a Companhia funcionaram em regime de internatos de ensino de ofícios manuais e preparo de mão de obra especializada para a Marinha e ao Brasil.

O público alvo das dessas instituições eram meninos desvalidos (*ingênuos*, órfãos, pobres e os enjeitados) na faixa etária compreendida entre os seis e doze anos de idade para a matrícula no Asilo e maiores de sete anos de idade na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe. De acordo com Rizzini (2006), em sua grande maioria os regulamentos dos internatos de formação profissional eram definidos os critérios sociais, jurídicos e de idade para o ingresso. No Asilo e na Companhia de Aprendizes Marinheiros para se ter acesso à matrícula os responsáveis pelos meninos precisavam apresentar documentos que comprovassem tais critérios.

Dentre os documentos exigidos para a matrícula no Asilo de Meninos Desvalidos estavam certificado de batismo ou nascimento, certidão de óbito dos pais, destacando o atestado de pobreza que era expedido pelo vigário da freguesia onde o responsável

---

<sup>251</sup> Rio de Janeiro (1840), Pará e Bahia (1855), Mato Grosso, Pernambuco e Santa Catarina (1857), Maranhão e Rio Grande do Sul (1861), Espírito Santo (1862), Paraná e Ceará (1864), Sergipe e Santos (1868), Paraíba e Amazonas (1871), Rio Grande do Norte (1872), Piauí (1873) e Alagoas (1875) (CAMINHA, 2002, p. 48).

<sup>252</sup> Sobre experiências assistencialistas no exército consultar: CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

pelo menino residisse, requisição de admissão que servia como forma de controlar a entrada dos alunos. Tais documentos comprovariam que os meninos eram desvalidos e dessa garantia-lhes a matrícula.

Assim como nas escolas regulares aos portadores de doenças contagiosas ou incuráveis, em especial a varíola e a tuberculose, doenças que assolavam a população da cidade na época, era proibida a matrícula. Aqueles que possuíam algum “defeito físico” que os impossibilitassem para os estudos e o aprendizado de um ofício também não eram admitidos, em conformidade com o artigo 2º do Regulamento de 1875 e o artigo 6º do regulamento de 1883.

Na Companhia de Aprendizes Marinheiro a entrada de menores acontecia a qualquer momento, podendo ser encaminhados por várias pessoas, desde os próprios pais, ou tutores, até pelo Presidente da Província ou pelo Juiz de Menores. Ao ingressarem na instituição os menores eram inspecionados pelo médico e pelo comandante da Companhia, que verificavam se o candidato estava apto ou não para o serviço, ou seja, se não apresentava alguma moléstia ou constituição física a ser desenvolvida. Depois do ritual de inspeção, ocorria o assentamento. A Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe teve funcionamento irregular e em 1905 recebeu a denominação de Escola de Aprendizes Marinheiros - conforme o Decreto nº 5532 de 05 de Maio de 1905. Nesse momento, a proposta educacional da instituição sofreu algumas alterações, dentre elas: a idade do menor ficou restrita entre os 13 e 16 anos. O ensino foi dividido em elementar e profissional e se incentivou a entrada de aprendizes já alfabetizados.

Ambas as instituições, além do ensino de ofícios, tinham um programa de ensino que as aproximava das escolas regulares no que dizia respeito à *cultura física* (ginástica), a *cultura científica* (noções de química e física – integrantes do ensino primário de *segundo grau*), a *cultura artística* (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música vocal e instrumental), além de Geografia e História do Brasil e instrução militar. Afastavam-se das escolas regulares em relação ao regime de funcionamento e objetivos de formação: funcionamento em regime de internato e objetiva-se formação primária profissional desde a mais tenra idade à um público numa condição social específica, ou seja, provar o desvalimento.

Ilustrativo da especificidade da condição social referida foi a educação do *ingênuos* prevista na Lei do Ventre Livre referida anteriormente. A partir de 1878, sete anos após a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, encontramos matrículas de meninos filhos do Ventre Livre no Asilo. Foi possível identificar, na documentação

consultada do Asilo de Meninos Desvalidos, um percentual de 5,89% de alunos sem sobrenome e de 2,24% de cartas de alforrias. A ausência do sobrenome, em 5,89% como uma das características de identificação dos filhos dos escravos, no caso do Asilo, não nos autoriza a afirmar que todos os alunos identificados apenas pelo prenome, fossem filhos de escravos.

No Asilo a documentação aponta a presença de sobrenome em alunos comprovadamente filhos de escravos. Saber se os sobrenomes poderiam ser dos proprietários de seus pais ou não é um dado ainda mais difícil de identificar. Esses dados nos permite perceber a incipiente movimentação do braço do Estado assumindo o valor da formação para o trabalho livre e qualificado numa sociedade que implodia em função do trabalho escravo. Dessa forma, a formação profissional para o trabalho livre e remunerado torna-se um valor para inserção social de crianças e jovens do sexo masculino, antes, considerados desvalidos.

### **Considerações finais**

Tratamos no presente trabalho de duas instituições de assistência social/escolar compreendendo-as como ações governamentais concretas de proteção por meio da assistência pela profissionalização.

Assim, desde meados do século XIX, observa-se o crescimento de ações do Estado protetor/providência para o trato da criança desvalida. Um conjunto de acontecimentos que estavam em curso, como a industrialização, a urbanização, as mudanças nas relações de trabalho, possibilitaram a emergência da forma racionalizada de pensar a assistência estatal, que, foram tanto de ordem civil quanto militar.

Desse modo, observa-se que essas formas de proteção mantiveram-se bastante heterogêneas, tanto as ações de ordem do governo Central quanto aquelas promovidas pelos governos locais (Província de Sergipe). Foram destacadas as práticas da emergência do assistencialismo público e, portanto, o protagonismo do Estado na formação de crianças identificadas como desvalidas, tanto para os quadros militares quanto para os postos de trabalho nos setores da sociedade civil.

O estudo problematizou a intercessão existente entre essas duas instituições visando compreender a heterogeneidade de um modo peculiar de organização da assistência pela profissionalização, ou seja, o funcionamento de instituições públicas, civis e militares, que acumularam as funções de asilo e de educação escolar profissionalizante para além da escola regular.

A partir da análise das práticas de assistência pela profissionalização das referidas instituições percebemos que tais ações foram soluções encontradas pelo poder público para a pobreza. Foi possível destacar o protagonismo do Estado na consolidação desta concepção.

Vale ressaltar que no caso brasileiro, como afirmado comumente, a intenção de profissionalização de crianças e jovens desvalidos para inserção social não foi uma invenção republicana, mas sim parte do processo histórico de organização da nação brasileira ao longo do período imperial que, desde então, instituiu-se como dever do Estado e direito social. As instituições em tela, criadas no Império, perduraram até a República como Escola de Aprendizes Marinheiros de Sergipe (1905) e Instituto Profissional Masculino (1894).

### Referências bibliográficas

BRAGA, José Theodoro de Medeiros. **Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo** – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925.) Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.

ABREU, Marta. Civilidade. In: **Dicionário do Brasil Imperial** (1822-1889). VAINFAS, R. (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002. p. 142.

CAMINHA, Henrique Marque. Organização do pessoal da Marinha Imperial. In.: Marinha do Brasil. **História naval brasileira**. Rio de Janeiro: SDGM, 2002, 3v.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo, Cia. das Letras, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História** – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.



ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. V. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

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

IMPÉRIO. Decreto nº 1. 517 de 04/01/1855. **Collecção das Leis do Império do Brasil**. 1855.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4. 142 de 05/04/1868. **Collecção das Leis do Império do Brasil**. 1868.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Tese de Doutorado em Educação.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868 -1905)**. Aracaju: EDISE, 2015.

MATTOS, Ilmar Rolhoff de. **O tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

MARTINS, Silvana Damacena. **Reformando a Casa Imperial: assistência pública e a experiência do Asilo de Meninos Desvalidos (1870-1888)**. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2004.

**Ordenações Filipinas**. Livro I. Fundação Calouste Gulbenkian: Coimbra, PT, [1603], 1985.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Rio de Janeiro, 2004. Tese Doutorado - UFRJ/IFCS/PPGHIS.

\_\_\_\_\_. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia; ERTHAL, Regina (Org.). **Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA/CNPq, 2006.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UNB, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador – D. Pedro II, um Monarca dos Trópicos**. 2ª ed.. São Paulo: Cia. da Letras, 2000.

SCHULLER, Alessandra Frota Martinez de. **Educar e instruir**: A Instrução Pública na Corte Imperial (1870 – 1889). Niterói: Dissertação de mestrado em educação. UFF, 1998.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar e civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894)**: caminhos possíveis. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: Um campo de investigação para a História da Educação. In: PESSANHA, Eurize Caldas e GATTI JUNIOR, Décio (orgs.). **Tempo de cidade, lugar de escola**: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 17-37.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORI, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

TAMBARA, Elomar & ARRIADA, Eduardo (Orgs.). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva, 2005.

#### **Acervo**

Arquivo Asylo de Meninos Desvalidos – Pastas/Dossiês de 1875-1994. PROEDES/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Série Instrução Pública - Códice: 11-4-4. Assuntos Diversos. Acervo Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

## **EXPANSIÓN DEL FORMATO DE LA ESCUELA MEDIA. TENDENCIAS Y CONTRAPUNTOS SOBRE LA MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA EN ARGENTINA EN LA DÉCADA DEL '60.**

Myriam Southwell

(CONICET/Univ. Nacional de La Plata/FLACSO Argentina)

Cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social, resulta necesario repasar su historia, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes. Esta ponencia tiene la intención de reseñar los modos en los que se fue expandiendo la escolaridad de la escuela media siguiendo determinado formato en la segunda mitad del siglo XX. Para ello, analizaremos las decisiones estatales que la fueron configurando como parte del sistema en formación, las funciones que se le fue asignando así como los sectores sociales para los que fue pensada. El argumento central que quiero desarrollar es que el formato de la escuela media se consolidó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que esa construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina. Para ello retomaremos trabajos preexistentes sobre la historia de la educación media, para proponer una historización paralela del formato escolar.

\*\*\*

Esta ponencia tiene la intención de reseñar los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media que nos es hoy tan familiar. En este análisis, será significativa la conceptualización desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) acerca de la forma escolar – sobre la base tanto de la historiografía de las instituciones escolares como de una historia de las ideas pedagógicas-. Bajo el nombre de forma escolar remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida –no sin dificultades- en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características. A lo

que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social se realiza en el espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica instaaura un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. Como plantean los autores, la forma escolar no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden.

### **Los orígenes y las nuevas instituciones**

Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que otorgaban sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial.

La emergencia y consolidación de un poder económico, la apertura de ciertos canales del poder político, hacían que la burguesía de Buenos Aires proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar con instituciones que garantizaran el acceso a la “alta cultura” y promovieran la sociabilidad de la élite porteña. Buscando de desplegar un proyecto a escala nacional y no sólo local, instrumentó un mecanismo de reclutamiento mediante becas destinadas a aspirantes meritorios de las provincias del interior. Buscaba que esta formación de una sociabilidad en común garantizara la difusión de los principios del liberalismo ilustrado y promoviera una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc.)

### **Modernización y construcción del canon**

En 1863, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires, a partir del cual se desarrolla un modelo, distinto respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios

Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal para todo el país. Aún así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales -llamados preparatorios- y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba, así, una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función); esta disociación de las normales de la estructura de gobierno del nivel medio se mantuvo hasta entrado el siglo XX, puestas más en relación con la formación del nivel primario. La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%); reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión -desde 1863 a 1916- las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo; ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte” era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparara “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramos de la enseñanza. Los distintos currícula en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que incluían el continuum lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia europea con la formación de una identidad nacional (Dussel, 1997:27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia -1863-1920- los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervenían entre esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encontraba el modo en que ese patrón cultural, mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el

curriculum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997).

Dentro de la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones. En su informe del año 1872 el Ministro Avellaneda señalaba que la formación debía: *“combinar el trabajo manual con la instrucción científica y relacionar ésta con las industrias que prevalecen en cada país.”*<sup>253</sup> Respondiendo a esa idea se crearon en ese año los departamentos agronómicos en los Colegios Nacionales de Tucumán, Salta y Mendoza así como los departamentos mineralógicos en los de San Juan y Catamarca (Fontana, 1993). Los saberes del trabajo continuaron “golpeando a la puerta” del curriculum sistemáticamente y su inclusión fue problemática, ubicados primero en circuitos subvalorados que tuvieron que trabajar mucho para ir logrando un reconocimiento mayor. El curriculum de las Escuelas Normales era muy estable, con su característica de enciclopédismo (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1990), con su concepción positivista y orientado a la formación en la práctica de la enseñanza.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado –es decir- una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones-, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (Dussel, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el

---

<sup>253</sup> Diario *El Constitucional* 1 de junio de 1872 citado por Fontana (1993).

disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel.

### **Tradición y expansión: el despliegue del formato**

Para describir las continuidades y los cambios desarrollados hacia la segunda mitad del siglo XX, haremos una división analítica de distintos aspectos de la organización de las escuelas: el devenir de los modelos organizacionales y modalidades, los énfasis sobre algunas funciones sociales que la escuela debía asumir (más allá de algunos acuerdos básicos y tácitos de cuál es la función de la escuela), su derrotero en relación a la cobertura matricular que fue alcanzando y las modificaciones más específicamente curriculares.

#### *El devenir de los modelos organizacionales y modalidades*

La expansión del nivel incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. Sin embargo – tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984a y b, 2006) las nuevas modalidades tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX.

Durante los gobiernos de Yrigoyen (1916-1922) y Alvear (1922-1928) surgieron proyectos de reforma que no se concretaron. El primero buscaba reducir la cantidad de años de la escuela y encomendaba los cursos preparatorios a la propia Universidad. El de la administración de Alvear –en 1923- tenía algunas características del plan Saavedra Lamas en su diferenciación entre educación preparatoria y vocacional, pero mantenía el peso en la educación general durante los primeros años de la secundaria y no innovaba en la articulación con la primaria. Así, durante el período radical, no se registraron cambios en las modalidades preexistentes y se mantuvo la dificultad para pasar de una a otra. Aquel canon pensado y diseñado mucho tiempo atrás –como proyecto institucional y como cultura política- logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión. La dinámica logró encontrar un cause para masificarse pero a la vez

mantener uniformidad respecto a funciones, formas de institucionalización y funciones sociales y políticas.

En las décadas del '30 y '40, las grandes corporaciones preexistentes, como la Iglesia, lograron una importante gravitación en la vida pública. Fueron momentos en los que se puso en cuestión el carácter laico, público y humanista que el sistema educativo argentino se había dado para sí mismo. Podríamos hipotetizar –aunque esto requeriría mayor investigación- que es el momento en el que el nivel medio pierde más decididamente su tradición de libertad de cátedra –incluso- como consecuencia de la fuerte influencia que el normalismo fue desarrollando sobre el resto de la escolarización secundaria. La táctica escolar (Puiggrós, 1990) normalista fue modelando la cotidianeidad del nivel medio y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales. En virtud de la expansión de los esfuerzos públicos se potenció el poder de policía estatal para la escolarización de la población y se incrementó el grado de institucionalización de ésta. En 1941 se produjo una innovación que consistió en la incorporación de un ciclo básico –que había sido preanunciado en varios intentos previos de modificación-común para Bachillerato, Comercial y Normal, que pospuso la necesidad de elegir la modalidad hasta los años finales de la secundaria. Se generaba así, después de varias décadas, una modificación en el patrón original, facilitando la posibilidad de traspaso entre modalidades. Ante ello, hubo reacción por parte de los normalistas quienes temían que la mística docente de la Escuela Normal se perdiera a causa de la integración con las otras ramas (Gallart, 1984:28). Este plan incluía a las escuelas industriales que no habían sido objeto de mucha regulación, normativa e impulso hasta ese momento. Esta modificación no avanzaba sobre los contenidos y –en la conformación del tramo común- prevalecían los contenidos del Bachillerato.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. En esa evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

En 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley General de Educación –con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior en el marco de peronismo- que creó una nueva rama de educación técnica secundaria



dirigida a los hijos de los trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios. Esa modalidad se puso bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo a través de la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional). Esta dependencia del Ministerio de Trabajo en lugar del de educación puede ser leído como una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general. También puede pensarse como estrategia del gobierno por sortear un ámbito que le fue hostil: las instituciones educativas y su burocracia.

Entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad. (Es relevante tomar en cuenta –y las fuentes así lo muestran- que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares desde 1890). Durante la presidencia de Frondizi (1958-1962) se produjo la expansión de la enseñanza media de dependencia provincial, en especial de la modalidad comercial, se crearon también Inspecciones Regionales de Enseñanza Media y de Enseñanza Técnica. En el ámbito de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica se aprobó un plan de estudios que incluía un primer año de orientación, al cual seguía un ciclo de oficios o uno de técnicos, que implicaba la elección de especialidad. A partir de 1962 el plan de estudios quedó estructurado en 3 años del Ciclo Básico y 3 de Ciclo Técnico o superior. Las modificaciones –y el apoyo- impulsados en la educación técnica fueron generando un encapsulamiento y cierto derrotero diferenciado de esa modalidad respecto de las otras; iniciando un camino de autonomización y hasta desarrollo corporativo que la iría desencontrando crecientemente con las otras modalidades.

En 1969 comenzó a implementarse una reforma general del sistema educativo, con muchos aspectos en común con la de Saavedra Lamas, ya que la Escuela Intermedia con salida laboral era uno de sus principales rasgos. Esa reforma impulsaba nuevos objetivos para los diversos niveles pero sin ocuparse de las organización interna de los mismos. Una de las modificaciones más significativas –aunque de cobertura relativa- fue la instalación de cargos de profesores de tiempo completo para las escuelas secundarias. La reforma general tuvo muchas resistencias y varios de sus componentes debieron ser dejados sin efecto –como la implementación de la Escuela Intermedia-; entre los aspectos de la reforma que se mantuvieron estaba la separación de la titulación de maestros de las Escuelas Normales y la existencia de profesores de tiempo completo aunque con una cantidad menor de instituciones involucradas. Las distintas ramas de la educación secundaria, no sufrieron cambios -salvo lo que mencionábamos sobre la Escuela Normal- aunque

en términos de su organización y curriculum el cambio fue relativo ya que continuaron funcionando como bachilleratos de formación pedagógica.

La corta experiencia del tercer peronismo –aunque en la segunda mitad del siglo XX hasta la dictadura del 76, todas parecen haber sido experiencias cortas- puso énfasis en la modificación del nivel medio. Uno de los primeros puntos que buscó modificar tenía que ver con la democratización del acceso. En palabras del Ministro Taiana: *“Tendrá que suprimirse el elitismo que hasta ahora sirvió de base a la distinción entre la enseñanza secundaria general y la enseñanza técnica y recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo y a la revisión total de sus modos de administración y gestión”. (...) “La enseñanza media será simultáneamente teórica, práctica, humanística, técnica y manual, capacitando a los alumnos tanto para el estudio como para el trabajo productivo”.*<sup>254</sup> Las medidas que se tomaron para ello fueron un sistema de participación de los alumnos y un sistema de orientación vocacional; revitalización de la enseñanza técnica y agrotécnica. Las fuentes de ese período revelan que las medidas de participación para alumnos y docentes en la conducción de los establecimientos fueron resistidas por los cuadros medios de conducción y se derogaron al promediar el período y producirse un cambio de orientación ministerial.

Al promediar la década de 1970 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo; sumado a ello, las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y –a la vez-, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta ahora: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado -sobre todo- del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción permitió a cada escuela operar de manera diferente. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura, la

---

<sup>254</sup> Jorge Taiana, “La escuela media para la Liberación y Reconstrucción Nacional”, 1973.

sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

Las políticas educativas de la intervención dictatorial se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular –reduciendo- el rol del Estado en prestación y regulación del sistema educativo. Allí se desarrollaban una serie de prescripciones que construían una particular articulación entre concepciones ligadas a la psicología y el aprendizaje con formas de vigilancia ideológica y control policíaco. Si bien las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores para el nivel primario y secundario se sostuvieron, se experimentó una segmentación creciente y el flujo horizontal de matrícula se vio interrumpido (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983). Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado en el sistema educativo. Como destacan estos autores, resulta notable que a pesar de un fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjo una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de la calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna de los sistemas educativos. Sin embargo, aún en los casos en los que el estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema educativo, es posible observar un cambio en el discurso estructurante de la responsabilidad educativa (Southwell, 2001). El papel de las familias, de los padres, de la Iglesia, entre otros, fue situado en un lugar de prioridad. Para la escuela media, siguiendo a Gallart (1984a), se afianzaron tendencias de larga data consolidando un sistema dual con una rama académica más prestigiosa; aún cuando ya existía un consenso previo sobre obsolescencia de los contenidos de las ramas académicas y sobre la excesiva multiplicidad y superposición de cursos, invariablemente se dio un implícito apoyo a la continuidad de esas características e inclusive a su extensión a las otras modalidades.

En la década de 1980, la escuela secundaria estuvo atravesada por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema, la expansión de los subsistemas provinciales y la "modalización" que incluía tender a diversos ramos ocupacionales. La última etapa del siglo XX enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales; el nuevo discurso orientó las políticas estatales en dirección a la focalización para atender los efectos de la inequidad. Así, se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. Esta desigualdad se sobreimpresió sobre la valoración diferente para las distintas modalidades y los

circuitos de calidad diferenciada. Asimismo, fueron paulatinamente desarrollándose modalidades diversas de ayuda y apoyo para alumnos y profesores que en la década del '80 podemos caracterizar en torno a la democratización de la vida interna de las instituciones y en los '90 y comienzos del 2000, más en torno al “complejo psi”<sup>255</sup> para renovar el vínculo entre escuela y familias.

### *Sobre algunas funciones sociales que la escuela debía asumir*

El largo ciclo de la escolaridad media reseñado hasta aquí da cuenta de una significativa permanencia del modelo de Bachillerato y el Colegio Nacional como la representación de la idea misma de educación media. Con cada nuevo intento de reforma parecía verse reforzada la “legitimidad” de una cierta aristocracia moral que resultaba fortalecida. Diferentes atisbos de reforma y las “vueltas atrás” que acompañaban numerosas propuestas de cambio, reforzaban la gramática persistente, consolidando la imagen social de la segunda enseñanza.

Durante las décadas del '30 y '40 el estado comenzó a asumir como una de sus funciones centrales la integración de la sociedad. Así, otra faceta del corporativismo de la década de 1930 fue la de un Estado preocupado por la conformación y consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones, como sus propios interlocutores. Los sistemas educativos adoptaron entre sus funciones centrales la formación de un fuerte nacionalismo, en sintonía con las tendencias ideológicas internacionales. En definitiva, la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía, que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, del pueblo y de la sociedad nacional. Podría pensarse que es aquí donde comienza a pensarse la escuela más en función de grupo destinatario, entendido como sujeto colectivo, más que en relación a la función para la que formaban. Esto sin lugar a dudas estuvo influido por la difusión de corrientes psicológicas en las primeras décadas del siglo XX.

Con el cambio producido en 1941 -la incorporación de un ciclo básico común para Bachillerato, Comercial y Normal- se definen más las funciones asignadas a cada una de esas modalidades. El Bachillerato y el Normal tenían su perfil ya definido y a la modalidad Comercial se le asignaba una salida laboral; Gallart sostiene que salvo en el caso de la dependiente de la Universidad, dichas escuelas estaban consideradas como una manera de *“proveer un medio de vida para personas de escasos medios,*

---

<sup>255</sup> Tomamos la denominación de Ian Hunter, 1998.

*limitadas habilidades y poca ambición*” (Gallart, 1984:28).<sup>256</sup> Visto de este modo, esta etapa desarrolló un avance en legitimación de la educación media como derecho de los trabajadores, aunque aún de modo marginal hasta el inicio del período peronista. Con la llegada de éste, esa noción y su institucionalización a través de la enseñanza técnica, laboral, productiva cobró una significativa importancia. Sin embargo el fuerte impulso destinado a ella no modificó el formato tradicional del Bachillerato. Las décadas del 40 y 50 fueron decisivas para la sistematización y expansión de la educación técnica ya que además del impulso dado por el peronismo, a fines de la década del 50 incluyó la creación del CONET<sup>257</sup>, para atender a la evolución de la estructura social y económica y considerar al trabajo como agente educativo y de capacitación. Se reorganizó así el plan de estudios buscando articular las tareas educativas al campo laboral y posibilitar salidas laborales efectivas. Esto se complementaba con cursos de formación profesional para distintos públicos (adolescentes, adultos y mujeres) y Telescuela Técnica transmitida por radio y televisión.

#### *El derrotero de la cobertura*

Como mencionábamos, la segunda mitad del siglo XX es el momento en que el nivel medio ve incrementado su cantidad de instituciones y alumnos matriculados. Sin embargo, otro fenómeno va a acompañar –fundamentalmente a partir de 1960- esa cobertura: la deserción o la expulsión de quienes no transitaran exitosamente ese modelo escolar. No es que se tratara de un fenómeno nuevo ya que la deserción existió desde el comienzo mismo del modelo. Tedesco (1986) destaca que ya para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%; pero en el siglo XIX y comienzos del XX –orientado por percepciones disciplinarias y elitistas- la deserción no constituía una preocupación como sí va a serlo en la segunda mitad del siglo XX, lo que da cuenta de la existencia de otra función social asignada a la escuela. En este aspecto es relevante retomar el planteamiento de Hunter en torno a que son las políticas estatales –por ejemplo la medición y el seguimiento estadístico- las que problematizan y transforman las trayectorias desiguales *“en algo acerca de lo que era posible estar preocupado”* (Hunter, 1998:138).

---

<sup>256</sup> Carta de A. Amalet, director de la Escuela Comercial de La Plata al inspector general de Escuelas Secundarias en *Proyectos de Reformas a los Planes de Estudios de la Enseñanzas Medias*, citado por Gallart, 1984a p 28.

<sup>257</sup> Consejo Nacional de Educación Técnica

Siguiendo los estudios de Gallart podemos afirmar que la mayor expansión de la escuela secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en el que la matrícula creció a razón de un 10% anual, y en 1950-55, lo hizo al 7,7% porcentaje también alto en términos del crecimiento promedio. Al lustro siguiente (1955-60) corresponde la tasa menor de todo el período. En los años 60, la matrícula siguió creciendo pero a un ritmo menos acelerado. A partir de 1955, “se produjo al mismo tiempo una alta participación de la enseñanza privada, lo que también había sucedido en el período 1930-40. La proporción de la matrícula pública sobre el total de la educación secundaria era en 1920 del 86%, disminuyó hasta el 71,9% en 1940 para alcanzar el 81,5% en 1955, y ser en 1970 del 66,8%” (Gallart, 1984b:5).

Nos encontramos así con un panorama en el que la cobertura de la escuela media había crecido aunque también las tasas de deserción eran altísimas. Siguiendo el análisis estadístico de Giuliadori y otros, la tasa de acceso muestra una tendencia creciente a lo largo del periodo 1950-1992. Si se relacionan las tasas de acceso y deserción se tiene que, en los últimos años de la década del 80', aproximadamente dos tercios de la población que estaba en condiciones de acceder a estudios de nivel medio los iniciaba, pero poco más del 40% de esas personas los concluía, mientras que en la década del 50' ingresaba un 40% y se graduaba alrededor del 60%. Se advierte, así, que la tasa de deserción registró un considerable aumento durante la década del 80'. En la relación entre la cantidad efectiva de ingresantes y la cantidad total de personas en edad de ingresar al nivel secundario valores que oscilaban entre el 30 y 35% registrados hasta fines de los años 70, se pasa a un nivel superior al 50% a principios de la década del 90'.” Los autores también destacan que se puede observar un comportamiento curioso de la tasa de deserción, ya que en los primeros quinquenios del periodo analizado (1950-55 hasta 1961-65) disminuye en forma sostenida desde algo menos del 50% hasta cerca del 30%, y luego inicia una tendencia ascendente para llegar, a principios de los años noventa, a superar el nivel que exhibía al comienzo de los cincuenta (Giuliadori y otros, 2004).

### *Modificaciones y permanencias en el curriculum*

Como hemos mencionado, los procesos de reforma que hemos reseñado no llegaron -mayoritariamente- a incidir sustantivamente sobre el curriculum; su impronta generalista, humanista y enciclopédica logró hegemonizar la noción misma de escuela secundaria legítima. Ese peso, además, resultaba deslegitimador para las demás modalidades a las que se buscó jerarquizar en distintos momentos, emparentándolas con el plan general del Bachillerato. Los cambios que se fueron produciendo tenían

que ver con énfasis en contenidos nacionalistas, mayor o menor enseñanza de lenguas extranjeras y otras modificaciones similares. Incluso el movimiento de Escuela Nueva que significó una renovación del sistema escolar durante las décadas del '20 y '30 no tuvo influencia sobre la escuela media como sí lo tuvo en el nivel primario.

La incorporación del ciclo básico común para Bachillerato, Comercial y Normal que se produjo en 1941 no modificó la organización curricular que continuó siendo enciclopédico y humanista siguiendo a las líneas preexistentes. En las Escuelas Comerciales a las materias comunes se agregaron asignaturas de capacitación laboral. A partir de 1946 la educación técnica bajo la supervisión de la CNAOP impulsó una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general, pero sólo en ese circuito particular.

Por otro lado, en 1947 comienzan reformas curriculares en el nivel secundario general buscando afianzar las concepciones del nuevo gobierno a través de una organización de materias y contenidos orientadas a aspectos formadores de la conciencia histórica nacional, “nuestra historia y nuestro idioma”. Hubo una nueva reforma curricular del nivel medio en 1952 con la preocupación de homogeneizar todo el ciclo básico del nivel medio para permitir “una formación común de la juventud argentina”. Un proceso de revisión curricular semejante se produjo durante el tercer gobierno peronista en 1973 con la revisión de los planes del primer ciclo de todas las modalidades, la reforma del sistema de evaluación y promoción y la incorporación de nuevos contenidos al plan de estudios a través de la asignatura ERSA –Estudios de la Realidad Social Argentina-.

La dictadura militar de 1976 intervino sobre la organización de la enseñanza secundaria con un “Programa hacia una renovación de la Enseñanza Media” sostenido en tres componentes centrales: estudio dirigido, orientación y evaluación, orientación vocacional. Los cambios curriculares buscaron instalar el predominio de una visión humanista clásica con fuertes elementos conservadores y una explícita adhesión a valores católicos. Un ejemplo de ello fue –además de la anulación de la asignatura ERSA- la incorporación de la materia Formación Moral y Cívica apoyada en los pilares temáticos de familia y religión. Para la educación técnica fue implementado el Plan Dual como una formación complementaria entre la escuela y las empresas industriales. Este plan se fundamentaba en consideraciones de modernización tecnocrática y generaba cierta tendencia a la privatización de la enseñanza media, o al menos a un desbalance respecto de quienes establecían las prioridades y criterios de cómo, para qué y a quienes educar.

Con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las estudiantes como la supresión del examen y la

incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales. Respecto de la evaluación y calificación, se estableció un sistema para que prevaleciera una evaluación de proceso (“alcanzó los objetivos/no alcanzó los objetivos”, “recuperación”) en lugar de la calificación numérica tradicional. Sin embargo, estos cambios fueron vueltos atrás recuperando las formas de calificación y acreditación a modalidades más tradicionales y la búsqueda de instalación de exámenes de ingreso, egreso, integración, acreditación, etc. han retornado una y otra vez en los debates sobre este nivel en los últimos años. En la década de 1990, a pesar de mantener un currículum común, la focalización de las políticas educativas, yuxtapuesta con patrones de inequidad educativa constituidos en las décadas anteriores y –sobre todo- en esa, profundizó una fragmentación de las experiencias de escolarización de los distintos grupos sociales. Con ello, la fisonomía que presenta el currículum de secundaria es muy fácilmente reconocible y vivido de forma familiar por personas que estudiaron en las escuelas medias de 1920 o 1950.

Para establecer líneas de largo alcance, retomamos a diversos autores que coinciden en marcar que el terreno curricular no recibió cambios profundos. Gallart afirma que para 1983, la mayoría de los establecimientos se continuaban rigiendo por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y retocados ideológicamente en 1983. La autora sostiene que el plan del Bachillerato permaneció casi idéntico en el largo período 1912-1970 y que en las ramas más académicas el enfoque enciclopédico de muchas materias, sin interconexiones, persistió a lo largo del período y fue extendido a las modalidades vocacionales (Gallart, 1984a y b); asimismo, las ramas que privilegiaban la educación para el trabajo (Comercial, Normal, e Industrial) tendieron a incorporar cada vez más elementos de educación general y a asemejarse al bachillerato” (Gallart, 1984a, 33). En relación con estudios de otros países, Van Zaten (2008) plantea que el contenido del capital cultural que se concreta en planes, exámenes y diplomas ha variado bastante poco desde mediados del siglo XX, debido a la gran capacidad de autorreproducción de las instituciones escolares.

### **Algunas notas para concluir**

Este recorrido nos ha posibilitado mostrar la enorme diversidad existente atrás de la denominación de escuela media en su despliegue histórico. Lo que ha tenido y tiene en común ese abanico diverso es el formato: el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el



aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. También llegamos a la conclusión de la gran recurrencia de las propuestas de solución y mejoramiento ofrecidas durante más de cien años: ciclo básico/ciclo superior; ciclo general/ciclo preparatorio; ciclo básico/ciclo de especialización o ciclo único fueron opciones que reaparecieron en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Más allá de su recurrencia, esas alternativas transformaron poco el curriculum y el formato. Las propuestas –de distinto signo e intención- que avanzaron en modificar el formato –o algunos de sus rasgos- fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad. La forma o formato escolar no se confunde estrictamente con la institución escolar, ni es limitada por ella, ya que es transversal a diversas instituciones y grupos sociales (Vincent, Lahire y Thin, 1994).

Como hemos intentado mostrar, las escuelas secundarias de la segunda mitad del siglo XX fueron el producto del cruce de múltiples tendencias frente al desafío de la masificación; en ello se destaca la experiencia de la continuidad del modelo institucional de las escuelas enciclopedistas de elite, frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión de la escuela secundaria. Como hemos visto, esa ruptura fue absorbida por la gramática en numerosas ocasiones. Esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite a la inclusión de lo nuevo. Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración de los lugares dirigenciales, para dialogar con cierta jerarquía de saberes academicistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno.

La equivalencia que se construyó entre “enseñanza general” y “curriculum enciclopédico humanístico” (Dussel, 1997) se consolidó como posición hegemónica que en distintos momentos y revisiones producidas durante todo el siglo XX emergió actualizado y renovado. Ese modo de construcción del curriculum se consolidó como un patrón cultural que logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos, y así, convertirse en el sentido común mismo. Esa prevalencia del Bachillerato enciclopédico y humanista como el sentido común o sinónimo de la idea misma de escuela secundaria, funcionó y funciona como el telón de fondo contra el que se confronta cualquier otro modelo escolar que plantee alguna diferencia.

Las instituciones son sedimentaciones de formas de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido y la particular articulación que les ha dado identidad (Southwell, 2008). Des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato es una práctica conceptual que hemos buscado hacer aquí y que también abre las condiciones para producir una práctica política. Des-sedimentar su carácter de discurso hegemónico, sus lógicas internas su particular articulación en la unidad “formato escolar” lo hace susceptible de ser modificado. En esas significaciones que los sujetos desarrollan, litigan y disputan está contenida también la posibilidad de cambiar ya que los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y significaciones que construyen los sujetos.

## Bibliografía

- Braslavsky, Cecilia, 1985, “*La discriminación educativa en la Argentina*”. Buenos Aires: FLACSO y Miño y Dávila Ed.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Fontana Esteban (1993) “La Escuela Media Mendocina entre 1864 y 1930” en Puiggrós A. (Dcción.) *La Educación en las Provincias y territorios Nacionales*, Galerna: Buenos Aires.
- Gallart, Ma. Antonia (1984a), “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos”. *Revista C.I.A.S.*, XXXIII 330, Marzo de 1984, pp. 22-37.
- Gallart, Ma. Antonia (1984b), “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo”. *Revista C.I.A.S.*, XXXIII 331. pp. 4-20.
- Gallart, Ma. Antonia. (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.
- Giuliodori, R., Giuliodori, M. A. y González M. (2004). “La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian” en *Revista de Economía y Estadística*, vol. XLII, Instituto de Economía y Finanzas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Hunter, Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Tomo I de Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Galerna.
- Southwell Myriam (2001) *Educational Discourses in Post Dictatorial Argentina*, PHD Thesis, University of Essex, England.
- Tedesco, Juan C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario*, GEL, Buenos Aires.
- Van Zaten Agnes (2008) “¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones con el sistema económico, político y social” En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vincent, G., Lahire, B. e Thin, D. (1994) “Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire”. In Vincent, Guy (dir.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

## FORMAS DE LA COMPETENCIA: RECONFIGURANDO LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA<sub>1</sub>

Liz Sttefany Moreno Agudelo  
Universidad Pedagógica Nacional  
sttefany\_06@yahoo.es

### Introducción

La competitividad es un discurso que se ha instalado como verdad dentro del contexto educativo, siendo necesaria, clave para los sujetos y los países. Desde allí poco se ha trabajado en la problematización de la misma, su entrada y como se relaciona con la escuela.

La escuela como centro de soluciones de las problemáticas sociales y económicas propone la competitividad del sujeto desde su formación frente a los demás, dando incentivos a los mejores funcionarios como becas en educación superior. Todo medido a través de las pruebas de logro, que definen el nivel de competitividad poseída. Lo que permite visibilizar como el objetivo final de la escuela moderna: Alcanzar la competitividad de los sujetos y las instituciones.

La competitividad no solo es lo que lo debe formar el docente, sino también es una característica fundamental de lo que él debe ser, un sujeto competente. Así como en el estudiante debe ser un trabajador flexible, el docente debe ser un gestor y facilitador de aprendizajes flexibles. Como se nombra desde la legislación un funcionario público, cuyo deber está definido por la sociedad y debe cumplir con lo que se espera de él.

Entendiendo que la competitividad, es un discurso que se extrapola de la empresa y tiene finalidades económicas; es de presumir que los organismos internacionales tienen un papel fundamental en la legitimación y validación de dicho discurso en la inserción escolar; por ello, se busca mostrar las líneas de fuerza que validaron la competitividad y establecieron ciertas prácticas en el ámbito escolar

Por ello surge el cuestionamiento ¿Cuáles son las relaciones de la escuela con el funcionamiento de la competitividad como biopolítica en la sociedad contemporánea?, Teniendo en cuenta que la biopolítica "explotar numerosas y diversas técnicas para subyugar los cuerpos y controlar la población" (LAZZARATO, 2001), la competitividad se puede ver como una biopolítica, al tener características de un aparato la anatomo-política porque el poder funciona de dos maneras: como disciplina pero también como control y gestión. Por ello podemos identificar a la competitividad como un enunciado que define unas prácticas de gestión en la escuela, tales como la evaluación, unas prácticas del control como el cumplimiento de los saberes enseñados y una finalidad de formar un sujeto bajo unos parámetros definidos.

Es desde esta perspectiva se desarrolla la propuesta de investigación, de la cual se presenta en la presente ponencia las categorías metodológicas que han guiado la

lectura y el tratamiento de los documentos; la formas encontradas hasta el momento de la competencia y sus relaciones con la sociedad contemporánea desde su naturaleza inmaterial, utilizando para ello la categoría de bioeconomía y por último la apuesta del trabajo como desde la competitividad se establece una nueva moral, una jerarquía de valores como lo postula Nietzsche.

### **La competencia: posibilidades desde la biopolítica**

Entendiendo que las sociedades modernas, se desarrollan bajo unos discursos biopolíticos, en el cual el estado brinda las condiciones de vida a sus ciudadanos, formar una sociedad y sujetos definidos. La competitividad aparece desde la década de los 90 como la forma de alcanzar ese sujeto definido: El sujeto competente, el cual presente unas características deseables no solo a nivel académico, estas competencias abarcan todos los aspectos de su vida: La relación con el otro, su sexualidad y su función social, productiva y humana

Se puede rastrear las relaciones entre la competitividad como discurso parte de una racionalidad biopolítica, la cual es una relación estratégica y no un poder de decir la ley o de fundar la soberanía. "Coordinar y dar una finalidad" son, según las palabras de Foucault, las funciones de la biopolítica que, en el momento mismo en el que obra de este modo, reconoce que ella no es la causa del poder: Coordina y da finalidad a una potencia que, en propiedad, no le pertenece, que viene de "afuera." Es decir, se puede analizar el funcionamiento de la competitividad dentro de la escuela como una forma de coordinar y hacer posible la calidad educativa, el desarrollo humano y el desarrollo económico.

Una lectura desde la biopolítica, desde la genealogía, permite visibilizar la multiplicidad de fuerzas son el origen, las cuales presentan distancias entre ellas, valoraciones y generan jerarquías en la configuración del objeto, permitiendo una lectura diferente. Nietzsche la plantea como una forma de pensamiento superior, un cuestionamiento a lo obvio, a lo valorado, a la historia más allá del acontecimiento, más allá de las relaciones dialécticas establecidas y que solo interpretan la fuerza dominante, Es una interpretación desde lo múltiple, desde las fuerzas y desde el valor de los valores.

En la genealogía la multiplicidad de fuerzas son el origen, las cuales presentan distancias entre ellas, valoraciones y generan jerarquías en la configuración del objeto. Tomando la competitividad como ese objeto que reconfigura la escuela, desde múltiples fuerzas, profesionalizar, evaluar, competir, capacitar, seleccionar, gestionar entre otras que establecen su valor social: la pertinencia y la necesidad del mismo, para los sujetos, la sociedad y el mundo; el fin de mejorar la calidad de vida y el desarrollo del país; cuyos efectos en la escuela van desde la selección de saber, la formación de nuevos sujetos capital humano, la necesidad de un funcionario y el establecimiento de prácticas extrapoladas desde la empresa, la eficacia, la eficiencia, la gestión, las pruebas estandarizadas para asegurar la competitividad de la misma.

La problematización de la competitividad en la escuela moderna, permite pensar las relaciones de poder que han permitido configurar las características de lo competente,

viendo procesos de colonialidad de poder y validación de discursos en la escuela colombiana , que están cruzados por las políticas internacionales, los objetivos del milenio y la definición de lo pertinente y necesario para formar.

Desde allí la competitividad, se enmarca como una enunciado regulador de la vida, que establece al sujeto y unos valores sociales a las practicas; por ello visibilizar, problematizar es un ejercicio del distanciamiento consistente en el esfuerzo por explicitar lo encuadres que han hecho de la educación un proceso de acumulación “eficiente” de conocimiento, sin cuestionar las formas de pensar que emana y las opciones de futuro que ellos mismos delimitan. Por ello a partir del estudio de la dimensión histórica se transforma de determinante en condición de posibilidad. Es decir lo dado, lo acumulado, el producto, adquieren sentido en tanto partes del proceso de construcción en el cual el sujeto juega un rol protagónico desde su propia condición, en medida que da dirección al proceso. La historicidad, nos da una idea de la importancia de ubicar los hechos en su tiempo y en su espacio, reconocer las lógicas con las cuales, se construyeron y, un aspecto fundamental, el despliegue temporal de esas lógicas y sus consecuencias en la práctica. (Gómez y Zelleman, 2006)

Un trabajo desde la visibilización de la competitividad no solo como discurso sino como biopolítica permite ver la rupturas y continuidades, de prácticas, sujetos e instituciones, comprendiendo las condiciones de posibilidad que ocasionan los deber ser de la escuela colombiana y permitiendo el surgimiento de espacios críticos, con el quehacer del maestro y el funcionamiento de la escuela.

El segundo punto de mirada es la emergencia, la cual permite encontrar el punto de surgimiento, no como algo continuo sino al contrario es encontrar las fuerzas que le han dado origen y lo mantienen existente, es encontrar el campo de lucha de las diferentes fuerzas, que no pueden atribuirse a los sujetos, ya que estas se dan en los intersticios, los cuales no muestran unas figuras que repiten significados, sino por el contrario es ver las relaciones, las sustituciones, los reemplazamientos, desplazamientos, giros y conquistas que permiten visibilizar e interpretar los diferentes orígenes; como lo plantea Díaz (2013) discurso de las competencias se presenta problema, que dan lugar a tecnologías regulación social y por ende van configurando regímenes de verdad –veridicción y jurisdicción. Es por ello, que desde una genealogía de las prácticas, desde las relaciones que nos presenta la biopolítica de la vida como política, la lectura de las relaciones que se establecen desde la competitividad permite visibilizar la subjetividad, racionalidad y moral, más allá de la neutralidad aparente.

### **Formas de la competitividad: paso de la empresa a la escuela**

La competitividad, una palabra que puede dar lugar a múltiples relaciones desde su etimología; su origen desde la competencia uno de sus ejes se asocia con el competir, establecer una valoración de ser mejor que o quien; a la vez ser menos que o quién. Esta relación fáctica vista desde los deportes donde hay unos sujetos que compiten de

forma individual o colectiva, en un espacio donde se desarrolla la competencia y regulado bajo un marco; todo asociado a una materialidad.

Desde la sociedad contemporánea, bajo un capitalismo que Boltanski y Chiapello nos presentan con una forma inmaterial, ya no asociada ni al consumo de bienes, sino a la circulación de un alma empresarial en los sujetos, las instituciones y las relaciones; la competencia y el competir se reconfiguran en la inmaterialidad, por lo cual no existe un consenso definido sobre el significado y las prácticas asociadas a la competitividad, en diferentes niveles, lo que dificulta su comprensión, aplicación y crítica. Desde la Unesco se establece una relación clara con el mundo del trabajo, la producción de servicios y el financiamiento; aunque también establece su concepción inacabada y sus diferentes y múltiples aplicaciones según los contextos, haciendo énfasis en los países en desarrollo en su vinculación con las demandas sociales. Esta multiplicidad de sentidos es denominada equivocidad, lo que da lugar a un significativo vacío, donde se articulan diferentes demandas y necesidades, por lo tanto las relaciones de la competitividad se pueden ver como ese significativo donde entran las demandas del mercado y de la empresa.

Es así como la competitividad y la competencia no hacen referencia concepto o acción, sino la adquisición una nueva lógica de acuerdo a una forma de trabajo “*La competencia como una capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se encuentran informaciones y saberes* (PERRENOUD, 2004, pp. 173)” Ésta movilización de saberes permite formar un sujeto más productivo a nivel de mercado, logrando los objetivos de desarrollo y modernización, a través de la reforma curricular que asegura los contenidos y las “buenas” prácticas de enseñanza que garantizan la formación de un estudiante competente, como lo son la innovación, el uso de nuevas tecnologías, la evaluación constante y la formación de competencias y habilidades para el trabajo. De hecho, las políticas hoy no buscan sólo a formar y desarrollar competencias, sino también a establecer mecanismos de medición, transferibilidad, comparación, estandarización, certificación y normalización de competencias

Es así como García (2010) al hacer un recorrido por el término ‘competencia’, ubica su origen en él la empresa con el psicólogo McClellan quien, en 1973, vinculó este término a “*aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo*”, ligado a sus estudios para mejorar la productividad laboral de las personas, así como volver más eficientes las relaciones dentro de las organizaciones.

Es así, como un enunciado empieza a reconfigurar el Estado, el sujeto y la práctica, que como lo plantea Mejía, se da bajo la instauración del toyotismo, con la racionalidad económica imperando las transformaciones de las instituciones, corriente impulsada por la globalización y es la época en la entra formalmente el neoliberalismo a Colombia, que han transformado la educación en los siguientes aspectos, para ser concordante con las prácticas empresariales:

- Principio de fábrica mínima: el producir unidades pequeñas, la educación se configura como un elemento evaluador y de toma de decisiones.

- Principio de producción justo a tiempo: una visión a largo plazo, de lo que se necesita y se debe producir. Aprendizaje para toda la vida.
- Principio de calidad total: escuela cuyo conocimiento se organiza en competencia y estándares, desplazando al saber pedagógico y cuyo producto es el conocimiento de sus estudiantes.
- Principio de control estadístico de la producción: aparecen los sistemas de evaluación nacionales e internacionales, empuje a la investigación y evaluación.
- Principio del trabajador flexible: la formación de un individuo sin seguridad laboral, que depende de sus competencias, crea instituciones de enseñanza fuera de la escuela, por ello los actores educativos se atomizan en diferentes gremios.

Esta transformación, el trabajo y vida son redefinidos por la economía y la política, sino por una nueva dimensión de la actividad, que recalifica el “producir” y el “reproducir de la especie” a partir de una concepción de tiempo-potencia. A las formas de sujeción de tipo fordista (formas de trabajo, de welfare y de espectáculo) los movimientos oponen los agenciamientos de subjetividad “ordinarios” que se definen por su capacidad de “afectar y ser afectados”. La desterritorialización permite que se deshagan las formas de trabajo, de vida y de lenguaje que encierran las fuerzas sociales en los imperativos de la valorización, promoviendo una actividad que se refiere únicamente a las fuerzas y a los signos, a los movimientos y al poder que los constituye.

Lo más importante en relación con la fuerza de trabajo internacional es su competitividad, su visión de futuro y su capacidad para trabajar en colaboración” (Torres y Schugurensky, 2001, p. 26 citado por Díaz 2013). Es así que las competencias se establecen en herramientas indispensables en el proceso de aprendizaje—, se constituyan en el objetivo mismo del aprendizaje, y se abandona aquel conocimiento destinado a ofrecer a los estudiantes los elementos críticos necesarios para orientarse en los campos del saber; se desplaza la disciplina al no permitir estos procesos de productividad y se superponen las competencias.

Pero no hay una relación fáctica que nos permita definir qué es una competencia, siguiendo en su trabajo García (2010) recopila varias de esas formas de ser ‘competencia’, definidas como as ‘nuevas demandas del entorno’, las exigencias de la vida contemporánea, exigen reinventar la escuela para responder a los complejos desafíos y retos a que debe hacer frente la ciudadanía global del siglo XXI. Aunque en los planes curriculares y de estudio de las instituciones, se enumeran las múltiples competencias, las cuales incluyen, habilidades, capacidades, aptitudes; siguen apareciendo unas temáticas que deben ser el medio no el fin del aprendizaje.

Jesús Rul Gargallo y Teresa Cambra (citado por García 2010) definen el término como *“la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona –debida básicamente a los valores, conocimientos y habilidades aprendidas en el sistema educativo– que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales”*. Es así como la competencia, va mas allá de los aprendizajes del ámbito formal de la escuela; sus relaciones con el sujeto son constantes y permanentes en todos los espacios en los que se desenvuelve, siendo potenciadas o

por el contrario negativos para su desarrollo; teniendo estrecha relación con su desarrollo personal, más allá que educativo o económico.

César Coll señala que *“las competencias incluyen tanto aspectos cognitivos y cognitivo-lingüísticos (pensar, comprender, decidir, dialogar, comunicarse oralmente o por escrito, buscar y valorar la información, utilizar las nuevas tecnologías, etc.), emocionales (asumir la responsabilidad, superarse, formular y gestionar planes de vida y proyectos personales...), de relación interpersonal (cooperar, trabajar en equipo, gestionar conflictos, empatizar...) y de actuación e inserción social (compartir, comportarse cívicamente, interactuar y comunicarse con miembros de otras culturas...).* Son fenómenos psicológicos complejos que pueden ser denominados *‘competencias clave’ o ‘destrezas’ (skills)*”. Es así, como se establecen competencias en todos los niveles del sujeto; legitimado desde la psicologización de la vida en siglo XX, que genera un creciente interés por las emociones y sus repercusiones sociales; es así como se visibiliza una ruptura con lo factico de la competencia; aquí no hay un espacio definido, el sujeto es múltiple según sus potencialidades y la jerarquización se puede asociar con la calificación, con el salario o con el número de campos en los cuales se puede desempeñar el sujeto.

Pero si las competencias deben medirse, surge el cuestionamiento de cómo estos aspectos inmateriales pueden ser controlados desde las pruebas estándar de la educación, en las pruebas PISA se define *“una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”*. Es así como la competencia, se limita a resolver una situación problema en un contexto; que no abarcarían esas competencias clave que señala Coll.

Incluso en un plano más laboral se ha llegado a plantear la competencia como *“la aptitud de encontrar un trabajo en relación a las cualificaciones que uno tiene o la relación entre la educación y la vida profesional de uno”*. Esta es la reducción de la competencia a una cualificación netamente asociada con un mercado laboral; punto que ha sido clave en el desarrollo de la educación técnica y tecnológica. Concepción ampliamente aceptada y que es repetitiva en los documentos internacionales, para validar las reformas y su importancia para alcanzar el desarrollo.

La principal pregunta que surge es: ¿Qué es la competitividad?, hemos visto las definiciones y relaciones de la competencia, así mismo la necesidad de competir, entre países, entre instituciones, entre sujetos para desarrollarse y progresar; pero no se define de la misma forma la competitividad; lo cual permite inferir que la competitividad es el discurso que aglutina las prácticas que permiten la adquisición de competencias, a la vez que el competir entre sujetos, instituciones, países y bloques económicos; es así que su inmaterialidad abarca todos los niveles de la sociedad. Es decir la competitividad es el entramado que da lugar a la competencia.

De esta manera la escuela como sitio principal de formación para el trabajo, debe modificar sus contenidos para hacerlos acordes a una forma inmaterial e inacabada del trabajo; siendo línea de fuerza para las transformaciones educativas; cuyos conocimientos se reconfigura en competencias, tanto básicas (necesarias para el aprendizaje continuo) como específicas a las disciplinas.



La escuela con el alma de la empresa, con unos procedimientos, contenidos establecidos, producto medibles y evaluables; que no son inertes sino móviles, sino fuerzas que luchan dentro de la forma, siendo posible el rastreo de diferentes fuerzas que luchan y que dominan unas sobre otras dando paso a nuevas formas como es visible, como es mi nuevo objeto la competitividad, que se muestra como el objetivo a formar, como una meta y como el camino para el desarrollo. Para ciertos autores una educación de calidad es sinónimo de una educación competitiva.

Es la teoría del “capital humano”, elaborada entre los años 1960 y 1970 la materialización de la inversión en la vida, donde todos los aspectos del ser humano pueden cuantificarse y modificarse, según los factores que acompañen, desde la inversión de los padres en términos de educación, oportunidades, número de hermanos, del estado nivel de desarrollo, de apertura económica, sistemas educativos y de salud; que van a permitir que cada sujeto sea parte y factor de crecimiento económico; es por ello que las políticas de ajuste fiscal se enfoca en dichos factores: salud, educación, empleo, consumo y circulación de bienes, capitales y personas.

Este pensamiento económico de los liberales, para hacer posible el mercado, lleva a pensar en una política de la vida (Vitalpolitik): *“una política de la vida, que no esté orientada esencialmente, como una política social tradicional, hacia el aumento de los salarios y hacia la reducción del tiempo de trabajo, sino que tome conciencia de la situación vital global del trabajador, su situación real, concreta, desde la mañana hasta la noche, de la noche hasta la mañana.”* es decir la cuantificación de los sujetos, no solo de su producción sino de su información; es por ello que la vida se convierte en lo primero que circula, así no sea de medio físico, pero si las condiciones que lo rodean son de interés local.

Así mismo, Orozco (2004) nos presenta como en la sociedad actual, los medios de comunicación están inmersos en todos los aspectos de la vida de los sujetos, transformando sus relaciones y la disponibilidad de información; la cual es prácticamente infinita y ha entrado a competir con la escuela, como espacio de educación y brindar los aprendizajes que el sujeto necesita. Desde este análisis se encuentran varios fenómenos que reconfiguran la escuela:

Es así como la influencia de los organismos internacionales no es únicamente un enunciado económico, sino que es parte de un dispositivo gubernamental, en el cual el capitalismo es un pensamiento vivo de constitución de los sujetos, sus relaciones y organización social que debe verse desde la constitución de formas de poder y de racionalidad. Es así como al igual que los nuevos discursos que hicieron emergencia se da un paso de las políticas del Banco Mundial, hacia el mercado y el desplazamiento de las instituciones; limitando el papel de estas como un regulador y condicionado para el funcionamiento del mercado. Por ello en la actualidad, estos objetivos se intentan cumplir desde unas prácticas y discursos opuestos a los primeros; al proponerse la reforma al Estado: Disminución de instituciones, poca injerencia del gobierno y condiciones de mercado amplias y con pocos límites.

De esta manera, la influencia de los organismos internacionales, reconfiguran esa escuela, el Estado, de forma que la institución se ve desde la flexibilidad de los mercados, la interdisciplinariedad y como se puede articular a la empresa y al mercado; configurándose en sí misma como una macro institución internacional de múltiples alcances, que no están ligados a los intereses de la sociedad y con beneficios sociales directos. . *“Sin un Estado eficaz, es imposible alcanzar un desarrollo sostenible, ni en el plano económico ni en el social”* (BM, 1997, p. 1).

La educación presenta una papel fundamental en la política económica, como lugar de inversión y producción; es decir, los procesos educativos se planean a miras de promover mayor ganancia desde la inversión que se realiza; esta ganancia está dada por la producción de capital humano; el cual a largo plazo va a permitir el desarrollo y la competencia; no por unos niveles de trabajo mayor sino porque su producción a nivel uso financiero y comportamiento flexible le van a permitir mayor ganancia al sector privado.

Dado que la competencia no es únicamente entre sujetos, sino que las instituciones *“la estructura de gobierno de las escuelas a fin de introducir mayor autonomía y control de parte de los padres; la estructura de incentivos para los maestros y sus instructores, lo cual incluye vincular las estructuras de pago al desempeño; y mecanismos para aumentar la competencia entre escuelas”* (BM, 1998, p. 6). Es así como la pertinencia es medida por el nivel de competitividad que tienen los sujetos parte de las instituciones, que son producto e indicador de competencia institucional.

Es así como la adquisición de competencias, es parte de la vida de los sujetos, los múltiples espacios, la ciudad educadora, el medio laboral educador; dando lugar a la pérdida de hegemonía de la escuela, como centro de aprender; dado que esta mantiene los métodos, procesos, formas disciplinaria de enseñanza; la cual restringe y controla lo que se debe aprender; restringiendo el uso de diversos medios, la problematización del conocimiento impartido y proponer procesos de emancipación de los sujetos. Este sistema rígido se cierra y deslegitima otros espacios, al ser divertidos y no mantener la rigurosidad de la escuela.

### **Configurando el sujeto competente**

Es así el nuevo objetivo de la educación es la formación de un sujeto competente *“La educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro”* (García, 1998, pp. 29), para conseguirlo se seleccionan contenidos, aparecen instituciones como el SENA en el caso colombiano que forman en competencias, se integran diversos sectores para permitir que el aprendizaje ocurra a lo largo de la vida y se establece la capacitación periódica en las empresas; siendo sus lineamientos la formación para el mundo del trabajo en el nivel técnico.

Estas nuevas acciones de este renovado estilo de la acción gubernamental, por tanto, se centran en crear una estructura competitiva que garantice la regulación económica sin el dirigismo estatal, reconfiguración del Estado enmarcado en lo que se conoce como el Nuevo Institucionalismo Ortodoxo, (Rutherford, 2003) en el cual, el institucionalismo se ha reactivado en múltiples campos como la historia, legislación de la economía; socioeconómica, evolución de la empresa, entre otros desde una perspectiva interdisciplinar *“Pero un tema común es que las instituciones son muy importantes, y que los economistas necesitan pensar intensamente sobre las maneras en las cuales las instituciones moldean el comportamiento y los resultados económicos, y son ellos mismos moldeados por factores económicos, políticos e ideológicos”* Teniendo como eje la economía para el establecimiento de las lecturas de la sociedad, la historia y la política.

Estas políticas no están alejadas de una forma de configuración social y de los sujetos contemporáneos, la bioeconomía, que permite ver como el pensamiento económico prima sobre los demás, ese así como gobernar puede traducirse con la pregunta: ¿Cómo conducir la conducta de los demás? Gobernar es ejercer una acción en acciones posibles “el funcionamiento, la eficacia, la fuerza de lo político y de la economía, tal como los conocemos actualmente, no se derivan de las formas de racionalidad internas de esas lógicas, sino de una racionalidad externa a ellas y que Foucault llama el “gobierno de los hombres” que aparece en el siglo XVIII con el liberalismo, en el cual se hace la unión entre lo económico y lo político; aumentando la injerencia del plano económico en la política.

Foucault nos plantea que el capitalismo no es únicamente un modelo económico sino que es un pensamiento vivo, donde el sujeto de derechos y el sujeto legal se cruzan, mediante lógica gubernamental, a partir de las tecnologías y los procesos de subjetivación genera un nuevo sujeto el Homo economicus, un sujeto económico que establece sus relaciones con otros sujetos económicos (constitución económica), no mediante una transferencia de derechos, sino mediante una multiplicación espontánea de intereses. Uno no renuncia a su interés. Al contrario, al perseverar en su interés egoísta, existe multiplicación y satisfacción de las necesidades de todos. Esto nos muestra una de las razones por la cual, desde la competencia, concepto estructurante del funcionamiento se promueve tanto a nivel empresarial e individual; siendo la meta ser mejor y obtener más que los demás.

Configurando unas nuevas relaciones del sujeto consigo mismo y con los otros, de pensar y practicar una política de la multiplicidad que pasa al exterior de todos los “todos” sustanciados: trabajo, mercado, Estado, nación, se convierte en inmateriales, bajo las premisas económicas, medidos a través de indicadores y cuya resistencia no puede plantearse desde las lógicas del trabajo como eje económico. Esto lleva a la atomización de la unión sindical y los movimientos contrarios a la globalización y sus políticas, para Carl Schmitt, la lógica de la economía política es un factor de despolitización y neutralización de lo político porque la lucha a muerte entre enemigos se transforma en competencia entre hombres de negocios (los burgueses), porque el Estado se transforma en sociedad, y la unidad política del pueblo en multiplicidad sociológica de consumidores, trabajadores y empresarios. Esta lógica que supera la

visión marxista y de resistencia tradicional; que se inserta en las formas de ver, leerse y querer ser de los sujetos.

Esta relación que es visible desde la globalización mediante las macro políticas internacionales, se lee a través de una macrogubernamentalidad liberal sólo es posible porque ejerce sus micro poderes en una multiplicidad, multiplicidad representada por los Estados y pueblos; en este caso a través de la promulgación de políticas que mantienen los procesos de gobierno mediante la presión de la deuda y el préstamo, los cuales permiten la conducción de los Estados, que mediante las políticas internas de deuda y ajuste, mantienen a sus ciudadanos dentro del sistema.

Es así como Sierra (2005) afirma que en la globalización de la economía se establece como único camino para el desarrollo y así mismo la competitividad es el único instrumento capaz de regular de modo óptimo la economía; de esta manera la competitividad llena los vacíos de regulación que deja el Estado en los procesos de liberalización y da las herramientas a los competidores para una circulación mercantil que da lugar al desarrollo.

Es de aclarar que estos no son procesos de dominación, sino que se establecen en el marco de una libertad conducida, donde el Estado o el sujeto tiene la libertad de decir que no pero las condiciones de posibilidad limitan ese no, no solo por las consecuencias directas, pérdida de la ayuda financiera, sino por los procesos de conducción del deseo donde el sujeto ansía estar dentro del sistema y obtener los beneficios; se desea estar en el sistema, ser cosmopolita, competitivo y desarrollado.

Es así, que el mercado se extiende del ámbito económico y cada uno de los sujetos es factor mercantil en sí mismo, como se expresa *“por “mercado” siempre hay que entender, no tanto igualdad del intercambio, sino más bien competencia e inequidad. Aquí, los sujetos no son comerciantes, sino empresarios. Así pues, el mercado es el de las empresas y de su lógica diferencial y desigual”* (Rutherford, 2003. Pág. 12) Es por ello, que desde algunos teóricos económicos la desigualdad es necesaria para el funcionamiento del modelo, a la vez que la competencia se basa en el ser mejor que, desde allí se plantea una jerarquización del poder.

Es por ello que se necesitan los cambios en las prácticas del maestro, haciéndolas acordes con las nuevas demandas del mercado, la pedagogía pasa de saber que posibilita el pensamiento y la relación del maestro con su saber a ser instrumento facilitador de aprendizajes y la investigación e innovación, entendiendo la innovación como aquellas propuestas enfocadas a identificar y proponer mejores métodos de enseñanza, que hacen más eficiente la formación de competencias en el estudiante.

La reflexión pedagógica del quehacer del maestro se pierde en medio de la búsqueda de un mejor aprendizaje del estudiante. *“Los cambios en lo que debe ser enseñado y aprendido, las inflexiones en la pedagogía y la transformación de las instituciones escolares, incluyendo la participación y la profesionalización docente son prerequisites básicos para que la educación se asiente en los “cuatro pilares” básicos,*

*que son su razón de ser: hacer que los niños y jóvenes aprendan a conocer, a hacer, a ser y convivir con los otros” (García, 1998, pp. 15).* Es decir la inmaterialidad de las competencias, de las prácticas y la tensión entre la enseñanza y el aprendizaje.

Un factor constitutivo de la escuela es el mantenimiento de los tiempos, los cuales se flexibilizan para ofrecer diferentes formas de educación, ajustándose a los ritmos de los sujetos; premisa que va en contra de los tiempos definidos de aprender, la sucesión de conocimientos y las etapas que no pueden saltarse. Así como los espacios diseñados, destinados para el aprender como el aula y laboratorio; invisibilizando los múltiples escenarios dentro y fuera de la escuela para aprender.

Es así como, se puede ver que la escuela es solo una institución entre las múltiples que brindan competencias, en algunos casos de forma más eficiente; lo cual genera una nueva tensión a su existencia; es así como la competitividad se expande no solo desde la empresa sino a todos los ámbitos sociales; configurando un sistema desde la economía, en las instituciones como legitimadoras y reconfiguradas de forma constante y cuya influencia está inmersa en la constitución del sujeto contemporáneo, en una de sus caras: El Sujeto Competente.

### **De la competitividad: Una moral competente**

Este entramado de relaciones que legitiman la competitividad dentro y fuera de la escuela, que dan lugar a uno sujeto; se convierten en una sospecha investigativa: La moral competente. Nietzsche establece la moral como una jerarquía de valores que enmarcan las prácticas, los saberes y las formas de ser sujeto en una época determinada. Es así, como a partir de los documentos se encuentra una superposición de valores desde el pensamiento económico y en los cuales la competitividad tiene influencia: el pensamiento individualista, la premisa del beneficio económico, la eficiencia y efectividad, como cualidades deseables. El procesamiento y el cambio como realidades y cualidades que deben establecerse; las cuales como se esboza en esta ponencia se refuerzan desde la globalización, el desarrollo y el mejoramiento.

Es de resaltar, que el sistema educativo se enfoca, regula y estructura para formar un sujeto acorde a las características de hoy, es decir dentro de un modelo capitalista, individualizador y consumista. Por ello, esos son los valores que se reproducen en las aulas, se establecen desde las políticas y los cuales van a permitir la supervivencia del modelo económico hegemónico del momento; la circulación del capital y la modulación del deseo de los sujetos para conseguir el estatus establecido.

Siendo la competitividad lo que hace válido y necesaria la escolarización, para adquirir competencias básicas, permitiendo que el sujeto se inserte en el sistema escolar con una finalidad, viendo la multiplicidad de competencias que buscan abarcar todos los aspectos del ser humano, habilidades, conocimientos, sexualidad, comportamiento entre otras. hacen relación a diferentes conceptos como eficiencia, eficacia, mejoramiento, entre otros.

Así desde las políticas y dichas prácticas la generalización de la escuela, la uniformidad de los aprendizajes, comportamientos y sujetos que deben encontrarse, lo que enmarca la competitividad como una generalidad, una necesidad de cumplir y ser. Extrapolándose de la escuela y siendo una manera de vivir bajo unos valores buenas prácticas; es así como se empieza a pensar la competitividad ms allá del enunciado, de sus relaciones con la escuela, como una moral contemporánea.

## Bibliografía

- ALVARADO Otoniel. 2001. Supervisión educativa orientada al control de calidad. Derrama magisterial. Colombia.
- Banco Interamericano de Desarrollo. 2003. Competitividad: documento de estrategia.
- Banco Mundial. 2007. Colombia 2006-2010: Una ventana de oportunidad notas de políticas presentadas por el Banco Mundial
- Banco Mundial. 2007. Colombia: Contribuciones para Políticas de Competitividad Sub-Regional.
- Banco Mundial. Informes 1990 – 2002
- DELEUZE, Gilles. 1986. Nietzsche y la filosofía. . Editorial Anagrama
- DÍAZ, Olga. 2013. “Las competencias en el contexto de la gubernamentalidad neoliberal” Curso Magistral. Maestría en Educación. UPN
- ESCOFET Horacio. 2006. Competitividad, Gobierno y Organizaciones Locales. Banco Interamericano de Desarrollo.
- GARCÍA Juan Eduardo 1998. Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI.
- GARCÍA, Jorge 2010. El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del capitalismo
- GIRALDO GIRALDO Cesar Augusto. 2009 "Política económica, ajuste fiscal y ganancia financiera" Crisis del Modelo Neoliberal y Desigualdad en Colombia: Dos Décadas de Políticas Públicas.
- LAZZARATO Maurizio y NEGRI Antonio. 2001. Trabajo inmaterial, Formas de vida y producción de subjetividad. Ed. DP&A. Rio de Janeiro.
- LAZZARATO, Maurizio. "Biopolítica -bioeconomía". [www.caosmosis.acracia.net](http://www.caosmosis.acracia.net). (2007a).
- LLISTERRI Juan J. 2000. Competitividad y desarrollo económico local. Documento de Discusión.
- OROZCO, Guillermo. De la enseñanza la aprendizaje: desordenamientos educativo- comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. En Nómadas # 21. Octubre de 2004.
- PERRENOUD Philippe. 2004 Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.
- RUTHERFORD Malcolm. La economía institucional: Antes y ahora. Análisis Económico, vol. XVIII, núm. 38, segundo cuatrimestre, 2003, pp. 13-39. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México

- SIERRA, Francisco. 2005. Políticas de comunicación y educación. Crítica y Desarrollo de la sociedad del conocimiento. Gedisa S.A.
- STIGLITZ, Joseph. 2002. El malestar en la globalización. Taurus.

## **HOMBRE PRODUCTIVO = SOCIEDAD FELIZ: EL SENA COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO LIBERAL (1957-1979)<sup>258</sup>**

**Oscar Andrés Ardila<sup>259</sup>**

¿Cuáles fueron las tecnologías para el gobierno de la población y de los sujetos que se articularon en torno al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) durante sus primeros años de existencia? ¿Hasta qué punto la creación del SENA representó un *acontecimiento* que transformó los discursos y las prácticas de gobierno relacionadas con la Educación Técnica en el país?

El propósito de la ponencia es plantear que el SENA, durante sus primeros veinte años, representó una de las experiencias más importantes de implementación y masificación de mecanismos asociados a lo que Foucault (2007)<sup>260</sup> denominó como dispositivos de gubernamentalidad liberal. Para proponer respuestas a estos interrogantes, se presenta el análisis de un archivo compuesto por documentos producidos por y sobre el SENA entre 1957 y 1979. Para el análisis de este archivo se utilizó la *genealogía* como referente teórico y metodológico central, ya que asume lo racional como una construcción histórica y política, haciendo posible un distanciamiento crítico que examine las condiciones particulares que permitieron la emergencia de un determinado discurso sobre lo razonable o lo deseable.

---

<sup>258</sup> La presente ponencia hace parte de la investigación: *Formar para el trabajo en una sociedad en busca del desarrollo (Colombia, 1950-1970)*, desarrollada por el autor para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Agradezco al profesor Javier Sáenz Obregón, director de la tesis, por sus valiosos aportes teóricos así como a la profesora Catalina Rodríguez por su importante contribución en el análisis del archivo seleccionado.

<sup>259</sup> Profesor de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá y del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [oardila2009@gmail.com](mailto:oardila2009@gmail.com)

<sup>260</sup> Debido a las limitaciones de espacio para la presentación de la ponencia, no ha sido posible incluir las referencias bibliográficas. Las personas interesadas en conocerlas pueden comunicarse con el autor.

Para comprobar la hipótesis central, identificamos las conexiones entre las tecnologías de gobierno evidenciadas en el archivo analizado y los rasgos característicos de la razón gubernamental liberal propuestas por Caruso (2005), Castro (2010), Deleuze & Guattari (2002), Foucault (2009, 2007, 2006, 2000, 1996 y 1990) Rose, O'Malley & Valverde (2006), Rose (1990), Sáenz & Ariza (2012) y Sáenz & Granada (2013).

### **El SENA como dispositivo liberal: Tecnologías biopolíticas para el gobierno de la población**

De acuerdo con la revisión documental, los discursos y las prácticas de la formación para el trabajo se constituyeron en mecanismos para el manejo de los *sujetos peligrosos*. Desde las Casas de Trabajo y los Hospicios establecidos durante el período colonial y conservados por los primeros gobiernos republicanos, instruir a los vagos en el ejercicio de un determinado oficio se consideró un mecanismo central para controlar a estos sujetos y así garantizar el mantenimiento del orden social (Safford, 1989, p. 90). Estas representaciones sobre la formación para el trabajo se encuentran también en los primeros documentos que dieron origen al SENA; en el Decreto 118 de 1957 se afirmaba que los sujetos a intervenir eran los jóvenes colombianos, particularmente hijos de los trabajadores, con el fin de evitar las protestas sociales y las alteraciones del orden público (Junta Militar de Gobierno, 1957, s.p.)

Sin embargo, desde los primeros documentos del SENA y de su director Rodolfo Martínez, los destinatarios de la intervención no se veían simplemente como un peligro social, sino también como un *potencial* que podía ser aprovechado, siempre y cuando se elaboraran planes apropiados para su formación técnica (Martínez, 1958, p. 16). A través de la acción del SENA, la población colombiana podría convertirse en un recurso para el progreso económico. Es así como el crecimiento demográfico podía ser un riesgo, pero también una oportunidad para obtener una cantidad importante de mano de obra para la economía nacional (SENA, 1959c, s.p.).

En este sentido, Foucault (2006, pp. 90-91) señala que uno de los planteamientos centrales de la *razón gubernamental liberal* proviene de las reflexiones mercantilistas del siglo XVIII, según las cuales la *población* sería un elemento central en las dinámicas de poder que debía considerar el soberano, contar con una población fuerte implicaría disponer de brazos para las cosechas, lo cual produciría abundancia de productos y por lo tanto disminución de los precios. La población ofrecía también la mano de obra necesaria para la producción de manufacturas, lo cual disminuiría la



necesidad de importar mercancías extranjeras; por último, contar con una cuantiosa población generaría abundancia de trabajadores, lo que reduciría el costo de los salarios. Por lo tanto, para los mercantilistas la población se convertiría en un objeto central de gobierno: prohibir la vagancia, regular las migraciones, la natalidad, la morbilidad y la mortalidad serían asuntos centrales para la riqueza del soberano.

Sin embargo, según Foucault la razón gubernamental liberal retoma este planteamiento, pero desarrolla modificaciones importantes. Según los mercantilistas, la población enriquecería al Estado si era explotada apropiadamente, contar con abundancia de trabajadores sería una condición que, bien aprovechada, generaría bajos costos de producción y por lo tanto, mayores márgenes de utilidad para el Estado. En síntesis, podríamos decir que el *enriquecimiento* propuesto por los *mercantilistas* era *confrontacional*, la riqueza del rey dependería de la pobreza de su pueblo. De acuerdo con Foucault (2007, p. 72), la idea que los *liberales* ubicarían en el centro del juego económico sería la del *enriquecimiento mutuo*, si el comercio era la actividad que producía la riqueza, el aumento de la capacidad adquisitiva de los integrantes de la sociedad provocaría mayor enriquecimiento de todos. La *riqueza* ya no sería un recurso limitado, sino que se ubicaría en una *temporalidad ilimitada*, condicionada únicamente por el crecimiento económico.

Este planteamiento de la razón gubernamental liberal se hace evidente a lo largo de los documentos del SENA analizados, por ejemplo, para Martínez (1966) resultaba evidente que una población capacitada apropiadamente para el trabajo permitiría aumentar la productividad del país y, por consiguiente, abriría nuevos mercados, aumentando el ingreso *per capita* de los trabajadores y por lo tanto su capacidad de consumo, ubicando así al país en la ruta del crecimiento económico (Martínez, 1966, p. 17). Más adelante, en los años setenta encontramos estos planteamientos liberales afianzados desde la perspectiva del *desarrollo*, como afirma el ICFES<sup>261</sup> en su traducción del informe de UNESCO<sup>262</sup>, la ruta para que los países subdesarrollados salgan de esta situación es la formación de un *capital humano* que permita mejorar sus condiciones productivas y, por lo tanto, su competitividad en el mercado (ICFES, 1975, p. 13).

---

<sup>261</sup> Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, actualmente Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

<sup>262</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, en español Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura.

Los problemas de la población se convierten, por lo tanto, en asuntos centrales para asegurar el crecimiento económico y el orden social. Desde los primeros documentos del SENA encontramos una constante preocupación por la ignorancia del pueblo colombiano, su incapacidad de producir riqueza, el subconsumo que minaría su resistencia y su baja productividad (Martínez, 1958, p. 16). De acuerdo con esto podemos afirmar que en el SENA se evidencian una serie de *problematizaciones biopolíticas* que buscarían definir las condiciones particulares de la población colombiana, planteándose como objetivo su transformación de peligro social a recurso productivo para el crecimiento económico de la nación. Estas problematizaciones de la población estarían asociadas a una serie de *mecanismos* que se concebían como apropiados para su *intervención*. Por lo tanto, cuando el primer director del SENA (Martínez, 1966, pp. 29-30) planteaba que el pueblo colombiano se encontraba en una situación de atraso con respecto a los países modernos, lo cual explicaba su violencia endémica, su ignorancia, pobreza y enfermedad, afirmaba también que estos problemas podían resolverse mediante mecanismos de planificación económica que permitieran acumular una cantidad suficiente de capital humano que orientara al país en la vía del progreso. Así, el SENA articuló una serie de tecnologías biopolíticas que buscaban la transformación del pueblo colombiano, redimiéndolo de su condición de barbarie y orientándolo hacia la civilización moderna (Betancur en Martínez, 1966, pp. 10-11). Estas *tecnologías biopolíticas* se articularon en torno a una transformación significativa de los discursos sobre la política de *seguridad social* del Estado colombiano.

De acuerdo con Foucault (2007, p. 178), las transformaciones asociadas a la consolidación de la racionalidad gubernamental liberal pueden evidenciarse en la política de seguridad social adoptada por los estados; desde la perspectiva liberal, el único método para solucionar los problemas de la población sería el crecimiento económico, ya que éste permitiría a los individuos contar con los ingresos suficientes para acceder a los productos y servicios que les posibilitarían evitar los riesgos sociales. Foucault (2007, p. 236) afirma que la seguridad social sería una técnica mediante la cual cada sujeto estaría en condiciones de procurarse su subsistencia y la de las personas a su cargo, para ello se les debía descontar una proporción de su salario para asegurar la financiación de estas prestaciones sociales.

En el mismo decreto en el que se crea el SENA en 1957, la Junta Militar adoptó una serie de políticas de seguridad social como el incremento de los salarios, la creación

del subsidio familiar (financiado a través de un descuento a las nóminas de las empresas) y la constitución de las Cajas de Compensación Familiar, que serían las encargadas de administrar estos recursos. También se establece que el SENA debía financiarse mediante la deducción de un porcentaje en las nóminas de los trabajadores colombianos, por lo cual la institución sería sostenida en conjunto entre empresarios y obreros (Junta Militar, 1957, s.p.). Por consiguiente, puede afirmarse que el SENA fue uno de los primeros mecanismos de seguridad social asociados a la difusión de una racionalidad gubernamental liberal en Colombia.

Otro aspecto importante de la racionalidad gubernamental liberal es que, al concebir a la población como un elemento central para el crecimiento económico, se hace indispensable su estudio, el establecimiento de sus tendencias y la identificación de sus necesidades, para implementar los mecanismos más eficientes para su intervención. De acuerdo con Foucault (2000, p. 222), esto hace que la población comience a concebirse como una realidad de fenómenos colectivos, que solamente se manifestarían en sus efectos económicos y políticos. Estos fenómenos serían susceptibles de ser analizados en sus manifestaciones de mediano y largo plazo, lo que haría posible la caracterización de su serie, el conocimiento de sus funcionamientos normales. Teniendo en cuenta la importancia que la razón gubernamental liberal le asigna a las actividades comerciales como creadoras de riqueza, el mercado se constituiría en un patrón de verdad que revelaría las condiciones reales de la población. Por lo tanto, conocer el mercado sería una labor fundamental para gobernar a la población.

Según Foucault (2007, p. 74), otro de los rasgos de la razón gubernamental liberal sería el principio de *autoregulación*, las intervenciones gubernamentales debían demostrar su eficacia al ubicarse apropiadamente en el complejo juego de los intereses individuales y colectivos que atravesarían a la sociedad civil. El Estado no sería el único determinador de las prácticas gubernamentales, sino que estaría sometido a su valoración, de acuerdo con su respeto a los diversos intereses colectivos. En el caso del SENA, encontramos que desde sus comienzos integró en sus organismos directivos a representantes de diversos sectores sociales; en el Decreto 164 de 1957 se establece que el Consejo Nacional estaría conformado por representantes del gobierno, los gremios industriales y comerciales, los agricultores y ganaderos, los sindicatos e incluso de la Iglesia Católica. Así que las intervenciones implementadas por el SENA estuvieron sometidas a la exigencia de probar su utilidad frente a los diferentes sectores sociales que participaban de su dirección. Por lo tanto,

es importante analizar estos mecanismos desarrollados por el SENA como *híbridos*, ya que no fueron definidos de manera unilateral por el Estado colombiano, sino que se elaboraron a partir del complejo juego entre intereses estatales, privados, sindicales y religiosos.

A través de estas tecnologías de gobierno, se produjeron condiciones específicas para que los diferentes sectores sociales participaran de su propia conducción; por lo tanto, la *difusión* de la *racionalidad liberal* sería una condición indispensable para generar el acuerdo necesario en torno a los propósitos y los mecanismos de intervención más adecuados para el crecimiento económico y el mantenimiento del orden social de la nación. Finalmente, es importante señalar que, de acuerdo con Foucault (2006, p. 132), los mecanismos biopolíticos no estarían orientados únicamente a intervenir en las *características biológicas* de la población sino que el *interés* de las poblaciones sería una variable que debía ser considerada por la razón gubernamental liberal. A continuación analizaremos los mecanismos de gobierno implementados por el SENA para producir y gestionar los intereses de los sujetos intervenidos mediante sus prácticas de gobierno.

### **El SENA como dispositivo liberal: Tecnologías para el gobierno de sí y de los otros**

A partir del análisis adelantado, puede afirmarse que las tecnologías gubernamentales en el SENA integraron *mecanismos disciplinares* y *mecanismos liberales*, cada uno de ellos articulando a su vez formas particulares para el gobierno de los otros, así como técnicas de sí. Por lo tanto, comenzaremos hablando de las tecnologías disciplinares que se evidenciaron en el estudio, señalando sus mecanismos particulares para el gobierno de los otros y para el gobierno de sí. Foucault (2009, p. 159-160) define las *disciplinas* como métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, garantizando la sujeción constante de sus fuerzas e imponiéndoles una relación de docilidad-utilidad. Mediante las disciplinas se aumentarían las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad económica y se disminuirían en términos de obediencia política, garantizando relaciones de sujeción. Uno de los *mecanismos disciplinares* encontrados en el SENA fueron *los análisis ocupacionales*, documentos en los cuales un experto observaba las operaciones desarrolladas por el trabajador para establecer, utilizando los parámetros de la administración científica, cada una de las acciones que componían el oficio, así como las condiciones físicas e intelectuales que se requerían y el ambiente en el que se laboraba.

Un ejemplo de estos análisis ocupacionales fue el Estudio de recursos humanos en la actividad de fundición en Colombia. En este texto se clasificaban los trabajadores en grupos de acuerdo con su desempeño laboral y su capacidad para ser entrenados y, por lo tanto, ascendidos. (SENA, 1971, p. 74). Podemos afirmar que estas clasificaciones de los trabajadores colombianos se realizaron a partir del cruce entre dos variables disciplinares: docilidad y utilidad. Los análisis ocupacionales permitirían establecer diversos niveles de disciplinamiento al interior del grupo de obreros. Estos documentos también fueron usados para ajustar los programas del SENA a los requerimientos de cada actividad económica, elaborar recomendaciones a las empresas para mejorar su productividad y finalmente, orientar a los estudiantes que aspiraban a recibir formación profesional para que eligieran la que más se adecuara a sus capacidades.

Es importante señalar también que la Iglesia Católica colombiana ha desempeñado un papel fundamental en la implementación de mecanismos disciplinarios para el gobierno de los sujetos en diversas instituciones de educación técnica. El SENA no fue una excepción a esta tendencia, por ejemplo, el Manual del Supervisor comienza con una referencia a la encíclica *Quadragesimo Anno*, firmada por el papa Pío XI, en la que se resalta la importancia de aplicar la caridad cristiana para establecer relaciones apropiadas entre empleados y empleadores (SENA, 1959e, s.p.). Sin embargo, la participación de la Iglesia católica en la consolidación de mecanismos disciplinares para el gobierno de los sujetos puede evidenciarse particularmente en las técnicas de sí que buscaron difundir.

De acuerdo con Foucault (2009, p. 252), las *disciplinas* transforman el viejo principio extracción-violencia que regía la economía del poder previa por la serie *suavidad-producción-provecho*. Por lo tanto, una de las condiciones fundamentales para la adecuada implementación de los mecanismos disciplinarios sería la *disposición* de los sujetos para adoptar este control de sus cuerpos como necesario para el aumento de sus capacidades. Así que, el desarrollo de ciertas técnicas de sí mediante las cuales los sujetos se autogobernaran apropiadamente para integrarse a los mecanismos disciplinares sería un aspecto fundamental para el funcionamiento de estas tecnologías de gobierno. En este sentido, la construcción del alma sería un elemento central para autogobernarse y así consolidar los mecanismos disciplinares. El alma, de acuerdo con Foucault (2009, p. 39), debe ser entendida como una realidad histórica, producida mediante mecanismos disciplinares utilizados para intervenir a los sujetos

peligrosos. De acuerdo con lo anterior, el estudio de las técnicas de sí es importante para conocer los procesos de invención del alma, así como sus conexiones con los mecanismos disciplinares.

Un ejemplo de estas técnicas de sí que buscaban la construcción del alma de los trabajadores puede evidenciarse en los textos de Ética utilizados por los aprendices de la institución. En 1963, el SENA publicó un documento escrito por Adán Londoño y Luis Andrade titulado *Ética –Fundamentos: Cultura Religiosa*. En este texto se explicaba a los estudiantes que quienes no creían en dios actuaban simplemente por conveniencia social o por temor a la autoridad, mientras que los creyentes orientarían sus acciones a partir de una conciencia basada en el respeto a la ley divina. (SENA, 1963, pp. 25-38). Para formar a los estudiantes en estos preceptos de conducta, el texto proponía ejercicios específicos que motivaban al estudiante a interrogarse sobre los preceptos fundamentales de la religión católica y a comportarse en su trabajo y en su ambiente familiar de acuerdo con estos parámetros de conducta. (SENA, 1963, pp. 103, 165 y 195).

Al conducir a los estudiantes del SENA a demostrar la existencia de su alma, a reflexionar en torno a las condiciones de la verdadera libertad, a aceptar a Jesús como modelo para su conducta como trabajador y como integrante de la sociedad; y finalmente, al demandar al estudiante que ubicara un crucifijo en su habitación como recordatorio permanente del sufrimiento de Jesús para su salvación, encontramos varios elementos comunes con las técnicas de sí analizadas por Foucault (1999, pp. 464-473) como propias del cristianismo, que impondría una serie de reglas estrictas para acceder a la verdad: aceptar un conjunto de deberes como imprescindibles, consentir relaciones autoritarias, creer en determinadas afirmaciones demostrando esa convicción públicamente y respetar la autoridad de la institución eclesiástica, serían algunas de estas técnicas de sí asociadas a la moral cristiana. En síntesis, Foucault plantea que estas técnicas de sí buscarían la producción de una ruptura del sujeto consigo mismo, de un sacrificio de sí, por medio del afianzamiento de una sospecha sobre la impureza intrínseca de su alma. Por tanto, las técnicas de sí cristianas buscarían producir una hermenéutica de sí, basada en el principio de que hay algo oculto en el sujeto, algo que debe ser descubierto mediante la vigilancia permanente de sus pensamientos y la inmovilidad de la conciencia que permitiera contemplar la ley divina. Así que las técnicas de sí planteadas a los estudiantes del SENA como centrales para su formación moral buscarían la producción de una renuncia a sí mismos, que los condujera a aceptar la ley divina como único referente de conducta,

ley divina que permitiría su desempeño apropiado como trabajadores y como miembros de la sociedad colombiana. Por consiguiente, la elaboración del alma de los trabajadores colombianos mediante técnicas de sí asociadas a la religión católica sería un elemento fundamental para la implementación de una relación de docilidad-utilidad característica de las disciplinas.

Sin embargo, las tecnologías gubernamentales evidenciadas en el análisis no solamente estuvieron asociadas a los mecanismos disciplinarios. A lo largo del estudio se han identificado también *tecnologías liberales* para el gobierno de los sujetos. Uno de los aspectos que marcó esta aparición de mecanismos liberales de gobierno fue el interés de trabajadores y aprendices como un recurso fundamental para el crecimiento económico y el afianzamiento de una racionalidad liberal en los sujetos. Esta tendencia coincide con las reflexiones de Foucault (2006, p. 132), quien afirma que el *interés* sería el blanco y el instrumento fundamental para el gobierno liberal de las poblaciones. De acuerdo con el análisis de Rose (1990, p. 2) sobre las conexiones entre construcciones de subjetividad y gobierno liberal, la subjetividad del trabajador se convierte en un valor que debe ser respetado antes que subyugado. Las características subjetivas de los trabajadores serían una variable fundamental para el incremento de su productividad. Un ejemplo de las conexiones que se plantearon desde el SENA entre las subjetividades de los trabajadores y el buen funcionamiento de las industrias puede evidenciarse en el Manual del Supervisor, en el que se describe el caso de una empresa en los Estados Unidos que quiso experimentar las relaciones entre la luminosidad de un salón y la productividad de los obreros. Para desarrollar este experimento, se explicó a estos trabajadores que sus resultados se darían a conocer en el resto de la fábrica, por lo cual estos sujetos demostraron gran interés en el ejercicio. Después de unos días, se fue disminuyendo poco a poco la luminosidad, sin embargo los trabajadores siguieron desempeñando su labor con el mismo ritmo. De acuerdo con el documento, esta situación demostraría que los factores psicológicos habían superado a los físicos en su relevancia para la productividad de la compañía, cuando estos trabajadores se sintieron privilegiados por su escogencia para el experimento, ese interés se materializó en una mayor productividad (SENA, 1959e, s.p.).

Obtener ese interés sería una preocupación fundamental para el SENA, ya que se consideraba como un recurso que podía ser aprovechado para transformar a los adolescentes peligrosos en miembros productivos de la sociedad. En este sentido, en el Manual de Psicopedagogía para Instructores SENA, publicado en 1962, se elaboran

una serie de problematizaciones de los adolescentes colombianos, que se asumían como potencialmente peligrosos debido a sus desequilibrios físicos y emocionales, lo que los haría propensos a actividades delincuenciales y a comportamientos inmorales (SENA, 1962, pp. 24-27). Sin embargo, esta condición de peligrosidad entrañaba también potencialidades que podían ser aprovechadas para su formación técnica. Por ejemplo, el interés natural de los jóvenes por las actividades fatigosas y los deportes competitivos, así como sus deseos de llamar la atención del sexo opuesto eran un recurso que, bien utilizado por los instructores, podía conducir a los aprendices a la necesidad de convertirse en consumidores, y por lo tanto, a su capacitación para el trabajo (SENA, 1962, pp. 27-28).

Por lo tanto, la cuestión que se ubicaría en el centro de estas reflexiones sería ¿cuáles eran los mecanismos idóneos para aprovechar el interés de los estudiantes? En el texto mencionado se señala el exceso de autoridad como uno de los causantes de los desequilibrios emocionales de los adolescentes colombianos; por consiguiente, los instructores del SENA no debían aplicar una supervisión desproporcionada que produjera que el joven se replegara en sí mismo y reprimiera su actividad exterior. De acuerdo con lo anterior la *motivación* era un recurso fundamental para que el instructor lograra alcanzar sus objetivos de formación en el aprendiz. Esta motivación se entendía como la condición para poner en marcha las actividades generadas por el aprendizaje y sería la condición indispensable para revelar la verdadera capacidad y obtener los máximos resultados del estudiante (SENA, 1962, p. 38). De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que en el SENA se evidenciaron *mecanismos posdisciplinarios*; que según Sáenz y Ariza (2012, p. 28) estarían basados en el uso estratégico de la libertad, a través del cual se buscaba ya no el acatamiento de las normas sino la producción de conductas que, al ajustarse a los parámetros de la normalidad determinada por las tendencias biológicas y psicológicas del adolescente, pudieran ser previsibles. El interés de los estudiantes sería, por consiguiente, un recurso fundamental para lograr estos usos estratégicos de la libertad, si se lograba producir una motivación intrínseca en los adolescentes, ya no sería necesario el control de los sujetos basado en la aplicación disciplinar de las normas, sino que los futuros trabajadores se conducirían autónomamente hacia las actividades provechosas para sí mismos y para la sociedad.

Para la implementación de estos mecanismos posdisciplinarios, se exigía a los instructores una serie de intervenciones en su subjetividad, para que así pudieran gobernar apropiadamente a sus estudiantes. Para conseguir su interés, el instructor



debía: entregarse al estudiante para que este se dispusiera favorablemente al aprendizaje, demostrar un trato afable y una preocupación constante por los problemas de sus aprendices, ser estable emocionalmente, dominándose a sí mismo para evitar cualquier expresión de mal genio que pudiera atemorizar a los jóvenes, expresarse con facilidad, acompañando sus explicaciones con movimientos de sus manos y su rostro que captaran la atención de los aprendices, demostrar justicia en sus calificaciones para prevenir la falta de entusiasmo, y evidenciar su responsabilidad moral, dando ejemplo a sus estudiantes de los valores sociales y espirituales que debían orientar sus actividades (SENA, 1962, pp. 11-21). Podemos afirmar entonces que los instructores del SENA debieron experimentar un conjunto de *técnicas de sí* para cumplir con su responsabilidad social.

A lo largo del archivo se encuentran varias referencias sobre la importancia de que los instructores del SENA utilizaran los *saberes psicológicos* como instrumentos para gobernar a sus aprendices. Por ejemplo, en el Manual de Psicopedagogía para Instructores SENA (1962, p. 24) se incorporaban diversos planteamientos de la Psicología para explicar el comportamiento de los adolescentes colombianos. También en el Manual del Empleador (SENA, 1959d) se afirma la idoneidad de los aprendices que harían sus prácticas profesionales enfatizando en las pruebas psicológicas usadas para su selección. Otro ejemplo de esta articulación entre saberes psicológicos y gobierno de los aprendices del SENA fue la ponencia presentada por la psicóloga del SENA Elizabeth Acosta en 1961, en la que analiza la pertinencia de la Batería de Test de Aptitudes Generales, elaborada por Beatrice Dvorak en Estados Unidos, como mecanismo para evaluar científicamente las actividades de los obreros y definir objetivamente las aptitudes que debían demostrar los futuros trabajadores del país. (Acosta en Asociación Colombiana de Universidades, 1961 Tomo II, p. 270). En este documento Acosta señalaba la importancia de que todas las personas que participaban del proceso de Orientación Vocacional de los jóvenes utilizaran las pruebas psicométricas como herramientas para conducir sus decisiones. En síntesis, podríamos retomar el planteamiento de Rose (1990, p. 1) para decir que los docentes del SENA debían constituirse como *ingenieros del alma* de sus aprendices, utilizando los saberes psicológicos para orientar apropiadamente sus conductas.

Sin embargo, es importante señalar que la implementación de estos mecanismos psicológicos para el gobierno de los sujetos del SENA no se asumía como una imposición unilateral, sino como un recurso que se ofrecía a los estudiantes para que pudieran ejercer, de manera más apropiada, su libertad de elección. Por ejemplo, en el

Manual de Psicopedagogía para Instructores SENA, se afirmaba que la desorientación vocacional generaba desequilibrios emocionales y problemas de comportamiento en los adolescentes (SENA, 1962, p. 37). En este sentido Acosta afirmaba que los datos obtenidos por la Batería de Test de Aptitudes Generales debían ser usados por los Consejeros Vocacionales para orientar las decisiones de sus estudiantes. Según Acosta, el éxito de la Orientación Vocacional dependía de la capacidad de los Consejeros de suministrar al aspirante información sobre sí mismo para que éste pudiera elaborar un plan vocacional posible que además fuera aceptado por el aprendiz como deseable (Acosta en Asociación Colombiana de Universidades, 1961 Tomo II, p. 283). Por lo tanto, poner al servicio de los estudiantes los conocimientos contruidos por los ingenieros de su alma no sería una imposición, sino un servicio que facilitaría la adopción de decisiones acertadas sobre su futuro, disminuyendo por lo tanto su desequilibrio emocional y sus problemas de comportamiento. El gobierno exitoso de las conductas de los futuros trabajadores no consistía en decirles lo que debían hacer, sino en generar las condiciones necesarias para que ellos mismos decidieran su futuro y contribuyeran al crecimiento económico de la nación.

En este sentido, otra característica de la racionalidad gubernamental liberal, de acuerdo con Foucault (2007, pp. 83-84), es consumir libertad; los mecanismos asociados al gobierno liberal no podrían funcionar sin una serie de libertades, y debido a esta condición, la racionalidad gubernamental liberal requeriría producir libertades, generar las condiciones y los parámetros necesarios para los sujetos puedan conducir sus conductas. Por lo tanto, puede afirmarse que el SENA buscaba producir una libertad requerida para el crecimiento económico y la armonía social del país. De acuerdo con lo anterior, las tecnologías posdisciplinarias asociadas al SENA constituyen un caso importante para analizar el funcionamiento de la gubernamentalidad, que Foucault (1996, p. 414) definió como el conjunto de prácticas mediante las cuales se puede constituir, definir, organizar e instrumentalizar las estrategias que los individuos libres tienen para controlar, determinar y delimitar la libertad de otros individuos libres. Para Castro (2010, pp. 40-41) las prácticas de gubernamentalidad buscarían producir determinadas *condiciones de aceptabilidad* para que ciertas situaciones de inequidad sean concebidas como racionales y, por lo tanto aceptables tanto para los gobernantes como para los gobernados.

Esta característica de la racionalidad gubernamental liberal como consumidora y por consiguiente productora de libertades se evidenciaría, según Foucault (2007, p. 264-265) en la configuración de un *homo economicus* particular, el sujeto liberal como

*empresario de sí mismo*. Este sujeto, de acuerdo con Foucault (2007, p. 310) sería quien, al obedecer su propio interés, convergería con el interés de los otros; por lo tanto, el gobierno liberal debía permitir (y producir las condiciones) para que este empresario de sí mismo pudiera buscar su propia realización. Los sujetos debían ser convertidos en empresarios de sí mismos, para que, actuando de acuerdo con su propio interés, generaran las condiciones para el mantenimiento del orden social y el crecimiento económico nacional. Para Rose, O'Malley y Valverde (2006, p. 126), al obligar a los sujetos a ser libres y conducirse a sí mismos responsablemente, se construyó un ensamblaje entre libertad y gobierno que hizo de la vida de cada sujeto una empresa que, para desarrollarse apropiadamente, requería de los mecanismos de gobierno propios de la racionalidad liberal. Por lo tanto, los mecanismos posdisciplinarios evidenciados en el análisis del SENA pueden ser entendidos como herramientas para transformar a los adolescentes peligrosos en empresarios de sí mismos. Las tecnologías asociadas con la definición de la vida futura<sup>263</sup> de los trabajadores formados por el SENA buscaron que estos sujetos orientaran sus decisiones laborales hacia propósitos que les permitieran perseguir el éxito individual y así contribuir con el progreso económico de la nación. Un ejemplo de esto es el folleto *El bachiller colombiano y su porvenir profesional*, en el que se planteaban una serie de interrogantes al estudiante colombiano acerca de las decisiones que debía tomar. (Ministerio de Educación Nacional, 1956b, p. 7). Por medio de estos cuestionamientos, se planteaba al sujeto la necesidad de autoexaminar sus propósitos, así como conocer los fines sociales para tomar una decisión sobre su futuro: sus vocaciones y

---

<sup>263</sup> A partir del análisis adelantado, se propone que la *vida futura* es el conjunto de mecanismos que se ofrecen al sujeto para que defina los propósitos hacia los cuales debe orientar su existencia. Estos mecanismos deben ser examinados como construcciones históricas, que responden a determinadas posiciones políticas y sociales. Por ejemplo, el uso de tecnologías posdisciplinarias para orientar a los adolescentes colombianos evidencia una transformación particular de estas tecnologías de gobierno. Las prácticas y los discursos propios de la vida futura no solamente se ocupan de lo que el sujeto *debe ser* en el futuro, sino que se apoyan en la definición inicial de lo que el sujeto *es*. En el caso del SENA, la implementación de mecanismos asociados con el saber psicológico permitiría que el sujeto identifique sus vocaciones y aptitudes, con el fin de que oriente su vida hacia ciertas finalidades útiles para él y para la sociedad. Por lo tanto, la vida futura sería un *nodo* mediante el cual pueden analizarse las conexiones entre tecnologías para el gobierno de los otros y técnicas de sí. El estudio de la vida futura puede constituirse en un espacio importante para el análisis de la *gubernamentalidad*.

capacidades personales y su disposición para servir a sus semejantes, cumplir con su deber con la patria y aprovechar los talentos otorgados por dios (Ministerio de Educación Nacional, 1956b, p. 7).

Por lo tanto, para tomar una decisión apropiada sobre su vida futura, el estudiante debía conocerse a sí mismo, acudiendo a sus consejeros vocacionales, profesores, médicos, directores espirituales y a sus padres, quienes podían ofrecerle los conocimientos para establecer quien era y, por lo tanto, quien podía ser. Además de conocerse a sí mismo, el estudiante debía conocer las características de las profesiones a las cuales podía dedicarse; esto implicaba el uso de las investigaciones realizadas por el SENA y por otros organismos sobre las tendencias de la economía y del mercado laboral. También se requería que el estudiante identificara los recursos económicos de su familia para financiar su formación profesional, para evitar el desperdicio de dinero en carreras que no permitieran el éxito laboral o se sugería la opción de utilizar los créditos ofrecidos por el ICETEX<sup>264</sup> (Ministerio de Educación Nacional, 1956b, p. 20). A través de estos cálculos, se implementaron mecanismos posdisciplinarios que, al exigir la planeación de su vida futura, buscaron transformar a los adolescentes colombianos en empresarios de sí mismos. Para lograr esta producción del sujeto, era necesario conducirlo hacia una serie de técnicas de sí basadas en el autoconocimiento y el autogobierno. Por consiguiente, el proceso de construcción de los aprendices del SENA como empresarios de sí mismos implicó la adopción de un conjunto de técnicas de sí que se situaron como condiciones fundamentales para el ejercicio de su libertad. Estas técnicas de sí buscaban el desarrollo de una hermenéutica de sí, mediante la cual el sujeto pudiera conocerse, pero a diferencia de las técnicas de sí asociadas a la religión católica, ya no para renunciar a sí mismo, sino para producirse, construyendo una subjetividad que le permitiera ser empresario de sí mismo.

La elaboración de contratos de aprendizaje sería otro ejemplo de estas tecnologías para la producción de *homo economicus* liberales asociados al SENA. Mediante esta figura jurídica, el aprendiz (mayor de 14 años y con educación primaria) suscribía un compromiso con el empleador en el que se comprometía a trabajar en su empresa a cambio de que éste les proporcionara las condiciones necesarias para adquirir una formación profesional metódica del oficio para el cual era contratado (SENA, 1959b, p. 13). El proceso de construcción de empresarios de sí mismos implementado por el

---

<sup>264</sup> Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

SENA puede evidenciarse también en las prácticas desarrolladas por la Dirección Regional de Antioquia. Al preocuparse por la alimentación de los aprendices, inicialmente se decidió ofrecerles un suplemento nutricional. Sin embargo, la Dirección eliminó este suplemento, reemplazándolo por una política de estímulo para la creación de cooperativas, mediante las cuales cada estudiante pudiera proveerse de su propia alimentación y así no adquiriera erróneas costumbres de dependencia (SENA, 1997, p. 30). La Dirección Regional también consideraba necesario capacitar a los aprendices en el manejo de sus ingresos, por lo tanto organizó una serie de conferencias para enseñarles las responsabilidades que debían contemplar en la administración de sus recursos y se nombró una Asistente Social para que vigilara el uso que hacían los adolescentes de su salario (SENA, 1997, p. 30). Otro caso mediante el cual puede evidenciarse este proceso de elaboración de empresarios de sí mismos fue la preocupación por la formación de los trabajadores en la responsabilidad profesional. Esta no se limitaba al ejercicio correcto de los oficios, sino que se evidenciaba también en la capacidad del aprendiz de autorregular su trabajo, para que correspondiera con ciertos parámetros de calidad, eficiencia y rentabilidad. La responsabilidad profesional también se manifestaba en las relaciones que establecían con los empleadores y con sus compañeros, evitando las controversias que podían constituirse en una fuente de turbulencias sociales (Tovar, 1948, p. 79).

Como conclusión general de este estudio, puede afirmarse que mediante el análisis de las tecnologías para el gobierno de la población y de los sujetos implementadas por el SENA se ha identificado la configuración de dispositivos híbridos que articularon intervenciones estatales así como de la sociedad civil, con el propósito de obtener recursos para el crecimiento económico y la diseminación de una racionalidad gubernamental liberal en el país. Como lo afirman Sáenz y Granada (en Restrepo, 2013, p. 220), a través de la implementación del dispositivo de lo social en Colombia, se buscaba la desactivación de la lucha de clases y la instauración de principios que asimilaran el ejercicio de la soberanía de los ciudadanos a determinados objetivos económicos y políticos nacionales e internacionales. De acuerdo con Sáenz y Granada (en Restrepo, 2013, p. 220), la aparición de urgencias asociadas a la cuestión social produjo la preocupación de qué hacer con los pobres de la nación. La respuesta a este interrogante sería: generar las condiciones para que pudieran gestionar responsablemente sus vidas y contribuir al funcionamiento adecuado de la sociedad y el Estado colombiano.

## **INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA SOMEHIDE. TENDENCIAS, PROBLEMAS Y RETOS, 2001-2012.**

María del Refugio Magallanes Delgado

René Amaro Peñaflores

Universidad Autónoma de Zacatecas

docencia.rmd@gmail.com

### **Introducción**

Esta ponencia analiza las tendencias, problemas y retos historiográficos que enfrenta la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). La revisión de las memorias de los congresos internacionales celebrados de 2001 a 2012, como fuentes para la historia de la educación y como campo de estudio, orientaron las preguntas: cómo se ha configurado la historiografía de este lugar epistémico y qué componentes socioculturales caracterizan a esta historiografía. En la actualidad, la historiografía de la SOMEHIDE experimenta un proceso de institucionalización que posee cinco características: desconcentración epistémica, profesionalización del campo disciplinar, feminización, diversificación temática y problematización histórica sustentada en la recuperación y la reinterpretación de los acervos documentales estatales y normalistas.

Gradualmente, la escritura de la historia educativa manufacturada en la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) ha conquistado su estatus de disciplina científica. El derrotero que siguió desde la Ciudad de México, Estado de México, Morelos, Puebla y de ahí hacia los estados y regiones del resto del país, propició su expansión pero en el camino sacrificó rigor metodológico y teórico al adoptar temas relacionados con la educación pública y privada, autores, instituciones, libros, manuales, revistas, cultura escolar y cotidianidad, carentes de problemas históricos y profundidad explicativa.

Este proceso de profesionalización del campo disciplinar, en general, no alcanzó con el mismo ritmo evolutivo a actores e instituciones cuyos lugares sociales y prácticas historiográficas operan fuera de la región central. Es cierto, se ampliaron las temáticas de dicho campo disciplinario y las reflexiones sobre el conjunto de características propias de su estructura interna (Aróstegui, 1995: 44). Aparecieron trabajos muy novedosos y esfuerzos por articular y ordenar las metodologías de la historia social y cultural aplicadas a la educación, no obstante, aún falta profundizar, problematizar en forma global y comparativa para ofrecer una explicación y una mayor comprensión sobre la realidad educativa mexicana.

### **Las trayectorias en la historiografía de la historia de la educación**

Para los investigadores de la historia de la educación, el año 2001 representó una nueva coyuntura en su quehacer científico. Ese año, el Comité Académico Interinstitucional para el Desarrollo y Fomento de la Historia de la Educación creado en 1994, daba paso a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, asociación que se sumó a la convocatoria del V Congreso Iberoamericano en 2003, motivo por el cual convocó hasta 2004 como sociedad al IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación. La internacionalidad germinaba ahora con la experiencia latinoamericana de 2003, pues favoreció la presencia de Robert Darton, Héctor Rubén Cucuzza y Anne Folger Staples Dean como conferencistas magistrales que daban cuenta de la historia cultural, de los actores en el proceso educativo, de la vida cotidiana y las prácticas educativas.

La Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo en la convocatoria de 2001 daba cuenta del esfuerzo colectivo de varias instituciones por generar una historiografía de la educación diferente. El Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el CIESAS-México, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Centro de Estudios Universitarios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Colegio de San Luis A.C., el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Colegio Mexiquense A. C., el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, acordaron los sentidos y significados de la nueva historia de la educación en México, para hacer de ella un campo disciplinar consolidado.

En este contexto, tres áreas temáticas: los escenarios educativos y sus protagonistas, debates y polos de tensión en los programas educativos, y el laboratorio de la historia de la educación se promocionaron en la convocatoria de 2001. Se anunció la participación de 94 ponentes en el programa, pero únicamente figuraron en la memoria 65 ponencias (69%).

Se partió del término “influencia formativa” para dar paso a la diversidad de temas que emergen de los procesos educativos formales, informales y no formales, la historia de vida escolar y las prácticas culturales que se desarrollan en los diversos escenarios, que a la vez son el mirador de los ambientes públicos y privados en que se desenvuelven los protagonistas. Frente a este espectro multiplicador y diverso, la

historia de la educación corría el riesgo a pasos agigantados de convertirse en el “cajón de sastre” en el que caben todo tipo de temáticas.

Este ímpetu es frenado parcialmente por la prolífica línea de la historia social que, con firme y fino anclaje político, proponía que se inscribieran trabajos de investigación sobre los debates y polos en tensión de los programas educativos; invitaba a problematizar el aspecto político de lo social en el tiempo largo y reconocer las rupturas y, al mismo tiempo explicar las particularidades y contradicciones que se dieron en la composición del proyecto histórico de la educación nacional.

La novedad y la tradición historiográfica invitaban a la recuperación de las experiencias de los tesisistas de posgrado. Valía la pena conocer todo el proceso de investigar la historia de la educación; aspectos como la selección del tema, la construcción de hipótesis, nuevas fuentes o el uso de marcos teóricos y metodológicos interdisciplinarios merecían ser contados en una ponencia.

En cuanto a la procedencia institucional de los historiadores de la educación, se distinguen María Esther Aguirre Lora, Lourdes Alvarado, Valentina Torres Septién, Alicia Civera, Carlos Escalante, Elsie Rockwell, Beatriz Pontón Calvo, Elvia Montes de Oca, Engracia Loyo, Lucía Martínez, Luz Elena Galván, Juan Alfonseca y Silvia Figueroa Zamudio, historiadores que se localizan en la ciudad de México y el Estado de México, aunque la excepción es Michoacán. Se aprecia un proceso de desconcentración geográfica del campo de la historia de la educación, en el que participan Morelos, Querétaro, Hidalgo, Guanajuato, Zacatecas, Sinaloa, Guadalajara y San Luis Potosí. (Memoria SOMEHIDE 2001).

La producción de la historia de la educación se encuentra, en términos cualitativos, en diferente situación en las instituciones centralizadas que en aquellas desconcentradas; en las primeras aparece el fenómeno del desarrollo atribuible a la producción del historiador que posee una línea de investigación dentro del campo de la historia; en el segundo caso, las instituciones muestran el influjo del campo como un asunto novedoso y circunstancial pues hicieron presencia únicamente con una ponencia (66.66%).

En el 2001, la historia de la educación se caracterizó por su feminización y por la participación individual. De los 74 autores de las 65 ponencias, 48 eran mujeres (65%) y 26 hombres (35%). Por el enfoque teórico, metodológico y problematización histórica, datos revelan que el 55% de las ponencias carecen del rigor metodológico, aspecto fundamental para construir un problema histórico de la educación, a pesar de que versaron sobre algún aspecto educativo o se abocaron al análisis del algún periodo histórico. Las ponencias bien estructuradas como historia social de la educación e historia cultural de la educación, representan apenas el 11% y 17% respectivamente.



De manera general, las ponencias sin problema histórico tratan sobre un conjunto de historias de la educación que privilegiaron los procesos educativos en los arcos temporales de la historia política, del origen de las instituciones y de niveles escolares; se deslizaron hacia la historia de los libros de texto, la historia biográfica de pedagogos y profesores y los problemas de la enseñanza de la historia, la moral, lo cívico y la urbanidad. Asimismo, se ponderaron las fuentes tradicionales como decretos, leyes y planes de estudio. La novedad fue que los historiadores de viejo cuño recuperaron el papel político de las colectividades y la importancia de la distribución, asimilación y reproducción de la cultura escrita en la prensa y las casas editoriales.

### **Descentralización sin diálogo regional**

En el IX Encuentro del 2004 el fenómeno de la descentralización de 2001 se repite, pero ahora muestra la incorporación de diferentes instituciones: de nivel medio superior, el Centro de Actualización Magisterial de Zacatecas, el Consejo Estatal de Educación Sonora, El Colegio de Michoacán, la Escuela Normal de Querétaro, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad del Valle de México (campus Tuxtla), la Universidad Veracruzana y la Universidad Pedagógica Nacional (Hidalgo, Ajusco, Colima, Zacatecas, Veracruz y Torreón).

Se amplió la participación de los países iberoamericanos en México. Se sumó a Brasil, Chile y Argentina, países que cuentan actualmente con sociedades de historiadores de la educación instituidas también en los años ochenta en forma paralela a México. Acudieron 92 ponentes que presentaron 77 ponencias, de los cuales 59 eran mujeres (64%) y 33 hombres (36%); la diferencia numérica se explica por el hecho de que las ponencias colectivas se incrementaron respecto al 2001, de tal forma que pasaron del 6.7% al 13%.

La racionalidad que operó en las mesas de trabajo fue aquella que anunciaba temas que dejaba suelta la articulación temporal y espacial, la perspectiva o enfoque teórico y metodológico, de ahí la dificultad para distinguir la evolución de la historia de la educación. En la mesa de agencias educativas se cancelaba el diálogo entre pares a pesar de que versaban sobre la educación de 1821 a 1915, periodo en el que hizo referencia a las escuelas de primeras letras y a la evolución del colegio civil con un hueco historiográfico de cuarenta años. El elemento común de esta mesa fue la descripción y la ausencia de problemas históricos. Las universidades de Querétaro, Puebla y Colima aún tienen el reto de transitar de la descripción al análisis.

El abordaje de los años del cardenismo tuvo una virtud: matizó la explicación histórica de la reforma educativa expuesta en los discursos públicos que circularon en

la prensa de la ciudad de México y en Zacatecas, la vivencia del laicismo y la ideologización de la educación cardenista en las secundarias particulares del Estado de México y en la Universidad de Michoacana de San Nicolás Hidalgo. El puente entre la comprensión general y la especificidad provino de las fuentes utilizadas en estas ponencias: los acervos propios de las instituciones objeto de estudio y los archivos municipales. Asimismo, la heterogeneidad institucional expresaba la vigencia e interés por el objeto de estudio que desarrollan El Colegio Mexiquense, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, El Colegio de Michoacán y el Instituto de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (ISEIEM).

La composición de la mesa política educativa tomó como hilo conductor el marco legislativo del porfiriato en materia de educación. Los estudios de caso de Sonora, Guanajuato y Oaxaca revisaron la participación de los ayuntamientos en la expansión de la instrucción primaria, la formación de maestros y el discurso ideológico de Francisco Bulnes. Poco influjo tuvo la historiografía de la educación y la historiografía política en los tres casos, pues se dejó hablar a las fuentes en un ejercicio descriptivo que, a pesar del uso del tiempo corto, no logró mostrar la singularidad de los gobiernos de cada entidad en materia educativa.

La cátedra de Derecho civil de la Casa de Estudios de Jerez en 1832 y la enseñanza médica en Guadalajara en 1881, se situaron al lado de la discusión de la enseñanza vocacional en el bachillerato tecnológico de Tamaulipas entre 1963 y 1984, de la salud ocupacional del IPN, de 1985 al 2004, y de la evolución de la psicología; esta irracionalidad se acentuaba por la dispersión temática presentista y la incapacidad de problematizar el objeto de estudio con algún marco conceptual interdisciplinario. Persistió la idea de que “todo es historia de la educación”.

El término “formas de vida” que arropó a la fiesta de graduación en la posmodernidad, la cultura del agua y de la escuela, las regulaciones de la vida escolar y el matrimonio de los profesores en las comunidades receptoras. El tiempo presente fue usado con muchos problemas como trampolín para transitar al pasado inmediato y justificar el cambio social. La búsqueda de la cultura y sus transformaciones es algo más que la indagación de formas de vida, que vistas desde el sentido común, creaban la ficción que da cuenta de las culturas sectoriales. En realidad, indagar en la cultura escolar plantea un alto nivel de complejidad; es asirse de marcos conceptuales de la sociología-antropología educativa y de la historia socio-crítica de la educación tal como sostiene Viñao Frago (2002).

La perspectiva de la historia material de la escuela se reanudó tras la revisión de los libros de texto, independientemente de la composición, contenido o temporalidad. Pero, cuando ésta se configura desde los referentes conceptuales de la

historia cultural, se corre el riesgo de no encontrar la línea divisoria entre las continuidades y los cambios por la forma institucionalizada de los libros y de la cultura escolar que se vuelve receptora de la cultura hegemónica y, por tanto, posible generadora de contraculturas.

En esta tesitura, la sustitución de un libro por otro, ocupó a historiadores de Argentina, Brasil, Guadalajara y Puebla. Sus temas los llevaron por el camino de la narración bibliográfica y de la revisión de decretos que delimitaron el objeto de estudio. Junto al libro apareció el autor y el discurso político como telón de fondo de esa trama que, sin problema histórico, navegaba en las aguas del porfiriato y los años setenta del siglo XX.

Desde la temporalidad tradicional, la Universidad Michoacana y la UPN-Ajusco tomaron sin novedad alguna a las órdenes mendicantes para narrar el reparto de la enseñanza de primeras letras con una bibliografía que trazaba la aparición cronológica de los monjes que adoctrinaban y de forma tangencial enseñaban a leer y escribir en Michoacán y Zacatecas. El arte de enseñar se problematizó para el caso de Puebla y Zacatecas tras observarse las prácticas de lo escrito, cuyo marco de teórico abrevó de los planteamientos de Roger Chartier (1992), donde leer y escribir significan formas de representación social, de apropiación e interpretación del mundo.

Al ponderarse la educación indígena, la heterogeneidad de los subtemas permitió que se pusiera a discusión la enseñanza de la historia en el medio rural, la acción social de la Escuela Regional Campesina en el Mexe, Hidalgo, las formas de vida y prácticas escolares de los indígenas, y las historias de vida de los docentes bilingües de Chiapas, desde dos enfoques: el histórico y el etnográfico. El tratamiento de la etnografía como herramienta básica de la investigación de la cultura o como modo de ser dejó al descubierto el uso endeble que se hace de las fuentes de archivo y de la descripción densa como metodología. (Geertz, 2003)

Las controversias teóricas y metodológicas que subyacen en el enfoque de género aparecieron en las dos mesas propuestas; la biografía femenina y la educación de las mujeres en diferentes niveles escolares provocaron la aparición de “protagonistas femeninas” en el ámbito educativo. Las autoras de dichas ponencias asumieron, con poco sustento teórico y profundidad, que hacer historia de las mujeres es hacer historia de género. Las partidarias del “género” vieron a las mujeres como un objeto de estudio doblemente meritorio: visibilizaron a las mujeres y reivindicaron su papel en la historia.

Una novedad en este encuentro fue la presencia de la temática de la historia de las profesiones como sinónimo de historia de la educación, que permitió el desfile de la formación de los ingenieros y geógrafos, de la extensión universitaria, de la enseñanza

de la medicina, las obstetras y enfermeras. Este desliz de la historia social reprodujo el persistente problema de la historia de la educación: la ausencia de problema histórico frente al tratamiento descriptivo de un tema y aunque se utilizaron fuentes de archivo novedosas, éstas por sí mismas no alcanzaron para lograr que los autores desarrollaran exitosamente el tema educativo en el tiempo.

### **La universidad y el posgrado: nichos de la historia de la educación**

La Memoria del X Encuentro del año 2006 de la SOMEHIDE registró 91 títulos, pero únicamente estuvo integrada por 75 ponencias in extenso, es decir, el 82.4% del total. Esta cifra estuvo por debajo de 2004. Se incrementó la participación de Brasil en esta convocatoria con ocho propuestas, pero sucumbió la presencia de Chile y Argentina. De las 75 ponencias, 19 fueron colectivas (25.3%) y 56 individuales, en consecuencia, se involucraron 103 autores y coautores, de los cuales 68 eran mujeres (66%) y 35 hombres (44%). La ruta de la feminización de la historiografía se sostuvo al igual que la participación de tesis, que en su mayoría fueron del nivel de maestría. Esta vez se contó con 15 avances de investigación, lo cual representó el 20% de las ponencias publicadas.

En cuanto a la procedencia institucional de los investigadores de la educación en 2006, encontramos el fenómeno de la contracción institucional pues de 40 lugares sociales con los que se cerró en 2004, esta vez se tuvo el acompañamiento de 22 espacios de educación superior, es decir, decreció en un 44% y se concentró la historiografía en dichos espacios epistémicos universitarios.

Sobresalieron cuantitativamente la UNAM, ISCEEM, UPN-Ajusco y la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. Si bien no se nota una expansión de la historia de la educación, al menos se percibe la permanencia de Aguascalientes, Chiapas, Morelos, Puebla, Guanajuato y Zacatecas. Aunque sobra decir que, en términos cualitativos, fue inevitable el retorno de la centralización de la producción historiográfica, cuyo núcleo articulador es la ciudad y el Estado de México.

Las investigaciones sobre las instituciones fijaron su atención en el nivel superior. Se privilegió el tiempo coyuntural para dar cuenta de la cultura institucional y de los movimientos estudiantiles. La historia de los planteles universitarios condujo a la Escuela Hogar de la ciudad de Toluca, al Colegio de Infantes de Valladolid, a la reforma del plan de estudios del seminario diocesano de Puebla colonial, y a la Estación Agrícola Experimental de Guanajuato posrevolucionaria. Estos trabajos tomaron dos rutas: la historia del origen y la historia que buscó la explicación del fenómeno educativo en el contexto político amplio.

Los reglamentos escolares, el establecimiento de la Escuela Normal de Chihuahua, el comienzo de la telesecundaria en Morelos, y el origen de la instrucción

preescolar y normal en Chiapas, también centraron el interés de la comunidad de los ponentes. Ambos ejercicios se truncaron por la aplicación del principio de autoridad que emanaba de la bibliografía consultada y la necesidad de contar los hechos tal como realmente sucedieron. Se impuso el miedo a la crítica de fuentes y la descripción campeó reinante en esta historiografía.

La educación e instrucción como parte de procesos históricos políticos oscilaron entre la temporalidad Precolombina y el porfiriato. El acierto metodológico fue poco o nulo en estas ponencias; se fundamentó su explicación histórica con ideas generales en torno al legado pedagógico de los aztecas, a la evangelización indígena, al preceptor, el maestro lancasteriano de primeras letras y sus vivencias en los certámenes públicos, la composición de los congresos higiénicos pedagógicos y los inspectores. Estos tópicos pretendían la especificidad histórica en la medida en que Guanajuato, Colima, el Estado de México, Yucatán y la Ciudad de México fueron la espacialidad elegida por tesisistas adscritos a las universidades de dichos lugares. Las fuentes bibliográficas y de archivo no incidieron en la problematización, más bien generaron la descripción lineal que emergió de los proyectos de instrucción.

La observación de los procesos condujo a la instrucción y educación de los sectores sociales. Las mujeres y las ideas sobre la enseñanza femenina fueron estudiadas como agentes históricos individuales y colectivos. Las mujeres célebres se recuperaron de la prensa del siglo XIX para reconocer que fueron portavoces de los derechos y las libertades de las mexicanas en Zacatecas, Colima y la ciudad de México.

La novedad de la escritura de la historia de la SOMEHIDE fue la incorporación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Los upenianos de Ajusco ponderaron la historia problema, la revisión de los planes de estudio contemporáneos, la historia de la didáctica de la historia, la enseñanza de la historia de la educación en los programas de pedagogía, los usos del libro de historia, la historia oral, la literatura y la prensa para hacer historia. La preocupación por la transposición didáctica llevó a los autores a la pregunta por el conocimiento histórico, su metodología y fuentes; a la formación del profesor y a las herramientas de la historia, y a las rutas de la psicopedagogía para encontrar las estrategias idóneas y el aprendizaje significativo.

Así pues, en el X Encuentro de 2006, el rigor teórico y metodológico de la historia de la educación estaba en ciernes. La historiografía se integró en dos grandes bloques: la historia signada por la tradición científica positivista y la historia social que se subdivide en vertientes de lo institucional, lo político y lo cultural; la gran ausente fue la temática de lo económico y cuestiones relacionadas con la educación y el trabajo.

### **Instituciones, actores, autores y consolidación profesional**

En el XI Encuentro Internacional de la SOMEHIDE, celebrado en 2008, se registraron 104 ponencias y cuatro paneles con un mayor rigor teórico y metodológico contenido en los trabajos. El 72.1 % contaron con un problema de investigación y con una base conceptual y metodológica, y sólo un 19.2 % presentaban trabajos que si bien carecían de un formato de ensayo científico convencional –introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía-, pues se trataban de recuentos muy esquematizados de alguna tesis de posgrado o abordaban informes de investigación, había en ellos una reflexión sobre problemáticas específicas: el rector Vasconcelos, historia de la ingeniería mecánica, el maestro rural, historia de la educación a distancia, educación superior, etc.

Se mantuvo el grupo de investigadores que ha servido de base en el campo de la historia de la educación, con sus temáticas y problemáticas, bagaje conceptual-metodológico y su articulación institucional y se incrementó el grupo de historiadores e historiadoras regionales que emergieron con nuevos temas y líneas de investigación. Quizá el problema de este grupo emergente sea su falta de articulación en cuanto al intercambio interinstitucional entre ellos y el grupo consolidado, la participación colectiva en eventos de historia de la educación regionales, en proyectos de investigación.

En lo que respecta a los temas y objetos de estudio, fueron diversos y su periodización mantuvo la tendencia política. Destacan los temas de historia de la educación (40.3 %), las propuestas de acervos y archivos (13.4%), las temáticas sobre biografías, leyes, ciudadanía o el poder (10.5%), historia de la mujeres con perspectiva de género (9.6%), historia social de la educación -en donde incluimos la historia conceptual- (9.6%) y en menor medida la historia social del trabajo (3.8 %), con temas sobre el aprendizaje artesanal. Es difícil hacer una distinción entre historia de la educación e historia política en objetos de estudio como la educación rural, nacionalista y socialista. Con todo, encontramos un mayor esfuerzo por plantear temas interdisciplinarios (historia, antropología, economía), que situaríamos en la historia cultural de la educación (2.8 %): identidad femenina, historias de vida y narrativas histórico-culturales.

La temporalidad de las diferentes temáticas se registró en el siglo XIX y el periodo llamado posrevolucionario. Sólo encontramos dos trabajos sobre las posibilidades didácticas de la televisión, configurada en el sistema de telesecundarias reciente y otro sobre los salarios de los maestros de educación primaria en Guadalajara entre 1970 y el año 2000.

## **Consolidación y nuevos retos**

En los dos últimos Encuentros de la SOMEHIDE, el XII (2010) y XIII (2012), el campo disciplinar de la historia de la educación alcanzó su consolidación, pues se expandieron las instituciones de producción historiográfica, aumentaron los actores y autores, temáticas y otros objetos de estudio y se amplió el radio de acción tras la participación de ponentes europeos y latinoamericanos.

En efecto, los datos que recuperamos del Encuentro de 2010, con base en 121 ponencias, nos arrojan luz sobre dicha consolidación institucional. Se dilataron los campos historiográficos, cuantitativamente aumentaron los trabajos con mayor rigor teórico y metodológico y se fortalecieron los esfuerzos académicos por abordar la enseñanza de la historia, la educación histórica, la política cultural, las nuevas propuestas metodológicas aplicadas al campo disciplinar, el espacio universitario como condición necesaria para coadyuvar en el aprendizaje, la narrativa literaria y sobre todo se incorporan trabajos de educación especial.

La historia de la educación mantuvo el 41.3 %, le siguió la historia política de la educación con un 16.5 % y la historia social de la educación con un 8.2 %. Los trabajos sobre lo económico y laboral mantuvieron su vigencia, aunque disminuyeron (1.6 %); lo mismo ocurrió con la historia cultural de la educación (3.3 %). En cambio, la historia del libro o de los impresos escolares (2.4 %) y las propuestas de fuentes y acervos (1,6 %) disminuyeron considerablemente. También, ligeramente decrecieron los trabajos sobre historia de las mujeres (6.6 %), aunque se registraron novedosos análisis en el plano regional, por ejemplo, en Zacatecas. El incremento de las ponencias en torno a la historia política se explica por ser el 2010 un año de conmemoraciones del bicentenario independentista y centenario revolucionario. Aumentaron los trabajos que versan sobre la formación de médicos, ingenieros y juristas, y artes y oficios.

No obstante que se establecieron mecanismos de revisión y dictamen de las ponencias con base en un comité científico y se mejoró cualitativamente la escritura, el formato científico y los contenidos de calidad, aún se encontraron temáticas sin problemas de investigación, aunque ciertamente son pocos (0.8%), lo que confirma la profesionalización del campo historiográfico. Asimismo, se incorporaron al XII Encuentro nuevas instituciones participantes, nacionales y extranjeras: la Universidad Autónoma de Chihuahua; escuelas normales como la de Montemorelos, Nuevo León; nuevas unidades de la UPN; El Colegio de México y universidades de Colombia, Chile y Argentina (Universidad de Mar de la Plata).

Respecto al XIII Encuentro de 2012, en él se presentaron 111 ponencias y se desarrollaron seis paneles. En general, los aspectos más importantes tienen que ver

con la genealogía de los planteles escolares cuya larga duración abarcó los siglos XVI al XX; las narraciones cronológicas explicaron el origen y fin de colegios de órdenes mendicantes en el siglo XVII, del Colegio Real y Pontificio Tridentino de Nuevo León. El retorno de este tipo de historia de la educación es casi inevitable en la medida en que el rescate y organización de archivos locales permitió historiar a las escuelas normales públicas o privadas, o dejó al descubierto un arraigo historiográfico de los autores.

Los temas de la ciudadanía fueron escasos y ambiguos: para unos autores Kant fue el hilo conductor del multiculturalismo del siglo XXI; otros se remitieron a las virtudes religiosas, que se contraponían al ciudadano ideal del México independiente. Los planteamientos sobre la educación socialista mostraron a los maestros rurales como aquellos agentes históricos que pasaron penurias económicas y una vida diaria azarosa y precaria; apareció la explicación histórica de las escuelas secundarias para los hijos de los trabajadores.

La historia de los próceres de la educación en México se señoreó en este encuentro; por la pasarela pedagógica desfilaron Laubscher, Berr y Jaime Torres Bodet, que en las manos magistrales de Leticia Moreno y Valentina Torres Septién reaparecieron en el contexto de la construcción de la enseñanza científica y el nacionalismo mexicano, no exento de tensiones propias de la política nacional derechista representada por el Partido de Acción Nacional. La mirada apologética no se hizo esperar, el educador francés Louis Napoleón Jaubert emergió como un pilar cultural en México. Las mujeres se asumieron como sujetos históricos tras irrumpir barreras de género y abrir camino en el magisterio público y privado. Por ejemplo, a través de la historia oral se recuperó la vida y obra de la maestra Elisa Estrada Hernández.

La historia de las escuelas normales a partir de porfiriato hasta el siglo XX, exhibió la relevancia de la profesionalización del magisterio como el acto de modernización del incipiente proyecto de educación nacional, de los planes de estudio de las educadoras. En estas historias, el aire triunfalista campeó por cada plantel y objeto de estudio: el internado y la disciplina militar normalista de San Luis Potosí, Tlaxcala, Puebla, Chihuahua, Zacatecas, Hidalgo y Chiapas. Pero la importancia de esta institución radicó en que fue el semillero de grandes movimientos estudiantiles reivindicadores del marxismo-leninismo y que poco a poco se asumieron como la trinchera de pensadores y mediadores de la comunidad rural y de la feminización del magisterio.

La educación del porfiriato osciló entre el abordaje cronológico y el procesual con temas comunes como los congresos higiénicos y pedagógicos, las escuelas para



niños y niñas, el protagonista vestido con el ropaje de intelectual, las escuelas de artes y oficios fueron descritas con base en sus reglamentos internos, y la formación de profesoras. Lo novedoso fue el acercamiento al conflicto político provocado por el derecho constitucional de la libertad de enseñanza, la aplicación de la laicidad en el contexto del neocristianismo antiliberal y el liberalismo anticlerical en Zacatecas.

Nuevamente emergió la convicción del historiador anticuario, tras el relato del rescate de los acervos históricos de las normales, cuya oferta de posibilidades estriba en nuevas fuentes para la historia de la educación.

La historia de la educación de los países sudamericanos fue variada. Se habló de la educación de adultos en Argentina en el último tercio del siglo XIX, a partir del concepto de adulto pedagógico que se mide por su déficit escolar. El control disciplinar y las actividades escolares en Brasil pareció que retrataban el caso mexicano porfirista y posrevolucionario. Por su parte, la educación indígena rural en Bolivia, en la segunda mitad del siglo XX, dio cuenta de un proyecto modernizante y democrático tardío tras integrar a este sector de la población al sistema educativo nacional. El abanico internacional de la historia de la educación se había ampliado.

Las políticas educativas tomaron dos rutas con una mirada directa y otra indirecta. En la primera, los historiadores buscaron conocer los impactos, alcances y retos de tales medidas educativas; la segunda, fundamentó el éxito o fracaso de esas políticas, en la medida en que se modificaron los contenidos escolares y sus textos. La historia de la cultura material se entrecruzó con las prácticas escolares cuando se revisaron los contenidos de manuales y los escritos de los infantes sobre los paseos escolares, entre otros.

El crecimiento del campo de la educación histórica fue notorio en 2012. Desde esa vertiente de la historia de la educación, se favoreció la discusión de la identidad nacional frente a la sociedad globalizada, la transformación de las prácticas culturales y los problemas de la enseñanza de la historia. Enseñar historia con una nueva didáctica reforzó el papel de las fuentes primarias, las imágenes, el libro de texto, el reconocimiento del patrimonio histórico y la conceptualización de categorías de primero y segundo orden.

En la historia de la educación ya se comenzaban a distinguir periodos desangelados, a pesar de que sus historiadores entresacaban aspectos de la vida cotidiana escolar para buscar volver más atractivo el retorno al pasado, por ejemplo, tópicos como los exámenes de oposición del siglo XVIII desde un relato cronológico o el establecimiento de las juntas de instrucción de primeras letras en la ciudad de México y Michoacán. La educación femenina también cobró nuevamente significación historiográfica, destacaron Puebla y Zacatecas.

La vuelta al pasado sobre las instituciones de educación superior lo hicieron los investigadores con un andamiaje teórico y metodológico, cuya intención fue encontrar y relacionar el sentido de las nuevas reformas educativas del siglo XXI. Los historiadores orientaron el camino del análisis hacia la educación tecnocrática y a centrar la mirada en los indicadores que aparentemente muestran la calidad educativa. Por una ruta más inclinada hacia lo político, desde la teoría de los campos de Bourdieu o los tipos ideales de Weber, se llegó a la construcción comparativa de los perfiles de los rectores de UAZ y Baja California, que gracias a su capacidad para manejar el capital social y político se sostuvo la lealtad y la identidad sectorial. La interdisciplinariedad apareció nuevamente para potenciar la explicación en la educación superior. Se filtró en esta ruta la historia genealógica de las escuelas de diferentes entidades.

Con todo, en el encuentro de la SOMEHIDE 2012, la ausencia significativa en el campo de la historia de la educación reciente fue la educación básica, la carencia de una nueva problematización del periodo colonial, los estudios sobre historia del trabajo y los procesos asociacionistas mutuales de los preceptores; la vuelta a la historia comparativa quedó pendiente.

### **Reflexiones finales**

La historiografía y la historia de la educación entre los años de 2001 a 2012 se caracteriza por un proceso en el cual se transita de una centralización profesional a una acelerada descentralización diferenciada en lugares específicos como Zacatecas, Aguascalientes, San Luis Potosí, Monterrey, Nuevo León, los estados de Veracruz, Coahuila, Chihuahua, Hidalgo, Querétaro, Chiapas, Durango y Yucatán. Sin embargo, no se ha alcanzado la cobertura plena en el país.

Por otra parte, el logro del estatus profesional, la generación y sistematización de un conocimiento global y comparativo en el campo disciplinar de la historia de la educación, que permita brindar explicaciones más analíticas que descriptivas, aún está pendiente. Aumentaron cuantitativamente las ponencias pero cualitativamente también las exigencias de calidad con procesos de dictamen entre pares especialistas. No obstante, se han ampliado los horizontes interdisciplinarios entre la historia, la sociología, la antropología y aun la filosofía.

En general, el conjunto de ponencias adoptaron una periodización política convencional, pero quedaron al margen las temporalidades que emergen de los propios procesos educativos. Asimismo, persisten temáticas y objetos de estudios carentes de una problematización profunda, mismas que se diluyen en contextualizaciones funcionalistas, sin considerar contradicciones y fisuras que también fluyen y confluyen en ellas (Levi, 1993). En consecuencia, se priman temas

alusivos a niveles escolares, a biografías de actores educativos, políticas educativas y leyes escolares, historia material -espacios, libros, revistas, manuales- desarticulados entre sí, fragmentados. Los nuevos y novedosos temas están relacionados con las mujeres y los niños, la cultura escrita, las prácticas educativas, la detección de nuevas concepciones pedagógicas u otras materias curriculares olvidadas como la educación artística, amén de la educación histórica o los procesos innovadores de la enseñanza de la historia.

En los encuentros de la SOMEHIDE (2008, 2010, 2012), se registran variadas ponencias de otros países (España, Brasil, Argentina, Colombia, Chile, Bolivia), lo cual vislumbra una tendencia mayor hacia la internacionalización. Lo novedoso radica en los temas de etnohistoria, de la historia y la estadística como fuente para una historia conceptual (Granja, 2008), de la historia de las finanzas y la educación (Bustamante, 2010), y aspectos adscritos a la historia política: primeras letras, discursos y ciudadanización (Roldán, 2012), vestimenta, higiene y educación rural. (Acevedo, 2012)

Si bien la escritura de la historia de la educación en los últimos años permitió el abordaje de diversas temáticas y objetos de estudio de varios periodos políticos, desde la colonia, el México independiente, la república restaurada, el porfiriato, la revolución mexicana y la posrevolución, aún prevalecen vacíos historiográficos al seno de los mismos periodos y en otros, por ejemplo, durante la llamada república centralista en los regiones. Por otro lado, también apenas está trazado el camino del papel del asociacionismo magisterial y la cultura de los maestros en el siglo XIX y principios del XX.

En el estudio de los procesos de feminización de la educación pública en México, es importante la ratificación de la hipótesis ya existente y desarrollada en la ciudad de México por Lourdes Alvarado desde los años noventa, empero los nuevos lugares epistémicos necesitan elevar la problematización, contextualización y conceptualización, por ejemplo, en donde se conjuguen feminidad con masculinidad, clases sociales y lucha por la ciudadanización de las mujeres.

La SOMEHIDE requiere mantener y reforzar la consolidación disciplinaria e institucional del campo de la historia de la educación, así como ampliar los horizontes de profesionalización de la misma en el plano regional y local.

### **Referencias**

Memoria del “VIII Encuentro nacional e internacional de historia de la educación”, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, septiembre, 2001.

Memoria del “IX Encuentro internacional de historia de la educación”, SOMEHIDE, septiembre, 2004.

Memoria del “X Encuentro internacional de historia de la educación”, SOMEHIDE-Universidad de Guanajuato, noviembre, 2006.

Memoria del “XI Encuentro internacional de historia de la educación”, SOMEHIDE-Universidad Veracruzana, noviembre de 2008.

Memoria del “XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación”, SOMEHIDE-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, octubre del 2010.

Memoria del “XIII Encuentro internacional de historia de la educación”, SOMEHIDE-Universidad Autónoma de Zacatecas, agosto 2012.

Acevedo Rodrigo, Ariadna (2012), “Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, 1921-1943”, en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero, *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, México, CINVESTAV / El Colegio de México, pp. 131-166.

Aguirre Lora, María Esther y Ramón Mier García (2010), “Socialización e identidad. Los cantos como fuente para la historia de la educación, 1920-1940”, en Memoria SOMEHIDE.

Arostegui, Julio (1995), *La investigación histórica: Teoría y método*, Barcelona, Crítica.

Bustamante Vismara, José (2010), “Historia fiscal y educación: el Valle de Toluca en la primera mitad del siglo XIX”, Memoria SOMEHIDE.

Granja Castro, Josefina (2010), “Las estadísticas escolares como fuentes para una historia conceptual en educación: los primeros pasos”, en Memoria SOMEHIDE.

Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gediza.

Geertz, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gediza.

Levi, Giovanni, “Sobre microhistoria”, en Peter Burke (comp.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, pp. 119-143.

**INSTITUTO PROFISSIONAL JOÃO ALFREDO, CIDADE DO RIO DE JANEIRO:  
POBREZA COMO UM PROBLEMA DE GOVERNO (1894-1932)<sup>265</sup>**

Maria Zélia Maia de Souza<sup>266</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Em pleno século XXI é comum o transeunte das ruas cariocas deparar-se com crianças e jovens abandonados perambulando com cobertores sobre as suas costas. É fato notório que essa condição social não é exclusividade da cidade do Rio de Janeiro. Entretanto, esse fenômeno social – crianças abandonadas – não é natural e sim produção de uma sociedade que possui ambiguidades, ou seja, que abandona, mas que também acolhe. É nesta tensão que inicio a presente reflexão que tem por objeto de investigação o Instituto Profissional João Alfredo (IPJA), no período compreendido entre os anos de 1894 e 1932, cujo objetivo é demonstrar que o IPJA se estabeleceu como parte integrante das políticas públicas de assistência da época caracterizadas pela articulação entre assistência social e educação para o trabalho. Trata-se, portanto, de demonstrar um modo peculiar de organização de proteção a meninos desvalidos na faixa etária compreendida entre os 12 e 15 anos de idade. Por outras palavras tratou-se de uma instituição que acumulou as funções de asilo e de educação escolar profissionalizante.

**Pobreza como um problema de governo**

Em 1911, um requerimento à matrícula no IPJA continha os seguintes dizeres:

Exmº Sn. Dr. Prefeito do Districto Federal  
Frederico de Santiago padrinho e protetor do menor Renato  
Correio Santos Roxo desejando encaminhar e assegurar o  
futuro do dito menor com uma profissão, e existindo um  
estabelecimento amparador nesta capital, que é o Instituto  
Profissional João Alfredo, sob a guarda de V<sup>a</sup>. Ex<sup>a</sup>. o suplicante

---

<sup>265</sup> O presente trabalho é parte de pesquisa realizada para tese de doutorado em educação. *Educar o jovem para ser “útil a si e à sua Pátria”: a assistência pela profissionalização, Rio de Janeiro (1894-1932)*. Universidade Federal de Minas de Gerais, 2013..

<sup>266</sup> Doutora em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil). Pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa - Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE/UERJ). Realiza estágio Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apoio CAPES/FAPERJ (5/2014-4/2018).

. E-mail: [zeliammaia@yahoo.com.br](mailto:zeliammaia@yahoo.com.br).

e confiante nos seus sentimentos humanitários e justiça de V<sup>a</sup>.  
Ex<sup>a</sup>. vem respeitosamente pedir-lhe a matrícula [...]  
Pede deferimento. Rio de Janeiro, 16 de março de 1911.  
Frederico de Santiago (Pasta RCR 021, 1911, AAMD).

Em outro requerimento, do ano de 1919, o bacharel Luiz de Souza Dias assim argumentava a respeito das dificuldades enfrentadas por sua família:

Exm<sup>o</sup> Sn. Dr. Prefeito do Districto Federal  
O bacharel Luiz de Souza Dias, diplomado em Sciencias Jurídicas e Sociais, tendo soffrido, há 5 annos, um insulto apopléctico, ficou desde então hemiplégico, impossibilitado de exercer a sua profissão de advogado. Tendo numerosa família e achando-se em condições de, por extrema pobreza, não poder educar os seus filhos, dando-lhes a instrucção de que carecem, pede que V<sup>a</sup>. Ex<sup>a</sup>. admita um d'elles gratuitamente, o de nome Antonio com 12 annos de idade, no Instituto Profissional João Alfredo, ou em outro mantido pelos cofres municipaes do Districto Federal.  
Em taes termos, o Supplicante pede deferimento.  
E.R.M. Niteroy, 09 de outubro de 1919. Luiz de Souza Dias  
(Pasta OCC 084, 1920, AAMD)

Não apenas nesses, mas nos diversos requerimentos aos quais tive acesso observa-se a recorrência de relatos acerca da situação de pobreza dos responsáveis pelos menores pobres candidatos à matrícula no IPJA. Nesse sentido, esses requerimentos nos possibilitam indagar sobre a relação entre situação de pobreza e demanda social por profissionalização de crianças no contexto urbano.

Dessa forma, cabe ressaltar que diferentes autores vêm destacando o processo histórico de desenvolvimento das preocupações dos adultos em relação às crianças, tanto do ponto de vista do cuidado e proteção como no aspecto pedagógico (Veiga, 2007; Gondra, 2000; Rizzini, 2006; Gouveia, 2006; Schueler, 1999). No caso das crianças pobres, também foi recorrente a associação entre educação e trabalho, sendo que esta associação “parece ter sido uma fórmula amplamente difundida no Ocidente, marcando experiências no velho e novo continente, nas metrópoles e jovens nações (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 108). Portanto, a partir do momento que a criança passou a ser representada como a “sementeira do porvir” (GONDRA, 2000), a problemática da proteção demandou a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança (KUHLMANN Jr., 2002, p. 464).

Nesse cenário, observa-se a crescente participação do Estado nas questões de proteção aos menos favorecidos, ainda no período colonial, com as Ordenações Filipinas, inclusive com vigência durante o período pós-independência. No período imperial brasileiro, além das Ordenações Filipinas, outras normalizações se fizeram para a proteção das crianças desvalidas. Este é o caso da Reforma do Ensino

Primário e Secundário da Corte de 1854, elaborada por Couto Ferraz, na tentativa de resolução dos problemas da infância desvalida na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenha sido uma reforma para o ensino público, o autor a apresenta como parte da política de assistência para criança desvalida. Por essa reforma Couto Ferraz estabeleceu nos artigos 62 e 63 a instrução primária associada ao ensino de ofícios em estabelecimentos que conjugassem as funções de asilo e de escola primária de ensino profissional para meninos desvalidos. Portanto, indícios de que o Estado organizou-se com vistas a gerir riscos, ou seja, preparar o futuro da infância desvalida significava, para Couto Ferraz, diminuir os custos futuros da política social.

Assim, desde fins do século XIX, observa-se o crescimento de ações para o trato da criança desvalida. Um conjunto de acontecimentos que estavam em curso, como a industrialização, a urbanização e as mudanças nas relações de trabalho, possibilitaram a emergência da forma racionalizada de pensar a assistência estatal, que, foram tanto de ordem civil quanto militares (CUNHA, 2007). Desse modo, nota-se que essas formas de proteção mantiveram-se bastante heterogêneas, tanto as ações de ordem do governo geral quanto aquelas promovidas pelos governos locais.

Em tempo, convém mencionar que, nos anos iniciais da Primeira República, a referência ao problema da criança desvalida é recorrente, não somente na cidade do Rio de Janeiro. A propósito, o político e jornalista Quintino Bocaiúva (1836-1912), enquanto presidente do Estado do Rio de Janeiro (1900-1903), afirmava que

A massa da população não deve permanecer mergulhada nas trevas da ignorância. [...] Ao mais superficial e desatento observador impressiona o numero considerável de meninos vadios, abandonados da solicitude paterna, pela pobreza, pela inconsciência de seu dever, ou pelo relaxamento, desde a mais tenra infância aos vícios próprios dos adultos e os defeitos inerentes á ausência de qualquer educação (BOCAIÚVA, In: Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro do ano de 1902).

Assim, Quintino Bocaiúva discursava para a Câmara dos Deputados no sentido de mobilizar outros políticos para o problema do analfabetismo da grande maioria da população, bem como acerca do problema das crianças abandonadas. Inclusive, o excerto apresentado acima nos aproxima da noção de Estado protetor/providência, que segundo Rosanvallon (1997), desenvolve-se “aos saltos” mediante crise social pondo em causa a coesão da sociedade ou diante de conflito militar suscitando o problema de sua sobrevivência. No exemplo apresentado, tratava-se de crise social a ser resolvida por meio da expansão de oportunidades de escolarização.

Nessa mesma direção, mas com ênfase na profissionalização, Nilo Peçanha (1867-1924), ainda como Presidente do Estado do Rio de Janeiro (1903 – 1906),

estava atento às questões que diziam respeito à formação dos trabalhadores. Dizia o governante que o ensino deveria ser

menos theorico e mais pratico. Também já é tempo do legislador fluminense voltar a sua atenção para as escolas profissionaes e agrícolas, em que fizemos não um povo de lettrados e de burocratas, mas uma sociedade de trabalhadores (PEÇANHA, 1904, p. 10. In: Mensagem do Presidente do Estado do Rio de Janeiro).

Diante dessa circunstância, Nilo Peçanha salientava que instituir escolas profissionais era uma “necessidade pública”. Para reforçar seu pensamento acerca dessa necessidade, recorreu à experiência que viveu na França.

Como na França, - tive ocasião de dizer na Camara dos Deputados, quando mereci a honra de ser representante do Rio de Janeiro ao Congresso, - o Brasil mudou duas vezes de constituição, destronou dous imperadores, proclamou o regime republicano, libertou o trabalho, mas no que diz respeito á formação propriamente do novo povo nada se tem feito. Succedem-se os programmas e as reformas, mas o espírito do ensino ainda é o mesmo. O que infelizmente seduz os Estados ainda é a organização de Academias; os moços sahem das Faculdades mantidas pelos Governos para continuar na vida pratica a disputar e a esperar tudo das graças e dos favores do Estado; sahem em geral, das Academias, **desarmados para a lucta da vida**, sem o sentimento da própria responsabilidade e da independência individual, **não podendo ser úteis muitas vezes, nem a si, nem á família, nem ao paiz**. No Rio de Janeiro a criação de escolas profissionaes e agricolas corresponderiam hoje a uma alta necessidade pública. (PEÇANHA, 1904, p. 10. In: Mensagem do Presidente do Estado do Rio de Janeiro. Grifos meus).

Cinco anos após esse pronunciamento, em 14 de junho de 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência da República. Estavam criadas, assim, as possibilidades para que o governo federal incluísse também no ensino profissional regular, a assistência pela profissionalização em todo o território nacional. Nessa ocasião, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas uma em cada Estado, pelo decreto federal nº 7566, de 23 de setembro de 1909, expedido pelo presidente Nilo Peçanha. O aspecto referente ao caráter assistencial dessas escolas diz respeito ao seu Artigo 6º, no qual se previa, preferencialmente, a matrícula de menores “desfavorecidos da fortuna”. No Estado do Rio de Janeiro foi fundada uma Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Campos (CUNHA, 1980, p. 27).

Nesse cenário de mudanças, indaga-se: de que forma os governantes se organizaram para operacionalizar a assistência asilar/escolar à criança desvalida na cidade do Rio de Janeiro?



## **O equacionamento do problema dos desvalidos: conhecer para prover?**

Duas foram as condições para que o Estado equacionasse a assistência pela profissionalização: conhecer quem precisava ser assistido e implementar as instituições.

Em relação à primeira condição, Rosanvallon (1997) trabalha com a hipótese de que o desenvolvimento da probabilidade estatística possibilitou ao Estado protetor/providência “gerir os riscos e os acasos com a mesma facilidade com que gere as regularidades a que está acostumado” (ROSAVALLON, 1997, p.23). Essas novas técnicas de gestão de populações que teriam sido engendradas pelos economistas foram definidas por Foucault (1979, p. 292) como *governamentalidade*, ou seja, podem ser compreendidas como a “arte de governar”, em que era preciso produzir dados sobre a população para intervir nas suas regularidades (natalidade, focos epidêmicos, número de mortos, de vacinados, por vacinar, etc.), inclusive até o ponto em que se evitassem as sedições, as guerras.

Nesse sentido, no Brasil, a estatística passou a ser um importante instrumento técnico do governo. No Estado do Rio de Janeiro, a criação dos serviços estatísticos oficiais ocorreu ainda nos tempos de Província e, portanto, remonta a 1850. Essa notícia está presente no Relatório apresentado por seu vice-presidente, João Manuel da Silva, à Assembleia Legislativa desta Província, no ano de 1857, na parte que trata da Repartição do Arquivo Estatístico.

No entanto, a Lei do Censo nacional só foi criada em 1870; no ano seguinte, foi formada a primeira instituição estatística do Brasil, a Diretoria Geral de Estatística, e, em 1872, foi realizado o primeiro censo geral do país, quando foram registrados 9.930.478 habitantes (FARIA FILHO, 1999). Regionalmente, o serviço de recolhimento e sistematização dos dados estatísticos também foi realizado. Tratando-se do Rio de Janeiro, Schueler (2002) observa que o censo de 1872, ao fazer

o mapeamento do perfil sócio-econômico e habitacional das freguesias desta cidade confirma as análises de historiadores, que já ressaltaram a significativa heterogeneidade e a complexidade da sociedade imperial – não sendo possível reduzi-la à dicotomia casa-grande e senzala – nas últimas décadas do século XIX. Do ponto de vista ocupacional, entre a população livre o Censo de 1872 apontava uma grande quantidade de pessoas classificadas como “sem profissão”: 92.106. Ou seja, 38,61% representando uma categoria que compunha certa variedade de ofícios, como carregadores, ambulantes, artesãos autônomos e trabalhadores pobres. Entre os empregados domésticos, havia cerca de 20.000 indivíduos, com grande percentual de mulheres e crianças. Nas demais profissões classificadas encontravam-se: 63,86% de “trabalhadores braçais”; 36,14% “artesãos oficiais”; 8,54% de comerciários e comerciantes; 10% de “proprietários e

capitalistas”, 4,8% de profissionais liberais (incluindo 897 professores e homens de letras) (SCHUELER, 2002, p. 51).

Em tempos republicanos, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos (1836-1913), estabeleceu, por meio do Decreto Municipal nº 441, de 26 de junho de 1903, o Ofício Geral de Assistência destinado à organização da estatística geral de todos os estabelecimentos e instituições de assistência, públicos e privados. Ao poder público caberia a fiscalização ou

superintendendo-os, sem, aliás, quebrar a completa autonomia das associações e estabelecimentos já existentes. Havia, nesse acto, prudente e oportuna disposição determinando que, como providência preliminar e base imprescindível á execução do programma e á acção fundamentada desse órgão propulsor, o prefeito mandasse organizar **desde logo** a estatística geral de todos os estabelecimentos de caridade e assistência, quer públicos, quer privados. Semelhante medida significava que um recenseamento de conjuncto, em que se recolhem números exactos e informes seguros, constituindo um estalão necessário para o perfeito conhecimento de toda e qualquer organização harmonica e solidária. Devia ser a pedra de toque para a planeada composição, visando as obras de socorro e previdencia sociais (PAIVA, 1922, p. X. Grifos do autor).

Quanto ao trabalho de levantamento da estatística geral dessas instituições de caridade existentes no Rio de Janeiro, foi encomendado ao Juiz da Corte de Apelação, Ataulpho de Paiva (1867 – 1955), na gestão de Pereira Passos. Por meio do Decreto n. 1.001 de 13 de novembro de 1914, o governo municipal criou, em caráter permanente, a comissão Especial de História e Estatística da Assistência Pública e Privada. Segundo Ataulpho de Paiva, esta seria uma “providência preliminar e base imprescindível para a acertada solução do problema social da assistência” (PAIVA, 1922, p. 15). Ainda segundo Ataulpho de Paiva (1922, p. 10-12), foram necessários dois anos para realizar o trabalho cujos dados estatísticos foram atualizados até os anos de 1920; portanto, dois anos antes da publicação do trabalho em 1922, sob o título “Assistência Publica e Privada no Rio de Janeiro (Brasil). História e Estatística”. Foram recenseadas 624 instituições e os dados, organizados em mapas e quadros. O tom da crítica ao poder público municipal também esteve presente no trabalho de Ataulpho de Paiva. Para o jurista,

muito pouco merece ser registrado. Municipalidade e Governo Federal quase nada tem feito que deva ser referido com applausos. Nesta materia a prefeitura tem se furtado a tomar a mais leve e simples iniciativa com relação aos menores do sexo masculino. As duas unicas casas de assistencia – o Asylo de Meninos Desvalidos e a Casa de São José – vieram para às mãos do governo do municipio por força de leis especiaes que lhe transferiu o encargo que pesava sobre o Ministerio do

Império do antigo regimen (PAIVA, 1922, p. 9)

Dessa forma, justificou seu trabalho historicamente, ao recuar ao período imperial. Nesse sentido, no âmbito da ação oficial que criara o Asilo de Meninos Desvalidos, Ataulpho de Paiva entendia que aquele

acto tem uma elevada significação que deve ser posta em relevo. Elle deixa patente que o elemento conservador, prepoderante na epocha, não exitou em proclamar o dever que imputava ao Estado proteger a infancia desamparada e, com isso, o de resolver o problema da assistencia social na sua effectividade direta. Nos tempos que correm chamar-se-hia a isso pomposamente - o socialismo do Estado. Mas o argumento não se perderá como elemento histórico. Valerá por sua alta significação e mostrará aos theoricos da escolastica impenitente que, no seio da nossa tradição e da propria legislação pátria, o intervencionismo do Estado nos assumptos de solidariedade social não constitui novidade alguma (PAIVA, 1922, p.9).

Na opinião de Ataulpho de Paiva (1922), fora o abandono de crianças, a quem lhes faltava o trato e a educação, que motivara D. Pedro II “a corrigir esse mal creando-lhes os asylos que suprissem o lar ou que lhes dessem o que o lar lhes negava”. Havia nessa afirmativa “o dever que se reconhecia o governo de proteger a infância desamparada, dando-lhe asylo” (PAIVA, 1922, p. 479-480).

Como criar condições favoráveis para transformar tal reconhecimento em realidade? Como vimos no Brasil império houve abertura de instituições de proteção à infância pobre. No caso da municipalidade do Distrito Federal, o trabalho encomendado a Ataulpho de Paiva é indício da preocupação dessa instância de poder em relação à proteção aos “necessitados”, incluindo a criança desvalida, como veremos a seguir.

### **Ação do Estado Protetor: o Instituto Profissional João Alfredo**

O Instituto Profissional João Alfredo (IPJA) funcionou em regime de internato e integrou a assistência pública escolar, organizada e mantida pelo governo do Distrito Federal, concretizando a participação do Estado em políticas de assistência escolar.

Nesse sentido, o Instituto Profissional João Alfredo, teve sua memória construída sobre as bases do Asilo de Meninos Desvalidos. Essa instituição asilar/escolar, pensada e organizada ainda no período imperial, teve a participação de filantropos e da venda dos produtos gerados em suas oficinas para garantir sua manutenção. O IPJA permaneceu com a estrutura de funcionamento de seus tempos

de Asilo, isto é, um estabelecimento pensado e estruturado para funcionar como casa, escola e oficinas, de modo a abrigar, educar e profissionalizar menores desvalidos em regime de internato. A faixa etária de ingresso dos meninos, que, em tempos do Asilo de Meninos Desvalidos, era de 8 aos 12 anos de idade, subiu para 12 e 15 anos de idade (educação de jovens). Teve seu funcionamento organizado por meio do Decreto nº 31, de 29 de dezembro de 1894, cujo art. 1º manteve as quatro dimensões educativas previstas na época em que funcionou como Asilo de Meninos Desvalidos, ou seja, o ensino seria “integral” (Coleção de leis municipais, 1897, p.170)<sup>267</sup>. Além disso, ressalta-se que a formação completa dos alunos do IPJA foi prevista para acontecer num período que variou entre seis e quatro anos e abrangeia três cursos, quais sejam: Ciências, Letras, Artes e Profissional.

Observamos que no Regulamento de 1894 e no subsequente do ano de 1898 (Decreto nº 101 de novembro de 1898), no curso profissional, os ofícios de Tipógrafo e de Entalhador estão separados dos demais ofícios cujas características são mais artesanais, como os ofícios de sapateiro, alfaiate, latoeiro, ferreiro e serralheiro, por exemplo. Essa diferenciação teria relação com a importância atribuída às profissões de tipógrafos e entalhadores ainda no século XIX? Tomando como exemplo os tipógrafos oitocentistas, o estudo de Artur Vitorino (2004) nos esclarece quanto aos aspectos técnicos referentes à arte tipográfica: a maior exigência dizia respeito, propriamente, à composição tipográfica. Segundo esse mesmo autor, essa função

era a que demandava mais treinamento e especialização. Esse trabalho nas oficinas, consistia em montar uma página com os blocos da composição (os tipos peças de metal que em seu alto relevo vinham marcadas com letras ou sinais) na direção inversa do que seria a página impressa, eram montadas de cabeça para baixo e com a leitura da esquerda para a direita.

---

<sup>267</sup> Decretos localizados e consultados que regulamentaram o ensino do Instituto Profissional João Alfredo no período em estudo (1894 a 1932).

1894 – Decreto n.º 31 de 29 de dezembro – transfere o Asilo de meninos Desvalidos da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a de Instrução e muda a sua denominação para Instituto Profissional; 1897 – Decreto n.º 07 de dezembro – Regulamento o ensino profissional; 1898 – Decreto n.º 101 de 9 de dezembro – Publica novamente o Regulamento do Instituto Profissional; 1902 – Decreto n.º 07 de dezembro – Regulamento o ensino profissional; 1905 – Decreto n.º 282 de 27 de fevereiro – novo Regulamento ao ensino Profissional; 1910 – Decreto nº 796 de 20 de agosto – O Instituto profissional passa a denominar-se Instituto Profissional João Alfredo; 1911 – Decreto nº 838 de 20 de outubro – Reforma a lei do ensino primário, normal e profissional e dá outras providências; 1916 – Decreto nº 1.066 de 19 de abril – Novo regulamento para as escolas profissionais (In: BRAGA, 1925). 1927 – Decreto nº 2.940 de 22 de novembro de 1927; 1932 – Decreto nº 3.864, de 30 de abril de 1932, segundo o qual “o ensino profissional ficava dividido em cursos secundários gerais e profissionais” (SILVA, 1936, p. 183).

Uma vez feito o trabalho e desmontada a página, cada tipo retornava para o seu respectivo lugar guardados em caixa de composição. Era o que denominavam de caixa de distribuição [...]. Nesse conceito de trabalho a profissão tipográfica representava um trabalho especializado, pois quem exercia esse ofício realizava tanto uma atividade mecânica quanto uma atividade intelectual. Esse ofício era concebido como uma arte, porque, além de ser um trabalho manual que necessitava de inteligência e disciplina para compor as letras no componedor e imprimi-las nos prelos, esse mesmo ofício ainda exigia o domínio da representação escrita, tais como as profissões liberais da época [século XIX], fazendo-se dela uma atividade criativa (VITORINO, 2004, p.174).

Ainda segundo Artur Vitorino (2004, p. 175), os tipógrafos integravam o leque de trabalhadores qualificados e, nessa condição, uma profissão localizada acima da grande maioria da população urbana trabalhadora do período, a qual não tinha qualquer especialização ou era semiqualiificada. No caso do IPJA, a nossa hipótese é de que não se tratava mais de ensinar apenas ofícios com características artesanais, mas incluir, no programa de ensino da instituição, aqueles ofícios considerados como sendo de “grande futuro”. Nessa linha de raciocínio, o prefeito Pereira Passos instituiu o curso de eletricitista no ano de 1902 e que em 1916 por meio do Decreto nº 1.066 de 19 de abril se instituiu um novo regulamento para as escolas profissionais (BRAGA, 1925). Por esse regulamento o programa de ensino profissional foi constituído das seguintes seções: madeira, metal, folha de metal, tinta e estuque, tijolo, pedra e cimento, eletrotécnica, trabalhos rurais, palha, vime e bambú e seção de couro.

Nessa ambiência creio ser importante salientar que a criação e reformulação do programa de ensino do IPJA integra diferentes mudanças ocorridas na cidade do Rio de Janeiro. Podemos citar, dentre elas, a urbanização/higienização, bem como a industrialização da cidade.

Quanto ao primeiro aspecto, desde o século XIX, a paisagem natural da cidade do Rio de Janeiro esteve associada à insalubridade e, portanto, sujeita à intervenção planejada. Na cidade Rio de Janeiro o belo se transformou em sinônimo de salubridade e adquiriu visibilidade por meio de reformas urbanas que também incluiu um conjunto de questões, quais sejam: sanitaristas<sup>268</sup>, tecnológicas<sup>269</sup>, estéticas<sup>270</sup>,

---

<sup>268</sup> CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.

<sup>269</sup> Sobre revisão bibliográfica de estudos da história da cidade do Rio de Janeiro, cujas abordagens são as mais variadas, consultar o trabalho de KESSEL (2001).

econômicas<sup>271</sup> e educacionais<sup>272</sup>. Portanto, a transformação do ambiente da cidade do Rio de Janeiro, associado ora à insalubridade ora às questões educacionais e assistenciais, esteve presente nas preocupações de autoridades brasileiras e tem sido objeto de reflexão de alguns estudiosos, dentre eles, Chalhoub (1997), Gondra (2002) e Rizzini (1993).

Quanto ao segundo aspecto, ou seja, a criação de indústrias, dois foram os eventos responsáveis pelo surto industrial ocorrido no fim da década de 1860: a guerra civil nos Estados Unidos (1861-1865) e a guerra do Paraguai (1866-1870) (FARIA, 2001, p. 373-376). A partir dessas circunstâncias, expandiram-se, principalmente, as indústrias de química, de papel, de cigarro, de vidro, de couro, de instrumentos óticos e náuticos, etc. Já as indústrias têxteis, desenvolveram-se com a crise das lavouras de algodão, açúcar e café, enquanto os investimentos, antes empregados nessas lavouras, foram direcionados para outros ramos de atividade, inclusive para o industrial, como as indústrias têxteis, por exemplo.

179). No final do século XIX e início do XX, São Paulo e Rio de Janeiro já ocupavam lugar de destaque quanto ao crescimento industrial.

Estas cidades ofereciam maiores mercados regionais para os produtos industrializados, assim como capital, trabalho, meios de transporte e relações de governo [...] Apesar do Rio de Janeiro continuar ainda por um bom tempo como a maior cidade e o maior mercado do país, São Paulo tomara seu lugar como centro industrial mais importante por volta de 1920 (HAHNER, 1993, p. 95-96).

Esse conjunto de fenômenos de natureza social e econômica – necessidade de qualificação do trabalho assalariado e livre, processo de abolição e de industrialização em curso – pode ter contribuído para que se observasse uma constante modificação no plano de ensino do IPJA. Assim é que em 1927, por meio do Decreto 2.940 de 20 de novembro de 1927, no artigo 375, lê-se que

O Instituto Profissional João Alfredo se organizará de modo que tenda a tomar a feição nitidamente electro- técnica e mecânica, destinando-se a habilitar operários à prática de

---

<sup>270</sup> Cf. também VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 3ª Ed. p. 399-422.

<sup>271</sup> Outro ponto considerado diz respeito à dinâmica da industrialização que afetou o planejamento da urbe pois as autoridades constituídas precisaram pensar acerca do deslocamento populacional do campo para as cidades em busca de trabalho. Cf. VEIGA, 2008.

<sup>272</sup> Para uma discussão envolvendo a relação entre o saber médico, a educação e a Corte imperial (cidade do Rio de Janeiro). Cf. GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

todos os ofícios relativos as indústrias eletrotécnicas e mecânicas (mecânicos, eletromecânicos, telegrafistas, radio-telefonistas e telegrafistas) (BOLETIM DA PREFEITURA, 1928, p. 106. )

Nessa configuração, houve queda da matrícula no IPJA, conforme demonstrado no quadro I, o que nos convidou a indagar se aquele modelo de formação - especialização do ensino no IPJA em detrimento de ofícios mais artesanais - poderia não ter sido interessante para os pais e responsáveis que solicitavam à municipalidade matrícula para seus filhos.

Outro aspecto observado em relação aos números apurados sobre o número de matrículas no IPJA (quadro I) diz respeito ao quantitativo de alunos previstos (400 alunos), que excederam, na grande maioria, ao previsto nas normas consultadas.

**Quadro I** - Movimento de matrículas no IPJA – 1894-1932

| Anos | Existentes durante o ano | Admitidos durante o ano | Soma |  |
|------|--------------------------|-------------------------|------|--|
| 1894 | 371                      | 50                      | 421  |  |
| 1895 | 333                      | 65                      | 398  |  |
| 1896 | 320                      | 95                      | 415  |  |
| 1897 | 344                      | 96                      | 440  |  |
| 1898 | 363                      | 101                     | 464  |  |
| 1899 | 383                      | 84                      | 467  |  |
| 1900 | 381                      | 73                      | 454  |  |
| 1901 | 396                      | 21                      | 417  |  |
| 1902 | 271                      | 238                     | 509  |  |
| 1903 | 399                      | 131                     | 530  |  |
| 1904 | 363                      | 27                      | 390  |  |
| 1905 | 263                      | 129                     | 392  |  |
| 1906 | 323                      | 139                     | 462  |  |
| 1907 | 361                      | 86                      | 447  |  |
| 1908 | 359                      | 96                      | 445  |  |
| 1909 | 291                      | 151                     | 442  |  |
| 1910 | 383                      | 84                      | 467  |  |
| 1911 | 342                      | 45                      | 387  |  |
| 1912 | 300                      | -                       | 300  |  |
| 1913 | 157                      | -                       | 157  |  |
| 1914 | 122                      | -                       | 122  |  |
| 1915 | 71                       | -                       | 71   |  |
| 1916 | 39                       | 322                     | 361  |  |
| 1917 | 312                      | 10                      | 322  |  |
| 1918 | 292                      | 45                      | 337  |  |
| 1919 | 299                      | 169                     | 468  |  |
| 1920 | 322                      | 217                     | 539  |  |
| 1921 | 374                      | 152                     | 526  |  |
| 1922 | 298                      | 129                     | 527  |  |
| 1923 | 389                      | 128                     | 517  |  |

|       |       |       |        |  |
|-------|-------|-------|--------|--|
| 1924  | 389   | 110   | 499    |  |
| 1925* |       |       | 518    |  |
| 1926  |       |       | 524    |  |
| 1927  |       |       | 470    |  |
| 1928  |       |       | 333    |  |
| 1929  |       |       | 271    |  |
| 1930  |       |       | 223    |  |
| 1931  |       |       | 301    |  |
| 1932  |       |       | 333    |  |
| Total | 9.610 | 2.993 | 15.666 |  |

\* Não localizei informações de "existentes" e "admitidos" entre os anos de 1925 e 1932  
 Fonte: BRAGA, 1925; SILVA, 1936.

Os dados computados no quadro I permitem a formulação da seguinte questão: afinal, depois de admitidos ao IPJA, tendo cursado o programa das aulas teóricas e práticas, quantos completaram o curso e quais ofícios aprenderam? Quantos abandonaram antes da conclusão?

### **Os egressos do IPJA: diferentes situações de desvinculação dos alunos**

Entre 1894 e 1932, foram computadas 15.666 matrículas no IPJA. Desse contingente, desvincularam-se 1.444 (9,21%) alunos por terem concluído os estudos e, com o curso incompleto, 14.234 (90,78%) também se desligaram por vários motivos que apresentarei adiante.

Dos que prosseguiram os estudos, temos que, entre 1894 e 1924, foram matriculados, no Colégio Pedro II, 7 alunos; outros 34 no curso de formação de professores do Instituto de Música; e 6 alunos também no curso de formação de professores da Escola Nacional de Belas Artes (BRAGA, 1925, anexos). Do quantitativo de alunos que concluiu o curso profissional entre os anos de 1894 e 1916, destaque, em primeiro lugar, as profissões relacionadas à madeira e, depois, as profissões voltadas para as atividades tipográficas. Comparativamente, entre os anos de 1916 e 1927, quando o ensino no IPJA se especializou em diferentes seções, nesse intervalo temporal, houve queda de, aproximadamente, 93% na formação dos ofícios que integravam a seção de madeira. Em todas as demais seções, observou-se queda na formação com variações entre 80% e 90%, exceto na formação dos eletricitistas, em que se verificou uma relativa estabilidade (cf. tabela 1).

**Tabela 1–** Desvinculados com o curso completo – formações diversas – 1894-1927

| Anos              | Ofícios   | Formados | Anos              | Ofícios    | Formados |
|-------------------|-----------|----------|-------------------|------------|----------|
| 1894<br>-<br>1916 | Alfaiate  | 52       | 1917<br>-<br>1927 | Alfaiate*  | 0        |
|                   | Sapateiro | 60       |                   | Sapateiro* | 0        |
|                   | Correio   | 0        |                   | Correio    | 10       |



|              |                           |              |  |                             |            |
|--------------|---------------------------|--------------|--|-----------------------------|------------|
|              | Carpinteiro               | 126          |  | Carpinteiro                 | 8          |
|              | Marceneiro                | 238          |  | Marceneiro                  | 23         |
|              | Torneiro                  | 169          |  | Torneiro                    | 13         |
|              | Entalhador                | 96           |  | Entalhador                  | 10         |
|              | Tipografia e compositores | 148          |  | Tipografia e compositores** | 0          |
|              | Encadernador              | 188          |  | Encadernador**              | 0          |
|              | Eletricista               | 38           |  | Eletricista                 | 27         |
|              | Ferreiro                  | 20           |  | Ferreiro                    | 4          |
|              | Latoeiro                  | 103          |  | Latoeiro                    | 14         |
|              |                           |              |  | Palha, Vima e Bambú         | 5          |
|              |                           |              |  | Tinta e Estuque             | 5          |
|              | Ofícios não informados    | 37           |  | Ofícios não informados      | 23         |
| <b>Total</b> |                           | <b>1.275</b> |  |                             | <b>142</b> |

\*Foram extintas em 1903. A de sapateiro foi restabelecida em 1916. \*\*Foram extintas em 1916. Fonte: BRAGA, 1925; SILVA, 1936.

A ausência de alunos formados nos ofícios de sapateiro, alfaiate, encadernador, tipógrafos e compositores, entre os anos de 1917 e 1927, segundo Cunha (2005, p. 34), sinalizava o distanciamento do ensino do IPJA em relação às profissões de caráter nitidamente artesanais, justificando-se, assim, a extinção dessas oficinas em 1903 e 1916. Por outro lado, a oficina de sapateiro foi prevista para ser retomada como parte da seção de couro, em 1916. No entanto, segundo Braga (1925, p. 175), na seção de couro, constavam apenas o ensino dos ofícios de seleiro e correeiro, “pois que a de sapateiro está, de muito tempo, extinta, embora seu mestre, sem alunos, venha, diariamente, nada fazer” (ibidem, p. 175). Sinal de que, naquele momento, a fronteira entre o ensino artesanal e o industrial não era tão nítida assim.

Além dos alunos que concluíram o curso, já mencionados, desvincularam-se 14.234 (91,43%) alunos, por outros motivos, como “a bem da moralidade”, expulsão, falecimento, medida disciplinar, moléstia incurável, etc. Segundo André Paulilo (2007, p. 172), o alcance do empreendimento das reformas educacionais que ocorreram no Distrito Federal ficou aquém do que os relatos oficiais propagavam.

### Considerações finais

O estudo possibilitou observar que as atividades profissionais do IPJA alteraram ao longo do período histórico estudado. Nota-se, inicialmente, a predominância de ensino de ofícios artesanais e, posteriormente, a ênfase naqueles ofícios voltados mais especificamente para o trabalho industrial. Dessa forma, o plano de ação da municipalidade do Distrito Federal estimulou a ampliação do programa de ensino profissional do IPJA, proporcionando o estabelecimento do conhecimento especializado em eletromecânica. Quanto aos alunos, se, por um lado, durante os anos de 1920 houve um aumento substancial no número de matrículas no IPJA, indiciando uma demanda pelo ensino profissional, por outro, observou-se que a

maioria absoluta dos alunos não completou o curso profissional. Sinais de que a ação da municipalidade do Distrito Federal em direção a viabilizar a assistência pela profissionalização no IPJA apresentou limites.

Entretanto, no Arquivo Asylo de Meninos Desvalidos há cartas de pedido de saída dos alunos para se inserirem no mercado de trabalho antes mesmo do término do curso profissional. Apresento o caso de Nelson Vieira, matriculado em 1911, que após três anos de estudos no IPJA, iniciou “no commercio a lucta pela vida”<sup>273</sup>. Já Antônio Fonseca se empregou “como torneiro mecânico no Lloyd, também no ano de 1911”, após dois anos e meio de estudos no IPJA<sup>274</sup>. Indícios de que, por um lado, naquele momento histórico havia valorização social e econômica do trabalhador alfabetizado. Por outro, garantir a permanência na escola foi um problema comum tanto nas escolas de ensino profissionalizante como o caso do IPJA quanto nas escolas primárias regulares do Distrito Federal.

Por fim, vale ressaltar, que em 1932, a municipalidade do Distrito Federal assumia a responsabilidade pelo ensino público secundário, elevando o IPJA ao *status* de escola de ensino técnico secundário, que recebe naquele momento, a denominação de “Escola Secundária Técnica João Alfredo” (FONSECA, 1984, p. 195). Dessa forma, como instituição de ensino profissionalizante, forjada no calor dos debates acerca da assistência pela profissionalização ao jovem pobre, o IPJA, em alguma medida, acabou por contribuir para afirmar o ensino técnico profissional em nível secundário na cidade do Rio de Janeiro.

## Referências bibliográficas

Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (**PROEDES**).

BRAGA, José Theodoro de Medeiros. **Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo** – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925). Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.

Correspondências recebidas (de 16 de janeiro de 1929 a 24 de dezembro de 1930).

Pastas RCR 021, 1911; OCC 084, 1920; 073 MST, 1924; HCS 056 e AO 028, 1925.

**Coleção de leis municipais e vetos do Distrito Federal.** Rio de Janeiro, (1892-1894). Organizada por Alvarenga Fonseca, Tipografia do Jornal do Comércio, 1897.

---

<sup>273</sup> AADMD, Pasta 1911 – LA-WA 020 NV.

<sup>274</sup> AADMD, Pasta 1911 005 AF.

CUNHA, Luiz Antônio. **A formação escolar da força de trabalho industrial no Brasil:** as Escolas de Aprendizes Artífices. Fundação Getúlio Vargas. Relatório de pesquisa, 1980. Mimeo.

CUNHA, Luiz Antônio. As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**. UFF, Niterói, ano 10, nº 1-2, janeiro/dezembro. 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília (DF): Flacso, 2000.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 24., 2007, São Leopoldo, RS. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. São Leopoldo: Unisinos, 2007. CD-ROM.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República Trabalho e Educação:** A Experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1986. 5v.

GONDRA, José G.. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educ. Pesquisa**. 2000, vol.26, n.1 p. 99-117.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊIA, Maria Cristina Gouvêia, JINZENJI, Monica. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31 jan./abr., 2006.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a09v11n31.pdf> Acesso em dezembro de 2015.

KUHLMANN, Jr. Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN, Jr. Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 459-503.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.  
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em abril de 2014.

Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.  
Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2001/10219.htm>. Acesso em dezembro de 2015.

**MENSAGENS DOS PRESIDENTES DAS PROVINCIAS** Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil> Acesso em: Dezembro de 2015.

PAIVA, Ataulpho Nápole de. **Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: história e estatística**. Rio de Janeiro: Typografia do Annuario do Brasil. 1922.

PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03052007-110357/>>. Acesso em: dezembro de 2015.

RIZZINI, Irma. **Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices**. In: SAMPAIO, Patrícia; ERTHAL, Regina (Org.). *Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA/CNPq, 2006.

RIZZINI, Irma; MARQUES, Jucinato de S. Os incorrigíveis da cidade: um estudo sobre a distribuição e circulação das infâncias na Capital Federal (décadas de 1900 e 1910). In: LOPES, Sonia; CHAVES, Miriam (org.). **A História da Educação em Debate: Estudos comparados, profissão docente, infâncias, família e igreja**. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2012.

RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: Editoras UnB e UFG, 1997. Trad. de Joel Pimentel de Ulhôa.

SILVA, Octacílio Augusto. **O ensino popular no Distrito Federal**. Rio de Janeiro, Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1936.

SCHUELER, Alessandra de. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representação, experiência e profissão docente nas escolas públicas primárias - (1870-1890)**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, UFF, 2002.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, Sept. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar o jovem para ser “útil à si e à sua Pátria”**: a assistência pela profissionalização, Rio de Janeiro (1894-1932). Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar e civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894): caminhos possíveis**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2008.

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

VITORINO, Artur José Renda. Os sonhos dos tipógrafos na Corte Imperial brasileira. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da e FORTES, Alexandre (Orgs). **Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2004, p. 167-204.

## **LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE. BALANCE DE 100 AÑOS (1910 – 2010)**

Juan Pablo Conejeros Maldonado<sup>°</sup>  
UC Cardenal Silva Henríquez/Chile  
jconejer@ucsh.cl

### **Notas preliminares**

El presente trabajo tiene por objeto estudiar el desarrollo de la educación técnico profesional en Chile en el marco del segundo Centenario republicano (1910 – 2010), con la finalidad de poder identificar algunos hitos relevantes de su proceso de desenvolvimiento histórico, sus principales desafíos y vicisitudes frente al complejo proceso de modernización de la sociedad y los nuevos requerimientos económicos, técnicos y laborales formulados por los diversos actores sociales.

Lo que hoy se conoce como Educación técnico–profesional (ETP) tiene en Chile un origen remoto y a su vez impreciso, cargado, al mismo tiempo, de matices en la que intervienen, además, paulatinamente actores diversos a lo largo de su desarrollo.

El desarrollo de la historia de la ETP está fuertemente vinculada no sólo a una matriz tributaria de la historia política y con ello al beneficio del desarrollo y consolidación del Estado Nacional republicano, sino además y sobre todo al desarrollo económico–social que vive el país como comunidad local (o como sociedad). Sus conexiones están fuertemente relacionadas con los procesos culturales globales que dominan su devenir

La ETP en Chile ha transitado por diferentes etapas y estadios de desarrollo. Si bien la educación nacional ha sido tradicionalmente sostenida tanto por el sector público como el privado, este último sector ha prestado una colaboración importante al Estado. Ella ha recibido una atención desde diferentes protagonistas. Muchos han contribuido con la tarea educacional: Gremios, clubes sociales, asociaciones de beneficencia, benefactores privados, empresarios, así como algunas instituciones religiosas como la orden jesuita y la congregación salesiana, en particular. En su proceso de desarrollo, la ETP transita durante el período referido (1910 – 2010) desde las demandas del gremio de profesores, en las primeras décadas del siglo XX, hacia su consolidación como modalidad bajo el impulso brindado por los gobiernos radicales orientados a fomentar la industrialización del país y a promover una renovación de la educación nacional, pasando por la Reforma de 1965, el proceso de modernización de corte neoliberal bajo el régimen militar, hasta la reforma de los años 90, en Democracia, para enfrentar nuevos desafíos como los planteados por la sociedad del conocimiento en los umbrales del siglo XXI.

---

<sup>°</sup>.- Profesor de Historia, Licenciado en Educación y Magister en Historia, académico del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IPE) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Santiago de Chile.

En este afán indagativo nos encontramos inicialmente con una serie de dificultades. En primer lugar: la ETP no siempre ha sido un campo homogéneo. Desde el punto de vista conceptual la ETP ha experimentado una dinámica compleja cargada, además, de prejuicios sociales, desvalorización y desperfilamiento. Vinculada estrechamente al mundo laboral y productivo su evolución como modalidad formativa ha estado permanentemente ligada a las demandas formuladas desde la sociedad y el Estado, a los requerimientos del ámbito del trabajo y, en consecuencia sujeta a la cambiante realidad del mundo del mercado, del comercio, de la producción y del trabajo. Esta relación ciertamente ha sido un factor condicionante para sus definiciones tanto a nivel de currículum como de gestión de la modalidad: las relaciones entre Educación y trabajo, Escuela y Empresa, no siempre han sido fáciles de establecer.

La metodología de trabajo que hemos utilizado en esta indagación historiográfica es de carácter analítico y heurístico, focalizada en la revisión de fuentes primarias impresas, informes oficiales de carácter gubernamental, discursos y prensa.

Sin lugar a dudas que es preciso hacer un esfuerzo de mayor profundidad y ahondamiento para identificar con claridad y precisión los diversos aportes.

En estas breves notas intentaremos, en definitiva, identificar y revisar algunos de los elementos más relevantes del complejo proceso de desarrollo de la ETP en Chile, delimitados cronológicamente entre 1910 y 2010, período que sitúa la presente indagación en el marco del segundo Centenario de la vida nacional republicana.

## **1.- UNA MIRADA A LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN EL MARCO DEL PRIMER CENTENARIO REPUBLICANO.**

Uno de los hitos más relevantes que marcan el proceso de desarrollo de ETP en el Chile del siglo XX está asociado al marco del primer Centenario de la República. El balance de los 100 primeros años de vida republicana invitaba a mirar con profundidad el estado actual de la sociedad. La situación de las clases populares en el país era deplorable, el descontento social alcanzaba ribetes de inusitada violencia, las huelgas se multiplicaban en la medida que los propios trabajadores lograban concretar la creación de sus organizaciones sindicales para luchar por sus reivindicaciones salariales<sup>275</sup>.

Frente a esta cruda realidad, sin lugar a dudas que el magisterio no estaba ajeno. Algunas figuras notables emergen desde sus filas para hacer sentir su voz, y así, en un tono de denuncia y crítica social, se escuchan, por ejemplo, las sonoras palabras de un Alejandro Venegas vertidas en su obra **Sinceridad. Chile íntimo en 1910** para denunciar el vergonzoso atraso en el que se encontraba la instrucción del pueblo<sup>276</sup>; los escritos de un Luis Galdames apelando por una profunda reforma de la enseñanza, especialmente secundaria, que le permitiera a las jóvenes generaciones un saber científico y técnico con los cuales poder contribuir con

---

<sup>275</sup> .- Al respecto véase el sugerente artículo: "Educación y construcción de la nación chilena: perspectivas transicionales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX", en Revista electrónica Diálogos Educativos, n° 24, vol. 12, 2012. FABREGAT P., Mario. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/fabregat> .

<sup>276</sup> .- Cfr. VALDES CANJE, Dr. Julio, Sinceridad. Chile íntimo en 1910, Universitaria, 1910.

el desarrollo y engrandecimiento de su propia patria<sup>277</sup>; las reflexiones sobre la cultura, el humanismo y la educación propuestas por un lúcido maestro del Liceo de Talca llamado Enrique Molina, en el Congreso de Educación Secundaria en 1912; los sociológicos análisis de un Francisco Antonio Encina<sup>278</sup>, que intentan dar cuenta de algunos factores intelectuales y culturales foráneos en la educación nacional como causas de la crisis moral y la decadencia del espíritu de nacionalidad que experimenta el país. La realidad es fuerte, el sentimiento de insatisfacción y de crisis moral es unánime. Signos indiscutibles de este sentimiento ya los había adelantado Enrique Mac Iver<sup>279</sup> al comenzar el siglo junto con denunciar la elevada tasa de analfabetismo que afectaba al país. El deplorable estado de analfabetismo y los vicios que afectan a los sectores populares serán el contenido sustantivo de **El Problema Nacional** que el destacado profesor Darío Salas – principal promotor de la Ley de Instrucción primaria obligatoria de 1920 - dará a luz en 1917<sup>280</sup>.

Durante esta etapa no sólo se toma clara conciencia de los problemas sociales que afectan a gran parte de la sociedad chilena, sino también se desarrolla y fortalece un fuerte sentimiento nacional que, mirando particularmente a la educación, busca introducir cambios estructurales profundos en las esferas del poder público, en el sistema educativo imperante. El surgimiento de las primeras organizaciones gremiales del profesorado junto a la realización de diversos Congresos pedagógicos va dando cuenta del rol protagónico que estos asumen para encarar los problemas que el país presenta. Nuevas corrientes ideológicas entrarán a jugar en el escenario político nacional y pronto se harán sentir las emergentes corrientes pedagógicas de la “Escuela Nueva” que marcarán el rumbo de las nuevas preocupaciones de la educación chilena de la primera mitad del siglo XX.

En el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912, que contó con el Patrocinio de la Universidad de Chile y la Sociedad Nacional de Profesores, se abrió un fuerte debate en torno a la finalidad de la Educación secundaria. Las nuevas

---

<sup>277</sup> .- “La primera función del colejo- señala Galdames – consiste (...), en contribuir a dignificar el esfuerzo en las tareas productoras, a hacer amable el trabajo material i fecundo, a formar el ambiente económico, de que el país tanto ha menester. En suma, el objeto principal del Liceo debe ser la preparación de la juventud para una eficiente acción económica, por medio de una cultura literaria, científica i técnica aplicable a la vida real. Pero ésta no es mas que la primera parte de su función educativa. No se trata de formar solamente al hombre culto i laborioso; trátase, a la vez, de formar al ciudadano de una democracia, poseído de un amplio concepto de sus deberes cívicos i de sus deberes sociales; i trátase mas aún, de formar al ciudadano de una nación nueva...” La Reforma del Liceo desde el punto de vista nacional, GALDAMES. LUIS, en Temas Pedagógicos, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1913, pp.11 – 45, también, Discurso de Clausura del Congreso de Enseñanza Secundaria de 1912, en, pp. 165– 171. Véase también, SALAS, Irma, “Fundamentos de una vocación. Tres grandes maestros: Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames y Darío E. Salas”. Discurso de Incorporación al Instituto de Chile, Santiago, diciembre 20 de 1976. En Estudios Educativos. Primer trimestre de 1995. Museo Pedagógico de Chile Ministerio de Educación. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), pp. 1 – 20.

<sup>278</sup>.- ENCINA, F. A., Nuestra inferioridad Económica. Sus causas y consecuencias (1911), Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1972

<sup>279</sup> .- Discurso sobre la crisis moral de la república, imprenta Moderna, Santiago de Chile, 1900.

<sup>280</sup> .- SALAS, Darío E., El Problema Nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario. Santiago, Imprenta Universo, 1917; también, SALAS, Irma, “Fundamentos de una Vocación”...”, op. cit.

generaciones de profesores analizaron seriamente el devenir de la enseñanza secundaria y debatieron en torno a la finalidad de ella en relación con los desafíos que planteaba el actual desarrollo económico del país. Uno de los principales protagonistas del debate en torno a esta materia fue Francisco Antonio Encina quien sostenía que el atraso del país se debía a la errada educación humanista, meramente intelectual que impartía el Liceo, a una instrucción de marcado sabor clásico, que promovía más bien la admiración por las profesiones liberales, y que se tornaba inadecuada, por tanto, para inclinar al individuo hacia el trabajo industrial y productivo<sup>281</sup>.

Sin embargo, y a pesar de la dictación de la Ley de educación primaria de 1920 que hizo obligatoria la enseñanza y dividía las escuelas en elementales, superiores y vocacionales, el tema de la educación técnico profesional quedaba aún dispersa. Este cuerpo legal señalaba en su artículo 29 que de acuerdo a la nueva estructura del sistema,

*“El cuarto grado de educación podrá funcionar como escuela vocacional separada, o incorporado como grado anexo a una escuela de primera clase. En este cuarto grado se enseñara agricultura, minería, industrias manuales, comercio u otros ramos prácticos, de acuerdo con la religión o establecimientos que funcionen en la misma.”*

A su vez la ley en su artículo n° 30 indicaba que para el caso de los adultos de ambos sexos que no hubieren frecuentado los cursos regulares de las escuelas públicas se proveería de escuelas suplementarias y complementarias según las exigencias locales:

*“Las escuelas suplementarias corresponderán a los dos primeros grados de la escuela primaria. Se dará en ellas enseñanza de un oficio manual, de acuerdo con el sexo del alumno i con las necesidades de las diversas zonas del país. El plan de trabajo de las escuelas complementarias abarcará el aprendizaje o perfeccionamiento en las artes i oficios, a la vez, la continuación de la enseñanza general, principalmente en cuanto ésta se relacione con las actividades técnicas”.*

Después de la dictación de la ley de 1879 y tras innumerables debates tenidos en el marco del Centenario de la República, no se conocerán nuevas iniciativas legales significativas en torno a la enseñanza secundaria técnica. Estas se darán más bien entre 1927 y 1932 fase que se puede reconocer como un verdadero período reformista. Durante este período complejo de reformas y contrarreformas la enseñanza secundaria pasó por distintas dependencias, direcciones y jefaturas. Por el decreto Ley N° 7.500 de 1927 se dispuso, por ejemplo, que la educación secundaria se impartiría en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo se dedicaría a desarrollar la cultura general de educando, el segundo ciclo, a preparar al educando para su ingreso a la Universidad o al trabajo productor. Este último ciclo se dividiría en tres secciones:

- a) de especializaciones técnico – manuales (comercial, industrial, agrícola, minera, profesional femenina, curso de perfeccionamiento para empleados);
- b) Sección científica para el ingreso a las Institutos Universitarios; y
- c) Sección humanística preparatoria para el ingreso a las instituciones correspondientes.

---

<sup>281</sup>.- Cfr. ENCINA F., op.cit., p. 137; además pp.145 - 210; cfr. CAMPOS HARRIET, F., op.cit., p 87.



A pesar de los esfuerzos de Luis Galdames, Director de Educación secundaria, por proponer una visión de un “Liceo integral”, donde la enseñanza técnica y general se impartieran en los liceos uniendo los dos tipos de enseñanza, la propuesta no prosperó. Poco antes se había establecido que los colegios técnicos e industriales se desarrollarían al amparo del Ministerio de Industrias y Obras Públicas.

## 2.- CONSOLIDACIÓN DE LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL

El período de los gobiernos radicales (1938 – 1952) - que constituye otro gran hito en el proceso de desarrollo de ETP en el Chile del siglo XX – está encabezado por la figura del presidente Pedro Aguirre Cerda (1938 – 1941) cuya gestión se caracterizaría por el énfasis puesto en la educación y las propuestas renovadoras y modernizadoras de la educación nacional<sup>282</sup>. A juicio de Irma Salas,

*“La educación técnica tiene en él su principal propulsor (...) como gobernante, fomenta la enseñanza técnica, en forma verdaderamente extraordinaria. Crea Institutos Comerciales, Escuelas Industriales, Escuelas Agrícolas, Liceos Técnicos y un gran número de Escuelas de Artesanos. Funda la Escuela de Ingenieros industriales y la Escuela de Gráficas y numerosos cursos comerciales y de educación técnica femenina. En los tres años de su gobierno la enseñanza técnica adquiere un gran desarrollo. La orientación profesional necesaria para la correcta distribución de los jóvenes en los distintos cauces de la actividad económica y para el mejor aprovechamiento de sus cualidades individuales encuentra, también, en él uno de sus más decididos sostenedores”*<sup>283</sup>.

Los gobiernos radicales bajo los lemas de “Gobernar es educar” y “Gobernar es producir” buscaron darle un impulso significativo a la educación en general, pero promoviendo especialmente el desarrollo de la educación técnico profesional.

Los esfuerzos del Frente Popular como coalición política gobernante estaban orientados no solo a fomentar la industrialización nacional a partir de un rol activo de un Estado promotor del desarrollo, sino además, a promover una renovación de la educación nacional. Para estos efectos la mirada estaba puesta en la enseñanza técnico – profesional, con la finalidad de generar la mano de obra calificada, para formar los artesanos y técnicos que requería la industrialización y el desarrollo del país.

Si bien el país ya había conocido sustantivos avances en orden a promover transformaciones innovadoras en el sistema educativo para mejorar la enseñanza tales como la ley de enseñanza primaria obligatoria de 1920 y las reformas educativas posteriores de 1927 y 1928, estas reformas, sin embargo no prosperaron como se esperaba.<sup>284</sup> La década siguiente – caracterizada por la crisis económica mundial que desató la Gran Depresión mundial de 1929 y los consecuentes y graves efectos para

---

<sup>282</sup>.- Cfr. ESCOBAR GUIC, Dina, “Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular: un intento modernizador de la Educación chilena, en Revista de Historia de la Educación, vol. II, Santiago de Chile, 1996, pp. 9 – 26; también NUÑEZ, Ivan, “La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940 – 1978”. Serie Histórica nº 2, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) Santiago, 1989.

<sup>283</sup>.- SALAS, I., “Fundamentos de una vocación”, op. cit., p. 9.

<sup>284</sup>.- Cfr. ESCOBAR, D. op. cit., p.10; también, La Reforma educacional chilena de 1927. Un intento frustrado de modernización, de Jorge IVULIC GÓMEZ, en Revista de Historia de la Educación, Vol.1, Santiago de Chile, 1995, pp. 25 – 36.

la economía chilena dependiente de la monoexportación de materias primas, así como las graves secuelas sociales; la crisis del Salitre, de 1931, y el terremoto de Chillán, en 1939 -, ofrecerá un cuadro aún más crítico, de verdadero freno a los impulsos renovadores que se habían venido promoviendo desde la gestión gubernamental<sup>285</sup>.

La matrícula de la enseñanza secundaria en la década del 30 permite apreciar no sólo el estado de situación de la modalidad técnico profesional en relación a la enseñanza científico humanista, sino además permite visualizar las tendencias y prioridades del desarrollo educativo.

#### **Total Matrícula Enseñanza Secundaria Liceo H/C y No Humanista**

|      | Liceo H/C | Escuelas Técnico vocacional | Industrial Femenino | Industrial minero | Comercial | Agrícola |
|------|-----------|-----------------------------|---------------------|-------------------|-----------|----------|
| 1930 | 35.292    | 6.177                       | 1.459               | 4.678             | 422       | 18.080   |
| 1935 | 41.893    | 9.395                       | 3.477               | 4.434             | 639       | 21.901   |
| 1940 | 49.389    | 17.433                      | 5.608               | 4.765             | 6.309     | 33.875   |

Fuente: Nuñez Orellana, M. op.cit., p. 18

El año 1941 funcionaban en el país 32 escuelas industriales, 16 Institutos comerciales y 14 escuelas técnico - femeninas.

Los principales postulados del gobierno radical de Pedro Aguirre Cerda apuntaban hacia un rol activo del Estado que se traducían, en lo económico, en la idea de un Estado rector, gestor y promotor del proceso de industrialización, eje modernizador que se tradujo en los esfuerzos por instalar un modelo de desarrollo económico hacia fuera, capaz de sustituir las importaciones, lo que suponía para el país un proceso de fuerte industrialización. Las iniciativas no se hicieron esperar y en este contexto surge, por ejemplo, la creación de la CORFO (Ley N° 6. 334 del 29 de abril de 1939) como una institución destinada a generar proyectos de desarrollo, a fomentar la producción nacional<sup>286</sup>. La CORFO, desde su creación, vendría a transformarse en el verdadero motor que impulsaría el desarrollo industrial en Chile.

En este contexto se hacía manifiesta la necesidad de una renovación de las políticas educacionales, en particular aquellas que se referían a la educación técnico – profesional. Resultaba indispensable para esos efectos redefinir los objetivos de la ETP, reformular la estructura del currículum que debía orientarse hacia la generación de mano de obra calificada y de técnicos especializados que requería el país para sustentar el plan de desarrollo industrial.

Los esfuerzos de los gobiernos radicales pusieron al centro no sólo el tema educacional, sino además la educación técnico profesional, el fomento de la industrialización y de la producción nacional. En este contexto se crea, por decreto supremo n° 64.817 del 26 de Agosto de 1942 la Dirección de Educación Profesional

---

<sup>285</sup> .- *Ibid.*, p. 11; además, y particularmente el artículo de NUÑEZ ORELLANA, Mario, Respuestas sociales del sistema educacional chileno: 1920 – 1940, en Revista de Historia de la Educación, Vol. N° 1, Santiago de Chile, 1995, pp. 11 – 24.

<sup>286</sup>.- Al respecto véase particularmente, “Corporación de Fomento de la Producción. 50 años de realizaciones: 1939 – 1989, de ORTEGA M. Luis et al. Universidad de Santiago, Facultad de Humanidades, Santiago de Chile, 1989.

mediante la cual se reconoce la importancia de la E.T.P. en la formación de técnicos de mando medio y lo que esto significa para el desarrollo productivo del país. De la misma forma en 1947 (decreto n° 1831 de 9 de abril de 1947), bajo el gobierno de Gabriel González Videla, se crea la Universidad Técnica del Estado acogiendo los aportes de la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Ingenieros industriales y el Instituto Pedagógico técnico. La nueva Institución venía a responder a las urgentes necesidades de formación terciaria que demandaba el medio y el creciente desarrollo científico, técnico e industrial del siglo XX.

### **3.- LA REFORMA EDUCACIONAL DE 1965.**

Otro de los hitos relevantes que se pueden reconocer en el proceso de desarrollo de la ETP en el Chile del siglo XX es el que está asociado a la reforma educacional de los años 60. La política educacional del gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva (1964 – 1970) se propuso implementar una reforma integral al sistema educativo nacional como lo exigían las nuevas condiciones sociales, los cambios tecnológicos, las nuevas técnicas de producción, la cultura y las ciencias de la sociedad contemporánea. El desafío de modernización del país lo exigía así. Entre sus principales tareas educativas, en el marco del “planeamiento integral”, la reforma se propuso abordar cuatro aspectos esenciales:

- a).- La expansión cualitativa del servicio educacional
- b).- La diversificación del sistema escolar
- c).- El mejoramiento cualitativo de la educación
- d).- La racionalización de la administración educacional

Si bien los fundamentos de la nueva política educacional propuesta e implementada por el gobierno Demócrata Cristiano buscaba garantizar una sólida educación general que promoviera el desarrollo integral de la persona humana, la movilidad social y la democratización del conjunto de la vida intelectual y cultural del país, el sistema educacional buscaba ofrecer también a un número mayor de adolescentes, una variada gama de conocimientos técnicos-profesionales, que condujeran a los diversos oficios y profesiones del nivel medio, que les permitieran elevar sus niveles de vida al mismo tiempo que cooperar al desarrollo social y económico que requeriría el país<sup>287</sup>. Es decir, en el sentido de la responsabilidad socio - cultural de la educación, la reforma consideraba a la educación técnico profesional como uno de los factores esenciales para conducir al país hacia un desarrollo económico y social sustentado sobre bases sólidas<sup>288</sup>.

Es en el marco de la Reforma educacional de los años 60 que la Educación Técnico Profesional tiene, en Chile, su reconocimiento formal y definitivo como modalidad de educación secundaria. Por medio del decreto supremo n° 27.852 del 7 de diciembre de 1965 que estableció el nuevo sistema de educación regular, se diversifica la educación media en dos modalidades (humanista-científico y técnico profesional) y se reconoce la modalidad técnico profesional de nivel medio en el país (EMTP). En el ciclo de la enseñanza media se ofrecería un abanico de posibilidades de diferenciación. En el sector técnico profesional – aseguraba el entonces Ministro de Educación Juan Gómez Millas – se conservaría un tronco de formación general

---

<sup>287</sup> .- Cfr. Sinopsis del Programa de Educación 1965 – 1970 (versión preliminar), Ministerio de Educación Pública, Santiago de Chile, 1966, p. 16, 68.

<sup>288</sup> .- Cfr.- Ibid. p. 17

humanística para evitar el desequilibrio excesivo que pudiere producir el énfasis en ciencia aplicada y técnica<sup>289</sup>.

La creación de la Modalidad Técnico Profesional de nivel medio cambió profundamente su imagen con lo cual no solo se buscaba brindarle un cambio profundo a la enseñanza impartida de esta rama, elevar el nivel de la enseñanza tecnológica sino además, y sobre todo, cambiar la valoración y la imagen de la EMTP en el imaginario socio cultural chileno. Así lo recuerda el profesor Mario Leyton - Premio Nacional de Educación, y uno de los principales actores de esta Reforma -, cuando señala:

*“La reforma de esa área, de ese nivel educativo, fue integrarla a todo el proceso de la reforma, a la estructura general de educación. Eso está claro. Esa reforma significó un cambio en términos estructurales, un cambio político. Filosóficamente también significó un cambio para la educación técnico profesional. Democratizar la educación y todo el sistema educativo aportó un cambio en términos valóricos (...) Ese fue el gran sentido de la reforma y el gran cambio...fue elevarle el nivel...fue transformar las escuelas técnicas, que eran muy rudimentarias, darles un mayor nivel tecnológico, por un lado; y por otro, se trató de ubicar a ese sector de la enseñanza como clave para el desarrollo de Chile”<sup>290</sup>.*

La reforma del 65 buscó así mismo articular la modalidad técnico profesional con la educación superior abriendo con ello una real posibilidad de acceso de sus egresados a la educación superior. Martín Miranda, al respecto afirma: *“recogiendo la tradición de las escuelas de artes y oficios, agrícolas, técnico-femeninas y comerciales, se la definió como una alternativa de orientación a la vida del trabajo, aunque legalmente abierta a la continuidad estudios superiores”<sup>291</sup>*, y eso, se podría afirmar, era en verdad un cambio cualitativo de enorme trascendencia para un Chile que entraba en un proceso de profundos cambios – *“Revolución en libertad”* -, que se aprestaba a modernizar y democratizar la educación para transformarla en la herramienta fundamental del programa de desarrollo social, cultural, económico y político<sup>292</sup>.

Resulta al menos evidente que la reforma le aportó aires de renovación y modernización a la educación nacional. Si bien ella alcanzó logros importantes como

---

<sup>289</sup> .- Cfr. Discurso del Ministro de Educación Pública Sr. Don Juan Gómez Millas pronunciado el 7 de diciembre de 1965 al firmar el Presidente de la República el decreto que introducía modificaciones en la estructura de la educación chilena.

<sup>290</sup> .- LEYTON S., Mario, Presidente de la Comisión de Curriculum, de la Oficina de Planificación de la Superintendencia de Educación Pública. Reforma de 1965, Premio Nacional de Educación 2009. Entrevista realizada por el suscrito en la UMCE, Santiago de Chile, el jueves 14 de noviembre de 2009.

<sup>291</sup> .- MIRANDA, Martín, *Transformación de la Educación Media Técnico – Profesional*, en COX Cristian (editor). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago, Editorial Universitaria, 2003, cap. 7, p. 376.

<sup>292</sup> .- Cfr.- DE LOS REYES I., Sergio, La Reforma Educacional chilena de 1965. Un hecho histórico de magnitud trascendente, en Revista de Historia de la Educación, Vol. 1, Santiago de Chile, 1995, pp. 55 – 57.

una efectiva expansión cuantitativa del sistema educacional, el acceso a la educación superior siguió siendo selectiva, y en relación a la educación técnico profesional no se le asignó la importancia que originalmente se le había dado. Persistió la desconexión entre la educación y el mundo productivo, la desvinculación entre educación y desarrollo económico y tecnológico, situación que no guarda relación con el aumento progresivo, año tras año, de su matrícula - como se puede apreciar en el cuadro siguiente -, hasta aproximarse al 50% de la matrícula de nivel medio en la década del '90, comparable con la matrícula Humanístico Científica.

#### **Sistema Escolar: Matriculas por niveles, años 1970 – 1988**

| Nivel                | 1970             | 1973             | 1980             | 1985             | 1988             |
|----------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Pre-básica (1)       | 60.360           | 79.363           | 127.394          | 202.252          | 217.100          |
| Básica               | 2.200.160        | 2.322.730        | 2.206.724        | 2.093.361        | 2.036.231        |
| Media                | 302.064          | 445.862          | 541.639          | 667.797          | 735.701          |
| Científico-Humanista | 202.506          | 282.721          | 371.626          | 539.150          | 193.356          |
| Técnico Profesional  | 99.558           | 163.141          | 170.013          | 128.647          | 133.941          |
| Ciclo General (2)    |                  |                  |                  |                  | 408.404          |
| <b>TOTAL</b>         | <b>2.562.584</b> | <b>2.847.955</b> | <b>2.875.757</b> | <b>2.963.410</b> | <b>2.989.032</b> |

(1) No incluye la matrícula de la JUNJI y otras instituciones no dependientes del Ministerio de Educación.

(2) Las estadísticas oficiales del año 1988 establecen la categoría de Educación Media Ciclo General, correspondiente al 1º y 2º año de Enseñanza Media. Los datos para las modalidades Científico – Humanista y Técnico – Profesional corresponden a 3º, 4º y 5º año.

**Fuente:** Datos Básicos para la Discusión de políticas en EDUCACIÓN (1970 – 1988), COX D., Cristián y JARA B., Cecilia. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. CIDE. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Santiago, Agosto 1989, Cuadro nº 7, p.11.

#### **4.- PROCESOS DE MODERNIZACIÓN**

Un cuarto hito relevante que se puede reconocer en el proceso de desarrollo histórico que ha experimentado la ETP a lo largo del siglo XX en cuestión, está referido a los procesos de “modernización”<sup>293</sup> por el que transitará Chile desde el último tercio del siglo.

##### **Las reestructuraciones neoliberales del Sistema educativo nacional**

Un primer momento de este hito referido a la modernización está fuertemente asociado a la experiencia socio-política, económica y educacional vivida bajo el

---

<sup>293</sup> .- Esta nominación de “Modernización” – en vez de Reforma” - es utilizada en su momento tanto por el régimen militar como por el propio gobierno del presidente Frei Ruiz – Tagle. En 1995, al respecto, señala Iván Nuñez: “En curiosa coincidencia con el gobierno militar, el gobierno del Presidente Frei (Ruiz Tagle) ha empleado el término “modernización” y, por lo general, ha reservado la expresión “reforma” para referirse a los cambios estructurales y curriculares que se harán a la Educación Media”. NUÑEZ., Ivan, “Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena”. En *Revista Pensamiento Educativo*, 17 (1995): 175.

régimen militar de Augusto Pinochet (1973 – 1989). Durante el gobierno militar se introducen diversas transformaciones – “reestructuraciones” - en la educación asociadas a una visión económica de corte neoliberal (el denominado modelo de los “Chicago boys”) y a un nuevo modelo de desarrollo nacional: descentralización del sistema escolar, nuevos diseños curriculares, municipalización y privatización de la educación<sup>294</sup>.

Con el propósito de superar algunas debilidades y corregir falencias en los establecimientos T.P. en 1977 por medio del decreto N° 3.166 el Ministerio de Educación traspasó la administración de más de 70 establecimientos de EMTP a corporaciones privadas, vinculadas a sectores productivos y sin fines de lucro<sup>295</sup>.

La EMTP en la década de los 80 se estructuró en dos ciclos de dos años cada uno. Es decir, un primer ciclo de carácter humanístico científico y el segundo, de carácter técnico profesional.

A lo anterior se suman dos nuevas condiciones planteadas por el gobierno militar, en el marco del modelo neoliberal imperante:

a).- Los liceos reciben amplia libertad para abordar el tema curricularmente: libertad para definir las especialidades que podrían ofrecer, así como los planes y programas respectivos.

b).- Los liceos – la gran mayoría de ellos en esta década – pasaron a tener especialidad de tercero a quinto año medio. Solo a partir de 1993 la EMTP volvió a ser de cuatro años, luego que el Ministerio de Hacienda impusiera una restricción al financiamiento para su quinto año, anunciado ya en 1987.

Esta gestión si bien vino a contribuir con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida en la modalidad TP, las deficiencias persistieron en el sistema. No obstante la evolución de la matrícula en el país entre 1980 y 1995 manifestaba un aumento sostenido<sup>296</sup>. El incremento de la matrícula en la primera década referida va desde un 29% en 1981, a un 36% en 1990. El crecimiento de la matrícula se mantendrá de manera sostenida hasta finales de la década del 90 alcanzando su estabilidad en un 44%<sup>297</sup>.

### **Período de recuperación de la Democracia.**

Un segundo momento de este hito de modernización que experimenta todo el sistema educativo nacional – en particular la EMTP- está referido al período de recuperación de la democracia y a las gestiones que diseñarán e implementarán los

---

<sup>294</sup> .- NUÑEZ, Ivan. “Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar. Santiago, *PIIE*, 1(1984).

<sup>295</sup> .- MINEDUC, 1980, Decreto 3.166, Santiago de Chile, autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de Educación técnico – profesional.

<sup>296</sup> .- Cfr. Revista de Educación. Edición especial, diciembre, 2001. MINEDUC- CHILE; también, Corporación de Desarrollo Social del Sector Rural (CODESSER), Panorama de la educación técnico-profesional agrícola en Chile en el marco de la reforma educacional en marcha, CEIBA, Vol.. 43 (1), enero – junio, 2002, p. 132.

<sup>297</sup> .- Cfr. Docencia N° 32, agosto, 2007, p. 35

diversos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, esfuerzos que no estarán exentos de dificultades por la fuerte herencia legada por el régimen militar y su modelo económico liberal que permeó y traspasó el tiempo y las políticas públicas en materia de Educación.

### La reforma de los 90.

La demanda de la EMTP en los comienzos de la década de los 90 mostraba indicadores auspiciosos, no obstante era preciso emprender profundos cambios curriculares que hicieran posible corregir y superar las carencias que mostraba el sector, fundamentalmente – como señala el denominado **Informe Brunner** - en relación a la calidad de la educación impartida, a la rigidez y desadaptación de su formación así como su falta de adecuada articulación con el medio externo, su vinculación al mundo productivo, en fin, una educación que no respondía a las demandas de la sociedad, de las instituciones postsecundarias, de las empresas ni del mercado laboral<sup>298</sup>.

En 1994, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle crea la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación que emprende un profundo cambio a partir de un acertado y objetivo diagnóstico del estado de la educación. El Comité Técnico Asesor señaló un conjunto de desafíos, orientaciones y recomendaciones para hacer frente al proceso de modernización. Las líneas de fuerza del proyecto implicaban tareas como las siguientes: **tareas de máxima prioridad**, proporcionar una formación general de calidad para todos; **una tarea impostergable**, reformar y diversificar la Educación Media (que contemplaba reforzamiento de la formación general y terminar con el dualismo entre lo académico y lo técnico, diversificación posterior al ciclo de formación general, insistencia en las competencias básicas, extender a todos la educación para el trabajo, una educación técnico profesional no terminal, flexibilidad curricular según LOCE, desarrollo de la formación dual, destrezas para una economía de servicios, amplias posibilidades de organización y vinculación estrecha con las empresas); **una condición necesaria**, fortalecer la profesión docente; **un requisito básico**, otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión, y más información pública sobre sus resultados para tener escuela efectivas; y finalmente, **un compromiso de la nación**: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional.

### El enfoque de competencias laborales en la formación técnica

La reforma emprendida por el segundo gobierno de la Concertación asumió los principales problemas críticos diagnosticados tales como la desregulación de la modalidad durante la década precedente y sus efectos de un crecimiento exagerado e inorgánico de especialidades; la desconexión de las especialidades impartidas en los establecimientos con el mundo productivo y sus propios requerimientos; la falta de resguardo entre el crecimiento que experimentaba la matrícula y la calidad de la oferta; las tensiones y contradicciones entre la visión más profesional de la formación TP y las demandas socio- políticas<sup>299</sup>.

---

<sup>298</sup>.- Cfr.-Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Comité Técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995, pp. 40 - 41

<sup>299</sup> .- Cfr. Revisión de políticas Nacionales...op. cit.p. 82

Básicamente los gobiernos de la Concertación en su afán de modernizar la EMTP buscaron mejorar la calidad de la oferta educativa y renovar la propuesta curricular. Para tales efectos se buscó redefinir el sentido de la especialización, concentrar la formación técnica en los dos últimos años de la educación media, y evaluar y analizar la oferta de especialidades existente (hasta ese entonces existían 403 especialidades asociadas a cerca de 15 campos ocupacionales), establecer perfiles de egreso de carácter nacional para cada especialidad y, finalmente, proponer una opción por un curriculum modular, basado en competencias<sup>300</sup>.

*“Estas opciones se fundaban - sostiene Martín Miranda – en la evidencia, internacionalmente compartida, sobre la necesidad de asumir un nuevo paradigma de formación técnica y profesional para responder adecuadamente al escenario laboral y productivo que estaba emergiendo al acercarse el inicio de un nuevo milenio, marcado por el cambio tecnológico, el incremento de la información y la transnacionalización de la economía, con sus repercusiones en la dinámica del empleo y la naturaleza y organización del trabajo productivo”<sup>301</sup>*

La reforma curricular de los 90 impactó significativamente en la modalidad técnico – profesional. Durante esta década mientras la modalidad científico humanista pasa de 464 mil a 474 mil alumnos – cayendo en términos relativos de 64,5% a 55,8% en relación al total de la educación secundaria - , la modalidad TP en cambio crece, en términos absolutos, de 255 mil a 376 mil alumnos, y en términos relativos, de 35, 4% a un 44,2% del total de la educación secundaria<sup>302</sup>. Según los estudios de la OCDE este crecimiento está asociado con el incremento en la inclusión y retención de jóvenes perteneciente a familias de los quintiles más pobres en la educación media.

Por su parte el país durante la década no sólo transitaba por una significativa recuperación democrática, sino además experimentaba un fuerte crecimiento económico transformándose en el país con la economía más exitosa de América latina<sup>303</sup>.

### **La EMTP en Chile: 2000 – 2010**

Al entrar en el nuevo milenio, la EMTP enfrenta nuevos desafíos en su proceso de expansión, consolidación y modernización<sup>304</sup>. De acuerdo a los datos oficiales del MINEDUC, la EMTP en el año 2000 ascendía solo al 37% del total de los establecimientos polivalentes (Tipo de establecimientos educacionales con educación

---

<sup>300</sup> .- Cfr. Docencia N° 32, op. cit. p.36. También MIRANDA, M. *Transformación de la Educación Media Técnico – profesional...*, op. cit. pp. 375 – 417. Véase, además, del mismo autor, *Aprendizaje Técnico en un enfoque de competencias laborales*, en Pensamiento educativo. Vol. 36 (junio 2005), p. 238

<sup>301</sup> .- MIRANDA, M. *Transformación de la...*, op. cit. p. 375

<sup>302</sup> .- Cfr.- Revisión de políticas nacionales de educación. Chile, OCDE, Ministerio de Educación, Chile, 2004, pp. 80 - 81

<sup>303</sup> .- OCDE, Informe económico de Chile, 2007

<sup>304</sup> .- Cfr. MINEDUC. Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves del diagnóstico. Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuesto. Mineduc, Gobierno de Chile, 2011.[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (Doc. preparado por María Paola Sevilla Buitrón).



media que brindan además educación media científico humanista (EDCH)). Al año 2010 la EMTP se impartía en 948 establecimientos con educación media. De ellos el 59% correspondía, sin embargo, a Liceos Polivalentes y solo un 41% (390 establecimientos) a establecimientos que impartían solo TP.

Los datos encontrados en relación a sus dependencias son las siguientes. El año 2005: 3.442 establecimientos EMTP - cerca del 49% - era de dependencia municipal; el 45%, en cambio, era de dependencia particular subvencionada, el 6% de administración delegada y solo el 1% correspondían a establecimientos particulares<sup>305</sup>. La matrícula en el 2007 era del orden de 395.406 alumnos matriculados de manera preferente en establecimientos Municipales y particular subvencionados.

En relación a la distribución de matrícula TP (3° y 4° Medio) por Sector Económico, el 2010 cerca del 82% de ella se concentraba en solo cinco (5) sectores económicos (Administración y comercio (36.7%); Electricidad (13.7%); Metalmecánico (12.9%); Programas y Proyectos sociales (9.3%); Alimentación (9.0))<sup>306</sup>.

En relación a la cobertura y vigencia de las especialidades ofertadas según la información reportada por el MINEDUC en 2010, 11 de las 46 especialidades definidas por el Decreto 220, del propio Ministerio (1998/2001), tenían una matrícula inferior a 400 estudiantes. Solo la especialidad de Vestuario y Confección textil (Sector Textil) contaba con una matrícula relevante.

A pesar de los datos recopilados, a mediados de la década se perciben una serie de situaciones deficitarias así como algunas nuevas y persistentes lógicas sociales sobre el sentido y proyección de AMTP<sup>307</sup>.

Por ejemplo:

- un escaso avance en términos de matrícula y gestión.
- una baja cobertura de la modalidad dual
- problemas de calidad en los equipamientos (OCDE, 2004)
- pertinencia del currículum.
- proceso de acreditación de las especialidades.

El Ministerio de Educación – al terminar la década - en vista de las modificaciones en el mundo laboral y los nuevos desafíos formulados a la formación TP consideró necesario introducir algunas modificaciones – “actualizar” - en los Objetivos Fundamentales terminales de las especialidades de la denominada

---

<sup>305</sup> .- Cfr. Docencia, op. cit., p. 36

<sup>306</sup> .- MINEDUC, Matrícula 2010

<sup>307</sup> .- Cfr. SEPÚLVEDA, Leandro, “Estado y Perspectiva de la Educación Técnico Profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores”. Proyecto FONIDE n° F310831 – 2008. [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl).

Formación Diferenciada Técnico-Profesional<sup>308</sup> para adecuarlos a las referidas transformaciones que experimentaba el país y el contexto internacional. La reforma de la Modalidad TP a través del proceso de actualización curricular promulgada el 26 de junio del año 2009 a través del Decreto Supremo de Educación N° 254 (que modificaba el Decreto N° 220, de 1998) establecía:

Un Curriculum de 4 años en dos Ciclos: priorizando en el primero la Formación General y en el segundo la Formación Técnica Diferenciada, específica de cada Especialidad; Actualización de las Especialidades de acuerdo a la realidad internacional vigente y reduce su número a 46, distribuidas en 14 Sectores Económicos; Formulación de los Perfiles de salida como Objetivos Fundamentales Terminales de cada Especialidad, delineando las competencias técnicas que preparan para una vida de trabajo y que se espera que espera domine un alumno o una alumna al egresar<sup>309</sup>.

El Decreto 254 establecía la pluralidad de opciones curriculares basadas en proyectos educativos definidos en los propios establecimientos con la participación de la comunidad educativa en función de los requerimientos específicos de la comunidad escolar y al mismo tiempo que pudieren responder a las necesidades que tienen especificidad regional y local; El Decreto finalmente, legalizaba y reglamentaba la descentralización administrativa de la EMTP, a nivel municipal y regional.

La década termina con la aprobación y puesta en marcha de un Proyecto de Formación de Profesores Técnicos y de Capacitación de docentes Técnicos a través de la constitución de un Consorcio de nueve Universidades que optaron por encarar los desafíos de la formación de profesores para la EMTP.

Con ello el MINEDUC apostaba por un marco estratégico de desarrollo e innovación que le permitiera dar un salto cualitativo hacia el desarrollo pleno. En este esfuerzo el área técnica es reconocida como fundamental. Los desafíos que deparaba el presente y el porvenir requerían de una mirada de futuro.

Si bien la ETP ha sido un ámbito que ha venido teniendo una cada vez mayor prioridad tanto en algunos organismos internacionales<sup>310</sup> como en las propias políticas públicas a nivel nacional - especialmente en los gobiernos democráticos -, no ha logrado posicionarse como una prioridad fundamental. Ella reviste poco interés en el ámbito educativo y en el análisis crítico de la propia Academia. No existe un sistema

---

<sup>308</sup> .- Según el Decreto 254, en el capítulo V, la “Formación Diferenciada Técnico – Profesional de la Educación Media constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida del trabajo. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General”. MINEDUC/Chile, Decreto N° 254, Cap. V., *Formación Diferencia Técnico – Profesional*.

<sup>309</sup> .-“Las especialidades definidas en este marco curricular – señala el Decreto 254 – no poseen un tinte sexista y están pueden y deben ser aprendidas y realizadas tanto por hombres como por mujeres indistintamente. Esta orientación recoge la política de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres del Gobierno de Chile...”. Decreto N° 254, o. cit., p. 309.

<sup>310</sup> .- OCDE, 2010; UNESCO, 2012; CEDEFOP. 2014

de aseguramiento de calidad bien hay ausencia de mecanismos sólidos y articulados para el aseguramiento de la calidad; existe escasa formación de docentes técnicos; persiste una escasa vinculación de la ETP entre los diversos niveles y modalidades y no hay una articulación entre la Educación Media y la Superior; la vinculación de la escuela con el mundo productivo sigue siendo débil.

## 5.- A MODO DE CONCLUSIONES

Hoy, de cara a los actuales desafíos que plantea la sociedad del conocimiento con las complejidades de una nueva cultura emergente y planetaria, la educación – en general<sup>311</sup> – y en consecuencia la EMTP en Chile, enfrenta nuevos retos.

A pesar de los esfuerzos significativos que se han desarrollado a lo largo de estos 100 años (1910 – 2010) y que han marcado hitos relevantes del proceso de desarrollo de la ETP en Chile - como hemos podido apreciar *grosso modo* - hitos que han marcado la gestión en materia de reformas al sistema educativo - bien de “reestructuraciones”, “modernizaciones” o “transformaciones”, como se les denomine finalmente, que en algunos casos han buscado impactar en todo el sistema (reformas integrales) -, lo cierto es que en lo particular aún no es posible instalar y consolidar a nivel país un sistema de EMTP a la altura de las circunstancias demandantes de la sociedad actual. En el marco de una sociedad altamente compleja como la actual - sociedad tecnológica, sociedad de las comunicaciones, sociedad de la información y de las tecnologías (tic’s) - el país aún no es capaz de ofertar a las generaciones jóvenes - a miles de chicos y chicas, especialmente a los más pobres, a los más vulnerables que cursan estudios técnicos -, una alternativa válida, de calidad, altamente especializada y eficaz que les permita asegurar oportunidades, abrirles mayores horizontes de empleabilidad, inserción laboral, trabajos dignos y mejor remunerados condiciones básicas que les permita romper con el círculo de la pobreza, superar las desigualdades que afectan seriamente a la sociedad, que les permita, en definitiva, desarrollar su vocación personal, sus capacidades y competencias puestas al servicio del desarrollo y crecimiento económico del país, su vocación de servicio al bien común.

### Fuentes y Bibliografía:

- 1.- AEDO – RICHMOND, Ruth, La educación privada en Chile: un estudio histórico – analítico desde el período colonial hasta 1990. Santiago, RIL editores, 2000.
- 2.- CAMPOS H., Fernando, Desarrollo educacional, 1810 – 1960, Editorial André Bello, Santiago de Chile, 1960,
- 3.- COX Cristian (editor). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile, Santiago, Editorial Universitaria, 2003.
- 4.- CODESSER. Corporación de Desarrollo Social del Sector Rural, Panorama de la educación técnico-profesional agrícola en Chile en el marco de la reforma educacional en marcha, CEIBA, Vol.. 43 (1), enero – junio, 2202,
- 5.- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Los desafíos de la Educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Comité Técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995

---

<sup>311</sup> .- CONEJEROS M., Juan Pablo, Educación y cultura. Los nuevos desafíos de la educación ante la cultura postmoderna, en La Educación otra vez en la encrucijada, MORENO VALENCIA, F., CONEJEROS, J.P., ECHEVERRIA, M. et al. Ediciones Universidad San Sebastian, Santiago de Chile, pp.55 – 112.

- 6.- CONEJEROS M., Juan Pablo, Educación y cultura. Los nuevos desafíos de la educación ante la cultura postmoderna, en La Educación otra vez en la encrucijada, MORENO VALENCIA, F., CONEJEROS, J.P., ECHEVERRÍA, M. et al. Ediciones Universidad San Sebastian, Santiago de Chile.
- 7.- DE LOS REYES I., Sergio, La Reforma Educacional chilena de 1965. Un hecho histórico de magnitud trascendente, en Revista de Historia de la Educación, Vol. 1, Santiago de Chile, 1995
- 8.- DOCENCIA n° 32, AGOSTO, 2007
- 9.- ESCOBAR V., ANIBAL: "Anuario de la Colonia Francesa en Chile", Imprenta y Litografía La Ilustración, Santiago, 1925
- 10.- ESCOBAR GUIC, Dina, "Pedro Aguirre Cerda y el Frente Popular: un intento modernizador de la Educación chilena, en Revista de Historia de la Educación, vol. II, Santiago de Chile, 1996,
- 11.- ENCINA, F. A., Nuestra inferioridad Económica. Sus causas y consecuencias (1911), Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1972.
- 12.- FABREGAT P., Mario, "Educación y construcción de la nación chilena: perspectivas transicionales de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX", en Revista electrónica Diálogos Educativos, n° 24, vol. 12, 2012.  
<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/fabregat> .
- 13.- GALDAMES, Luis, Bosquejo Histórico de la Universidad de Chile, 1834 – 1934
- 14.- GALDAMES. LUIS, en Temas Pedagógicos, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1913,
- 15.- HAMUY, Eduardo, Educación elemental, analfabetismo y desarrollo económico, Santiago, Editorial Universitaria, 1960
- 16.- IVULIC GÓMEZ, Jorge La Reforma educacional chilena de 1927. Un intento frustrado de modernización, en Revista de Historia de la Educación, Vol.1, Santiago de Chile, 1995,
- 17.- KUSMANICH B., sdb, Simón, Presencia salesiana. 100 años en Chile 3 Vol. (Vol. 1, Los Inicios: 1887. 1987; Vol.2, La Expansión: 1888 – 1920. 1990; Vol. 3, La consolidación: 1921 – 1987. 1998), Editorial salesiana, Santiago de Chile, 1987/98.
- 18.- LABARCA, Amanda, Historia de la Enseñanza en Chile, Imprenta Universitaria, Santiago de Chile, 1939
- 19.- MAC IVER, Enrique, Discurso sobre la crisis moral de la república, imprenta Moderna, Santiago de Chile, 1900
- 20.- MEDINA, José Toribio, La instrucción pública en Chile, 1905
- 21.- MIRANDA, Martín, Transformación de la Educación Media Técnico – Profesional, en Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Cristian Cox (Editor), Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2003.
- 22.- MIRANDA, Martín. Aprendizaje Técnico en un enfoque de competencias laborales, en *Revista Pensamiento educativo*, 36 (2005): 238.
- 23.- Ministerio de Educación Pública. Sinopsis del Programa de Educación 1965 – 1970 (versión preliminar), Santiago de Chile, 1966.
- 24.- MINEDUC. Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves del diagnóstico. Centro de Estudios. División de Planificación y Presupuesto. Mineduc, Gobierno de Chile, 2011.[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).
- 25.- MUÑOZ CORREA, Juan Guillermo et al., La Universidad de Santiago de Chile. Sobre sus orígenes y su desarrollo histórico, de Edición USACH, 1987.
- 26.- MUÑOZ SIERPE, Agustín, Enseñanza Universitaria y Técnica de Chile. Chile en la Exposición de Quito, Santiago de Chile, Sociedad Imprenta y Litografía Universo, 1909.
- 27.- NUÑEZ, Ivan. "Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar. Santiago, *PIIE*, 1 (1984).
- 28.- NUÑEZ, Ivan, "La descentralización y las reformas educacionales en Chile. 1940 – 1978". Serie Histórica n° 2, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) Santiago, 1989.

- 29.- NUÑEZ., Ivan, "Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena". En *Revista Pensamiento Educativo*, 17 (1995):175.
- 30.- NUÑEZ ORELLANA, Mario, Respuestas sociales del sistema educacional chileno: 1920 – 1940, en *Revista de Historia de la Educación*, Vol. Nº 1, Santiago de Chile, 1995.
- 31.- OCDE. Revisión de políticas nacionales de educación. Chile, OCDE, Ministerio de Educación, Chile, 2004
- 32.- OCDE, Informe económico de Chile, MINEDUC/Chile, 2007
- 33.- ORTEGA M. Luis et al., Corporación de Fomento de la Producción. 50 años de realizaciones: 1939 – 1989, Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, 1989.
- 34.- PINO BATTERY, Martín, Nuestra Cultura Tecnológica. Desde sus orígenes hasta fines del siglo XIX, Editorial Universidad de Santiago, Santiago de Chile, 2003.
- 35.- REVISTA DE EDUCACIÓN. Edición especial, diciembre, 2001. MINEDUC- Chile.
- 36.- REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Santiago de Chile, 1995, Vol.1.
- 37.- SALAS, Darío E., El Problema Nacional: bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario. Santiago, Imprenta Universo, 1917.
- 38.- SALAS S., Irma, "Fundamentos de una vocación. Tres grandes maestros: Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames y Darío E. Salas". Discurso de Incorporación al Instituto de Chile, Santiago, diciembre 20 de 1976. En *Estudios Educativos*. Primer trimestre de 1995. Museo Pedagógico de Chile Ministerio de Educación. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM).
- 39.- SEPÚLVEDA, Leandro, "Estado y Perspectiva de la Educación Técnico Profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores". Proyecto FONIDE nº F310831 – 2008.[www.fonide.cl](http://www.fonide.cl).
- 40.- VALDES CANJE, Dr. Julio, Sinceridad. Chile íntimo en 1910, Universitaria, 1910
- 41.- VIDELA T., Alfredo, Don Bosco en Chile. Notas para una historia de los salesianos en Chile, editorial salesiana, Santiago de Chile, 1983.
- 42.- VILLALOBOS, Sergio, Historia de la Ingeniería en Chile, Instituto de ingenieros de Chile y Hachette, Santiago de Chile, 1990.

#### **Entrevistas:**

- 1.- Entrevista realizada al Sr. Mario Leyton, por Juan Pablo Conejeros, Santiago de Chile, jueves 14 de noviembre de 2009.

## **LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XIX LATINOAMERICANO**

Hernando Arturo Estévez Cuervo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de La Salle – Bogotá, [hearestevez@unisalle.edu.co](mailto:hearestevez@unisalle.edu.co)

### **Introducción**

España se volcó en América con toda su cultura, su idioma su religión, sus instituciones sociales , económicas, jurídicas (propiedad privada, educativas (colegios, universidad), políticas (el cabildo); sus tradiciones y sus costumbres. Sus virtudes y sus vicios, en parte intencionada en otra casualmente, fueron vertidos a nuestro medio y a nuestros pueblos. Durante tres siglos se produjo un intenso proceso de transculturación, pues no puede hablarse de aculturación, pues a pesar que varios elementos americanos fueron incorporados a la cultura española, ésta se impuso en América con muchísima mayor amplitud en los pueblos colonizados. El intercambio opero en las dos direcciones , pero fue superior y aplastante en el sentido España – América.

No se puede negar la individualidad de cada una de las 19 unidades estatales que conforman la Hispanoamérica, pero es necesario recalcar que durante los periodos de conquista y colonización española, la similitud fue mayor que las diferencias , debido a que las culturas originales fueron pisoteadas y en su mayoría extinguidas. Se pueden observar modificaciones de fecha, de lugar y de persona, pero el proceso es el mismo. Todas las colonias pertenecieron a un mismo imperio y estuvieron reguladas por las mismas leyes, por una misma organización política, un mismo régimen económico y social. A pesar de la diversidad de pueblos autóctonos, todos fueron indios y a todos se les manejo de la misma manera, la religión y el idioma fueron los mismos de México hasta Argentina. Los años de continuas batallas para quebrantar la fortaleza de los indígenas fue atroz y estuvo lejos de tener una intención edificadora; por el contrario la destrucción sistemática de las culturas era uno de los preceptos por los cuales los imperios regían la conquista y la colonización. El funesto error de los colonizadores fue el de subyugar la persona y los bienes de los aborígenes haciendo todo lo posible por destruir las culturas nativas comenzando por sus religiones y creencias y siguiendo con las artes y los conocimientos científicos. En todas las colonias los indios fueron manejados de la misma manera, la religión y el idioma impuestos fueron los mismos de norte a sur. Los años de continuas batallas para quebrar la tenaz y heroica resistencia de los aborígenes lejos de edificantes fueron de atroz destrucción de sus culturas. Las instituciones de los nativos iban desapareciendo una tras otra y las de

los invasores, por la misma violencia de la imposición, tardaron en difundirse y arraigarse.

No se puede hablar de educación en Hispanoamérica antes de la independencia pues la ideologías que influyen los ámbitos educacionales de la colonia son el resultado de la imposición de instituciones excluyentes en el campo político, social y económico. Durante la colonial la educación fue una mera instrucción de normas de comportamiento y de valor moral. En este ambiente político y social el indio no tenía ningún lugar social y ninguna representación política, el mestizo interactuaba bajo un orden colonial y el conquistador o colonizador mantenía una ideología de poder y de control. La única posición reconocida políticamente del indio por las colonias estaba limitada por su acción y contribución al sistema económico manejado en gran parte por el poder de la iglesia. En este sentido el indígena fue reconocido como autor del crecimiento económico de España y de Hispanoamérica pero no hubo reconocimiento social y política dentro del proceso colonizador. Su mayor reconocimiento estuvo limitado al marco religioso, donde el indígena tenía obligación de convertirse en ciudadano de la ciudad de Dios y participe de la sociedad cristiana, limitando así su acción política y social a las necesidades de las instituciones religiosas. Para el indio cualquier forma de transmisión de conocimiento, de compartir de saberes quedó reducido a la instrumentalización de acciones para los beneficios económicos de un sistema feudal, colonial y religioso donde instruir no hacía parte de educar.

Hablar de Hispanoamérica es hablar también de las similitudes en todas las regiones con lo que se refiere a como las culturas fueron pisoteadas y extinguidas. Las primeras escuelas en Hispanoamérica nacieron como escuelas catedrales, abadengas y monacales primeras en atender la educación pública solo con finalidades catequizadoras proclamando la universalidad y obligatoriedad de la instrucción con miras a que todos pudieran leer y aprender los preceptos de la religión católica. Esta característica estuvo presente en todas las colonias españolas y solo hasta los momentos de los primeros gritos de independencia se pudo reconocer una ideología pedagógica o educacional en los territorios de Hispanoamérica. La existencia de la estructura social indígena y la estructura de los españoles y sus descendientes dio origen a una, todavía presente, dispar organización y práctica de la educación. Para los españoles y descendientes construyeron un sistema análogo al que España ofrecía a sus ciudadanos, en materia de saberes teóricos tanto políticos, sociales y morales; mientras que para los indígenas la instrucción se en la practicidad de una producción económica justificada por los preceptos de la doctrina cristiana. Así entonces, el periodo de conquista y colonia fue sin lugar a duda un espacio de imposición de ideas

y de practicas mediados por el principal motivo de mantener una superioridad del español, sobre el mestizo y el indio. La sociedad española hasta mediados del siglo XVIII mantuvo estas aspiraciones colonizantes sin dar lugar la posibilidad de contribuir a la autonomía económica, social o política de Hispanoamérica mediante el compartir de un conocimiento con miras a afianzar valores políticos, sociales y culturales.

Solamente hasta principios del siglo XIX empiezan a delinearse los primeros bosquejos constitucionales e ideológicos para la inclusión de todos los habitantes de Hispanoamérica mediante los proceso de independencia y nacionalización, y por ende el establecimiento de instituciones sociales y culturales para tal fin. Durante estos periodos los grandes emancipadores y libertadores de América Latina tuvieron la visión política y social de un continente conformados por países capaces de no solo liberarse del dominio español colonial sino de forjar las ideologías necesarias para dar respuestas al problema fundamental de la construcción de Estado-nación: la identidad.

La identidad es el detonador que cataliza las posibilidades de una verdadera independencia, es la pregunta que alimenta la transición política y el es legado histórico que despliega un legado para el futuro de un pueblo que finalmente logra materializar el deseo por una autonomía.

El Siglo XIX en América Latina tiene como presupuesto ideológico la consolidación política de sus territorios mediante formación de los Estados-nación. En tal proceso político, el contexto histórico del siglo XIX está definido por la transición de sujeto a ciudadano o de sujeto colonial a ciudadano de la independencia. Centrarse en esta transición permite comprender el siglo XIX desde una perspectiva que nos ayuda a revelar y a diagnosticar el status político y cultural de la identidad de los individuos. El ensayo de German Carrera Damas, *Del Estado Colonial al Estado Independiente Nacional* revela las causas de la transición política Latinoamericana así como las posibles explicaciones ideológicas de la ausencia de un cambio político verdadero. A pesar que las circunstancias históricas de la independencia estuvieron definidas desde ideas Europeas y Norte Americanas ajenas a la realidad Latinoamericana pues no respondieron a las necesidades culturales de la independencia, la transición política, de acuerdo con Carrera Damas, fue una mera transición de poder, una transición ideológica, pero no un cambio cultural ni político capaz de integrar al individuo en una circunstancia concreta de la realidad. En esa medida, la independencia en América Latina y la formación de los Estados-nación ocurrió a nivel ideológico o teórico, pero no a nivel cultural. Parece entonces necesario reconocer que el siglo XIX no logro una ruptura clara ni concreta ni definitiva, y que por el contrario hubo una necesidad de



restablecer el poder interno de la colonia para así legitimar el nuevo orden político propuesto por la independencia. Para Carrera Damas, esta urgencia de restablecer un orden colonial debe ser explicada desde razones culturales y sociales.<sup>312</sup>

La pregunta que surge entonces, es por el papel de la educación en la construcción de valores culturales y sociales en medio de una transición política preocupada por la identidad de su Estado-nación. En esa medida, la transmisión de conocimiento de Europa hacia América Latina mediante teorías educativas y prácticas pedagógicas hace parte esencial de la construcción y producción de identidades políticas inmersas en las relaciones sociales reafirmando la articulación de normas sociales y procesos políticos. Podríamos afirmar entonces que la transición de sujeto a ciudadano estuvo permeada por procesos educativos que a su vez sirvieron como herramientas políticas para la implementación de una ideología política.

Considerar la educación como práctica productora y reproductora de valores culturales para la formación de una identidad política acentúa la participación de la misma en la construcción de Estado-nación en parte por que la construcción de Estado sobrepasa la ideología política y reconstruye los valores existentes. Es decir, la educación es política y la política forma a los ciudadanos. Reconocer que la educación es una herramienta política y que la política construye identidades ciudadanas en un marco social de relaciones culturales hace del conocimiento el eje central de esta y cualquier otra transición histórica. Repensar las nociones de sujeto y ciudadano en el periodo de la construcción de Estado-nación nos obliga a aceptar una realidad Latinoamericana marcada por una historia de exclusiones sociales que permiten plantear el problema de la agencia política como pilar esencial para el entendimiento de la actualidad educativa.

En general, la educación tiene como objetivo acoger a todos los ciudadanos, preservar las tradiciones, mantener los procesos de legitimización y movilización social a partir de la acumulación y práctica del conocimiento. Es decir, dado que el propósito de la educación es inscribirse en los asuntos de la polis, su valor siempre está circunscrito en el campo público y privado de cualquier ideología. A pesar de su alcance social, la

---

<sup>312</sup> Carrera Damas, German. *Historia General de América Latina, Del Estado Colonial al Estado Independiente Nacional* Título del Volumen 6: La Construcción De Las Naciones Latinoamericanas 1820-1870 (Paris: Ediciones Unesco/Editorial Trotta, 2003), 31.

educación sirve los intereses de las relaciones de poder vigentes en la sociedad pues justifica, preserva los métodos, contenidos y aplicaciones del conocimiento.

Aun así, la educación también puede traspasar su propósito y en algunos ocasiones transformar el orden establecido del que depende la ciudad y el Estado. Cuando esto sucede la educación ya no es solo política sino además es necesaria para la acción política. Este cambio depende de un contenido de la educación que reivindique una pedagogía transformadora y promueva la convivencia en la polis a través del pensamiento crítico en su praxis fundada. Los principios de dicha reivindicación se proyectan hacia una explicación epistemológica de la dinámicas pedagógicas que posibilitan procedimientos para el individuo, no ya desde la acumulación de conocimiento para la identidad, sino a partir de la aplicación cívica del mismo para la reafirmación o cuestionamiento de los saberes ya existentes.

#### Política y Educación durante el siglo XIX

La relación entre la educación y la política durante el periodo de independencia en América Latina ilustra la función política de la educación y su adopción de verdades y métodos con la intención de mantener y perpetuar un sistema colonial sin un claro reconocimiento de la diversidad humana dentro de una circunstancia histórica específica. Sin embargo, los procesos de independencia de América Latina durante el comienzo del siglo XIX delinearon el primer borrador constitucional e ideológico para la creación de un sistema político capaz de articular los nuevos problemas sociales y culturales de América Latina en un marco teórico tradicional Europeo. Durante este período, líderes emancipadores independentistas latinoamericanos tuvieron la visión política y social de un continente formado por países capaces de liberarse de la dominación colonial española, y paradójicamente reafirmar simultáneamente las ideologías necesarias que podrían forjar respuestas a los problemas culturales de la transición. El principal reto cultural de esta época fue el de identificar, preservar o eliminar aquellos valores culturales que contribuyeran a la formación de Estados bajo el modelo político Español. Este proceso de discernimiento cultural fue la preocupación fundamental de pensadores e ilustrados que vieron en la educación la manera mas efectiva de formular el problema así como de proponer soluciones tanto inmediatas como a largo plazo para resolverlo, pues la copia de un modelo político tuvo como resultado débiles vínculos y unificación del sistema económico y social que en parte representaban la debilidad y fragmentación de virreinos donde caducaban el orden social y político de la colonia.

Sin embargo, y como ya lo hemos dicho anteriormente, el siglo XIX en América Latina además de estar definido por la transición de sujeto a ciudadano, estuvo pensado desde la necesidad de articular una identidad propia o como mínimo crear las condiciones políticas y culturales que dieran lugar a una discusión acerca de la identidad. Esta tarea fue realizada en gran parte por la exploración, la investigación y la creación de institutos encargados de coleccionar, organizar y clasificar el conocimiento tanto de la realidad así como de las condiciones naturales, históricas, sociales y políticas de la época. En medio de este 're-descubrimiento' cultural del continente surgió una preocupación por un nuevo orden social y político que debía tener la 'obligación moral' y democrática de incluir a los individuos en el proyecto político. Este deber político y social además de estar de acuerdo con los principios democráticos instituidos en Europa facilitaba un orden político occidental con miras a preservar y extender los valores institucionales y gubernamentales de la época. En esta coyuntura paradigmática de contradicciones sociales e incoherencias políticas surgen pensadores convencidos que la educación como herramienta de construcción social y formación cívica es capaz de enmendar y reconstruir una sociedad con una identidad propia, que a su vez reconoce que el problema fundamentales en este período es la identidad cultural y la identidad política.

El pensador Andrés Bello (1781-1865), en su texto titulado *Sobre los fines de la Educación y los medios para difundirla*, articula los nuevos retos de la educación para una América Latina en proceso de establecimiento de una autonomía política e ideológica, y a la vez nos recuerda el papel de la educación en este proceso. Aludiendo a la importancia de la influencia europea en América Latina, Bello nos obliga a repensar la relación que existe entre la educación y la política, entre el conocimiento y la gobernabilidad, entre el saber y el poder, desde un momento histórico específico y definitivo para las nacientes repúblicas del continente americano. Para Bello,

*“Si bajo todo gobierno hay igual necesidad de educarse, porque cualquiera que sea el sistema político de una nación, sus individuos tiene deberes que cumplir respecto a ella, respecto a sus familias y respecto de ellos mismos, en ninguno pesa mas la obligación de proteger a este ramo importante de la prosperidad social que en los gobiernos republicanos, pues según nos lo enseña la razón, y según lo han observado varios autores, y entre ellos particularmente Montesquieu, en ninguna asociación es mas interesante que en las repúblicas. El objeto que los hombres se proponen en toda sociedad es la consecución de la felicidad general. Los gobiernos republicanos no son sino los representantes a la vez y los agentes de la voluntad nacional; y estando obligados como tales*

*a seguir los impulsos de esa voluntad, nunca podrán eximirse de dedicar sus esfuerzos a conseguir el grande objeto a que ella tiende, haciendo a los individuos útiles a si mismos y útiles a sus semejantes por medio de la educación.”*<sup>313</sup>

A pesar de la clara influencia del pensamiento de la Ilustración, estas palabras de Bello contienen en sus recomendaciones pedagógicas la necesidad de adquirir conocimientos necesarios para la educación popular sin disminuir la importancia de aquellos saberes encargados del ‘conocimiento de nuestros deberes y derechos públicos.’ Para Andrés Bello el estudio de la constitución contiene dictámenes políticos que deben también formar parte integral de la educación general.

Refiriéndose al momento histórico de independencia y soberanía de Latinoamérica como la ‘infancia de nuestros pueblos,’ Bello nos anuncia la necesidad de una educación política para la formación de ciudadanos capaces de motivar el crecimiento de los gobiernos. Sin embargo, es el gobierno quien debe reconocer a los ciudadanos como participantes y forjadores de la voluntad nacional, mediante el conocimiento de las necesidades de los ciudadanos. Estas necesidades, en las palabras de Andrés Bello, están marcadas por el fin ultimo del existir y ser en el mundo, la felicidad. Para Bello, el fin ultimo del ser humano, la felicidad, trasciende la condición política de las naciones y obliga a concluir que cualquier forma de gobierno tiene como fin la felicidad de sus ciudadanos.

El estudio de la evolución del pensamiento de Andrés Bello acerca de la educación se puede enmarcar en el interés de los países de América Latina de buscar los medios para difundir la alfabetización de los individuos y así hacer de la transición de sujeto a los ciudadano un verdadero cambio político y una realidad histórica. Su propuesta por un sistema nacional de educación refleja un énfasis práctico en conceder a los ciudadanos las herramientas para una educación universal en términos políticos, económicos y morales. Sin embargo, el proyecto de Bello no se limitó a la creación y difusión de la educación únicamente en términos de conocimientos prácticos, sino más bien en el inicio de una educación política que trate, los derechos y responsabilidades del individuo y los valores cívicos que informan la construcción nacional. El enfoque de Bello a la educación y su relación con la circunstancia política de la nación requiere entonces una reconceptualización de la historia. Para este fin, Bello propone como tarea de la educación redefinir el pasado y su relación con un orden político en lugar de un rechazo de la mismo en nombre de la emancipación y la independencia. Aunque

---

<sup>313</sup> Andres Bello, *Selected Writings of Andres Bello* (New York: Oxford University Press, 1997) p.

para Bello, los países latinoamericanos no podían asumir el costo de construir la nación con un mal entendimiento del pasado, es evidente que abogó por un modelo "europeo". Si había algo a imitar de los modelos europeos, era la independencia de pensamiento, producto de la evolución histórica de las naciones y las configuraciones nacionales. Bello en sus escritos discutió a cabalidad asuntos históricos, educativos, políticos y lingüísticos sobre la base de su propia experiencia y sobre la base de su evaluación de cómo la educación puede ser un elemento de división o de una herramienta esencial para la construcción de las naciones latinoamericanas.

Una de las grandes críticas a esta actitud educativa imitativa basada en el reforzamiento de ideologías políticas Europeas desde donde es posible delinear lo fundamental sobre la educación y la política basada en principios y postulados europeos y tradicionales fue encaminada por el Maestro Simón Rodríguez (1771-1854) quien duramente criticó el sentido inauténtico de este modelo de educación. Para Simón Rodríguez, la educación en Hispanoamérica debe ser original y responder a las necesidades de las circunstancias y momento histórico y político de los pueblos. En su obra, *Sociedades Americanas* nos recuerda que la alternativa política y social que debemos afrontar está basada en la posibilidad de crear y fundar instituciones y gobiernos originales, de ahí su frase celebre y patriótica, "O inventamos o erramos." Sin dejar a un lado el sentido axiológico y moral de la educación y sus raíces en la tradición europea de la ilustración, Simón Rodríguez, en su texto, *Reflexiones sobre el estado actual de la Educación* (1794), además de hacer una crítica a la educación impartida en las escuelas del siglo XVIII por su falta de integración y crisis en el manejo de los saberes necesarios para una educación ciudadana, también propone una reforma a la educación. La crítica a la educación estuvo centrada en la falta de atención e importancia que el gobierno y el estado le han proporcionado a las escuelas como a los maestros. Esta preocupación por una pedagogía y un sistema educativo capaz de crear una respuesta original frente a la problemática social y política de Hispanoamérica ha sido el motivo de grandes proyectos y propuestas tanto educativas como pedagógicas. La mayor preocupación de estos proyectos está marcada por la necesidad política de crear ciudadanos capaces de trazar y emprender un sendero dirigido hacia una transformación de sistemas de pensamiento regidos por el legado español, y una dependencia y adaptación a los modelos impuestos durante la expansión colonial.

Este problema, sin embargo no es original y únicamente pertinente para el momento histórico de la independencia. Los pensadores de la post-independencia como José Martí (1853-1895) y José Vasconcelos (1882- 1959) dedicaron gran parte de sus obras políticas y filosóficas a la formulación y reformulación de las nociones de raza y

nacionalismo en el continente americano. Para Martí, la identidad nacional construida bajo los preceptos de los valores y las virtudes políticas de los ciudadanos es suficiente para socavar las distinciones raciales y de clase creados durante el colonialismo en Cuba: "Un cubano es más que mulato, negro o blanco. Negros, así como los hombres blancos se clasifican según sus características: la valentía o la timidez, el egoísmo o altruismo. Los partidos políticos son agregados de esperanzas, preocupaciones, intereses y atributos personales. La afinidad de carácter es más potente que la afinidad del color."<sup>314</sup> Mientras que para Vasconcelos,<sup>315</sup> la concepción de una raza cósmica, la raza hispana es capaz de asimilar lo mejor de otras razas del mundo,<sup>316</sup> y unir todas las distinciones nacionales.

Guiados por un provincialismo que hoy podríamos llamar patriotismo, o por la limitación política que actualmente es aceptamos como soberanía nacional, cada uno de estos pensadores sólo se preocuparon por el destino inmediato de su propio pueblo. Sin embargo, es sorprendente observar que la mayoría de ellos se sintieron animados por un sentimiento humano y universal, que coincide con el destino que hoy asignamos al continente latinoamericano."<sup>317</sup> Ambos pensadores comparten una preocupación genuina por la difusión de ideas e ideales a través de la educación y la necesidad de construir y mantener a Latinoamérica en su situación política y cultural libre de Europa y América del Norte. Independientemente de su diferencias ideológicas estos pensadores responden a lo que constituye la identidad latinoamericana, ya sea cultural o política, sus escritos son ejemplos de un pasado y la actual preocupación fundamental para la comprensión de las circunstancias actuales de América Latina.

### Conclusiones

¿Por qué aparece en la historia del pensamiento latinoamericano el problema de la identidad? Es una pregunta que ha sido abordada por pensadores preocupados por el entendimiento concreto de la realidad latinoamericana; sus respuestas han logrado

---

<sup>314</sup> José Martí, *Our America by Jose Marti: Writings on Latin America and the Struggle for Cuban Independence*, trans. Elinor Randall and ed., with an introduction and notes, Phillip S. Foner (New York: Monthly Review Press, 1977), pp 311-14

<sup>315</sup> José Vasconcelos, *The Cosmic Race/La Raza Cósmica*, trans. Didier T. Jaen. Baltimore, afterword by Joseba Gabilondo (MD: Johns Hopkins University Press, 1997).

<sup>316</sup> José Vasconcelos, *The Cosmic Race/La Raza Cósmica* "...[we] have the four stages and the four racial trunks: the Black, the Indian, the Mongol, and the White....The civilization developed and organized in our times by the whites as set the moral and material bases for the union of all men into a fifth universal race, the fruit of all the previous ones and amelioration of everything in the past."

<sup>317</sup> Vasconcelos, *La Raza Cosmica (op.cit.)*, p. 96

ocupar y delinear espacios teóricos y prácticos desde donde se ha definido la identidad tanto como un problema universal y perenne de la filosofía, así como una problemática única y propia del contexto latinoamericano. Las razones de esta doble aproximación filosófica encuentran su origen en el problema de la definiciones de la identidad siempre en constante flujo, indeterminada a causa de las respuestas que están parecen destinadas a renovarse constantemente por una parte gracias al descubrimiento de nuevos materiales historiográficos, y por otra a la invención de nuevas hipótesis. A pesar de estas divergencias todas las respuestas por la identidad plantean principios diferentes de explicación y cada una de ellas implica una manera particular de plantear las pregunta. La primera explicación integral acerca del origen del problema de la identidad en Latinoamérica esta dada por la formulación que ha acompañado la construcción del pensamiento independentista a partir de comienzos del siglo XIX. Este pensamiento independentista es también el que tuvo una amplia difusión, y que continua inspirando de la mejor manera la aproximación a la historia del pensamiento latinoamericano así como al problema de la identidad.

EL pensamiento Latinoamericano independentista del siglo XIX buscaba la ruptura total del régimen español y la creación de nuevas modelos sociales y políticos para establecer la nación, definir al ciudadano y construir nuevas instituciones. Esta característica propia del pensamiento independentista concedió un lugar privilegiado a la filosofía latinoamericana pues le permitió situar el estudio de la identidad como un problema filosófico particular en lo universal. Así, el problema de la identidad es ante todo un problema que cuestiona lo que se es, y que permite que sea y siga siendo a través de la historia. De aquí surgen entonces dos preguntas que guían este primer acercamiento educativo al concepto de identidad en Latinoamérica: la primera pregunta es por lo que persiste en el ser humano en el tiempo? y la segunda pregunta es por los valores que estructuran la vida del ser humano? Estas dos preguntas no surgen por el problema de la identidad desde lo idéntico, es decir desde las características que permiten afirmar que un ser sea idéntico a otro, o idéntico a un grupo, o no, puesto que lo que se busca es proporcionar las bases ontológicas desde donde se pueda hablar de identidad. Precisamente por que la pregunta por la identidad en Latinoamérica como problema educativo requiere de una recuperación y búsqueda para el restablecimiento de los valores que fueron perdidos, aniquilados o amalgamados durante la conquista y colonia, también se requiere de un reconocimiento de las condiciones necesarias para la necesidad de la pregunta. Es decir, el ser humano se pregunta por su identidad cuando hay una necesidad vital que la circunstancia precisa. El pensamiento independentista del siglo XIX y su proyecto político fue la circunstancia ideal para la articulación de la pregunta por la identidad,

pero no solo política sino también cultural. Este doble preguntar de la identidad define la realidad Latinoamericana .

Cuando Latinoamérica se pregunta por su identidad como el conjunto de valores que estructuran la vida no es posible evadir la necesidad histórica de contextualizar la identidad desde donde se pueden identificar los valores que determinan el entendimiento de la realidad—desde la circunstancia; pero simultáneamente la circunstancia latinoamericana no esta todavía definida precisamente por la constante redefinición a la que esta supeditada como problema histórico. Es decir, sin el reconocimiento del movimiento independentista como el epicentro circunstancial para la búsqueda y consolidación de la idea de nación/estado no es posible hablar de identidad política en Latinoamérica, ya que antes del 1810, fecha en la que la primera nación latinoamericana logra su independencia, Latinoamérica como colonia solo lograba mantener una identidad cultural en un sistema de subordinación que admitía ciertas diferencias sociales y culturales, pero prohibía cualquier intento de soberanía y legitimidad.

Pero este paradigma no solo demanda un acercamiento desde la circunstancia al problema de la identidad en Latinoamérica pero también revela un problema epistemológico y por ende pedagógico, formativo y educativo. Los seres humanos tienen acceso a su historia por la memoria y esta es la única fuente desde donde emane el recuento histórico, es decir el ser es idéntico a quien recuerda ha sido, a su historia. Pero en el contexto latinoamericano, no es posible este acercamiento al pasado, a la historia, como un simple recuento de datos dada la devastadora historia colonial y su sistemático eliminación de valores sociales y culturales. La historia de Latinoamérica esta definida por una constante recuperación de tradiciones eventos, ideas y creencias que estructuraron la vida pasada y la actual.

El énfasis histórico que aquí se plantea descansa en el valor político y en la función política de la educación que tiene como tesis fundamental que la educación surge de unas necesidades sociales y culturales y está condicionada por el contenido de la educación que se imparte a los ciudadanos. La necesidad de identificar las tradiciones educativas planteadas por hace posible el entendimiento del ser latinoamericano desde la circunstancia independentista están al centro del problema de la identidad. Es decir, el ser latinoamericano encuentra su identidad no en la restauración de valores culturales, ni en la reapropiación de actitudes frente a la vida, ni en tanto que es capaz de asimilar lo externo y ajeno a su cultura y convertirlo en algo propio; la identidad



política del ser latinoamericano esta definida desde su entendimiento de su posición como ciudadano de una nación independiente.

En otras palabras, dado el contexto histórico de los países latinoamericanos no es posible hablar de identidad política antes de la consolidación de un estado donde el ciudadano se apropie de su condición política y por lo tanto responda a sus necesidades concretas como agente político y soberano de su propia identidad. Es imperativo entonces, aceptar la identidad política como una necesidad de índole educativo desde donde es posible replantear la circunstancia políticas, y reposicionar al individuo latinoamericano como actor de su propia historia y no como imitador/interprete de una historia ajena: el súbdito de la colonia imito el modelo español de vida, y el ciudadano de la independencia se apropio de una independencia ideológica relevante a su momento histórico pero inadecuado/impropio a su condición.

Como se dijo antes, la creencia de la independencia no llego a constituir las bases con las que se pudiera lograr una independencia capaz de crear e inventar modelos políticos e institucionales propios de un entendimiento de circunstancia latinoamericana; la falta de creencias políticas y la ausencia de un entendimiento claro de la circunstancia concreta desde donde estas creencias puedan formar la existencia del individuo nos sitúa frente a un dilema propio de la situación latinoamericano y el concepto de identidad. Este dilema se hace mas evidente cuando tratamos de entender la identidad latinoamericana desde la cultura y no la educación: El dilema recae sobre la aparente imposibilidad de no poder entender la circunstancia concreta del latinoamericano sin tener el conocimiento necesario para sentirse perteneciente a la misma. A pesar que la circunstancia y la creencia se complementan, la elaboración de una narrativa pedagógica capaz de expresar su ejecución y elaboración simultanea hace de este dilema algo esencialmente latinoamericano. Es decir, comenzar una descripción de lo que constituye la circunstancia latinoamericana es poder identificar lo que significa ser latinoamericano, pero para llegar a tal afirmación es imperante que pueda describir circunstancialmente el ser dentro de su entorno. Este dilema es el resultado de la prelación que ha tenido la identidad cultural sobre la identidad política. Culturalmente, el ser busca su identidad dentro de los valores que cree son propios de su momento histórico. Y dentro de ese momento el único camino posible para lograr encontrar identidad, en el correr del tiempo –la historia-, es el de aceptar los eventos como datos que definen, y en la mayoría de los casos limitan su propio entendimiento. Los eventos históricos no son los hechos determinantes de un ser humano, especialmente cuando la historia de un pueblo o un individuo ha sido adscrita al poder

intelectual de un grupo considerado superior por la capacidad de imponer valores y comportamientos sobre otros. Para poder superar/sobrepasar este dilema es necesario estudiar los fundamentos del análisis de la identidad cultural que la educación ha forjado, afirmado y cuestionado que han sido presentados por diversos filósofos e intelectuales; sus planteamientos permiten entender los procesos históricos y filosóficos de la pregunta por la recuperación de la cultura y el olvido de la identidad política.

Diversos filósofos han abordado en Latinoamérica el tema de la identidad cultural y han definido el concepto de cultura en confrontación con otras categorías que se le oponen, generando una necesidad de acentuar la necesidad de recuperar y restablecer los valores culturales así como los procesos de transformación cultural. Cabe anotar que aunque se reconocen numerosos trabajos sobre la filosofía latinoamericana, no pretendo abarcar todos los estudios y teorizaciones, sino abordar algunos autores cuyo aporte resulta relevante para las reflexiones que exige la identidad política, desde la mirada y el análisis de las relaciones entre cultura y política en las sociedades latinoamericanas en torno a los procesos de educativos de la colonia y la independencia.

### **MANOEL BOMFIM E O DEBATE SOBRE A RELAÇÃO ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA (1889-1930)**

Ligiane Aparecida da Silva<sup>318</sup> – Universidade Estadual de Maringá – E-mail: [ligi.ped@gmail.com](mailto:ligi.ped@gmail.com)

Maria Cristina Gomes Machado<sup>319</sup> – Universidade Estadual de Maringá – E-mail: [mcgm.uem@gmail.com](mailto:mcgmm.uem@gmail.com)

### **Considerações iniciais**

---

<sup>318</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá/PR.

<sup>319</sup> Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá/PR, onde leciona para o curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado.

O período intitulado de Primeira República no Brasil abarca os anos finais do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Trata-se de um momento histórico marcado por debates e iniciativas de intelectuais e parlamentares com vistas à estruturação da República e atenção às demandas que lhe são inerentes.

No presente artigo pretendemos contribuir para a reflexão sobre os projetos educacionais debatidos nesse período e discorrer sobre a centralidade que a instrução primária assume na discussão dos personagens em cena. Privilegiamos o intelectual Manoel José do Bomfim (1868-1932) e os discursos que proferiu enquanto deputado federal pelo estado de Sergipe entre os anos de 1907 e 1908, quando da tramitação do projeto conhecido como Tavares Lyra.

O referido projeto, elaborado por uma comissão de instrução a partir das diretrizes apresentadas pelo então Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores do Brasil<sup>320</sup>, Augusto Tavares de Lyra (1872-1958), tinha como objetivo promover uma reforma no ensino secundário e superior, bem como o desenvolvimento e a difusão da instrução primária<sup>321</sup>.

Em relação à instrução primária, projetava-se a intervenção direta e imediata da União por meio de acordo com os estados e municípios. Alegavam os favoráveis à proposta que da escolarização das massas dependia o progresso do país e sua inserção na disputa econômica com os países industrializados. Os contrários, por sua vez, não concebiam a intervenção por considerá-la uma afronta à Constituição Federal de 1891. Esta atribuíra aos estados e municípios a responsabilidade pela manutenção e investimento nas escolas primárias<sup>322</sup>.

---

<sup>320</sup> Durante a presidência de Affonso Augusto Moreira Penna (1847-1909), iniciada em 1906 e encerrada com sua morte em 1909. Nilo Procópio Peçanha (1867-1924), na condição de vice-presidente foi o responsável pela conclusão de seu mandato até o final de 1910.

<sup>321</sup> Uma análise mais ampla do Projeto Tavares Lyra pode ser encontrada na dissertação de mestrado que defendemos no ano de 2011 intitulada *Inviabilidades Republicanas: o Projeto Tavares Lyra e sua proposta para reforma e difusão do ensino brasileiro no início do século XX (1891-1908)*.

<sup>322</sup> “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (Artigo 35 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <

Manoel Bomfim mostrou-se favorável à proposta<sup>323</sup>. Em seu discurso, proferiu elogios à iniciativa do Ministro Tavares de Lyra, apresentou sugestões e emendas e buscou explicitar aos parlamentares seu entendimento acerca da função social do ensino primário, do ensino secundário e do ensino superior e os motivos que o levavam a privilegiar a escolarização infantil.

Sua inserção nesse debate, a nosso ver, deve ser compreendida como expressão de um momento histórico caracterizado pela necessidade de se estruturar o novo regime, organizar o trabalho livre, acelerar o desenvolvimento da indústria e do comércio e preparar o povo para o exercício do voto, para o trabalho especializado, para a defesa da pátria e desafios próprios da vida urbana.

Por ter sido um intelectual diretamente envolvido com os dilemas de sua época e por ter produzido uma vasta obra na qual atribui relevância à instrução popular, Manoel Bomfim merece atenção dos que buscam compreender o processo histórico de luta pela consolidação da escola pública brasileira. Sua participação nas discussões referentes ao Projeto Tavares Lyra, em especial, é fonte profícua porque evidencia a unidade entre o pensamento do autor e sua ação política.

Este texto discute as questões apresentadas de modo a abordar: 1) vida, formação e vínculo de Manoel Bomfim com as mudanças ocorridas no limiar da República e 2) o papel que atribuiu ao Estado em relação à instrução primária e seu posicionamento ante o Projeto Tavares Lyra. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

### **Manoel Bomfim em seu tempo**

A historiografia brasileira dedicada ao estudo da obra de Manoel Bomfim tem adjetivado este autor de nacionalista apaixonado (LEITE, 1983), inovador ambíguo (SUSSEKIND; VENTURA, 1984), republicano radical (SILVA, 1990), revolucionário e

---

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 18 dez.2015.

(BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2015).

<sup>323</sup> Sua exposição ocorreu no dia 5 de outubro de 1907 e está registrada entre as páginas 397 e 412 do documento analisado, qual seja, o Projeto Tavares Lyra, referenciado ao final deste texto.

eminente pensador da América Latina (SOUTO MAIOR, 1993), rebelde e portador de um contradiscurso (AGUIAR, 2000), leitor da história a contrapelo (REIS, 2006), intelectual polígrafo e pensador da história (GONTIJO, 2010), ensaísta intencionalmente silenciado (ALVES FILHO, 2013), para citar apenas alguns de seus intérpretes.

Manoel Bomfim morreu em 21 de abril de 1932 e deixou um importante legado para a história da educação brasileira ainda pouco explorado em nossos programas de pós-graduação em educação<sup>324</sup>. Foi médico de formação, mas estudou psicologia em Paris como aluno de Alfred Binet (1857-1911) e Georges Dumas (1866-1946), foi professor da Escola Normal, diretor do *Pedagogium*, diretor do primeiro laboratório de Psicologia Experimental do país (do qual foi fundador), jornalista, secretário da educação do Rio de Janeiro, deputado federal por Sergipe, criador de revistas educacionais para o público adulto e infantil, redator em periódicos, membro da Liga Brasileira de Higiene Mental, autor de livros sobre história do Brasil e da América Latina, além de livros didáticos e paradidáticos, alguns produzidos em parceria com Olavo Bilac e oficialmente adotados por estados brasileiros para uso nas escolas públicas por alunos e professores<sup>325</sup>.

Nascido em Aracaju no dia 8 de agosto de 1968, viveu entre o Império e a República, entre o mundo rural e o espaço urbano e seus 68 anos de vida estão divididos exatamente da seguinte forma: 32 anos no século XIX e mais 32 no século XX, como bem observou Reis (2006). Esse detalhe aparentemente irrelevante contribui para a compreensão da leitura que fez da sociedade brasileira em vias de transição.

Bomfim conhecia a elite dirigente de sua época à qual se opôs. Era filho do comerciante e dono de engenho Paulino José do Bomfim e, por optar pela Medicina,

---

<sup>324</sup> Realizamos um levantamento da quantidade de teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação do Brasil que têm como objeto a obra de Manoel Bomfim ou parte dela e constatamos que as áreas mais interessadas têm sido a História e as Ciências Sociais. A educação ocupa o terceiro lugar, seguida da Sociologia, Letras e Ciência Política. O levantamento foi feito na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no arquivo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações (IBICT).

<sup>325</sup> Para apresentação dos dados biográficos de Manoel Bomfim optamos pela fundamentação nos livros de Aguiar (2000) e Gontijo (2010), referenciados ao final deste artigo. Não citaremos os autores no decorrer de todo o trabalho para evitar repetições em excesso.

mudou-se em 1886 para Salvador para realizar seus estudos na Faculdade de Medicina da Bahia e, posteriormente, para o Rio de Janeiro, onde desenvolveu grande parte de sua atividade intelectual e política. Observou a escravidão e presenciou a transição de regime aos 21 anos de idade, já quase formado e, portanto, com certa maturidade para refletir sobre os rumos que trilhava seu país.

Assistiu ao povo “bestializado” e alheio aos acontecimentos, como atestou José Murilo de Carvalho (1987), e a fundação de uma república sem povo que considerou um engodo estrategicamente formulado para a manutenção dos conservadores no poder (BOMFIM, 1996; 1997; 2008; 2013)<sup>326</sup>.

É a partir de 1896 que o intelectual em tela passa a se envolver de forma mais próxima com a educação, por meio de nomeação ao cargo de subdiretor do *Pedagogium* e pelo fato de ter assumido a redação e a secretaria do periódico *A República*. Contudo, é no ano de 1897 que seu vínculo com a educação se acirra. Bomfim assume a direção geral do *Pedagogium*, a redação e secretaria do mensário *Educação e Ensino* e publica um artigo no periódico *A República* em que declara seu genuíno interesse pela instrução pública brasileira. Este seu texto é citado e lido dez anos depois para os parlamentares quando da discussão do Projeto Tavares Lyra, que doravante denominaremos de Projeto.

Manoel Bomfim foi um crítico da política de seu tempo. Em *A América Latina: males de origem*, livro publicado pela primeira vez em 1905<sup>327</sup>, faz uma retrospectiva histórica do processo de colonização do Brasil e das nações latino-americanas e conclui que o sistema político parasita<sup>328</sup> das metrópoles se consolidara e se

---

326 Para o desenvolvimento deste texto foram utilizadas reedições dos livros de Manoel Bomfim. As datas originais de publicação dos livros citados são: *A América Latina, males de origem* (1905); *O Brasil na América, caracterização da formação brasileira* (1929); *O Brasil na História, deturpação das tradições, degradação política* (1930) e *O Brasil Nação, realidade da soberania brasileira* (1931).

<sup>327</sup> O referido livro começou a ser escrito por Manoel Bomfim em Paris, durante sua estada na Sorbonne financiada pelo Governo brasileiro. Na ocasião, Bomfim estagiou no laboratório de Alfred Binet.

<sup>328</sup> Categoria que utilizou no referido livro para explicar o processo de colonização do Brasil. Portugal, o *parasita* que explorou o Brasil por séculos, sugando suas riquezas e vivacidade. Com a vinda da família Real em 1808 o *parasita* se instala no interior do organismo e aperfeiçoa seus instrumentos de exploração. Os *parasitados*, o povo brasileiro, na presença do *parasita* se encontra impossibilitado de recuperar sua saúde, ou seja, de progredir. A solução apresentada é a retirada do *parasita* por meio da substituição da elite agrária conservadora por um quadro político

reproduzia entre os políticos conservadores da República, entravando o desenvolvimento do Brasil. Rejeita a visão disseminada na Europa e Estados Unidos acerca da América Latina que, segundo ele, era distorcida e tendenciosa, apresentando-nos como incivilizados, inferiores e ignorando as particularidades de cada nação desse continente.

Esse estado de espírito, esse modo de ver mantém-se também pela absoluta ignorância dos publicistas e sociólogos europeus sobre a América Latina. Pode-se dizer que essa condenação tem uma dupla causa: a causa afetiva, interesseira; e uma causa intelectual – a inteira ignorância das nossas condições e da nossa história social e política, no passado e no presente. Esta é uma verdade que se reflete em cada conceito com que se nos acabrunham. (BOMFIM, 2008, p. 6).

Em *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*, passados vinte e quatro anos, Bomfim desenvolverá com mais profundidade os principais conceitos de *A América Latina*, buscando evidenciar as especificidades do Brasil em relação aos países ibero-americanos. Cabe destacar a intensa polêmica travada com Sílvio Romero (1851-1914) em torno das ideias defendidas por Bomfim, que rejeitava a tese da desigualdade das raças humanas disseminada desde o século XIX pelo influente escritor e filósofo francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882)<sup>329</sup>. Para Bomfim, o atraso brasileiro era de ordem cultural e é neste sentido que a instrução popular assume a centralidade em seu projeto de nação como critério para a modernização almejada.

A obra de Bomfim é permeada de exaltações ao povo brasileiro por sua coragem, brandura, afetuosidade e riqueza cultural proveniente do encontro entre diferentes tradições que dialogavam e se transformavam com o passar do tempo

---

comprometido com os interesses da República. A educação seria a condição para formar a consciência do povo em direção às transformações necessárias. (BOMFIM, 2008). Vale observar a utilização frequente de termos relacionados à área da saúde para explicar fenômenos sociais, o que evidencia a influência de sua formação nas reflexões e projetos apresentados para a sociedade brasileira.

<sup>329</sup> Sílvio Romero escreve 25 artigos na revista *Os Anais*, publicados em 1906 como livro sob o título *A América Latina: análise do livro de igual título do Dr. Manoel Bomfim*, no qual refuta a tese do parasitismo social e a solução via educação apresentada por Bomfim.

(BOMFIM, 1997; 2000<sup>330</sup>). O autor defendia a possibilidade de aprendizagem dos negros, índios e mestiços, desde que houvesse o investimento necessário em instrução elementar.

Bomfim é considerado romântico e ingênuo por alguns estudiosos de sua obra (REIS, 2006; ANDRADE, 2008), mas entendemos que seu discurso deve ser analisado enquanto prática e não como mero palavreado alijado da realidade da Primeira República. Os termos carregados de emoção que utilizou, a nosso ver e conforme as reflexões de Marta Maria Chagas de Carvalho (1989) fazem parte de um conjunto de estratégias e objetos de intervenção comumente utilizados na época para ampliar os espaços de atuação e persuadir povo e elite. O presente é apresentado de forma temerosa como momento de insegurança e incertezas, mas prenhe de possibilidades; o futuro, como época promissora caso o projeto de nação apresentado seja levado a termo; o passado é um tempo a ser superado.

A reforma moral e intelectual da sociedade exigia investimentos na instrução primária, formadora por excelência das novas gerações de cidadãos republicanos. Bomfim dedicou-se com afinco a esta causa nas várias frentes em que atuou e a defesa da escolarização das massas está presente, direta ou indiretamente, em praticamente toda a sua obra.

José Murilo de Carvalho (1990), ao estudar o imaginário da República no Brasil a partir do mapeamento das correntes ideológicas mais influentes nas primeiras décadas do novo regime apresenta as utopias dos projetos societários da época e os instrumentos utilizados para envolver a massa não escolarizada na vida política. O autor mencionado discorre sobre os mitos, alegorias, imagens e símbolos que contribuíram para a elaboração desse imaginário e “[...] redefinição de identidades coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 11). Há que se considerar que Bomfim, como um homem de seu tempo e portador de um projeto de nação, tenha se utilizado das mesmas ferramentas para apoderar-se do imaginário popular e convencer seus opositores. O uso de adjetivos e metáforas e de termos próprios da biologia e da medicina para explicar questões sociais são tentativas de se fazer entender e de

---

<sup>330</sup> A citação de Bomfim (2000) refere-se ao livro de leitura *Através do Brasil*, publicado em parceria com Olavo Bilac e cuja primeira edição data de 1910. Até o ano de 1962 esse livro teve 64 edições, pois foi adotado oficialmente por escolas públicas de estados brasileiros para o ensino de história do Brasil. Apesar de ser uma história fictícia, entendemos que Bomfim e Bilac buscaram apresentar o brasileiro de forma entusiasmada e elogiosa por meio dos personagens criados.



credibilizar o discurso, sustentado por uma visão de homem, de história e de República.

Manoel Bomfim exalta os “heróis” da história brasileira e desqualifica outros já referendados. Em *O Brasil na História: deturpação das tradições, degradação política*, editado pela primeira vez em 1930, dedica-se à desconstrução da historiografia oficial que considerava enganosa e apresenta, empolgado, a “verdadeira” história do Brasil. Seu esforço para exaltar os historiadores representantes do povo, do progresso e do trabalho coletivo é impetuoso tal qual o empenho que aplica ao refutar as teorias em voga.

A utilização dos termos “progresso”, “moderno”, “científico”, “novo” e até “revolução” é recorrente no Brasil, sobretudo a partir das últimas décadas do século XIX, como pontuam Herschmann e Pereira (1994). Na perspectiva desses autores, o modelo europeu de civilização incitava intelectuais brasileiros ao confronto com as estruturas historicamente estabelecidas porque de sua derrocada dependia a inserção do Brasil no mercado internacional de forma competitiva.

Em contrapartida, a despeito do discurso inflamado de apologia à ciência e da repulsa à tradição, a modernização brasileira se materializou de forma conservadora por meio de reformas educacionais e políticas de cunho médico-higienista tendo como definidor de regras o “[...] projeto civilizatório ocidental”, como destacou Gondra (2004, p. 482).

Bomfim, enquanto médico, professor, escritor e parlamentar participou ativamente dessa querela entre “obsoletos” e “modernos” e do processo de criação das condições necessárias à consolidação da República. Embora tenha abdicado do exercício direto da medicina em 1894<sup>331</sup>, sua formação o acompanhou na prática da docência, nos textos recheados de metáforas, nas comparações que fez entre os organismos sociais e os organismos biológicos, como se pode observar que se segue:

Como organismos vivos, as sociedades dependem não só do meio, não só das condições de lugar, mas também das condições de tempo. Quer dizer: para estudar convenientemente um grupo social – uma nacionalidade no seu estado atual, e compreender os motivos pelos quais ela se apresenta nestas ou naquelas condições, temos de

---

<sup>331</sup> De acordo com Aguiar (2000), no ano de 1894 a filha primogênita de Manoel Bomfim, Maria, é vítima de uma epidemia de tifo e morre antes de completar dois anos de idade. Após essa fatalidade, movido pelo sentimento de impotência, Bomfim deixa de exercer a medicina. Contudo, mantém-se engajado no movimento médico-higienista e não deixa de absorver os conhecimentos da área para fundamentar suas reflexões acerca da sociedade.

analisar não só o meio em que ela se acha, como os seus antecedentes. Uma nacionalidade é o produto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante de ação do seu passado combinada à ação do meio. É mister estudá-la no “tempo e no espaço”; a linguagem é pouco pretensiosa e rebarbativa, mas exata. Isto mesmo sucede com os organismos biológicos: se, num espaço, num meio muitas vezes restrito, único e igual, encontramos organismos de uma diversidade infinita, é porque eles não dependem só do meio atual, mas também das condições e formas anteriores que a herança conserva – representam uma herança adaptada. (BOMFIM, 2008, p. 18, grifo nosso).

O destaque que demos às sentenças se deve à seriedade com que Bomfim as proferiu, visto que seus escritos históricos têm como característica comum o esforço que empenhou para recuperar o passado que autorizara o Brasil em que vivia. É importante, contudo, compreender que Bomfim se utilizava de analogias, mas não de forma acrítica. Alertava seus leitores para as diferenças entre as leis que regiam a natureza e as leis sociais, mais complexas em sua essência, segundo ele. (BOMFIM, 2008).

Sussekind e Ventura (1984) concluíram que a obra de Bomfim não ganhou visibilidade no percurso do século XX porque, dentre outros fatores, a linguagem por ele utilizada estava em vias de superação. De fato estava, como ele mesmo afirmou: “Está um tanto desacreditado, em sociologia, esse velo de assimilar, em tudo e para tudo, as sociedades aos organismos biológicos”. Entretanto, alertou: “[...] não é o conceito que é condenável, e sim a estreiteza de vista com que o aplicam à crítica dos fatos sociais [...]”. (BOMFIM, 2008, p. 17). Não se tratava, portanto, de mera comparação, mas de acreditar na existência de leis regentes da vida em sociedade de essência similar às leis que regem a natureza.

A partir dessa crença é que o referido intelectual cria a categoria central de sua obra e de importância imprescindível para a apreensão de seu pensamento, qual seja, o parasitismo social. Utilizando como exemplo o processo de evolução de um pequeno animal marinho que se tornou parasita – o *Chondracantus gibbosus* -, o autor esclarece ao leitor que a exploração social degenera tanto o “parasita” quanto o “parasitado”, na medida em que ambos têm as suas possibilidades de desenvolvimento reduzidas.

O parasitado adoece, pois tem sua energia e saúde subtraídas; o parasita tem a ilusão da vantagem, mas regride enquanto organismo vivo. O parasita – Portugal e a elite conservadora dos tempos de Bomfim – causava a doença: um povo ignorante e esmorecido, uma economia desequilibrada, recursos mal investidos ou desviados, desemprego, instabilidade social, falta de mão-de-obra especializada, escassez de políticas públicas em prol da modernização. O tratamento: a formação de um povo

consciente e preparado para a vida na República; a cura: destituição do parasita e consequente recuperação da saúde do corpo social.

Uma solução superestrutural inspirada na medicina e na psicologia, como destacou Reis (2006). Bomfim, enquanto médico apresenta a cura para os males da nação e, enquanto psicólogo, se propõe a tratar da autoestima do brasileiro negativamente afetada pela tese da inferioridade dos latino-americanos.

As questões até aqui pontuadas aparecerão, implícita ou explicitamente, em sua exposição aos parlamentares proferida no ano de 1907. Bomfim declarará publicamente sua opinião em relação ao dever do Estado para com a instrução primária e formação das classes populares, como apresentaremos a seguir.

### **O Projeto e sua questão capital**

No dia 5 de outubro de 1907 Manoel Bomfim ocupa a tribuna da Câmara dos Deputados com a seguinte consideração inicial: o projeto contemplava duas questões distintas que poderiam ser tratadas separadamente com a atenção apropriada.

A proposta para o desenvolvimento e difusão da instrução primária foi por ele considerada como questão capital por envolver a necessidade de um acordo entre União, estados e municípios e pela emergência do assunto em pauta. A segunda questão – reforma, reorganização e remodelação dos programas do ensino secundário e superior –, por seu caráter didático-pedagógico assumia importância secundária, cabendo aos parlamentares discuti-la posteriormente.

Bomfim se propõe a priorizar a questão de importância capital, mas antes de tecer suas considerações, justifica-se:

Preciso, ao mesmo tempo (eu que sou novo nesta Casa, e inexperiente e desconhecido), justificar-me perante a Câmara de vir intervir neste debate, intervenção que é quase temeridade, uma ousadia. Mas é que justamente essa questão da instrução popular me tem parecido sempre, a mais interessante, aquela que mais influi ou deve influir sobre o destino do Brasil, e dela me tenho ocupado, constantemente<sup>332</sup>. (BOMFIM *in* BRASIL, 1918, p. 397).

Eleito deputado federal por Sergipe naquele mesmo ano, aos 14 dias do mês de julho, e empossado no dia 17 de agosto<sup>333</sup>, Bomfim completara 39 anos no dia 8 de

---

<sup>332</sup> Optamos por atualizar a gramática original nas citações do Projeto Tavares Lyra.

<sup>333</sup> Manoel Bomfim filiou-se ao Partido Federal Conservador a convite de Pinheiro Machado, líder do partido. Aguiar (2000) assevera que a filiação de Bomfim só pode ser compreendida em termos políticos, visto que, ideologicamente, seu perfil

agosto, parte deles dedicados à medicina, à escrita de livros e às questões educacionais de seu tempo. Como destacou Aguiar (2000), não se tratava de um político profissional, mas de um intelectual que via na política uma oportunidade de expandir seu projeto de nação por meio de ações voltadas, prioritariamente, para a difusão da instrução popular.

Naquele momento as ideias que divulgara em *A América Latina* já eram conhecidas e Bomfim faz menção, durante sua exposição, às reflexões por ele formuladas sobre a escola primária como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país. Cita, inclusive, um artigo que publicara em 1897, solicitando licença da Câmara para lê-lo aos parlamentares e, na sequência, comenta:

Daí para cá meu modo de ver não se modificou. Depois, escrevendo um livro em que resumia meu modo de pensar sobre os assuntos e problemas que mais interessam ao Brasil<sup>334</sup>, eu chegava a estas conclusões – o remédio eficaz para a crise e para os males de que nos queixamos atualmente é a realização da instrução popular, que efetivamente não temos. (BOMFIM *in* BRASIL, 1918, p. 399).

Como se pode observar, Bomfim pertencia ao grupo de intelectuais republicanos que manifestava acentuado “entusiasmo” pela educação, para utilizar a expressão cunhada por Jorge Nagle (1974). Contemporâneo de personalidades como Rui Barbosa (1849-1923), Machado de Assis (1839-1908), José Veríssimo (1857-1916), Monteiro Lobato (1882-1948), Olavo Bilac (1865-1918), Carneiro Leão (1887-1966) e outros influentes pensadores, escritores e políticos da República, não se furtou à reflexão sobre o atraso brasileiro e as possíveis chaves para o almejado progresso.

Ainda conforme Nagle (1974), mas sem considerar uma possível cisão temporal entre os entusiastas e otimistas da educação, é importante destacar que Bomfim não somente defendeu a instrução primária como alavanca para o desenvolvimento, como também propôs mudanças significativas nos métodos de ensino e na formação de professores, ambas afinadas com o ideário da pedagogia autoproclamada moderna e científica. Nos compêndios que produziu para uso nas

---

progressista divergia do estilo autoritário do oligarca Pinheiro Machado. No entanto, tinham em comum um projeto republicano de oposição à política dos governadores e a defesa de um Estado mais participativo nas questões de interesse nacional, dentre elas, a instrução popular.

<sup>334</sup> Menção ao livro *A América Latina: males de origem*, publicado pela primeira vez em 1905.

Escolas Normais, nos livros de leitura e discursos proferidos sobre o magistério e a infância<sup>335</sup>, fica evidente a centralidade atribuída à criança no processo de ensino e aprendizagem, um debate pedagógico e, sobretudo, político que se impunha aos intelectuais brasileiros das primeiras décadas do século XX.

Na Câmara dos Deputados tais ideias vão aparecer com recorrência na fala dos parlamentares, mas a discussão que prevalece durante a tramitação do Projeto é a relação entre Estado e instrução popular. Bomfim explicita aos seus pares o seu posicionamento:

O problema da instrução popular, numa democracia, é por demais importante para que, hoje, ainda se possa com sensatez negar ao Estado o dever de intervir nele. Por minha parte, direi, mesmo que isto constitui uma das funções primordiais e explícitas do Estado moderno. (BOMFIM *in* BRASIL, 1918, p. 401).

As controvérsias entre deputados pautavam-se na Constituição Federal de 1891. Era preciso debater e definir as competências da União nas questões afetas ao ensino de modo a não ferir a autonomia dos estados e municípios. Um Estado liberal, como destaca Chaves (2007), tem como premissa a garantia da liberdade dos indivíduos, assegurada pelo direito de não serem coagidos a nada, tampouco impedidos em sua livre iniciativa. Outrossim, a liberdade está condicionada ao dever do outro (incluindo-se o Estado) de não interferir nas decisões individuais, desde que estas estejam em consonância com os mesmos princípios.

Quando o Estado é chamado a intervir, entendem alguns liberais<sup>336</sup> que a liberdade, bem supremo, é ignorada. Ora, o Estado que cria impostos para subsidiar a

---

<sup>335</sup> *Livro de Composição para o curso complementar das escolas primárias* (1899); *Livro de leitura: para o curso complementar das escolas primárias* (1901); *Revista O tico-tico* (1905); *Discurso O respeito à criança*, pronunciado na Escola Normal (1906); *Através do Brasil* (1910); *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação* (1915); *Noções de Psicologia* (1917); *Primeiras Saudades* (1920); *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923); *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928).

<sup>336</sup> Referimo-nos aos liberais fiéis ao Liberalismo Clássico defensores do Estado Mínimo. É possível identificar na Primeira República um grupo de liberais que admitem a intervenção do Estado, desde que respeitada a autonomia dos estados e municípios e o princípio da liberdade. A este grupo Merquior, Paim e Kujawski (1998) dão o nome de Liberais Sociais. A este respeito, ver: MERQUIOR, José Guilherme; PAIM, Antonio; KUJAWSKI, Gilberto de Mello. **O liberalismo social: uma visão histórica**. Cadernos Liberais 8. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1998.

instrução pública está “impondo” duas vezes: impõe que o cidadão pague por algo que não escolheu e impõe um modelo oficial de educação. Chaves (2007) acrescenta que a luta pela sobrevivência e pela melhoria das condições de vida na perspectiva do liberalismo é individual, cabendo ao Estado apenas a proteção do povo e defesa da soberania da nação. Bomfim utiliza-se desse pressuposto para contra-argumentar, sugerindo intervenção e investimentos na escolarização das crianças.

É inegável que cabe ao Estado a função de proteger aos fracos; está mesmo estabelecido de modo irrefutável que as funções primordiais do Estado são as de defesa da Nação contra os inimigos externos, e a defesa dos fracos ou a distribuição da justiça, no interior. Ora, quem mais fraco do que a criança?... Pois não é defendê-la – o arrancá-la a ignorância?... (BOMFIM *in* BRASIL, 1918, p. 402).

Em *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*, livro publicado por Bomfim pela primeira vez em 1915 reunindo conteúdos ensinados às alunas da Escola Normal durante o seu percurso como professor da cadeira de Pedagogia a mesma ideia de criança como um ser a ser protegido aparece. Bomfim define que “[...] a educação é a adaptação do indivíduo às condições de vida humana” (BOMFIM, 1926, p. 12) e a criança é concebida como um ser “[...] que ainda não existe de modo completo” (BOMFIM, 1926, p. 10). Quanto à função da educação, assevera:

A arte da educação aplica-se a um ser de natureza muito especial, - que é a personalidade humana, em formação. É uma arte que não trabalha com a simples matéria bruta, nem se dirige a organizações já constituídas. A entidade a que se aplica a educação não existe quase, nem está caracterizada, quando a obra educativa começa; é uma individualidade que se deve formar como resultado da própria educação<sup>337</sup>. (BOMFIM, 1926, p. 10).

Portanto, delegar aos pais a escolha quanto à escolarização dos filhos e os investimentos necessários era visto por Bomfim como uma imprudência. Quem garantiria que o pai analfabeto, agricultor, operário ou até mesmo desempregado teria discernimento e condições materiais para intervir na educação dos filhos? Nestes casos, a “opção” por manter a criança distante da escola seria um exemplo adequado de exercício da liberdade? Ao condenar a criança ao analfabetismo não estariam os pais ferindo o princípio da dignidade humana prevista em lei? E quanto ao Estado, ao furtar-se do problema da instrução, não estaria abdicando de seu dever de proteger os cidadãos?

---

<sup>337</sup> Utilizamos a 3ª edição do livro, publicada pela Livraria Francisco Alves no ano de 1926 e atualizamos a gramática original do período.

Bomfim, como favorável ao projeto e à ideia da intervenção, busca argumentos no sentido de problematizar os discursos oponentes e demonstrar que a proposta não confrontava a Constituição Federal; ao contrário, respeitava as suas máximas. Como recurso para o convencimento apresenta a função social da escola primária, instituição que considerava eminentemente educativa e cujo fim seria a adaptação da criança ao meio a partir do ensino de determinados conteúdos e valores. Vejamos:

Que é que o indivíduo deve aprender na escola primária? Tudo o que lhe é necessário para o desenvolvimento de suas relações, no meio dentro do qual temos de viver. Por isto, o ensino primário elementar se resume em aprender a ler, escrever e contar, conhecimento do sistema de pesos e medidas, e da instrução moral e cívica, pois estas são as noções essenciais a toda pessoa, qualquer que seja seu destino e a sua missão futura, da mais humilde à mais elevada. Toda criatura humana precisa saber ler e escrever, como instrumento de relação, para facilidade da transmissão de seu pensamento através do tempo e do espaço<sup>338</sup>; saber contar porque lhe é impossível desenvolver sua atividade sem possuir os elementos do cálculo; e ter a instrução moral e cívica, porque deve conhecer seus direitos e deveres, sem o que não pode viver na sociedade, porque isto implica o desenvolvimento de suas relações morais constantes. (BOMFIM *in* BRASIL, 1918, p. 401).

Do excerto acima podemos inferir que a organização da economia nacional era central no pensamento de Bomfim. Na perspectiva de Botelho (2009), mesmo quando Bomfim propõe uma revolução nacionalista popular em *O Brasil Nação* e a destituição dos dirigentes políticos, tem como horizonte a educação do povo no pós-revolução e, então, a modernização da sociedade. Em outras palavras, a educação continuaria sendo o remédio para a cura dos nossos males.

Sem querer esgotar os debates sobre o pensamento e ação política do intelectual em questão, consideramos que na centralidade de seu projeto nacional estava a economia brasileira. A escolarização das massas é o fio condutor que unifica e atribui identidade à sua obra e ao seu projeto. O remédio se fazia necessário porque havia a enfermidade, mas o fim almejado era a cura e não a administração do remédio em si mesma.

---

<sup>338</sup> Em 1899 Manoel Bomfim publica com Olavo Bilac o *Livro de Composição para o Curso Complementar das escolas primárias*. A proposta do livro é apresentar lições e encaminhamentos ao professor da escola primária para o ensino da escrita. Está implícita neste livro a preocupação dos autores com a formação de uma nova geração minimamente hábil e clara em sua comunicação. As lições revelam o esforço de ambos para inserir na escola primária conteúdos instrumentais e úteis à dinâmica da vida urbana, além da atenção que deram à formação do professor.

Educação popular financiada pelo Estado e revolução nacionalista, em nosso entendimento, não constituíam o projeto societário de Bomfim, mas as suas bases, os seus fundamentos, os meios estratégicos para se atingir o fim desejado, a saber, a modernização do país via industrialização. José Maria de Oliveira e Silva (1990) que, assim como Ronaldo Conde Aguiar (2000), investigou a participação de Bomfim nas discussões relacionadas ao Projeto identifica que a universalização da instrução primária não se impunha como necessidade naquele momento, o que teria dificultado a aprovação do Projeto pelo parlamento. Aguiar (2000), por sua vez, atesta que o maciço investimento em instrução primária não interessava às elites dirigentes que se empenhavam pela manutenção do analfabetismo.

Para invocar o Estado e ratificar a proposta do Projeto, Bomfim exaltou o Brasil e o brasileiro. Frente ao paradigma que atestava a inferioridade da população latino-americana, alegou ser o atraso de ordem cultural e, por isso mesmo, passível de ser solucionado via escola. Para tanto, chamou a atenção para a necessidade de investimentos na formação dos professores, propondo reestruturação e criação de Escolas Normais.

Para solução do problema da organização do ensino primário, que não está organizado, tem mais importância que a própria fundação e manutenção das escolas primárias, a organização das escolas normais. Não há ensino sem professores, a alma do ensino é o mestre. Fora absurdo esperar e acreditar na eficácia de um serviço de instrução com um professorado que não estivesse devidamente educado e preparado para isto. (BOMFIM in BRASIL, 1918, p. 416).

Rosa Fátima de Souza (2004) ressalta que a Escola Normal foi central nas propostas de reforma de intelectuais e políticos republicanos durante as primeiras décadas do século XX. O professor primário, enquanto responsável pela formação do contingente que iria por em movimento o projeto moderno de nação, deveria receber o preparo adequado em consonância com a pedagogia científica adotada nos países potencialmente industrializados.

Para finalizar sua exposição, Bomfim propõe três emendas ao Projeto e as justifica perante os deputados. A primeira delas estipulava que a União fundasse escolas primárias nos estados em locais onde elas não existissem e onde fossem insuficientes; a segunda criava a obrigatoriedade da criação de Escolas Normais federais pela União e a terceira, determinava que a União auxiliasse os estados na proporção da receita *percapita* de cada um, de modo que os mais carentes fossem mais bem assistidos.



Bomfim, ao encerrar seu discurso é vivamente aplaudido e cumprimentado pelos membros da Câmara favoráveis aos seus pareceres e as exposições no plenário continuam. Contudo, as discussões referentes ao Projeto não se materializaram em reformas ou medidas para a difusão do ensino público. A redação final é aprovada em junho de 1908 e no dia 23 de novembro do mesmo ano, apresentada à Câmara pela Comissão de Instrução Pública. Passados dois anos, o Projeto é arquivado por ordem da Comissão de Finanças.

Embora as reformas nele previstas não tenham se concretizado, consideramos o Projeto uma rica fonte para os historiadores da educação do Brasil República. Aos intérpretes da obra de Manoel Bomfim, em especial, o documento evidencia sua luta política pela democratização do ensino público, tema tão recorrente em seus livros e discursos. Por fim, se se quer conhecer o Manoel Bomfim engajado, não se pode preterir do estudo de sua breve experiência enquanto parlamentar e sua contribuição mais expressiva, qual seja, o debate em torno do Projeto Tavares Lyra.

## **Notas finais**

Não tivemos com este texto a intenção de confrontar a participação de Manoel Bomfim nos debates em torno do Projeto Tavares Lyra com as exposições dos demais parlamentares envolvidos, o que seria um exercício possível. Detivemo-nos, antes, à apresentação de seu posicionamento em relação ao papel do Estado no desenvolvimento e difusão da instrução primária por entendermos que a referida questão, como ele próprio mencionou, era capital no Projeto.

Outra possibilidade seria a análise de seu posicionamento acerca da reforma do ensino secundário e superior. A despeito de não ter sido prioritária, este tema também é contemplado em sua exposição e pode se constituir objeto de estudo aos interessados.

Concordamos que a intervenção da União na instrução primária gerou controvérsias que não se limitavam às implicações legais previstas na Constituição Federal de 1891. A Primeira República foi um período marcado pelo confronto entre a tradição e o novo modelo de sociedade que exigia transformações radicais na política, na economia e na educação. Tais mudanças, no entanto, não ocorreriam sem resistências.

O arquivamento do Projeto Tavares Lyra foi explicado, como mencionamos, pela falta de interesse das elites governantes no combate ao analfabetismo e pelo fato de a instrução popular não representar, naquele momento, uma necessidade ao país. Nesse sentido e em sintonia com a exposição de Bomfim, preferimos defender que a

República, na medida em que restringiu o voto à população alfabetizada, criou uma necessidade e um dever público tendo em vista o precário cenário educacional brasileiro. Escolarizar as massas tornou-se tarefa fundamental e, por isso, a mobilização social em torno do problema.

Contudo, somente com o desenvolvimento da indústria nacional e o surgimento de novas demandas, quando a falta de mão de obra especializada passa a obstaculizar o desenvolvimento da economia e a segurança nacional se vê ameaçada pelo analfabetismo massivo é que a União se propõe a investir de forma mais incisiva na educação pública, fato que Manoel Bomfim não pôde presenciar na primeira década do século XX, tampouco nos seus anos subsequentes de vida.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. **O rebelde esquecido**: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ALVES FILHO, Aluizio. **Manoel Bomfim**: combate ao racismo, educação popular e democracia radical. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANDRADE, Yara Rodrigues de. **I(m)possível nação**: o Brasil de Manoel Bomfim e de Paulo Prado no início do século XX. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**: prática da língua portuguesa: narrativa. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. [original: 1910].

BOMFIM, Manoel. BRASIL. Projeto Tavares Lyra. In: **Documentos Parlamentares**. Instrução Pública. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918. pp. 397-412.

\_\_\_\_\_. **Lições de Pedagogia**: teoria e prática da educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926. [original: 1915].

\_\_\_\_\_. **A América Latina, males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. [original: 1905].

\_\_\_\_\_. **O Brasil Nação, realidade da soberania brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. [original: 1931].

\_\_\_\_\_. **O Brasil na América, caracterização da formação brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. [original: 1929].

\_\_\_\_\_. **O Brasil na História, deturpação das tradições, degradação política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013. [original: 1930].

BOTELHO, André. Manoel Bomfim: um percurso da cidadania no Brasil. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; BOTELHO, André (orgs). **Um enigma chamado Brasil**: 29 intérpretes e um país. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. pp. 118-131.

BRASIL. Projeto Tavares Lyra. In: **Documentos Parlamentares**. Instrução Pública. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1918.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados; Histedbr, 2007. pp. 1-60.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim** (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto M. **A invenção do Brasil moderno**: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1983.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Calmon a Bomfim. A favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SILVA, José Maria de Oliveira. **Da educação à revolução**: radicalismo republicano em Manoel Bomfim. 1990. 187f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1990.

SOUTO MAIOR, Laércio. **Introdução ao pensamento de Manoel Bomfim**: o discurso da modernidade no alvorecer do século XX. São Paulo: Centro de Publicação Popular do Instituto Mário Alves de Estudos Políticos, 1993.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval... [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-161.

VENTURA, Roberto; SUSSEKIND, Flora. **História e Dependência**: cultura e sociedade em Manoel Bomfim. São Paulo: Moderna, 1984.

## **MODELOS PEDAGÓGICOS FRANCESES E A RENOVAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (DÉCADA DE 1950)**

Norberto Dallabrida  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)  
E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

No Brasil, enquanto o ensino primário começou a ser renovado, desde os anos de 1920, por meio de ideias escolanovistas, o ensino secundário, com raríssimas exceções, manteve uma cultura escolar tradicional. Essa assimetria colocou-se em boa medida porque, na primeira metade do século XX, mais da metade dos estabelecimentos de ensino secundário pertenciam a congregações católicas e a reforma do ensino secundário realizada durante a ditadura getulista, a Reforma Capanema (1942), privilegiou teses pedagógicas católicas. Com a redemocratização da sociedade brasileira, iniciada em 1945, e a renovação educacional colocada em marcha após a Segunda Guerra Mundial (PROST, 1981), com destaque para a presença da UNESCO como novo e global agente educativo, vários educadores brasileiros passaram a problematizar a Reforma Capanema do ensino secundário (DALLABRIDA, 2014). As críticas eram dirigidas sobremaneira aos seguintes aspectos da legislação vigente: o viés pedagógico tradicional, o elitismo (formação das “elites condutoras”), o currículo literário (o retorno das humanidades), o caráter excessivamente nacionalista e segregador de gênero, que previa divisão de colégios e de turmas para adolescentes homens e mulheres. Para o ensino secundário, no período da redemocratização, reabriu-se o debate e foram colocados em marcha projetos e experiências educacionais inéditos.

Embora ainda não de forma prioritária, o ensino secundário brasileiro passou a integrar a pauta da educação nacional no início da década de 1950 tanto no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) quanto na Diretoria do Ensino Secundário (DESE) – órgãos do Ministério da Educação e Saúde. Sob a direção de Anísio Teixeira desde 1952, o INEP implementou várias campanhas para superar a fragilidade do sistema nacional de ensino, entre as quais a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), coordenada por Jayme Abreu, que resultou na publicação diversos artigos e um livro sobre a situação do ensino secundário brasileiro à luz de experiências internacionais (BERETA,

DALLABRIDA e CLARINO, 2013). Sob a gestão de Armando Hildebrand, a DESE criou uma campanha destinada a modernizar o ensino secundário, que se concretizou com o estabelecimento da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES) por meio do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. O objetivo principal da CAPES era promover cursos para os professores leigos do ensino secundário, ministrados por docentes de grandes centros e realizados durante o período de férias, com o intuito de prepará-los para o exame de suficiência, que conferia o grau de licenciado. A relevância desses cursos deve-se ao fato de que, na década de 1950, havia mais de 80% dos professores leigos que ensinavam em estabelecimentos de ensino secundário, emergência que justificava a criação de uma campanha. Em 1956, ao assumir a direção da DESE, Gildásio Amado envidou esforços para criar um periódico de divulgação das experiências da CAPES, que se materializou em junho de 1957, com a publicação da revista “Escola Secundária”, que tinha uma perspectiva editorial didático-pedagógica e se manteve ativa por cinco anos (ROSA, 2014).

De outra parte, no início da década de 1950, começaram a ser feitas experiências renovadoras no ensino secundário brasileiro, tanto em colégios públicos como em educandários privados, especialmente a partir de apropriações de modelos pedagógicos franceses e norte-americanos. A partir de um convênio entre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Prefeitura de Nova Friburgo, em 11 de março de 1951 foi inaugurado o Colégio Nova Friburgo, que adotou o “Método de Unidades Didáticas”, uma proposta pedagógica fundamentada especialmente na noção de unidade do Plano Morrison – formulado pelo educador norte-americano Henri Morrison. A partir de 1952, no sistema público de ensino de São Paulo, começou a ser implantada uma experiência pioneira, realizada pelo professor Luiz Contier no Instituto Alberto Conte e inspirada nas *classes nouvelles* francesas. Nos dois anos anteriores, Contier realizou estágio no *Centre International d’Études Pédagogiques* (CIEP), localizado em Sèvres, que, desde 1945, vinha produzindo e aperfeiçoamento a uma proposta renovadora para o ensino secundário na França (VIEIRA, 2015). Essa experiência foi bem recebida pelo Ministério da Educação e Cultura, que permitiu a implantação das classes secundárias experimentais a partir de 1959.

Assim, no início desse ano letivo, as classes secundárias experimentais começaram a ser implantadas em alguns estabelecimentos de ensino secundário. Além dos colégios públicos, que tinham como referência a experiência de Luiz Contier pautada nas *classes nouvelles*, alguns educandários católicos também implantaram classes secundárias experimentais, mas fundamentadas no Projeto Pedagógico de

Pierre Faure, inicialmente desenvolvido na França em meados do século XX, mas que ganharia circulação mundial. Na avaliação das classes secundárias experimentais entre 1959 e 1962, Cunha e Abreu (1963) constatam que essa experiência pedagógica renovadora realizou-se, nesse período, em 46 colégios, localizados em oito estados, sendo que a maioria pertencia aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. As metodologias ativas foram apropriadas de culturas escolas francesas – as *classes nouvelles* e o Projeto Pedagógico de Pierre Faure – e norte-americanas como os planos Morrison, Dalton e Winnetka e o método de projetos. Assim, neste trabalho, o foco será colocado sobre os modelos pedagógicos franceses pelo fato de eles terem sido mais usados nas classes secundárias experimentais.

Para ler essa questão, adota-se a perspectiva do historiador Roger Chartier (1992), que considera que os bens culturais são produzidos, disseminados e usados de forma diferente, de modo que a recepção é realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. No campo escolar, a partir de reflexões de Carvalho (2003) e Rockwell (2005), considera-se que os modelos pedagógicos são produzidos em tempos e espaços específicos, circulam por meio de diferentes mediadores e suportes e são apropriados em diferentes instâncias dos sistemas educativos e, por fim, pelos professores em sala de aula. As fontes utilizadas nesta investigação histórica são livros, revistas, dissertações de mestrado e relatório técnico. Neste trabalho o foco de análise é, portanto, colocado sobre dois modelos pedagógicos produzidos na França no imediato pós-guerra, disseminados por meio de estagiários brasileiros em instituições educativas francesas e de educadores que fizeram visitas pedagógicas ao Brasil, bem como por meio de textos como artigos em periódico e livros, que foram apropriados por redes escolares e por colégios.

### ***Classes nouvelles* e a renovação do sistema público de ensino**

A criação das *classes nouvelles* na França é parte integrante do engajamento político e pedagógico de Gustave Monot, particularmente na conjuntura do imediato pós-Segunda Guerra Mundial. Assim, é importante assinalar que, depois de licenciarse em Letras, Monod é convidado, em 1911, a lecionar Filosofia na *École des Roches*, instituição educacional privada e laica, fundada por Edmond Demolins e inspirada nas experiências escolanovistas de *Abbotssholme* e *Dedalles School*, com o intuito de formar uma nova elite francesa. Depois de se recuperar de um grave ferimento como

soldado na Primeira Guerra Mundial, no início dos anos 1920 voltou a lecionar Filosofia e a ministrar conferências em prol da educação renovadora. Em 1923 filiou-se à associação *Compagnons de l'Université Nouvelle*, formada por universitários que se conheceram durante a Primeira Guerra como Paul Langevin e Henri Wallon, entre outros; e, no ano seguinte, à Sociedade das Nações, fundando um núcleo da mesma em Marselha e a “Escola da Paz”, que promoviam discussões sobre o ensino e ideias pacifistas. Em 1936, no “Congresso de Havre”, defendeu propostas inovadoras para o ensino secundário francês – que em boa medida seriam usadas nas *classes nouvelles* – e, pela sua liderança, foi nomeado pelo Governo da Frente Popular inspetor da Academia de Paris (LECOCQ e LEDERLÉ, 2008). No entanto, com o início da Segunda Guerra Mundial, perdeu esse cargo e ficou no ostracismo por anos.

No início de 1945 teve seu cargo de inspetor da Academia de Paris restituído e foi nomeado, pelo ministro da educação do Governo Provisório, Diretor do Ensino Secundário – cargo estratégico no sistema de ensino francês. Nesse mesmo ano criou o *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP), localizado em Sèvres (VIAUD, 2005), em parceria com o Ministério de Relações Exteriores e a UNESCO, com o objetivo de criar intercâmbios entre países sobre a renovação pedagógica, e anunciou a criação das *classes nouvelles* para o início do ano letivo 1945-6 em 140 colégios. Esse projeto, que contou com o auxílio de Paul Langevin, previa a implantação das *classes nouvelles* inicialmente na *sixième classe* do ciclo colegial<sup>339</sup>; no segundo ano na *cinquième classe* e assim sucessivamente até o último ano do ciclo colegial – a *troisième classe*. Assim, as *classes nouvelles* pretendiam oferecer um modelo pedagógico inovador para o ensino secundário francês, que apresentava, entre outros, os seguintes traços: turma com até 25 alunos, métodos ativos personalizados e cooperativos, trabalho dirigido, estudo do meio através de visitas a diferentes lugares, aproximação do trabalho manual e trabalho intelectual, conselho de turma, uso de fichas de observação detalhadas do comportamento do aluno pelos professores, estabelecimento de diálogo entre pais e professores e ensino facultativo da língua latina (LECOCQ e LEDERLÉ, 2008).

---

<sup>339</sup> O sistema de ensino francês, o ensino secundário era e ainda é formado por dois ciclos: o *collège*, formado por quatro classes/anos letivos (*sixième, cinquième, quatrième e troisième*) e o *lycée*, constituído por três classes/anos letivos (*seconde, première e terminal*). No Brasil, entre a Reforma Francisco Campos (1942) e a Lei 5.692, de 1971, o ensino secundário tinha estrutura similar do mesmo nível de ensino francês, ou seja, era formado pelos ciclos ginasial (com 4 classes/anos letivos) e colegial (com 3 classes/anos letivos), mas as classes de ambos os ciclos eram crescentes.

Desde a sua fundação, o CIEP passou a ser uma referência importante para boa parte dos educadores brasileiros que buscavam renovar o ensino secundário. Assim, Marques (1985) afirma que, em 1949, o Consulado Francês no Brasil passou a convidar professores para estagiar em Sèvres, sendo que o primeiro brasileiro a ir ao CIEP foi Luiz Contier, professor de Francês e então diretor do Instituto de Educação Alberto Conte de Santo Amaro – interior do Estado de São Paulo. Contier realizou estágio no CIEP entre o início de 1950 e meados de 1951 e, ao retornar ao Brasil, deu início a uma experiência pedagógica renovadora no Instituto Alberto Conte. Esse ensaio educativo foi pautado por estratégias didáticas do ativismo, como trabalhos de pesquisa, estudo do meio e atividades em equipes, que foram apropriadas das *classes nouvelles* (VIEIRA, 2015). Segundo Marques (1985, p.25-6), a experiência pioneira do professor Luiz Contier adaptou o modelo pedagógico das *classes nouvelles*, mas ficou restrita ao método de ensino. Diz ela:

Após quase 2 anos de estudos (1950-1951), o prof. Contier, empolgado, iniciou em sua escola uma adaptação das “classes nouvelles” que denominou classes experimentais, por entendê-las como um processo educacional que poderia ser feito paralelamente, como na França, ao ensino comum, visando ensaiar a aplicação de métodos pedagógicos e processos escolares, bem como tipos de currículos compatíveis com a legislação do ensino médio. Embora a metodologia ativa fosse a bandeira das classes experimentais, estas também se caracterizavam por desenvolver uma programação menos ambiciosa do que a das classes convencionais e por trazerem os pais à escola. Mas o grande obstáculo que o prof. Contier encontrou foi o fato de ser apenas um diretor de uma escola estadual submetido a uma lei que não comportava experiências isoladas, permitindo apenas renovações metodológicas. Assim, o trabalho no “Alberto Conte” restringiu-se à introdução metodológica ativa no currículo convencional, direcionando suas críticas aos métodos obsoletos de ensino vigentes nas escolas brasileiras.

A iniciativa vanguardista no Instituto Alberto Conte teve ressonância na Inspetoria Secional de Ensino Secundário de São Paulo, de sorte que Luiz Contier apresentou as suas ideias inovadoras para o ensino secundário na 1ª Jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, realizada em 1957 (CUNHA e ABREU, 1963). Gildásio Amado envidou esforços no sentido de regulamentar essas experiências no ensino secundário e, para tanto, formulou uma exposição de motivos ao Ministro da Educação e Cultura, que resultaria na publicação das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1958), legislação que autorizava a instalação de classes experimentais nos cursos ginasial e colegial – ou seja, nos dois



ciclos do ensino secundário – a partir do ano letivo de 1959. O seu item 3 estabelece “características das classes experimentais” determinando que, prioritariamente, elas deveriam ser implantadas no primeiro ciclo do ensino secundário, ou seja, no curso ginásial; em um número reduzido de classes, iniciando na primeira e, mediante avaliação, poderia ser expandida para as outras classes do ginásio (DALLABRIDA, 2014). Essa legislação estabelecia estritos mecanismos de controle do Ministério da Educação e Cultura por meio da necessidade da prévia autorização e da “assistência especial” da Diretoria do Ensino Secundário e o credenciamento dos professores, bem como o “prévio consentimento dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados” (BRASIL, 1958, p. 80). E determinavam as seguintes “normais gerais” para as classes secundárias experimentais:

- a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas na preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;
- b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;
- c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;
- d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação eficiente;
- e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica;
- f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;
- g) acentuação da função educativa da escola de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;
- h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida consciente e dinâmica;
- i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família. (BRASIL, 1958, p.80-81).

Essas prescrições das classes secundárias experimentais indicam apropriação das *classes nouvelles* realizadas particularmente por Luiz Contier. Assim, houve um uso brasileiro do modelo pedagógico francês como em relação à redução do número de alunos por sala, pois, enquanto nas turmas francesas o limite era de 25 alunos, nas classes secundárias experimentais o número máximo era de 30 estudantes. De

outra parte, constata-se a presença de métodos ativos, da importância da orientação pedagógica no respeito às aptidões dos alunos, integração curricular, a imprescindível exigência da reunião periódica de professores, a tendência ao regime de tempo integral, especialmente por meio do oferecimento de atividades extraclasse e o envolvimento dos pais dos alunos no trabalho escolar. O modelo prescrito para as classes secundárias experimentais, portanto, distanciava-se do padrão vigente do ensino secundário da Reforma Capanema, marcado pelo método tradicional e pela rigidez curricular.

No início do ano letivo de 1959, alguns colégios da rede pública de ensino do estado de São Paulo implantaram as classes secundárias experimentais, com destaque para o Instituto Narciso Pieroni da cidade de Socorro (VIEIRA, 2015). Essa experiência educacional de referência ficou conhecida como as classes experimentais de Socorro e revelaram a liderança da professora Maria Nilde Mascelani, que se consolidou na criação e na consolidação dos ginásios vocacionais – experiência inspirada nas classes secundárias experimentais. Pode-se considerar, de forma segura, que as *classes nouvelles* circularam, por meio de estágios de professores brasileiros no CIEP de Sèvres e de visitas de educadores franceses ao Brasil, e foram apropriadas na rede pública de ensino paulista, procurando adequar o modelo pedagógico francês às condições sócio-escolares do Brasil na década de 1950.

### **Pierre Faure e o *aggiornamento* da rede escolar católica**

Aproveitando a possibilidade estabelecida pela legislação vigente, alguns colégios católicos no Brasil iniciaram ensaios de transformação da cultura escolar do ensino secundário, a partir de 1959, fundamentados no Projeto Pedagógico de Pierre Faure. Essa proposta educativa fora desenvolvida pelo padre jesuíta francês Pierre Faure a partir do estudo de diversas matrizes pedagógicas e de um intenso trabalho educativo em constante ritmo de avaliação e de reformulação. Para compreendê-la é importante constatar que o padre Faure iniciou a sua intervenção no campo escolar em 1937, quando criou, em Vanves, o *Centre d'Études Pédagogiques* e passou a colaborar em várias revistas pedagógicas. Três anos depois, em parceria com Hélène Lubienska de Lenval, começou a ministrar cursos de verão para capacitação docente e, posteriormente, estabeleceu, em Paris, um centro de estudos pedagógicos, três escolas normais e um colégio de aplicação. Em 1945, criou a revista *Pédagogie* - que

publicava seis números por ano – e dirigiu-a até 1972, convertendo-se no principal meio de divulgação da experiência educativa fauriana (KLEIN, 1998). Contudo, a divulgação do Projeto Pedagógico de Pierre Faure deu-se também por meio da visita de seu autor a diversos países católicos europeus e americanos, quando ministrava cursos de formação docente e convidava professores para se aperfeiçoar no *Centre d'Études Pédagogiques* de Paris, que ele coordenava.

Segundo Klein (1998, p.26), “Faure encontra a base pedagógica para a sua proposta nos autores clássicos, na *Ratio Studiorum*, na Escola Nova, no Plano Dalton, em Freinet e nas reformas educacionais francesas do pós-guerra”. Entre os autores canônicos no Ocidente, o jesuíta francês destaca Platão e a Michel de Montaigne e, entre os considerados precursores da Escola Nova, coloca em relevo o trabalho educativo de Johann Heinrich Pestalozzi. Expressou afinidades com o movimento da Escola Nova pelo fato de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem de forma ativa, mas criticou aquelas experiências educativas que poupam o estudante do trabalho pessoal e regular, têm descaso com os conteúdos e relaxam na formação de valores. Fez uso seletivo do Plano Dalton, criado nos EUA por Helen Parkhurst, como “o aproveitamento dos programas oficiais; a modificação do horário escolar; a organização das classes por disciplina e não por idade dos alunos; a programação, com a distribuição progressiva das noções; o plano de trabalho”, mas criticava “a atomização da aprendizagem” (KLEIN, 1998, p.27). Apreciou a criatividade e o empreendedorismo escolar de Célestin Freinet, mas censurou a sua ideologia marxista que não considerava a dimensão espiritual na formação integral, bem como o descaso com os autores clássicos. Em relação às reformas escolares colocadas em marcha na França a partir de 1945, apropriou-se do Plano Langevin-Wallon (RUIZ BERRIO, 1996) e da experiência das *classes nouvelles*.

Em realidade, o padre Pierre Faure fez um uso seletivo do movimento escolanovista à luz do crivo católico. Não por acaso aproximou-se de Maria Montessori, que, além de dar ênfase na criação do ambiente e material educativos, provocando a autonomia da criança, contemplava traços religiosos no seu método pedagógico. Mais do que isso: conheceu o Método Montessoriano por meio das lentes ainda mais católicas de Hélène Lubienska de Lenval com quem dividiu trabalhos educativos, especialmente no tocante à formação docente (AVELAR, 1978). À luz do documento pontifício *Divini Illius Magistri*, publicado em 1929, que determinava diretrizes para a educação católica, Faure rechaçou, em meados do século XX, a coeducação, uma das bandeiras do movimento escolanovista em nível mundial. Como membro da Companhia de Jesus, apoiou-se tanto nos Exercícios Espirituais de Inácio

de Loyola, no tocante à interiorização e à ação, como na *Ratio Studiorum*, que prescrevia um trabalho educativo pessoal dos alunos após a preleção do professor (KLEIN, 1998). Desta forma, a proposta pedagógica do padre Faure constituiu-se em um mosaico de matrizes escolanovistas que defendiam o ativismo do estudante filtradas pela perspectiva católica e, especificamente, jesuítica.

Embora às vezes na historiografia da educação haja referência ao “método de Pierre Faure” (AVELAR, 1978, p.84), a educadora Maria Nieves Pereira prefere denomina-lo “Projeto Pedagógico de Pierre Faure” (1997 apud Klein, 1998, p.36) porque se trata de uma proposta aberta e em constante experimentação. Opondo-se ao ensino tradicional, massivo e padronizado, Faure enuncia que o primeiro princípio da educação que defende é a “personalização”, por isso, a sua proposta ficou conhecida como “educação personalizada” (KLEIN, 1998, p.40). Os outros princípios são a autonomia, o ativismo, a criatividade, a sociabilidade e transcendência (dimensão espiritual do humanismo fauriano). O último livro do pedagogo jesuíta é sintomaticamente intitulado “Ensino personalizado e comunitário”, sublinhando que não há oposição entre a personalização e a sociabilidade porque o desafio educativo não é justapor os alunos, mas coloca-los em rede de cooperação. Faure (1975 apud Klein, 1998, p.48-9) esclarece:

A formação social não se opõe à formação pessoal. Se há verdadeira personalização, ela conduz necessariamente à formação social porque o homem, a criança traz em si uma natureza que os conduz a se interiorizar e se exteriorizar, se aprofundar pessoalmente e se comunicar, se aprofundar pessoalmente e se comunicar socialmente [...]. Não se trata da formação pessoal de um lado e a formação social de outro, pois isso não corresponde à realidade, mas é um problema que só se coloca no papel. A realidade é que o pessoal conduz ao social e o social ao pessoal.

As dimensões personalizadora e comunitária do Projeto Pedagógico de Pierre Faure estão materializadas nos seus instrumentos de trabalho e nos seus momentos didáticos. Os primeiros são formados inicialmente pela programação – seleção de conteúdos e técnicas realizadas pelo professor para estimular o trabalho pessoal do estudante, que deve se adequar às prescrições de regiões e de países, mas deve ir além delas –; plano de trabalho definido pelo estudante; uso de guias ou fichas para o trabalho pessoal do estudante, o que não dispensa a aula coletiva do professor; e o material didático, formado por biblioteca de sala de aula ou uma comum a várias salas com livros e documentos, material sensório-motor, material audiovisual, bem como material de autocontrole do aluno. Os momentos didáticos (trabalho independente,

trabalho grupal, partilha, síntese e registro pessoal, exposição oral e escrita e avaliação contínua) não têm uma ordem fixa, podendo ser flexibilizados de acordo com as necessidades dos estudantes. Nessa dinâmica não há exames padronizados porque o tempo é flexível de acordo com o ritmo e as capacidades de cada estudante e nem repetência de série, de sorte que para aqueles alunos que não conseguem cumprir a programação, é oferecida a classe de aperfeiçoamento. Desse modo, professor deveria converter-se em organizador de roteiros de aprendizagens, instigador, animador, provocador e conselheiro, conforme prescrevia o movimento escolanovista. Enfim, o ensino personalizado e comunitário procurava proporcionar uma educação integral, que incluía a dimensão social, distanciando Faure de Montessori e Lubienska, e a dimensão espiritual de corte católico-jesuítico (KLEIN, 1998).

Com o intuito de disseminar a sua proposta pedagógica, o padre Faure esteve no Brasil, a convite da Associação de Educação Católica (AEC) para animar as “Semanas Pedagógicas”, sendo que a primeira realizou-se no Colégio *Sacre Coeur* em meados de 1955 e a segunda ocorreu no Colégio Sion de São Paulo, nas férias de julho do ano seguinte. Esses encontros com diretores e professores resultaram na implantação no Brasil do Método Montessori-Lubienska na educação infantil e no curso primário, particularmente na rede escolar católica. Em janeiro de 1959, o pedagogo jesuíta ministrou um curso de formação de professores do ensino secundário de educandários que pretendiam implantar as classes secundárias experimentais naquele ano letivo. Esse curso fundamentado no Projeto Pedagógico de Pierre Faure realizou-se na cidade de São Paulo e envolveu gestores e docentes dos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, que se tornaram pioneiros na implantação das classes secundárias experimentais no campo católico. Em boa medida essa iniciativa deve-se ao fato de um pequeno grupo de padres e freiras terem realizado um estágio em Paris, em 1958, sobre a educação personalizada com o padre Faure (AVELAR, 1978). A partir dessa iniciativa paulistana, o Projeto Pedagógico de Pierre Faure foi usado em educandários católicos, particularmente aqueles localizados nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro.

## **Considerações finais**

A renovação do ensino secundário deu-se, forma mais efetiva, nos anos 1950, por meio de implantação das classes experimentais a partir da apropriação de modelos pedagógicos norte-americanos e franceses. Entre os primeiros destacou-se o Plano Morrison, que deu fundamentação pedagógica para a inovação escolar colocada em prática no Colégio Nova Friburgo, inspirando outras experiências similares como aquela implementada no Colégio Estadual do Paraná. As *classes nouvelles* e o Projeto Pedagógico de Pierre Faure converteram-se nos modelos pedagógicos franceses que estribaram a renovação do ensino secundário de maior alcance no Brasil, respectivamente nos colégios públicos e nos educandários católicos. O epicentro dessa onda renovadora de inspiração gaulesa deu-se no estado de São Paulo, de sorte que a apropriação das *classes nouvelles* deu-se, de forma pioneira, pela iniciativa do professor Luiz Contier no Instituto Alberto Conte, mas, posteriormente, espalhou-se particularmente na rede pública de ensino e teve como referência principal as chamadas classes experimentais de Socorro, dirigidas por Maria Nilde Mascelani. De outra parte, a educação personalizada e comunitária formulada pelo padre Pierre Faure teve o seu *start* em alguns colégios católicos da cidade de São Paulo, no início da 1959, mas logo disseminou-se pela rede católica de ensino.

Segundo a avaliação das classes secundárias experimentais no Brasil realizada por Cunha e Abreu (1963, p.146), em 1962 havia “uma predominância maciça das escolas particulares, e nelas das confessionais, numa proporção aproximada de dois terços de particulares para um terço de públicas, sendo as classes em maioria para clientela feminina e de elite social”. Essa divisão indica, seguramente, a tendência à elitização das experiências vinculadas ao movimento da Escola Nova, acusação feita sobretudo por educadores de corte marxista tanto no mundo euro-americano como no Brasil. É importante constatar que, entre as escolas confessionais, a grande maioria era formada por educandários vinculados a congregações católicas, que passaram a ser animados e modernizados pelo Projeto Pedagógico de Pierre Faure. Se na década de 1930, a Igreja Católica posicionou-se contrária ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, nos anos 1950, ela procurava apropriar-se das matrizes escolanovistas que contemplassem a dimensão espiritual da educação integral como o Método Montessori-Lubienska, bem como ressignificar técnicas didático-pedagógicas de diferentes métodos ativos. Assim, a maior parte dos ensaios das classes secundárias experimentais foram realizados no curso ginasial de colégios de padres e de educandários de freiras, que ainda tinham clientelas divididas por gênero.

A reflexão sobre a circulação e a apropriação de modelos pedagógicos franceses no Brasil, na década de 1950, é parte integrante de um projeto de investigação mais amplo que procura compreender a renovação do ensino secundário materializado nas classes experimentais a partir de diferentes matrizes pedagógicas em movimento no mundo ocidental. Trata-se de um momento histórico marcado pela presença global da UNESCO e no Brasil pautado por iniciativas inovadoras do INEP lideradas por Anísio Teixeira, que modernizaram o seu sistema de ensino. Enfim, essa releitura histórica tem o intuito de fornecer subsídios pedagógicos em perspectiva temporal para o desafio de reinventar o atual ensino médio, particularmente o chamado “Ensino Médio Inovador”, colocado em marcha pelo Governo Federal nos últimos anos. *Mutatis mutandis*, acredita-se que há afinidades pedagógicas e educacionais entre esse projeto em curso e o ensaio das classes secundárias experimentais, que merecem ser cotejadas.

## Referências

AVELAR, Gersolina Antônia de. **Renovação Educacional Católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BERETA, Cristiane; DALLABRIDA, Norberto; CLARINO, Juliana Maués da Silva. A perspectiva de Jayme Abreu sobre a reforma do Ensino Secundário no contexto do CBPE entre 1955 e 1964. VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2013. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/3911/2724> Acesso em 31.mar.2015.

CARVALHO, Marta Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, Roger. VI. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.211-238.

CUNHA, Nádia; ABREU, Jayme. Classes Secundárias Experimentais: balanço de uma experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. v.XL, n.91, p.90-151, 1963.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n.2, p.407-427, maio-ago. 2014.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação personalizada: desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LECOCQ, Tristan; LEDERLÉ, Annick. **Gustave Monod: une certaine idée de l'école**. Sèvres: CIEP, 2008.

MARQUES, Sandra M. L. **Contribuição ao estudo dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional "Chanceler Fernandes" de Rio Claro**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretoria do Ensino Secundário. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 79-83, dez.1958.

PROST, Antoine. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation: IV. Depuis 1930 – L'École et la Famille dans une société en mutation**. Paris: Perrin, 1981. (Tempus).

ROCKWELL, Elsie. 1. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. **Anuário de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación**. México, n.1, p.28-38, enero.2004-mayo.2005.



ROSA, Fabiana Teixeira da. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e da Educação – Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis, 2014.

RUIZ BERRIO, Julio. 72 Proyecto de Reforma de la Enseñanza Langevin-Wallon (Francia, 1944-1947). In: \_\_\_\_\_ (Org.). **La Educación en Los Tiempos Modernos: textos y documentos**. Madrid: Editorial Actas, 1996. p.328-33.

VIAUD, Marie-Laure. **Des collèges et des lycées différents**. Paris: PUF, 2005. (Partage du Savoir).

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: classes secundárias experimentais do Estado de São Paulo (1951-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis, 2015.

## **O BRASIL E OS DESDOBRAMENTOS DE UMA NOVA POLÍTICA EDUCATIVA NAS DÉCADAS INICIAIS DA REPÚBLICA – A REFORMA BENJAMIN CONSTANT**

Maria Cristina Gomes Machado<sup>340</sup> – Universidade Estadual de Maringá – E-mail: [mcgm.uem@gmail.com](mailto:mcgm.uem@gmail.com)

Carlos Henrique de Carvalho<sup>341</sup> – Universidade Federal de Uberlândia – E-mail: [carloshcarvalho06@yahoo.com.br](mailto:carloshcarvalho06@yahoo.com.br)

### **Considerações iniciais**

---

<sup>340</sup> Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá/PR, leciona para o curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado.

<sup>341</sup> Professor da Universidade Federal de Uberlândia/MG, leciona para o curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado.

A realidade educacional brasileira nos últimos anos revela características que mostram a dificuldade de organizar e integrar os sistemas educativos nacionais, divididos entre a União, os estados federados e os municípios. A baixa qualidade do ensino, o alto índice de evasão, os baixos salários dos professores, aliado às diferenças regionais exige que o olhar se volte para o passado para investigar como o Brasil discutiu e organizou a escola primária, gratuita, obrigatória e laica, para tanto se tomou como ponto crucial o estudo das políticas educativas adotadas nas primeiras décadas do período Republicano, iniciado em 1889.

A reestruturação do sistema escolar pode ser acompanhada por meio das leis, regulamentos e portarias para a instrução produzidas nesse momento. A legislação era o mecanismo que dava organicidade aos diversos níveis de ensino, permitindo regulamentar e normatizar questões ligadas a conteúdos, métodos e material didático, regulamentando o cotidiano escolar, os horários e a divisão do tempo. Como a Constituição de 1891 dividia a tarefa de difusão da educação entre União e estados, cada estado organizou seus regulamentos de ensino, a legislação estadual se inspiravam nas experiências vivenciadas no município Neutro – Rio de Janeiro, tomado como objeto de análise.

Em oposição à política imperial, foi proclamada a República como alternativa a centralização da política vigente em um contexto caracterizado por mudanças sociais, econômicas e culturais. Machado e Cury (2014) explicitam:

Em 1889, foi proclamada a República por Deodoro da Fonseca, esta foi resultado de um processo de descontentamento com a política imperial. O país mobilizava-se em busca de modernização, o que caracterizou o final do Império como de intensas transformações, marcadas pela expansão cafeeira no Oeste paulista, a imigração, a guerra com o Paraguai, a organização do Partido Republicano, assim como por alguns conflitos que provocaram tensões entre o Estado e a Igreja e entre o Estado e os militares. Ainda, notadamente, avançavam os ideais positivistas e liberais, evidenciados, sobretudo, pela abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889. Freire (1983) atribuiu ao exército e à imprensa a influência na queda da Monarquia, apontando-os como duas instituições sociais propagadoras dos ideais republicanos e democráticos. O exército assumiu, após a Guerra do Paraguai, várias iniciativas de cunho político e a imprensa republicana preparou terreno ao difundir a ideia de República. (MACHADO; CURY, 2014, p. 203).

No cerne dessas mudanças estavam a abolição da escravidão, realizada de forma gradual com a Abolição do Ventre Livre, a Abolição do Sexagenário e,

finalmente, em 1888, a emancipação completa dos escravos. Com ela, acelerou-se as necessidades de organização do trabalho livre, o incentivo a imigração, impulsionando transformações na sociedade como um todo.

Dentre as reformas propostas estavam as referentes ao ensino. Um ano após a mudança do regime político, em 1890, ano anterior a aprovação da nova Constituição republicana, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi encarregado dessa tarefa tendo como primeiro ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891)<sup>342</sup>. Esta mudança se mostrava importante, haja vista que ao longo do Império o tema educação estava sob responsabilidade do Ministro do Império juntamente com outras tarefas (NAGLE, 1974).

Essa reforma fomentada por Benjamin Constant abrangia as instruções primária e secundária, no Distrito Federal, bem como a Instrução Superior, Artística e Técnica no país inteiro. Essa divisão de competências mantinha a divisão de tarefas entre as províncias – com a República denominadas de estados federados – e o governo central previsto com o Ato Adicional de 1843.

Seu propulsor foi Benjamin Constant Botelho de Magalhães, nascido, em 1836, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, filho de português natural com uma (MENDES, 1894; NOGUEIRA, 1936). Formou-se em engenharia pela Escola Militar, tendo participado na Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1865 e 1870. Trabalhou como professor nas escolas Militar, Politécnica, Normal e Superior de Guerra e assumiu como diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) no Rio de Janeiro. Foi conhecido por sua adesão aos ideais positivistas, difundindo-a entre os jovens oficiais do exército e articulador da instauração da República, após a proclamação assumiu, primeiramente o cargo de Ministro da Guerra por um período curto de tempo, posteriormente, nomeado como Ministro da Instrução Pública no governo provisório, implementando uma reforma educacional.

Em 8 de novembro de 1890, por meio do Decreto nº 981, aprovou o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal, Rio de Janeiro, denominado, anteriormente, Município Neutro, proposto por Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

---

<sup>342</sup>Cury (2001) estudou a política implantada no Governo Provisório de Marechal Deodoro.

## **Decreto nº 981 – Regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal**

O Decreto nº 981 apresentava como princípios gerais da instrução pública que o ensino seria completamente livre aos particulares, os quais estariam sujeitos às condições de moralidade, higiene e estatística<sup>343</sup>. Deste modo, não haveria supremacia do ensino público e seria respeitada a educação ministrada pelas famílias. O artigo segundo definiu seu caráter geral, a instrução primária seria livre, gratuita e leiga, em escolas divididas em escolas primárias de primeiro grau (7 a 13 anos) e de segundo grau (13 aos 15 anos), assim definida em lei:

*Das escolas primárias, suas categorias e regime.*

Art. 2º A instrução primária, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias:

1ª escolas primárias do 1º grau;

---

<sup>343</sup>Criada pelo decreto 981, de 8 de novembro 1890, refere-se a mudanças na instrução primária e secundária no Distrito Federal, estabelece princípios gerais e dispõe sobre a estrutura e divisão do ensino, conteúdos programáticos, organização do trabalho escolar e outros assuntos. Cabe destacar que essa lei mantém o espírito da reforma Leôncio de Carvalho ao definir princípios com o do “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”. Do mesmo jeito, diz o art. 1º “§ 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”. Outro ponto a ser considerado pelo decreto quanto à falta de professores que atuassem na escola privada pode ser verificado na orientação do “Art. 1º § 1º. Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente Decreto”. Portanto, pelo art. 2º, a instrução primária ficaria organizada em duas categorias: “§ 1º. O 1º Grau para crianças com curso elementar (7 a 9 anos), médio (9 a 11 anos) e superior (11 a 13 anos) e o 2º Grau com duração de três anos”. O regulamento trata ainda do Pedagogium no “Art. 24. O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. Além da preocupação inicial, com a elevação do nível do ensino primário, outra com o sentido prático desta educação básica, voltada para uma investigação da realidade próxima e própria da criança. (VIEIRA, 2008, p. 58–64).

2ª escolas primárias do 2º grau.<sup>344</sup> (BRASIL, 1890).

Essa Reforma mantinham os princípios de gratuidade e de liberdade de ensino que fundamentaram o Decreto de Leônicio de Carvalho de 1878<sup>345</sup>, avançando na questão da laicidade do ensino, agora adotada integralmente. A República oficializou a separação entre o Estado e a Igreja, mantendo-a como opção individual de foro privado, rompendo a tradição desde a Colônia do país ser declarado como país católico (MACHADO, 2002). O ensino religioso foi proibido de ser ministrado nas escolas do Estado.

O ensino livre levou a desoficialização do ensino, o Estado poderia criar e manter escolas, contudo não privativamente. A sociedade civil tinha liberdade para abrir escolas, o Estado estava incumbido de fiscalizá-la. (SCHELBAUER,1998). A reforma retirou a obrigatoriedade do ensino, deixando que as famílias decidissem se enviariam ou não os filhos na escola. Destoava assim, das discussões internacionais que adotavam a obrigatoriedade como condição ímpar para alfabetização do povo. Os pais contavam com o trabalho dos filhos e sempre que necessário os retiravam das escolas.

A coeducação dos sexos era permitido nas escolas primárias. Assim, meninos e meninas poderiam estudar juntos, contudo, somente poderiam frequentar as mesmas escolas até completar 8 anos de idade, conforme explicitado no título II, artigo segundo:

§ 1º As escolas do 1º grau admitirão alunos de 7 a 13 anos de idade, e as do 2º grau, de 13 a 15 anos. Umas e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 anos poderão frequentar as escolas do 1º grau do sexo feminino.

---

<sup>344</sup> As citações foram transcritas com a atualização da grafia às normas gramaticais atuais.

<sup>345</sup> O Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879, de Leônicio de Carvalho, reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte e em todo o Império (BRASIL, 1942). Ele causou polêmica por abordar temas importantes como não proibição dos escravos de frequentarem escolas, a gratuidade, liberdade de ensino, liberdade de frequência, adoção do ensino de Lições de Coisas como matéria do currículo, dispensou os alunos não católicos das aulas de ensino religioso, marcando um momento importante no processo de organização da escola pública brasileira. (MACHADO, 2002).

§ 2º Nenhum aluno será admitido à frequência das escolas do 2º grau sem exhibir o certificado de estudos primários do grau precedente.

Instituiu-se assim o ensino graduado, visto que a matrícula no segundo grau exigia a comprovação de ter cursado o grau anterior. Assim, seriam emitidos certificados para quem realizasse o curso de primeiro ou segundo grau completo e se submetesse ao exame geral e alcançasse aprovação.

Organizava-se o ensino de forma racional, com prédios próprios e mantido com recursos público, para tanto se definiu o limite de 30 alunos como o número máximo a ser frequentado por sala, no artigo quinto definiu-se: “Nas escolas do 1º grau uma classe não poderá conter mais de trinta alunos, devendo haver dois e mais professores ou adjuntos, sempre que se exceder este número”. (BRASIL, 1890). Esse racionalidade culminou com a criação dos Grupos Escolares, como exemplo modelar cita-se a sua criação em 1893 no estado de São Paulo. (SOUZA, 2004).

A reforma reestruturava os conteúdos que comporiam o currículo escolar inicial:

- Art. 3º** O ensino das escolas primarias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende:
- . Leitura e escrita;
  - . Ensino prático da língua portuguesa;
  - . Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos;
  - . Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (tachymetria);
  - . Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil;
  - . Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural;
  - . Instrução moral e cívica;
  - . Desenho;
  - . Elementos de música;
  - . Ginástica e exercícios militares;
  - . Trabalhos manuais (para os meninos);
  - . Trabalhos de agulha (para as meninas);
  - . Noções práticas de agronomia. (BRASIL, 1890).

Esta formação objetivaria oferecer educação física, intelectual e moral, empregando o método intuitivo, para tanto, o currículo da escola primária seria dividido em três cursos – elementar [7 a 9 anos], médio [9 a 11 anos] e superior [11 a 13 anos], todas as matérias deveriam ser estudadas de forma gradual em cada curso. As matérias seriam ministradas em uma sequência lógica, partindo do fenômeno mais

simples e mais geral, para os mais complexos e particulares, conforme as premissas conteanas. (CARTOLANO, 1994). Assim, as ciências naturais substituíram as matérias relacionadas com a religião, de modo a tornar o ensino laico.

Nas escolas de 2º grau abrangeria três classes compreendendo o ensino de: Caligrafia; Português; Elementos de Língua Francesa; Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e Trigonometria; Geografia e história, particularmente do Brasil; Elementos de Ciências Físicas e História Natural aplicadas à agricultura e à higiene; Noções de Direito Pátrio e de Economia Política; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Música; Ginástica e Exercícios Militares; Trabalhos manuais (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas). (BRASIL, 1890). A instrução moral e cívica, embora não tivesse um curso específico, determina a lei que deverá receber atenção especial dos professores. Com ela, alinhado aos estudos de história e geografia se buscava alcançar a formação cívica, questão importante nos anos iniciais da República. (CARVALHO, 1989).

A reforma definia que, em “[...] todos os cursos será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de acordo com programas minuciosamente especificados” (BRASIL, 1890). Este método recebeu atenção especial:

O ensino pelo método intuitivo aparecia como pedra angular na renovação dos métodos da escola elementar. Até este período, a gradação de conhecimentos não previa uma idade ideal de aprendizagem, nem pressupunha uma paridade entre os vários saberes escolares. A partir de então, propunha-se o uso de duas ordens de método: o de organização dos alunos na classe, simultâneo (que não é o caso do que trata este trabalho); e o de organização dos saberes, intuitivo (tomado como marco temático de nossa pesquisa). Valorizar a experiência do aluno e a atividade das crianças, ainda que para descartá-la em um momento posterior, foi a maneira implementada pelos poderes públicos na agregação de um número cada vez maior de alunos, visando a sua permanência nos intramuros da escola, diminuindo as distâncias entre os fazeres escolares e os fazeres sociais das camadas populares [...]. (SILVA; MACHADO, 2014, p. 200).

O método exigia que o professor considerasse os sentidos dos alunos no processo de aprendizagem e foi difundido especialmente no Estado de São Paulo. (SCHELBAUER, 2003). Para tanto, poderia ser auxiliado por manuais de ensino, como o traduzido para a língua portuguesa por Rui Barbosa, da quadragésima edição nos Estados Unidos do manual de Norman Alisson Calkins, intitulado *Primeiras Lições de Coisas*, publicado no Brasil, em 1886. (BARBOSA, 1950). Com base no manual, os

professores conheceriam as orientações necessárias para trabalharem na nova metodologia, colocando-a presente na sala de aula. Barbosa (1947) recomendou e detalhou sua compreensão sobre o método em seus Pareceres/Projeto apresentado na última década do Império à Câmara dos Deputados, para ele, era mister o uso de um novo método, visto que os utilizados eram métodos que se mostraram inabilitados para aprendizagem.

O novo método exigia uma formação cuidadosa que poderia ser obtida por meio da preparação a ser oferecida na Escola Normal, assim ficava estabelecido que comente poderiam “[...] exercer o magistério público primário os alunos ou os graduados pela Escola Normal”. BRASIL, 1890). Para tanto, a União manteria na cidade do Rio de Janeiro Federal uma ou mais escolas normais de modo a atender às necessidades do ensino, prevê que se tivesse em anexo uma escola primária modelo, para que os estudantes pudessem realizar as atividades práticas. Regulamentava também o sexo dos mestres, recomendando o sexo feminino para os anos iniciais:

**Art. 7º** As escolas do 1º grau para o sexo masculino serão dirigidas de preferência por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliados por adjuntas ou adjuntos; as escolas do 1º grau para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas do 2º grau, porém, será o magistério exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar. (BRASIL, 1890).

A escola não poderia ser uma sala de aula improvisada em prédios impróprios ou insalubres, mas exigia espaços e laboratórios complementares que auxiliariam os professores no exercício do Magistério:

**Art. 9º** Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto for indispensável para o ensino concreto, um ginásio para exercícios físicos, um pátio para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagógicos. (BRASIL, 1890).

Para difusão das novas metodologias e materiais, Benjamin Constant propõe a criação do Pedagogium:

**Art. 24.** O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao público e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer, a



exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. (BRASIL, 1890).

Sobre a criação do Pedagogium, Cury esclarece que foi criado pelo Decreto 980 de 08/11/1890 e organizado pelo Decreto 981, analisado nesse texto, Esta instituição foi criticada por não ser nova, mas seria o extinto Museu Escolar Nacional de 1883.

A Reforma de Benjamin Constant não legislava sobre os estados federados, isto levou o Brasil a ser caracterizado por diferenças regionais no que se referia a organização do ensino. Contudo, a reforma realizada na capital do país se colocava como modelo de inovação a ser copiado. Esperava-se que se alinhassem política e economicamente inspirado no modelos econômicos da Europa e político do Estados Unidos. Para José Murilo de Carvalho (1987), esse momento exigia mudanças em todas as formas de convivência e práticas sociais, fundamentada na cidadania, isto é, na participação popular, como meio de legitimação do novo regime político. O cidadão eleitor deveria ser gestado e escolarizado:

O voto, antes de ser direito, é uma função social, é um dever. Era esta, aliás, a posição de John Stuart Mill, talvez o autor que maior influência teve sobre os proponentes da reforma de 1881. Como se sabe, Mill era também contra o voto do analfabeto. Exigia como condição para o exercício do voto até mesmo a capacidade de fazer operações básicas da aritmética. (CARVALHO, 1987, p. 44).

Essa ideia da necessidade de escolarização para o exercício do voto se colocava nos debates na sociedade brasileira nos anos finais do Império. Assim, para uma organização política sólida, a instrução pública deveria oferecer um ensino adequado para o povo. A alfabetização era importante para o exercício da cidadania e para preparar as pessoas para o mercado de trabalho. O crescimento urbano exigia a modernização da produção. As crianças se tornaram alvos das políticas visto que exerceriam a cidadania plena na República constituída. Para Mezzari (2001, p. 4), “A preocupação básica presente na Reforma Benjamin Constant era atender às novas exigências sociais que se apresentavam a partir de 1870 e, nesse sentido, preparar a população para o exercício da cidadania”. Objetivava disseminar uma educação que preparasse para o exercício da cidadania, tirando o foco exclusivo na preparação de um número reduzido de alunos para ingressar no ensino superior.

Veríssimo (1985, p. 15-16) fez críticas a essa reforma, em 1906, entendia que ela não atendia às expectativas no que se referia a difusão da instrução pública

gestada no contexto revolucionário que precedeu a Proclamação da República. Para ele, era sintomático que as leis e decretos formulados não provocavam as melhorias necessárias, mantendo-se o desinteresse do Estado para com a educação. Para ele, o Estado não poder ia se eximir dessa tarefa, assim criticava que a primeira reforma republicana tenha abraçado a total liberdade de ensino: “Aceito [...] o princípio de intervenção do Estado em matéria de instrução pública, princípio, de parte a restrição que também fazemos [...], a reforma do Sr. Benjamin Constant apresenta-se com um caráter de pronunciado liberalismo” (VERÍSSIMO, 1985, p. 15-16). Contudo, destacava que reformas e leis eram produzidas no país, sem se colocarem como ações práticas que diminuíssem os altos índices de analfabetismo exibidos:

No Brasil, em matéria de ensino, não são as reformas e regulamentos que faltam, há-os ao contrário de sobejo. De fato todos eles, principalmente na prática, alteravam pouco, e a rotina do professorado, o desmazelo dos funcionários administrativos e a falta de fiscalização das autoridades superiores inutilizavam-n'os todos ou reduziam todos a um tipo invariável, apesar das exterioridades regulamentares e burocráticas. No nosso ensino público, nunca houve alma, espírito, ideia; não lhe faltaram, porém, jamais longos, minuciosos e pomposos regulamentos. Neles se refletia sobretudo a pouca competência em geral dos legisladores, e um amálgama incongruente de bons e maus princípios, de ideias sãs e falsas, de pouca adaptabilidade ao nosso meio e condições, tudo copiado com pouca reflexão e espírito prático dos livros estrangeiros sobre o assunto, ou imitado sem discernimento do que no exterior se praticava. (VERÍSSIMO, 1900, p. 17).

Essa atribuição dada ao desenvolvimento da educação como algo essencial para aplacar a ignorância como “calamidade pública” que se alinhava a males sociais distintos de então exigia não só difundir e aprimorar escolas, mas também atrair a população; e tal exigência subsumia o direito do cidadão à escola ao seu de se educar.

### **Considerações finais**

A República surge no fim do século XIX, e dentre as primeiras iniciativa no campo educacional está o Decreto nº 981, mas esse período foi marcado por mudanças substanciais na história do país: no regime de governo, na Constituição, na política, na sociedade, na economia, nos vínculos entre Estado e

Igreja, na valorização da educação escolar e na estrutura administrativa, que assumia uma nova modelagem. Sua proclamação representou não só o rompimento com o regime político monárquico, mas também a busca de um novo padrão para a administração público-política, que exigia outros ideais políticos e outra relação de poder interna: a federalização; diga-se, a formação dos estados em lugar das províncias. Elementos de inspiração liberal ajudariam a propagar ideais de civilidade, de ordem, de progresso.

Nesse sentido, seria plausível dizer que o período republicano se trata, sobretudo, de uma época de propostas de mudança na educação, resultantes de um clima de discussões que traduziam certo “entusiasmo pela educação”: que superestimavam o papel da educação na renovação da sociedade e da economia, dentre outras esferas. Seguindo o espírito liberal dos chamados “entusiasmo” pela educação e “otimismo pedagógico”, as reformas se preocuparam não só com a ampliação das oportunidades educacionais, mas também com a renovação pedagógica: a introdução de métodos e procedimentos educacionais, a exemplo da adoção do método intuitivo, tornou-se protagonista da escola primária moderna. (NAGLE, 1974).

As relações entre centralização e descentralização permearam tal renovação porque descentralizar significava permitir aos estados constituir sistemas educacionais escolares paralelamente a um sistema federal — este limitado ao ensino secundário e superior. Mas, cabe dizer, ao descentralizar o ensino primário, o federalismo não proporcionou aos estados mecanismos que lhes permitissem melhorar quantitativa e qualitativamente esse nível de ensino, justamente quando o porcentual de analfabetos chegava a 80% da população e quando o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento social e econômico. Algo não coadunável com a formação do cidadão republicano.

Essa incoerência, porém, passava ao largo da defesa que os republicanos faziam da instrução escolar como forma integrar o povo à nação e de uma escola organizada segundo os interesses do projeto da nova ordem política. Não importava como: a escola devia se estender a todos os segmentos da sociedade para, com o desenvolvimento da instrução, consolidar uma nova visão de educação, coerente com o início de um novo período da história educacional: aquele resultante da eclosão do movimento da escola nova, que visou adaptar o ensino científico e racional a todos os brasileiros.

Se educar o povo era uma forma de integrá-lo à nação, também era um modo de amalgamar a sociedade e cooptar a população a tomar parte no projeto republicano de desenvolver o país. E a feição educacional desse projeto se desdobrou em vários

estados, cujos governos buscaram programar reformas na instrução pública mediante um aparelho de educação moderno para promover a educação popular. Em geral, os dispositivos legais congregavam os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da docência e o compromisso formal do poder público com o aumento das oportunidades educacionais pela disseminação de escolas e, logo, pela ascensão do número de matrículas. Os estados — os poderes públicos — passaram a se comprometer mais com o orçamento para o funcionamento material das escolas, sobretudo com a construção de prédios escolares ou aluguéis financiados pelo Estado.

A confiança no domínio da escola tornou-se representação difundida e compartilhada na sociedade; e ao ensino primário foram atribuídas finalidades diversas e expectativas amplas, tais como moldar o caráter das crianças — futuros trabalhadores —, incutindo nelas valores e virtudes morais, bem como normas de civilidade. Competia à escola ajudar a consolidar a nação brasileira, divulgando valores cívico-patrióticos que fundassem o desenvolvimento das gerações seguintes e suscitasse nelas o amor à pátria. Cabe dizer que essa organização da escola ganhou contornos e projeções distintos em cada estado, isto é, conforme eram as condições em outras esferas que impactavam na consolidação da escola pública almejada pelos republicanos, não construindo um sistema nacional de ensino.

## Referências

BARBOSA, Rui. Lições de Coisas. **Obras Completas**. Vol. XIII, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 981. **Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal**. Senado Federal - Brasil, 8 de novembro de 1890.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese de Doutorado).

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação**. Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na constituição republicana do estado do Paraná (1892) e seus desdobramentos. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 36, jul.-dec., p. 199-209, 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2002.

MENDES, R. Teixeira. **BENJAMIN CONSTANT**: Esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Peças Justificativas. 1894.

MEZZARI, Vilma Aparecida de Souza. **A trajetória Pedagógica de Benjamin Constant**. UEM, 2001. (Dissertação de Mestrado).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NOGUEIRA, Nelson Garcia. **O ideal republicano de Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Tip. Do Jornal do Comércio Rodrigues e C. 1936.

SCHELBAUER, Analete Regina. **A constituição do Método de Ensino Intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)**. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação de São Paulo. SP. 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: Eduem, 1988.

SILVA, Daniela Húngaro; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O método de ensino intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval... [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-161.

VERISSIMO, José. **A educação nacional**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VERÍSSIMO, José. **A instrução e a imprensa**. 1500-1900. Memória. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil — Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008

## O ENSINO NOTURNO NA CAPITAL DO BRASIL: ANTÔNIO CARNEIRO LEÃO E OS ANOS 1920<sup>346</sup>

Gabriela Arosa<sup>347</sup>

### Introdução

Este trabalho pretende dialogar com uma série de outras pesquisas que a partir, principalmente de finais da década de 1980, vem se debruçando com novos olhares e perspectivas sobre os objetos e processos educacionais. Além disso, vem construindo interlocuções com os debates produzidos no campo da História. Algumas dessas produções, pertencentes ao campo da História da Educação, elegeram a cidade do Rio de Janeiro e a Escolarização como temas e os anos de 1920 como recorte problematizador. Nesse sentido, uma série de investigações sobre as possíveis relações entre o espaço urbano, os entrelaçamentos entre as propostas de remodelação urbana da capital e as intencionalidades educacionais fizeram parte do meu repertório de leitura.

Este trabalho projetou luzes, mais especificamente, para o Ensino Noturno com o objetivo de iluminar algumas intencionalidades governamentais, bem como suas possíveis repercussões, resignificações e apropriações no meio social carioca. Para tanto, o período de administração de Antônio Carneiro Leão na Diretoria Geral da Instrução Pública (1922-1926) foi escolhido como recorte temporal para as minhas intencionalidades de pesquisa.

Para a produção de sentidos sobre o tema e período selecionados como objeto desta pesquisa, os livros produzidos pelo próprio administrador: “O Ensino da Capital do Brasil” (1926) e “Programas para o Ensino Primário Carioca” (1926) foram analisados. Além destes, outras representações do período como textos legislativos, que previam reformulações para o Ensino Noturno, também foram incorporados na

---

<sup>346</sup> O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada para o desenvolvimento da Monografia, como exigência para o término do curso de graduação em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi desenvolvida sob a orientação do professor José Cláudio Sooma em conjunto com o Grupo de Pesquisa em História da Educação da UFRJ.

<sup>347</sup> Estudante de Graduação no Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Aprovada para o Mestrado em Educação, na linha História, Sujeitos e Processos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro com início em março de 2016.

análise. Outro movimento realizado foi o de compreender as representações sobre o Ensino Noturno na Coluna “Crônicas do Ensino”, publicada no Jornal do Brasil, periódico importante do período. A partir da compreensão, sob a lógica das ações de governo, deveria se constituir como “vitrine e espelho” de um projeto de modernidade (KESSEL, 2001), os esforços mobilizados para a escolarização da população infantil e adulta caracterizaram-se como estratégias que foram largamente enfatizadas para organizar, harmonizar e disciplinar o cotidiano citadino.

### **A capital Federal do Brasil: algumas considerações**

Os anos iniciais do século XX na cidade do Rio de Janeiro foram tratados, por parte da historiografia, com foco nas diversas obras e transformações pensadas no ceio das políticas de remodelação urbana e suas possíveis consequências, motivações, sentidos e significados. Observa-se também nesse período um discurso que se pretendia modernizador e, sobretudo, uma disputa no interior dos campos médico, educacional, das letras e artes, entre outros campos intelectuais, sobre qual seria o modelo de modernidade condutor das políticas públicas do período.

Os anos finais do século XIX e os iniciais do século XX assistiram a transformações perturbadoras que incidiram sobre as práticas sociais diversas em escalas diferentes. As transformações tecnológicas, introduzidas não só nas grandes indústrias mas também no cotidiano das pessoas, transformaram, renegociaram, existiram e foram alvos de resistência na forma de práticas sociais, culturais e educacionais diversas. Foi, nesse espectro, pelas ações de governos e outros agentes sociais, considerada a cidade do Rio de Janeiro, vitrine desse novo modelo de modernidade e urbanidade que deveria ser implementado no Brasil. A cidade “torna-se eixo de irradiação e caixa de ressonância” de intensas e incomodas modificações vestidas de modernidade, para os outros estados brasileiros e também para os estrangeiros. (SEVCENKO, 1999, p. 522) (KESSEL, 2001)

Para a Capital Federal buscaram-se outras representações que não aquelas das grandes mortandades ocasionadas pelas epidemias, dos carregadores descalços e sem camisas, dos ambulantes, aos gritos, percorrendo a cidade, do ruído dos tamancos no vaivém das ruas, do odor do bacalhau e do toucinho de fumeiro pendurados nos armazéns de secos e molhados, dos capoeiras desafiando a ordem e glorificando a vadiagem.” (MENEZES, 1996, p. 31)

A “Revolução Científico-Tecnológica”, que introduziu no cotidiano uma série de novos “penduricalhos modernos”<sup>348</sup> chega ao Brasil em escalas diferenciadas em relação ao continente europeu mas que não deixaram de incidir de forma contundente sobre a vida dos que aqui residiam. O trecho transcrito ressalta aquelas práticas e aqueles sujeitos que foram considerados não modernos, não higiênicos, não educados, não europeus, não refinados e não civilizados. Aqueles que de alguma maneira resistiram ao novo modo de vida que se pretendia incutir na população e contrastavam com o que se descobrira e o que se pretendia de novo para o Rio de Janeiro.

Foi tarefa principal do governo de Pereira Passos (1902-1906), administração emblemática desse novo modelo, e dos consequentes construir um novo espaço urbano e um novo modo para como as pessoas deveriam se comportar. Era preciso melhorar as condições de circulação de mercadoria e “regenerar” o país. Ou seja, era preciso inserir o Brasil no “Mundo Moderno” seja com novas ruas e construções, seja com uma população – que precisava ser - educada a conviver com essas transformações urbanas. (SEVCENKO, 1999) (SILVA, 2009)

As obras empenhadas no projeto de remodelação da cidade obrigaram parte da população a se transferir para zonas mais afastadas do centro, majoritariamente, local onde trabalhavam. Com isso, o subúrbio e as zonas rurais, em um primeiro momento de migração, passam a receber famílias de trabalhadores e pequenas classes médias. Aqueles que não conseguiam se transferir para outras zonas da cidade continuavam na região ocupando os diversos casebres, cada vez mais cheios, alugavam quartos em pequenos hotéis ou começaram a construir casas nos morros da região. (ROCHA, 1995) (BENCHIMOL, 1992) (SVCENKO, 1999)

Vários foram os fatores que contribuíram para que mesmo depois das primeiras obras de remodelação urbana da cidade, a vida na região central do Rio de Janeiro ainda continuasse difícil para algumas parcelas da população. A saber: o crescimento demográfico, resultado das ondas migratórias. Ou seja, grupos de pessoas de outras

---

348 “No curso de seus desdobramentos surgirão, apenas para se ter uma breve ideia, os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, o telégrafo, o telefone, a iluminação elétrica e a ampla gama de utensílios eletrodomésticos, a fotografia, o cinema, a radiodifusão, a televisão, os arranha-céus e seus elevadores, as escadas rolantes e os sistemas metroviários, os parques de diversões elétricas, as rodas-gigantes, as montanhas-russas, a seringa hipodérmica, a anestesia, a penicilina, o estetoscópio, o medidor de pressão arterial, os processos de pasteurização, a esterilização, os adubos artificiais, os vasos sanitários com descarga automática e o papel higiênico, a escova de dentes e o dentífrico, o sabão em pó, os refrigerantes gasosos, o fogão a gás, o aquecedor elétrico, o refrigerador e os sorvetes, as comidas enlatadas, as cervejas engarrafadas, a Coca-Cola, a aspirina, o Sonrisal, e mencionada por último mas não menos importante a caixa registradora” ( SEVCENKO, 1999, p. 10-11)



regiões do país se transferiram para o centro do Rio em busca de melhores condições de vida. Outro fator foi a própria melhoria das condições de higiene, consequência das modificações empenhadas pelas ações de governos que foram capazes de diminuir as taxas de mortalidade. O aumento do preço dos aluguéis, devido à valorização e especulação imobiliária da região que dificultaram o acesso à moradia. Por fim, a oferta de empregos não era mais suficiente em relação à demanda e “Negros, mestiços e estrangeiros pobres tornaram-se companheiros de uma mesma aventura: o êxodo imposto pelo progresso e o enfrentamento de dificuldades (...)” (MENEZES, 1996, p. 46)

Podemos dizer que em parte, as transformações urbanas do início dos anos XX foram realizadas com vistas a atender interesses de setores específicos da sociedade civil como os ligados ao comércio, à construção civil e aos meios de transporte. A denominada “Era das Demolições” previa não só a construção de prédios luxuosos e o alargamento das vias, mas a preocupação com o embelezamento da cidade. As construções *antigas* eram vistas como feias, insalubres e de pouca capacidade técnica. Somente na construção da Avenida Central, 1681 habitações foram derrubadas com número de quase 20 mil pessoas afetadas em prol de um projeto de “embelezamento” da cidade. (ROCHA, 1995, p. 69)

As mudanças não ocorreram somente no despejo compulsório dessas pessoas de seus locais de moradia. Com essas transformações foram alteradas maneiras de se comportar, ritos e hábitos. Era preciso embelezar a cidade e os olhos daqueles que as enxergavam. “Todas essas alterações no cenário urbano “afetar[am] desde a ordem e as hierarquias sociais até as noções de tempo e espaço das pessoas, seus modos de perceber os objetos ao seu redor, de reagir aos estímulos luminosos, a maneira de organizar suas afeições e de sentir proximidade ou alheamento de outros seres humanos.” (SEVCENKO, 1999 p.7)

Nesse sentido os anos 1920 conservaram, por parte das ações de governo, a intenção de modernizar e principalmente inculcar e ensinar essa população a se comportar de forma moderna. Em contraposição aos anos anteriores, se consolidam nesse momento as práticas do urbanismo, bem como se consolidam os discursos médicos e educacionais como forma de construir um paradigma do moderno. Ou seja, esse período, concorreu, para consolidar um ideário de vida urbano. (HERSCHMANN, KOPF & NUNES 1996) (SILVA, 2009)

Num esforço de síntese e de tentativa de delimitar em poucas linhas o que se compreendia como esse paradigma moderno àquele período. Através das leituras de

(SILVA, 2009) (NUNES, 1994;1996) podemos caracterizá-lo como uma atitude de transformar o passado-antigo-ultrapassado em algo novo-melhor. Era uma concepção de moderno através de ideias forças como a ciência, o industrialismo e a democracia. Era uma percepção do tempo de maneira cronológica e ascendente onde o passado precisaria ser superado e melhorado. Era um período onde se podia pensar no entrelaçamento da educação, da urbanidade, urbanismo e civilização moderna.

Afinal, para a almejada “urbanidade” entre os habitantes, era imprescindível educá-los. Para se alcançar a polidez entre as coisas, tornava-se necessária a reorganização tanto do desenho arquitetônico quanto aos comportamentos e usos sociais, prestigiando para esse desígnio uma perspectiva do conjunto da cidade (cerne do urbanismo). Finalmente, a junção dessas características conformaria uma “civilização moderna” (SILVA, 2009)

Estamos compreendendo urbanismo como uma “ciência da cidade” que visa organizar um plano diretor, ou uma reforma com visão global da cidade e que “organiza[sse] os elementos arquitetônicos e disciplina[sse] as formas de sociabilidade da população.”(SILVA, 2009) Não se tornava mais possível apenas a construção de vias alargadas e melhorias nos sistema de circulação das mercadorias. Era preciso estabelecer uma conexão entre as transformações urbanas e os novos hábitos a que se queriam ensinar à população. Era preciso pensar a cidade de maneira que se pretendia totalizante e planejar o seu futuro com os preceitos do presente sobre o que se compreendia como moderno. (SILVA, 2009) (PAULILO, 2007)

Assim como a cidade se constituía como espaço fragmentado, hierarquizado e heterogêneo o espaço da escola não seria diferente. As instituições de ensino que se localizavam em prédios e localidades consideradas insalubres aglutinavam principalmente as pessoas mais pobres da sociedade. Eram-se ministradas aulas em porões, em casas comerciais, em residências alugadas. Na maioria das vezes não se tinham as condições de higiene adequada ao exercício das atividades. Faltava água, banheiros adequados, a circulação do ar era insuficiente e a aglomeração de pessoas contribuía para a proliferação das doenças. Nesse cenário, somando-se aos castigos físicos, aplicados como métodos de ensino, e o trabalho infantil, não faltavam motivos para a baixa frequência das crianças nas instituições de ensino primário. “Como extensão da casa a escola revelas os problemas da habitação, da saúde e das relações hierarquizadas e punitivas.” (NUNES, 1996)

A reinvenção da cidade, com todos os movimentos de obras que foram empenhados, deu possibilidades para se reinventar a escola. A escola ideal, portanto, seria aquela que não tivesse como referência os problemas citados anteriormente.

Dentro de todo um sistema de urbanidade a que se passava a pensar a cidade, a escola se torna mais um pedaço do quebra-cabeça a se constituir como moderno. No entanto, “(...) não mudava sua substância: exercer uma ação pedagógica (higiênica) sobre os alunos e professores, que daí se irradiasse para o ambiente familiar.” (NUNES, 1996).

Se em um primeiro momento a escola aparece como espaço que resistia ao moderno, por todas as suas condições consideradas precárias de funcionamento, em um segundo momento, quando se empenham os movimentos de reformas e de racionalização das políticas públicas escolares ela se apresenta como um espaço de controle e de inculcação desses novos hábitos e atitudes. (SILVA, 2009). No movimento de construção de sentidos sobre a relação entre cidade e a escola, segundo Clarice Nunes, se compreende que haveria tido uma invasão da escola pela cidade, e uma introspecção do papel disciplinador da escola em outros espaços da cidade.

Desse modo, as “mesmas” transformações que alteravam substancialmente as características dos equipamentos urbanos da cidade (dentre os quais as escolas) e dos hábitos e tradições dos habitantes ( aqui também incluídos os educadores, diretores, professores, serventes etc.) eram encaradas como temas que deveria, ser explicado às crianças.” (SILVA, 2009)

No entanto, a partir do trecho transcrito a cima, cabe ressaltar, que as relações entre a escola e a cidade não se davam de modo causal. Elas se desenvolviam de forma imbricada, no sentido de que as mudanças no mundo urbano transformavam a maneira como se pensava a escola. Por sua vez, as transformações que foram realizadas na forma como se pensava a escola em todos os seus âmbitos – arquitetônico, programático, em relação aos métodos de ensino – contribuíram para que a esfera urbana pudesse ser construída e compreendida pelos moradores da cidade a como se considerava por moderno e civilizado.

Pretendia-se com a escola que ela fosse capaz de reorganizar o ambiente conturbado urbano que ainda existia nos anos 1920. Coube, portanto, a Diretoria Geral de Instrução pública construir mecanismos que fossem capazes de prever, controlar e disciplinar o ambiente escolar. Não apenas os alunos deveriam ser disciplinados, mas também seu corpo docente e de funcionários. Dessa maneira se impediria que o ambiente escolar se contaminasse com os possíveis perigos que estavam presentes na cidade carioca. (SOOMA, 2009)

### **Antônio Carneiro Leão e o ensino noturno.**

A relevância em centrar a investigação no período em que Carneiro Leão esteve à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública (1922-1926), pode ser justificada, pela importância que assumiu em consolidar práticas e transformações importantes que contribuíram para que fossem construídos e implementados mecanismos de ensinamento e inculcação de pretensos novos hábitos à população. Além disso, pode-se destacar também, o discurso de continuidade assumido por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, administradores consequentes a ele, em relação às prescrições e práticas empenhadas por Carneiro.

Antônio Carneiro Leão apresenta um projeto de reforma educacional, no ano de 1924 ao então prefeito, Alaor Prata. Tal projeto teria sido aprovado, depois revogado, conforme Carneiro coloca em seus relatórios de governo, por uma possível falta de verba que tornassem possíveis as reformas propostas por ele. A partir disso, o então administrador da Instrução, constrói uma série de mecanismos que fossem capazes de dar conta de suas intencionalidades. O que pretendo trazer neste trecho, portanto, são reflexões sobre as estratégias e mecanismos de governo implementadas por ele, e a especificidade do ensino noturno em sua gestão.

Nessa perspectiva, Carneiro foi tratado e recuperado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira como precursor de um discurso e defensor de um modelo de educação que se pretendia legitimar à época. Um modelo que privilegiava determinados comportamentos e pretendia contar com a “colaboração” da população, que precisava então ser ensinada, através de mecanismos de transformação de hábitos e tempos sociais. “Algo, portanto, que para além das medias de fiscalização e punição deveria passar pela internalização de outras condutas e hábitos por parte da população.” (SILVA, PAULILO, 2012) Não cabe, portanto, aos meus interesses, uma defesa entorno da figura de Carneiro Leão como um pioneiro ou sujeito fora de seu tempo, mas de apresenta-lo como um representante de ideias que circulavam no período e foram reapropriadas, e utilizadas<sup>349</sup> como argumentos de legitimação para práticas educacionais nos governos posteriores.

---

<sup>349</sup> Sobre as apropriações, ressignificações das prescrições educacionais de Carneiro Leão nos governos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira ver (PAULILO, 2007) A tese de doutoramento do autor centra sua investigação nas três administrações e delimita com bastante sucesso as diferenças e aproximações possíveis entre as estratégias governamentais empenhadas durante as três administrações da Instrução Pública na Capital Federal.

A dissertação de mestrado de Sandra Cabral de Mendonça traz elementos sobre a administração de Carneiro Leão, que valem a pena ser destacados. A autora identifica como empecilhos para a consolidação da ideia de reforma proposta por Carneiro Leão os déficits no orçamento direcionado para a instrução pública, bem como uma composição heterogênea do sistema escolar, além da precariedade dos prédios escolares e outras questões de saneamento básico e higiene. Suas contribuições são importantes para compreender algumas características que podem ser associadas às investidas de reforma empenhadas no período, a saber; a preocupação com a saúde escolar em uma perspectiva integral, proposta de alteração das práticas pedagógicas e das estratégias de ensino e a reestruturação da carreira docente.

Sobre a reestruturação da carreira docente, André Paulilo (2007) dedicou o segundo capítulo da sua tese de doutoramento, cujos apontamentos levam-nos a acreditar que os governos de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo contribuíram para a construção de práticas mais capilares de controle sobre o magistério. “Já em 1923 Carneiro Leão encarou o trabalho docente como um problema administrativo cuja solução dependia de decisões acerca de oportunidades de formação e dos critérios de classificação e promoção do magistério. (...)” (PAULILO, 2007, p.99)

Para Paulilo o enquadramento funcional do magistério não é um reflexo simples e direto do processo de burocratização da administração educacional. A construção de exigências para a formação de professores nesse período é parte de um processo de construção de uma tradição científica e profissionalizante que se pretendia atrelar ao ensino. Nesse sentido, as práticas de controle foram muito mais persuasivas e sofisticadas, de forma que para serem aceitas precisou-se implementar mecanismos mais eficientes que apenas a prescrição jurídica. Ou seja, para a construção de uma profissão docente foram construídos mecanismos de governo que não passaram somente pela presença, do que se era pretendido nos textos legais, mas pelo controle de práticas cotidianas através da necessidade de preenchimento de relatórios escolares, frequências, a participação em cursos de férias, etc.

Sobre as oportunidades de formação, Paulilo, identifica que parte da produção historiográfica destaca que a atualização constante dos temas a serem ensinados era considerado uma característica importante para o exercício da profissão embora o “sucesso na ocupação docente parece estar ainda relacionado com a conduta altruística, as obrigações pessoais e a reputação social.” Ou seja, embora considerasse que bastasse ao professor uma atualização dos conteúdos que precisavam ser

ensinados, ainda sim atributos pessoais como a dedicação, uma reputação social considerada exemplar eram mais privilegiadas como características fundamentais para o exercício do magistério. (PAULILO, 2007, p. 100) Diante disso, Paulilo aponta também para o discurso presente nas administrações de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira sobre os muitos problemas que ambos identificavam na formação e preparo dos professores, bem como nas inúmeras soluções “inventadas” por eles. Ressalta, nesse aspecto, que Carneiro Leão havia defendido que qualquer movimento de reforma relacionado à Escola Normal demoraria alguns anos para surtir efeito e que, portanto, seria mais efetivo a implementação de medidas mais “imediatas”.

Essas medidas mais imediatas, passaram, por exemplo, pela implementação dos cursos de férias como alternativa de formação, bem como pela criação de grupos de pesquisas e estudos que tratariam de trabalhar para “generalizar a educação física nas escolas, organizar o ensino da música, rever o ensino da psicologia na Escola Normal (...) estudos de fisiologia, desenho e modelagem.” (PAULILO, 2007, p. 106) Esses professores “capacitados” nesses cursos, retornariam às suas escolas de trabalho irradiando seus “novos conhecimentos”. De forma que, para Carneiro, essa seria uma forma mais eficiente e imediata de se espalhar os preceitos considerados essenciais para “ser um bom professor”, bem como do compromisso com as modificações que deveriam ser realizadas para que se melhorasse, em sua perspectiva, a educação no Distrito Federal. De forma que se pretendia com esses cursos: “a atualização dos conhecimentos dos professores e seu engajamento no planejamento e execução da reforma.” (ZENTGRAF apud. PAULILO, 2007, p.106)

Ainda sobre as qualidades de um “bom professor”, Carneiro Leão considera no relatório que escreve em 1926 ao sair da Diretoria Geral da Instrução Pública que ele deveria ter “amor pela criança, zelo pelo ensino, a capacidade fácil de transmissão de conhecimentos, a disciplina, assiduidade, pontualidade além de ser um exemplo moral (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 168) . Acrescidas a essas características, o professor do ensino noturno deveria “manter sempre vivo o interesse de seus discípulos.” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p.178).

Segundo as representações presentes em seu relatório, essa última característica adviria das dificuldades que os alunos do curso noturno teriam de se interessar por aulas e professores, em sua concepção mal preparados, após um longo dia de trabalho. Conforme apresenta Paulilo é constante o comparecimento de desagrado em relação à formação dos professores. Conforme apresenta ainda este documento, o ensino noturno deveria ser dedicado exclusivamente à maiores de

quatorze anos, alfabetizados ou não. Além disso, o mobiliário bem como a localidade dessas escolas deveriam ser modificados, visto que as escolas noturnas se localizavam nos mesmos prédios das escolas diurnas. Não conseguindo desta maneira, atender à localização dos adultos nem sua necessidade de um mobiliário específico. (PAULILO, 2007).

O período da administração de Carneiro Leão, portanto, contribuiu para a construção da consolidação do que Paulilo chama de “cultura pedagógica do professorado”. E principalmente o entendimento de que a construção dessa cultura era um problema que caberia à administração educativa resolver. Sendo assim, as medidas realizadas pelo administrador pretendiam diminuir a diferença entre o que estava prescrito na lei e como de fato os professores lidariam com aquilo nas escolas.

“Fundamentalmente, agiu por meio da rede de comissões e do agenciamento de inspetores, professores e funcionários que pode organizar em torno da administração do ensino e da escola. Em vez de uma reforma das instituições do serviço educativo, Carneiro Leão recondicionou as relações sociais e de trabalho no seu interior.” (PAULILO, 2009, pág 445).

O trecho anterior refere-se ao entendimento de que Carneiro Leão contribuiu para que espalhasse um método de ensino, bem como uma concepção teórica de educação, através do incentivo à cooperação dos próprios professores para que esses preceitos fossem implementados. Além disso, sua maior contribuição não passou necessariamente pela efetivação de uma reforma educacional, mas de uma série de mecanismos que contribuíram para apregoar uma concepção de “educação moderna.”

Ao longo de seu relatório, o ex diretor da Instrução Pública compreendia que o “Ensino Popular” deveria alcançar uma parcela cada vez maior da população pobre. Carneiro compreende que as medidas a serem tomadas para manutenção da população em maior tempo nos bancos escolares seria o incentivo à políticas que garantissem a merenda e a higiene bem como a reestruturação dos espaços físicos das escolas. Essa lógica, acrescida da intenção de ampliação e incorporação de técnicas de trabalho ao ensino também fora aplicada para o Ensino Noturno conforme relatório: “ O ensino deve dirigir-se de modo a criar o centro de interesse o mais possível de acordo com preocupações e deveres de cada profissão.” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 178)

A defesa por uma escola integral, ou seja, uma escola que fosse capaz de cuidar da formação “total” do indivíduo ensinando comportamentos físicos, intelectuais e morais, é uma característica recorrente no Relatório apresentado em 1926.

Concomitante a essa defesa, vem a alegação de que seria preciso a construção de práticas educativas que se aproximassem do cotidiano dos alunos e professores. Nesse espectro, cabe ressaltar que esta característica não se apresentava na perspectiva de transformar os conteúdos a serem ensinados, ou as metodologias, mais palpáveis ou próximos à cultura de cada ambiente, necessariamente. Pelo contrário, “as características dos tempos e espaços sociais dos anos 1920 impunham a necessidade de que os saberes e práticas escolares se multiplicassem pela cidade.” (SILVA, 2009) Ou seja, a escola se apresentava como um espaço de disciplinarização, ensinamento e inculcação de novas práticas sociais. No entanto essa relação e estratégia de ensinamento de novas práticas sociais não se estabeleciam somente no interior da escola. A cidade também se tornara um espaço educativo.

Os preceitos pensados para escola noturna, contudo, não se distanciariam dessas intencionalidades.

“A reforma dos programas que acaba de ser feita , determinado para os adultos um ensino de emergência e em correspondência a mais íntima, com as necessidades de vida de cada grupo, já promete uma eficiência maior da escola noturna e tenta executar, em parte, o que dizia eu em 1924, a respeito da necessidade de ministrar o ensino, dirigindo-o de modo a criar o centro de interesse, dentro das exigências, das preocupações e deveres de cada profissão, ou ofício.” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 179)

O trecho transcrito reforça e ilustra a concepção de que era preciso um ensino, mesmo para o adulto, que fosse capaz de se adequar a “vida de cada grupo”, bem como de “ministrar o ensino (...) dentro dos interesses e das preocupações e deveres de cada profissão ou ofício”. Parece, portanto, segundo os apontamentos até aqui realizados, que mesmo a educação para o adulto não se diferenciava dos preceitos educativos idealizados para o ensino primário.

Afinal, “o debate educacional se apropriou das necessidades e exigências sociais cariocas e as modificou a partir da tentativa de interessar a comunidade escolar (crianças e adultos) e a população pelo ambiente urbano, explicando as transformações cotidianas e contribuindo para que fossem aceitas e valorizadas” (SILVA, 2009)

O período se constitui marcante não somente pelas inúmeras estratégias sofisticadas de controle do magistério e implementação de preceitos educativos, mas também porque as esferas urbanas e escolares se entrelaçaram de tal forma que coadunaram para a solidificação de um projeto de modernidade a que se pretendia incutir e instaurar na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920. (SILVA, 2009)(PAULILO, 2009)

A preocupação entorno da educação da criança , de forma que ela construísse um futuro esperado , dentro dos preceitos educativos que coadunavam as



transformações urbanas junto com um modo de viver moderno, não se eximiam ao que se projetava para o adulto. Pois segundo Carneiro Leão “ a cidade futura são as crianças de hoje que a construirão cabendo assim aos adultos despertar nos corações das crianças os sentimentos que os animavam.” ( CARNEIRO LEÃO, apud SILVA 2009).

No entanto, os preceitos educativos para o ensino noturno se diferenciavam na perspectiva de compreendê-lo como uma etapa necessária da profissionalização do operário ou outro tipo de trabalhador. Com isso, foram acrescidas às preocupações de Carneiro Leão a intenção de que o ensino noturno tivesse também um aperfeiçoamento técnico. “Para isso não há de ser bastante o ensino de letras e cálculos, mas um curso de aperfeiçoamento.” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p.180). Nessa perspectiva, como já trabalhado anteriormente, vale lembrar que para o administrador as etapas do ensino deveriam fazer parte de um bloco contínuo, ou seja, era intenção que o estudante entrasse no curso primário e continuasse até a Escola Normal ou aos cursos de aperfeiçoamento técnico. O que nos leva a indiciar que o ensino noturno, não necessariamente, seria planejado somente aos que não tiveram oportunidade de freqüentar o ensino regular. Ainda em outro trecho, o diretor deixa claro que esta modalidade de ensino deveria atender aos maiores de 14 anos, alfabetizados ou não, que “ que foram obrigados a ganhar a vida, sem um mínimo de *cultura na profissão*. O que nos parece atribuir ao ensino noturno uma característica que vai além da perspectiva de atendimento à um adulto *analfabeto*.

No entanto a preocupação ao ensino das “letras e cálculos” não é abandonada. Segundo a proposta apresentada, transcrita no relatório aqui trabalhado, o ensino noturno deveria ser composto de no máximo três anos, podendo ser realizado em dois, (sendo apenas o primeiro comum a todos), que seria oferecido o curso de alfabetização apresentada pela escola noturna de letras modificada. O prosseguimento ainda nesta escola, com ensino de um curso comercial ou doméstico, ou então a divisão do segundo ano em um curso de aperfeiçoamento na área de trabalho do sujeito.

### **Algumas possíveis representações do ensino noturno em “Crônica do Ensino”.**

Para a compreensão da imprensa como fonte possível de acesso ao passado é preciso realizar alguns alertas metodológicos. Roger Chartier, em seu livro a “Nova História Cultural”, principalmente em seu quarto capítulo, traz considerações sobre a

história da leitura que acredito podem auxiliar na construção de sentido. Para ele, é preciso que o historiador, ao olhar para um impresso, livro, ou texto, faça um duplo movimento de pesquisa. O primeiro que se preocupe com a forma como ele circula, é materializado, divulgado e o outro movimento que diz respeito às infinitas formas de apropriação dos sujeitos no ato da leitura. Nesse sentido, para o autor, há uma diferenciação entre o “trabalho da escrita” e o da “fabricação do livro” onde “(...) o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera” são três dimensões fundamentais a serem percebidas pelo historiador (CHARTIER, 1985, p. 123).

Nesse sentido, ao analisar a coluna “Crônica do Ensino” assinada pelo jornalista que assina como Junior, seria preciso o rastreamento do número de impressos veiculados no período, bem como das possibilidades de circulação e leitura do Jornal. No entanto, esses movimentos não puderam ainda ser realizados, bem como não se configurou como objetivo central deste artigo. No entanto, algumas representações sobre o ensino noturno, presentes na coluna, podem indiciar elementos, que longe de assumirem um estatuto de verdade sobre aquele presente, podem fornecer elementos que contribuem para a construção de uma narrativa possível sobre os significados e disputas acerca dessa modalidade de ensino aqui estudada: o ensino noturno.

Alguns elementos sobre o ensino noturno nesse período, que já foram mencionados anteriormente, bem como estão presentes na bibliografia levantada sobre o período, dizem respeito acerca de uma possível precariedade do ensino noturno. Essa precariedade se manifestaria na falta de recursos materiais dessas escolas, e principalmente de uma possível má formação do professorado.

Gostaria de ressaltar como elemento problematizador o questionamento realizado pelo o escritor da Coluna acerca da má formação dos professores.

“Nunca é tarde para enveredar pelos bons caminhos. Os professores dos cursos noturnos fazem bem em repetir amiudadas vezes esse gesto. O orador que ocupou a tribuna, jovem ainda, discorreu sobre o ensino noturno. Temos opinião formada sobre esse ensino e na pequena brochura que acabamos de publicar, ela se acha amplamente divulgada. Os cursos noturnos, como estão organizados, não podem prestar os enormes serviços que deles se deve esperar. De um interesse muito limitado para classes adultas, eles têm uma escassa freqüência, em uma desproporção enorme com a matrícula. **O seu professorado recrutado fora das escolas aptas a preparar professores, sem tirocínio pedagógico, luta para vencer os óbices criados pela incúria administrativa, sem poder coroar de êxito a sua ação.** Nas escolas noturnas falta tudo, a começar pelo mobiliário impróprio, pela falta de livros que interessem o espírito dos adultos, pessoal suficiente ao ensino das classes, aparelhagem essencial ao ensino do desenho e falta quase geral de aptidão nos professores para ensina-los.”

“(…) O sr. Prefeito vai “vetar” as escandalosa resolução do Conselho, elevando o dobro os vencimentos dos Sr professores e coadjuvantes noturnos. **Nem podia ser por outra forma. Se a Municipalidade não pode dar aos seus funcionários a gratificação adicional, que ia reter nos quadros grande número de servidores, que abandonam o serviço ao completar o tempo exigido pela lei para a aposentadoria com todos os vencimentos, como vai duplicar os vencimentos dos de cavalheiros que tem no ensino noturno apenas um achego, pois são jornalistas, médicos, artistas, bacharéis, etc. que ganham mais em suas atividades diárias gordos proventos, dada a a inexcédível competência que alardeam nos seus memoriais... Seria escarnar do funcionalismo municipal!”**

O autor da crônica levanta a problemática de que os professores do ensino noturno, em sua maioria não seriam formados pelas Escolas Normais e isso atribuiria a eles uma insuficiência no exercício do ofício. Não é possível concluir, nesse momento da pesquisa, uma afirmação contundente sobre o que significava ser egresso da Escola Normal, e as imbricações à conformação do quadro de professores do ensino noturno. No entanto, este é um questionamento importante a ser adensado, de forma que possa iluminar as especificidades, motivações e constrangimentos da construção desse corpo docente.

## **Bibliografia**

BENCHIMOL, Jaime Larry. Pereira Passos: um Haussmann tropical – A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Biblioteca Carioca, 1992.

CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Portugal, Instituto de Cultura Portuguesa, 1985.

COSTA da. Ana Luisa Jesus. O Educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência. Tese: Doutorado. UNESP. São Paulo. 2012

HERSCHMANN, Micael M & PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. (org.). Missionários do Progresso: Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996.

HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KESSEL, Carlos. A vitrine e o espelho: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio. coleção Memória Carioca, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

MENEZES, Lená Medeiros de. Indesejáveis: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930). Tese (Doutorado), FFLCH-USP, São Paulo, 1994.

RAGO, Margareth. Do Cabaré ao Lar. A Utopia da Cidade Disciplinar e a Resistência Anarquista. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 2014.

ROCHA, O. P. A Era das Demolições: cidade do Rio de Janeiro, 1870-1920. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1986.

SILVA, José Cláudio S. Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro em Buenos Aires nos anos 1920. Tese: Doutorado. UERJ. Rio de Janeiro, 2009

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: \_\_\_\_\_. História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

PAULILO, Luiz. A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2007.

PAULILO, Luiz A. & SILVA, José Cláudio S. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. In: Revista Educação Pública. Cuiabá. Vol. 21, nº 45 p 127-143, jan/abr 2012.

LEÃO, Antônio C. O ensino na capital do Brasil. Rio de Janeiro. Typografia do Jornal do Commercio, 1926.

KESSEL, Carlos. A vitrine e o espelho: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio. Coleção Memória Carioca, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001.

**O *Modus Operandi* das Universidades Jesuítas Unisinos-Brasil e Javeriana-Colômbia: Um Estudo dos Documentos Institucionais – Fidelidade Criativa às Humanidades em Tempos de Neoliberalismo<sup>350</sup>**

Autor: João Batista Storck  
E-mail: jbsj@hotmail.com

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS - Brasil

## **Introdução**

Desde a sua fundação por Inácio de Loyola em 1540, a Companhia de Jesus está longe de ser uma unanimidade. Estruturou-se sobre os princípios cristãos na época do Renascimento no século XVI, no âmago, portanto, de um complexo e efervescente contexto histórico, político, social, econômico e cultural. Expandiu-se após a fundação por todo o mundo, tornando-se conhecida, principalmente, pelo que se denominou apostolado educacional, fundando Colégios e Universidades em diversas regiões do mundo. Foi supressa em 21 de julho de 1773 pelo Papa Clemente XIV, e restaurada quarenta e um anos depois, em 07 de agosto de 1814, pelo Papa Pio VII. (GARCIA-VILLOSLADA, 1991).

Desde o início dos trabalhos na área educacional, a Companhia passou por sucessos e insucessos, aprovação e críticas severas, simpatias e antipatias, seja por alguns segmentos da sociedade, seja da própria Igreja institucional e hierárquica. No entanto, vem demonstrando ser capaz de gerenciar crises e tensões, superar desafios buscando adaptar-se aos novos tempos como mostra a sua história.

Os primeiros jesuítas, ao assumirem o humanismo tal como se definia no século XVI para evangelizar através da educação, assumiram riscos e consequências. Em primeiro lugar, essa opção supôs uma profunda abertura de espírito para aceitar que os clássicos e, os que não eram cristãos, tinham muito a ensinar para a compreensão cabal da doutrina cristã de então. Crer que ninguém, e nada, por mais longe que estivesse da verdade, deixava de ter algo da verdade, era algo fundamental para os jesuítas.

A segunda consequência, advinda do fato de encarnar o cristianismo no humanismo, ou, assumir o humanismo grego latino com os ensinamentos filosóficos,

---

<sup>350</sup> Observo que este trabalho é o resultado parcial da pesquisa de doutorado que esta sendo realizada.

morais e estéticos da antiguidade, foi o reconhecimento por parte dos jesuítas, que a genuína evangelização através da educação não se limitava ao estritamente religioso, mas compreendia a formação integral, a formação cívica e política, estética, literária e moral. O humanista não poderia ser somente um conhecedor da religião, mas deveria ter uma visão capaz de assumir as outras dimensões do saber e da existência humana.

Passados quase quinhentos anos, o humanismo cristão renascentista, um dos fatores que inspirou e constituiu a forma de educar da Companhia de Jesus, vem assumindo novos contornos e expressões, em outros contextos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais, especialmente após o advento da modernidade, sendo que na segunda metade do século passado, assistimos a três transições históricas que se catalisaram com o fim da chamada guerra fria: a revolução tecnológica, a globalização econômica e a globalização da informática comunicacional e da cultura.

Todas essas transições foram potencializadas a partir da década de 1970, pelo modelo neoliberal, que tem modificado drasticamente a forma de viver de milhões de pessoas em todo o mundo, impactando profundamente o continente latino-americano. Estes três fatos, quase simultâneos, produziram uma mudança de época mais que uma época de mudanças. A complexidade, as incertezas causadas por mudanças tão profundas e aceleradas, têm impactado e levado um sério questionamento às Universidades em geral, e provocado mesmo uma redefinição de suas funções. O *ethos* cultural no passado tinha suas raízes definidas em um tipo de trabalho específico, dentro de um marco cultural-religioso de valores localizados em uma comunidade particular. A Universidade era parte deste *ethos* cultural. A mudança de época tem transformado também o paradigma deste *ethos* cultural e, conseqüentemente, impactado as Universidades de modo geral, enquanto entidades situadas na sociedade. As 31 Universidades jesuítas na América Latina não ficaram imunes a esse impacto.

## **2. Questão e objeto de estudo**

A busca da compreensão de como duas Universidades Jesuítas na América Latina – a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) Brasil, e a Pontifícia Universidad Javeriana (PUJ) Colômbia, estão reagindo neste contexto, é o primeiro elemento que constitui a causa que nos move a realizar esta pesquisa. Ou seja, buscamos compreender, como estão respondendo diante do modelo neoliberal, cujo centro de interesses converge para as questões econômicas, no contexto latino americano, duas instituições de educação superior que pertencem à Companhia de

Jesus, Ordem religiosa que se estruturou possuindo na sua gênese constitutiva os princípios do humanismo cristão renascentista, tendo como centro de interesse e convergência o ser humano, possuindo estas Universidades, portanto, os mesmos princípios por estarem vinculadas a esta instituição religiosa. Desejamos compreender através do estudo dos documentos institucionais: Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (2006-2015) da UNISINOS e, do Estatuto, Planeación Universitaria (PU) e, Proyecto Educativo (PE) (2007-2016) da JAVERIANA, como vem sendo elaborada as políticas e propostas educacionais das mesmas dentro deste contexto.

A segunda razão que nos estimula está intrinsecamente relacionada com a primeira, e se trata da possibilidade de fornecer elementos que auxiliem, por um lado, estas instituições de ensino superior cujos documentos institucionais serão pesquisados a verem-se a si mesmas, considerando se as propostas educacionais expressas nestes documentos são coerentes com os princípios humanísticos constitutivos da educação na Companhia. Por outro lado, a pesquisa também pode auxiliar outras instituições confessionais e comunitárias, ou mesmo instituições públicas não confessionais a compreender quais são os elementos que intervêm na estruturação das suas políticas e propostas educacionais.

### **3. Fases da Pesquisa e Método**

A pesquisa constou das seguintes fases: primeiramente, a partir da escolha do tema realizou-se uma ampla busca em bibliotecas e bancos de dados virtuais, fazendo o levantamento bibliográfico e selecionando assuntos e autores que de alguma forma abordavam a temática proposta.

A segunda fase da pesquisa foi desenvolvida da seguinte maneira: Primeiramente, realizamos um breve apanhado histórico, considerando o surgimento da área educacional na Companhia de Jesus e, em seguida, tomamos dois grupos de documentos, sendo o primeiro grupo constituído por alguns documentos do Concílio e do Pós-Concílio Vaticano II, que de alguma maneira abordam o humanismo social cristão. Os documentos utilizados por ordem de publicação foram: Declaração *Gravissimum Educationis* (1965); Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* e a Encíclica *Populorum Progressio* (1965); Carta Apostólica *Octogesima Adveniens* (1971); Documento *a Justiça no Mundo* (1971); Exortação Apostólica *Evangelii Nuntiandi* (1975); Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* (1987); Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990).

Num segundo momento tomamos os documentos denominados corporativos da Companhia Jesus (VÁSQUEZ, 1999, 2006), compreendendo o período histórico pós-conciliar e os dias atuais. São eles: *Características da Educação Jesuíta* (1987); os documentos elaborados pela Associação das Universidades Confiadas à companhia de Jesus na América Latina (AUSJAL): *Desafios da América Latina e Proposta Educativa AUSJAL* (1995); *Plano Estratégico da AUSJAL* (2001); o *Decreto 17 da Congregação Geral XXXIV da Companhia de Jesus* (1995); as *Normas Complementares às Constituições* (1995); o documento elaborado pela Conferência dos Provinciais da América latina (CPAL): *Projeto Educativo Comum (PEC)* (2005).

Em cada um destes documentos empregamos a primeira parte do método de Cellard (2012), denominado análise preliminar, considerando quatro dimensões do mesmo (contexto; autor ou autores; natureza do texto; conceitos-chave). Na dimensão denominada conceitos-chave, destacamos excertos de cada documento (frases e/ou períodos), contendo expressões relacionadas ao humanismo cristão e/ou humanismo social cristão, bem como, outras expressões equivalentes, daquelas originadas ou com elas relacionadas. Os excertos destes documentos funcionaram como um ‘fio condutor’, construindo uma unidade de sentido e coerência, que nos levou a compreender como estes subsidiaram/influenciaram/inspiraram na elaboração dos documentos institucionais das Universidades pesquisadas. Não tomamos palavras isoladas, pois compreendemos que estas reduziriam ou minimizariam a nossa abordagem.

Convém observar, que tomamos os conceitos-chave de acordo com a definição de Fujita (2004), que concebe estes como sendo “[...] uma representação do conteúdo significativo do texto”. Utilizamos como critério, o fato destes conceitos-chave possuírem nos documentos um caráter de orientação/exortação ou recomendação. Com estes conceitos-chave, formamos quadros com (expressões, frases e/ou períodos), de cada documento pesquisado.

O objetivo desta fase foi apresentar como o humanismo cristão e/ou humanismo social cristão está presente nos documentos do Concílio e do Pós-Concílio Vaticano II, assim como nos documentos corporativos da Companhia de Jesus, sendo estes, portanto, portadores do mesmo, subsidiando/inspirando os documentos institucionais das Universidades pesquisadas.

A terceira fase da pesquisa teve como objetivo mostrar como o humanismo cristão/humanismo social cristão está presente nos documentos institucionais das Universidades pesquisadas: Estatuto, (PDI), (PPI) 2006-2011 da UNISINOS e Estatuto, (PU), (PE) 2007-2016 da JAVERIANA. Ou seja, apresentamos como estes documentos foram subsidiados/influenciados na sua elaboração pelos documentos do



Concílio e do Pós-Concílio Vaticano II e pelos documentos corporativos da Companhia de Jesus. Tomamos cada um dos documentos em separado, aplicando em cada um deles às quatro dimensões que compõem a primeira etapa (análise preliminar) de Cellard (2012). Consideramos especialmente a dimensão denominada conceitos-chave, destacando excertos destes documentos (frases e/ou períodos). Os excertos contendo as expressões humanismo cristão/humanismo social cristão, bem como outras expressões equivalentes ou daquelas originadas, funcionaram como um fio condutor construindo uma unidade de sentido e coerência comprovando que estes documentos foram subsidiados/influenciados/inspirados tanto nos documentos pós-conciliares quanto nos documentos corporativos da Companhia de Jesus. Com estes conceitos-chave, formamos quadros com (expressões, frases e/ou períodos), de cada documento pesquisado.

Em seguida utilizamos a segunda etapa (análise), da metodologia proposta por Cellard (2012), tomando os documentos em conjunto – os Estatutos da JAVERIANA e UNISINOS e depois o PDI, PPI da UNISINOS e PU, PE da JAVERIANA – considerando nesta análise a metodologia Comparada em educação de Bereday (1972) e, o referencial teórico de Ball (1994), tomando os dados extraídos dos documentos elaborados pela Igreja, durante e após o Concílio Vaticano II e, dos documentos corporativos da Companhia de Jesus, confrontando estes com os dados (frases, expressões, períodos) dos documentos institucionais das Universidades pesquisadas, localizando as coerências/incoerências, fidelidade/infidelidade entre os mesmos. Salientamos que os documentos institucionais analisados fazem parte do Contexto de Elaboração do Texto da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994).

A quarta fase da pesquisa constou de dois momentos: no primeiro deles apresentamos através de bibliografia específica o modelo neoliberal, abordando sua origem, estruturação, conceitos principais e manifestações, bem como enfocando de modo especial a sua relação enquanto influencia/subsidio na elaboração das políticas educacionais para a educação superior na América Latina. Tomamos de forma especial três das manifestações ou fatos que são decorrentes e, ao mesmo tempo, constitutivos do neoliberalismo, que mais dizem respeito a nossa pesquisa (a reforma do Estado, a globalização e a sociedade do conhecimento).

Num segundo momento, tomamos os documentos dos dois principais organismos internacionais de incentivo e fomento à educação superior, a UNESCO e o Banco Mundial. Em relação ao primeiro organismo, tomamos o documento denominado *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Informe Final* (1998), abordando a Introdução, a *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, e o *Marco de Acción Prioritario para el Cambio y el Desarrollo de la Educación*

*Superior*. Utilizamos ainda, o documento elaborado pelas duas entidades em conjunto: *La Educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000). Tomamos também, o documento intitulado *Reunião dos parceiros na educação superior*, da *Conferência Mundial sobre Educação Superior +5 (Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a educação superior)* (2003); por fim, o documento do Banco Mundial denominado *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para a la educación Terciaria* (2003).

Também nestes documentos utilizamos a primeira etapa (análise preliminar) do método proposto por Cellard (2012), sendo que na dimensão conceitos-chave, extraiu-se excertos (frases e/ou períodos), tendo como critério a seleção de expressões mais frequentes e com caráter de orientação ou, sugestões para as instituições de educação superior e para os países em geral, assim como, outras expressões equivalentes destas originadas ou, com as mesmas relacionadas. Os conceitos-chaves destacados foram: excelência e qualidade na educação superior; educação superior para a produção do conhecimento; educação superior e desenvolvimento científico-tecnológico; educação superior para o desenvolvimento cultural e socioeconômico.

O objetivo desta fase foi mostrar como estes documentos subsidiaram/influenciaram na elaboração dos documentos dos sistemas educacionais do Brasil e da Colômbia, que por sua vez, no nosso entender, subsidiaram/influenciaram na elaboração dos documentos institucionais das Universidades pesquisadas. Como na fase anterior, os excertos contendo os conceitos-chave (frases e/ou períodos) funcionaram como um fio condutor construindo uma unidade de sentido e coerência. Salientamos que também consideramos esses documentos em nossa pesquisa como fazendo parte do Contexto de Influência da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994).

A quinta fase da pesquisa teve como objetivo mostrar com os documentos do sistema educacional do Brasil e da Colômbia, juntamente com os documentos dos organismos internacionais citados acima, influenciou na elaboração dos documentos institucionais das Universidades pesquisadas (Estatuto, PDI, PPI 2006-2011 da UNISINOS e, o Estatuto, PE, PU 2007-2017 da JAVERIANA). No caso do Brasil, tomamos o último Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e o Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010. Em relação à Colômbia, tomaremos os documentos do Governo Nacional referentes ao Sistema de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior e o Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Nestes documentos, aplicaremos

igualmente a primeira etapa (análise preliminar) da metodologia proposta por Cellard (2012), sendo que na dimensão denominada conceitos-chave, serão destacados excertos dos documentos, tendo como critério frases e/ou períodos que aparecem como orientação, recomendação ou normatização para as instituições de educação superior. Estes excertos funcionarão como fio condutor, dando unidade a análise, mostrando a maneira como estes documentos determinarão/influenciarão na elaboração dos documentos institucionais, Estatutos, (PDI), (PPI) da UNISINOS e (PE), (PU) da JAVERIANA.

Empregamos em nossa pesquisa três métodos: Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball, (1994); Análise Documental de Cellard (2012) e o método comparativo de Bereday (1972). A respeito da utilização destes três métodos é importante citar a observação de Ball (1994, p. 14), no segundo capítulo intitulado *'What is policy? Texts, trajectories and toolbox do livro Education Reform: A critical and post-structural approach'*. Assim se manifesta o autor:

A complexidade e abrangência da análise de políticas exclui a possibilidade de explicações da teoria única de sucesso. O que nós precisamos na análise política é de um conjunto de instrumentos de diversos conceitos e teorias – uma sociologia aplicada mais que uma sociologia pura.

Também Mainardes (2006, p. 101-102) afirma que: “A abordagem do ciclo de políticas, enquanto um referencial analítico para políticas educacionais pode ser utilizado associado a outros referenciais teóricos mais específicos”. A abordagem formulada por Ball e colaboradores, não dá elementos para a análise do conteúdo e essência de políticas específicas, sendo necessária a utilização de outras teorias.

As estratégias de abordagem do objeto empírico adotadas em nossa pesquisa se aproximam da ideia de triangulação metodológica discutida na literatura sobre metodologia da pesquisa. Segundo Duarte (2009, p. 11), “A triangulação seria uma forma de combinar metodologias em uma investigação e refere-se à combinação de vários métodos qualitativos entre si ou à articulação entre métodos quantitativos e qualitativos”.

#### **4. Breve Descrição das Universidades Pesquisadas**

Descreveremos a seguir os principais dados referentes à identificação e a história das duas Universidades pesquisada, considerando primeiramente à origem e fundação das mesmas, bem como abordando de forma breve o percurso realizado ao longo dos anos.

##### **4.1. Universidades do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS**

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com sede no município de São Leopoldo, no Estado do Rio Grande do Sul, criada em 17 de maio de 1969, autorizada em 31 de julho de 1969 pelo Decreto Lei nº 722 e reconhecida pela Portaria Ministerial nº 453 de 02 de novembro de 1983, é uma instituição de educação superior de direito privado, de natureza comunitária e confessional, que se rege pelas normas do Sistema Federal de Ensino, pelos seus Estatutos e Regimentos e pelas diretrizes e normas estabelecidas pelo sistema decisório e administrativo da Universidade. (UNISINOS, 2006).

A UNISINOS tem as suas origens remotas no ano de 1869 quando foi criado o Colégio Conceição. Oitenta e quatro anos depois, em 1953, diante da necessidade de pessoas com preparo acadêmico, os jesuítas decidem-se pela educação superior e criam a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei e o curso de Pedagogia, abrindo suas portas aos leigos, quatro anos mais tarde, em 1958. Posteriormente, denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo, em 31 de julho de 1969, um século após o início das atividades do Colégio Conceição, recebe a autorização para funcionar como Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (UNISINOS, 1970).

A UNISINOS está entre as maiores Universidades privadas do Brasil, e a maior das Universidades jesuítas em número de alunos da América Latina, possuindo aproximadamente 32 mil alunos em cursos de graduação, pós-graduação e extensão, na modalidade presencial e EaD (Ensino a Distância). (UNISINOS, 2012).

A década de 1970 foi iminentemente de consolidação da Universidade. Neste ano cria-se o Instituto Central de Letras e Artes, Instituto Central de Ciências Humanas e o Instituto Central de Ciências Positivas. Em 21 de fevereiro de 1974 tem início à construção do novo campus da UNISINOS, que foi oficialmente inaugurado em 24 de setembro do mesmo ano. Foi implantado neste mesmo ano o primeiro curso de pós-graduação (*Lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior) destinado ao aperfeiçoamento de professores. (UNISINOS, 1999).

No ano de 1981 consolidou-se a filosofia educacional da Universidade, com a elaboração de um documento elaborado com a colaboração de professores, alunos e funcionários. O documento teve o objetivo de preservar a identidade da UNISINOS, diferenciando-a de outras instituições educacionais, tendo como princípios a primazia da pessoa, a justiça e fraternidade, a liberdade responsável e a primazia do bem comum. Em 1983, passou a vigorar o Plano Prospectivo e de Desenvolvimento para o período de 1984-1988, que havia iniciado em 1981. Este tinha como meta a qualificação do corpo docente e uma maior dedicação destes às atividades da Universidade, o melhor desempenho pedagógico, o enriquecimento da produção

científica e a integração no processo de ensino, tendo a extensão como propulsora da renovação da Universidade. Em 1990, a Universidade opta por realizar um modelo de Planejamento Estratégico. Em 1991 foi publicado o Estatuto da Universidade. Em 1993, na área de extensão se lançou de forma inédita o primeiro curso no sul do país MBA/Gestão Empresarial, criando-se também a primeira empresa Júnior na Universidade. Implanta-se o Núcleo de Tecnologias Educacionais e no final deste mesmo ano, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou o documento Missão e Perspectivas, com a Missão, o Credo, os Objetivos Permanentes, as Opções Estratégicas, os Objetivos Estratégicos, as Estratégias, os Princípios de Gestão e as Prioridades da Universidade, num horizonte de 10 anos. (UNISINOS, 1999).

O ano de 1995 foi marcado pelo aumento significativo no número de mestres e doutores, bem como pela completa reconfiguração administrativa e estrutural da Universidade. Em 1997, através do Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior, começou-se a construção do prédio da nova Biblioteca, e em 1998 a criação do Polo de Informática foi destaque em São Leopoldo. Em 1999 implementou-se o Complexo de Teledifusão e Tecnologia Educacional, com destaque para a criação da TV UNISINOS e do Programa Gênesis. (UNISINOS, 1999).

A criação da Diretoria de Ação Social e Filantropia e a ampliação no número de bolsas de estudos para alunos carentes, marcaram 2004. Neste mesmo ano, a UNISINOS obteve a Certificação ISO 14001 de Gestão Ambiental, sendo a primeira Universidade da América Latina, e a quinta no mundo, a receber a certificação. O vestibular de verão de 2010 marcou a inauguração dos polos de educação à distância, expandindo a atuação da Universidade para toda região Sul do país. (UNISINOS, 2006).

Em 2013, a UNISINOS concretiza um movimento iniciado em 2010, e divide os seus campos do conhecimento em escolas: Humanidades, Saúde, Indústria Criativa: Comunicação, Design e Linguagens, Direito, Gestão e Negócios e Politécnica. O objetivo é um só: integrar, cada vez mais, os cursos de graduação da Universidade. (UNISINOS, 2006).

#### **4.2. Pontifícia Universidade Javeriana**

O Breve '*In Supereminente*' do Papa Gregório XV, concedido em 09 de julho de 1621, foi o documento jurídico que deu "[...] valor universitário aos cursos dados nos colégios da Companhia de Jesus na América" e "aos graus um valor universal". (PACHECO, 1959, p. 513). O Rei Felipe III da Espanha, por meio da Cédula de 02 de

fevereiro de 1622, ordenou as autoridades da América a executar o Breve Pontifício. Em uma cerimônia solene realizada a 13 de junho de 1623, a Real Audiência de Santafé de Bogotá, tribunal máximo da coroa espanhola sobre o território do Novo Reino de Granada, e o arcebispo Hernando de Arias y Ugarte (1618-1623), reconheceram o Breve Pontifício e a Real Cédula que autorizou os graus acadêmicos no colégio que a Companhia de Jesus havia estabelecido em Santafé desde 1604. Esta data, marca a origem do que se conheceria nos tempos coloniais como Universidad y Academia de San Francisco Javier e com estas novas condições, se outorgaram os primeiros graus de Bacharel em Artes e Teologia, para aqueles que anos atrás haviam sido aprovados no Colégio da Companhia de Jesus nos cursos correspondentes. (PACHECO, 1959).

A 23 de junho de 1704, a Academia de San Francisco Javier foi elevada a categoria de Universidade Pública pelo Breve '*In Apostolicae dignitatis*' concedido pelo Papa Clemente XII, sendo este ratificado pelo rei de Espanha. Em 31 de julho de 1767 os jesuítas foram expulsos dos domínios de Carlos III. Esta data marca o término da primeira etapa de existência da Universidade. (PACHECO, 1959).

No dia 1 de outubro de 1930, após ter passado 163 anos do seu fechamento, firmou-se a Ata de Fundação da Universidade restaurada, e em 16 de fevereiro de 1931 inaugurou-se o primeiro ano acadêmico. A unidade acadêmica com a qual se iniciaram as aulas foi a Faculdade de Ciências Econômicas e Jurídicas. Em 31 de julho de 1937, a Santa Sé erigiu canonicamente a Universidade. Em 24 de agosto deste mesmo ano foi aprovado o seu Estatuto e no ano seguinte a Universidade recebeu o título de Pontifícia. Paulatinamente foram criadas novas Faculdades e, em 27 de abril de 1978 foi aprovado o novo Estatuto sendo reconhecido pela Santa Sé e pelo Governo Colombiano através da Resolução nº 5117 do Ministério da Educacional Nacional, em 16 de maio de 1985. (JAVERIANA, 2015).

Em 06 de outubro de 1970 a Universidade iniciou em Cali um Programa de Contabilidade Pública, dando origem à chamada extensão da Universidade Javeriana. Em 20 de novembro de 1978, o Conselho de Regentes, a pedido do Conselho de Diretivo adotou o nome de Seccional de Cali. (JAVERIANA, 2015).

#### **4.3. Peculiaridades Históricas da UNISINOS e da JAVERIANA**

Uma das principais semelhanças entre a JAVERIANA e a UNISINOS está nas suas origens. A JAVERIANA tem as suas origens remotas no ano de 1621, com o Breve *In Supereminente* do Papa Gregório XV, que concedia valor universitário aos cursos dados nos Colégios da Companhia de Jesus na América e com a Real Cédula do Rei Filipe III da Espanha, emitida em 1622 que autorizou o funcionamento da

Universidade conhecida como Universidad y Academia de San Francisco Javier, que funcionou até a expulsão dos jesuítas em 1767. A Universidade, portanto origina-se em 1621, mas a partir de um Colégio que a Companhia de Jesus havia estabelecido em Santafé desde 1604. (PACHECO, 1959).

Também a UNISINOS tem as suas origens remotas a partir de um Colégio quando no ano de 1869 foi criado o Colégio Conceição tendo como objetivo a formação de professores para os distritos coloniais. A diferença na origem das duas Universidades está no tempo histórico: 1621 a JAVERIANA e 1869 a UNISINOS, com 248 anos de diferença. Em 1930, firmou-se a Ata de Fundação da Universidade Javeriana após ter passado 163 anos do seu fechamento, quando da Supressão da Companhia nos reinos de Espanha e Portugal. Já a UNISINOS, adquire o *status* de Universidade em 1969, 39 anos, depois, portanto, da JAVERIANA. Cabe observar que a UNISINOS enquanto Universidade surge a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei em 21 de fevereiro de 1953, recebendo a autorização governamental para funcionar em 24 de novembro do mesmo ano. (BOHNEN; ULLMANN, 1989).

## **5. Conclusões parciais**

A análise parcial dos documentos institucionais da UNISINOS – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (2006-2011) e os Estatutos, assim como da Universidad JAVERIANA – Planeación Universitaria (PU), Proyecto Educativo (PE) (2007-2016) e dos respectivos Estatutos, nos permite apresentar algumas conclusões que embora sejam parciais vem ganhando força com o avançar da pesquisa. As principais conclusões até o presente momento são as seguintes:

- 1- Os documentos institucionais das duas Universidades possuem um marcante acento do humanismo social cristão, pois estes receberam na sua elaboração, uma forte influência/inspiração dos seguintes documentos corporativos da Companhia de Jesus que são portadores do humanismo social cristão: *Características da Educação Jesuíta* (1987); os documentos elaborados pela Associação das Universidades Confiadas à companhia de Jesus na América Latina (AUSJAL): *Desafios da América Latina e Proposta Educativa AUSJAL* (1995); *Plano Estratégico da AUSJAL* (2001); o *Decreto 17 da Congregação Geral XXXIV da Companhia de Jesus* (1995); as *Normas Complementares às Constituições* (1995); o documento elaborado pela Conferência dos Provinciais da América latina (CPAL): *Projeto Educativo Comum* (PEC) (2005). Estes documentos por sua vez, foram

fortemente influenciados na sua elaboração, tanto pelos documentos do Concílio Vaticano II, como dos documentos do Pós-Concílio: a Declaração *Gravissimum Educationis* (1965); a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* e a Encíclica *Populorum Progressio* (1965) e a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990). Percebe-se, de maneira geral, que os documentos institucionais das duas Universidades, embora apresentem formas distintas de redação, possuem muitas semelhanças nos seus conteúdos, mostrando que ambas as instituições tem um grande zelo em preservar a identidade humanístico-cristã próprias da Companhia de Jesus, cuja área educacional estruturou-se sobre os princípios do humanismo cristão.

- 2- A análise do (PDI) e do (PPI) 2006-2011 da UNISINOS, nos permite afirmar que os mesmos manifestam os princípios do humanismo cristão, se referindo de forma constante sobre a importância da formação integral da pessoa humana e a valorização do desenvolvimento humano; manifesta que a educação jesuítica tem como propósito o serviço da fé e a promoção da justiça; defende o respeito à dignidade e os direitos da pessoa humana nos princípios do cristianismo, apresentando uma visão cristã do papel do ser humano no mundo e na história; defende a autorrealização pessoal e um projeto de sociedade que priorize a transformação social e o serviço do bem comum; mostra que a Universidade tem como valores a fé, a liberdade, o amor, a justiça e a solidariedade; valoriza a competência profissional, a disponibilidade ao diálogo e ao serviço; defende que a pesquisa e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia devem ser orientados para a transformação da sociedade. Por outro lado, ao apresentar o planejamento estratégico, a missão e as suas propostas educacionais, percebe-se que a Universidade segue as orientações e exigências do Ministério da Educação do Brasil que através da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), faz uma série de exigências de cunho gerencialista e qualitativo, dentre outras, se alinhando com as orientações presentes nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO para a educação Superior na América Latina. O PDI e o PPI apresentam uma linguagem centrada na qualidade e no gerencialismo, com vistas a atender as necessidades e exigências da sociedade do conhecimento, utilizando expressões como: necessidade de definição de métricas para ressaltar a percepção de valor para os públicos estratégicos da Universidade; monitoramento continuado das oportunidades de geração de valor para a sociedade; necessidade de práticas que



permitam identificar, segmentar e avaliar possíveis públicos da Universidade e suas necessidades; redução do impacto atual na receita e nos cursos; performance da graduação, por meio do crescimento de outras fontes da receita; estabelecimento de uma lógica de precificação sistêmica e diferenciada dos produtos e serviços oferecidos pela Universidade; conversações estratégicas contínuas (aprendizagem estratégica, revisão do mapa estratégico, definição de indicadores e metas, elaboração dos planos de ação, definição de orçamento, acompanhamento estratégico), etc.

- 3- Também a Planeación Universitaria (PU), e o Proyecto Educativo (PE) (2007-2016), da Pontificia Universidade Javeriana, apresentam largamente um conteúdo humanista cristão mostrando que a Universidade se propõe a realizar: la formación integral de las personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica y innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria, y respetuosa de la dignidad humana; busca la promoción del diálogo entre ciencia, fe y cultura, en el quehacer universitario; intenta implementar una cultura organizacional basada en la ética empresarial y la responsabilidad social; comunica los valores del Evangelio. Aparece, por outro lado, a exemplo da UNISINOS, que a Universidade segue as orientações e exigências do Ministério da Educação da Colômbia. Este faz uma série de exigências de cunho gerencialista e qualitativo através do Sistema de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior, se alinhando com as orientações presentes nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO para a educação Superior Latino-americana, com o objetivo de atender as necessidades e exigências cada vez mais intensas da sociedade do conhecimento. Emprega-se no PU e no PE expressões como: consolidar la calidad, la pertinencia, la productividad y visibilidad de la actividad investigativa de la universidad; fortalecer la innovación y el emprendimiento; favorecer la transferencia de conocimientos a la sociedad y establecer mecanismos para incorporar sus aportes; consolidar una oferta académica de calidad, pertinente, articulada e flexible; fortalecer la internacionalización de la Universidad; consolidar un cuerpo profesional altamente calificado, competente y con proyección nacional e internacional; replantear la estructura orgánica y fortalecer la gestión universitaria; implementar una

cultura organizacional baseada en la ética empresarial, la responsabilidad social, el buen gobierno y la rendición de cuentas; consolidar una cultura de calidad, la autorregulación y el servicio de todas las actividades universitarias, etc.

- 4- O Estatuto da UNISINOS de 2005 segue as orientações do Ministério da Educação do Brasil, apresentando a Universidade e a função da mesma numa perspectiva técnica-administrativa-burocrática, fazendo poucas referências a sua identidade cristã católica, acentuando muito mais o seu caráter comunitário, filantrópico, com um acento social e de compromisso com a pesquisa científica. O documento emprega as seguintes expressões dentre outras: entidade civil, com fins não lucrativos, filantrópica, de natureza educativa, cultural, assistencial, beneficente, de ação social e cristã; tem como finalidades promover o ensino em todos os graus e modalidades, a pesquisa científica e a assistência social, a difusão da fé e da ética cristãs preconizadas pela Companhia de Jesus; polo de investigação científica e tecnológica e de educação contínua, orientado por uma perspectiva transdisciplinar, de promoção da cultura e de participação no desenvolvimento regional, tendo como finalidades: a pesquisa e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em suas diversas formas, orientados para a ação transformadora da sociedade, a formação de cidadãos e o aperfeiçoamento contínuo para o exercício profissional da docência, da investigação científica e tecnológica e dos ofícios profissionais; a participação nos esforços científicos, tecnológicos, culturais e assistenciais de construção do desenvolvimento humano, social e econômico da região em que está inserida; a socialização do patrimônio científico, tecnológico, cultural e artístico. Afirma que para a consecução de suas finalidades, a Universidade pode prestar serviços, instituir relações de parceria, firmar contratos e convênios, bem como explorar, direta ou indiretamente, o seu patrimônio, tendo em vista a sustentabilidade institucional e a sua autossuficiência econômico-financeira. Na persecução de suas finalidades científicas, educacionais, culturais e sociais, a Universidade se orienta pelos princípios cristãos e pauta sua atuação no respeito aos direitos fundamentais da pessoa e na formação integral do homem; se estrutura e se organiza com base nos seguintes princípios: autonomia administrativa, didático-científica e de gestão dos recursos humanos, patrimoniais, econômico-financeiros e materiais; acentua a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

concentração, na administração superior, da fixação de políticas, diretrizes e normas de organização e funcionamento da Universidade, da definição de estratégias, objetivos e metas de desenvolvimento institucional e de gestão do patrimônio e da administração dos recursos e dos investimentos de grande porte, etc.

- 5- O Estatuto da JAVERIANA apresenta de forma bastante clara o seu caráter confesional, afirmando que: “La Pontificia Universidad Javeriana es Universidad Católica a tenor de la Constitución Apostólica Ex corde Ecclesiae; a fe católica estará presente, actuante y visible en una concepción de la persona y del mundo iluminada por el mensaje de Cristo, transmitido y explicado por el magisterio de la Iglesia en contacto permanente con la Iglesia en Colombia”. Afirma que: “La Pontificia Universidad Javeriana busca servir a la comunidad humana, en especial a la colombiana, procurando la instauración de una sociedad más civilizada, más culta y más justa, inspirada por los valores que proclama el Evangelio. Su fin específico es la Formación Integral de las personas y la creación, desarrollo, conservación y transmisión de la ciencia y de la cultura de manera que se trascienda lo puramente informativo y técnico. Salienta que: “La Pontificia Universidad Javeriana es Universidad Católica a tenor del artículo 3 #1 de la Constitución Apostólica Ex corde Ecclesiae. Se rige por la misma Constitución Apostólica, por sus Ordenamientos aplicativos aprobados por la Conferencia Episcopal Colombiana en 1995, por el Derecho Canónico, por las normas acordadas entre la Santa Sede y el Estado Colombiano, por la legislación civil colombiana aplicable a esta Universidad, por los presentes Estatutos y por sus Reglamentos. Afirma que: “En la Pontificia Universidad Javeriana la fe católica estará presente, actuante y visible en una concepción de la persona y del mundo iluminada por el mensaje de Cristo, transmitido y explicado por el magisterio de la Iglesia. Por lo tanto, la Universidad estará en contacto permanente con la Iglesia en Colombia. Su confesionalidad implica el compromiso real de hacer efectivo el diálogo entre fe cristiana y cultura y entre fe cristiana y vida, el cual conlleva la promoción de la Justicia que esa fe incluye esencialmente, y no impone limitaciones a los principios y métodos de las artes, ciencias o técnicas humanas que dentro del orden ético y moral podrán desarrollarse en la Universidad conducidos únicamente por amor a la verdad; en virtud de los principios católicos y del humanismo que profesa, afirma y respeta el derecho de toda persona humana a la libertad religiosa,

en el sentido de permitirle la búsqueda sincera de la verdad en materia religiosa, y de que no se obligue a nadie a obrar en contra de su conciencia. Por tanto, no impone la profesión de la fe católica, ni su práctica personal; a su vez exige de todas las personas vinculadas a ella, un respeto sincero en palabras, obras y actitudes hacia la fe y las autoridades de la Iglesia Católica.

## **O QUADRO EDUCACIONAL MATO-GROSSENSE NO INÍCIO DA REPÚBLICA (1889-1910)**

Nilce Vieira Campos Ferreira  
Universidade Federal de Mato Grosso/PPGE/UFMT/Campus Cuiabá/Brasil  
nilcevieiraufmt@gmail.com

**Resumo:** Nos anos iniciais da República, as escolas mato-grossenses eram poucas, quase todas instaladas na capital Cuiabá e encontravam-se desprovidas de material pedagógico, de mobiliários ou outros utensílios para seu regular funcionamento. Com base nessa contatação, tenho como objetivo analisar o quadro educacional vivido pelo estado de Mato Grosso no início do período republicano, de modo a apresentar os principais regulamentos voltados para a educação popular organizada nesse período. Coloco em foco o contexto educacional brasileiro instituído pela primeira Constituição Federal republicana e a Constituição do estado de Mato de Mato Grosso ambas de 1891. Tomo como objeto de investigação como as novas orientações impactaram a instrução pública nos municípios e abordo em específico a capital do estado, o município de Cuiabá. No período histórico demarcado pela pesquisa tenho como fontes as atas da Câmara Municipal de Cuiabá, os regulamentos baixados pelos presidentes do estado de Mato Grosso no período e os relatórios emitidos pela Diretoria de Instrução de Mato Grosso. Apreendo a pertinência de recuperar a história da instrução pública no estado de Mato Grosso discutindo a questão da educação popular à luz da história da educação brasileira no que concerne ao âmbito local. O estudo também se apoia na pesquisa bibliográfica, fundamentada nas obras clássicas da historiografia educacional regional e brasileira circunscrita à Primeira República e de obras de memorialistas que abordaram a instrução pública nos municípios mato-grossenses. As reflexões empreendidas me permitem inferir que o contexto educacional mato-grossense no início da República não parece diferir muito de outros estados brasileiros em termos da promoção do acesso da população à escolarização. Ressalto que no Relatório da Instrução Pública de Mato Grosso emitido em 1889 consta que funcionavam apenas 32 escolas públicas em todo o estado destinada a educação primária. Havia uma instituição escolar destinada ao ensino secundário, todas funcionando em estado “lastimável”. Em 1910, a situação das escolas mantinha-se a mesma dos tempos anteriores, adotando anacrônicos processos de ensino como a quase absoluta ausência de toda a instrução para a população mato-grossense como a República brasileira tencionara acolher.

**Palavras-chave:** História da Educação Brasileira. Instrução pública. Educação local.

### **Introdução**

Nos anos que proponho para essa investigação, 1889 a 1910, o Brasil se encontrou diante da tarefa de improvisar, substituir ou criar diretrizes para a democracia republicana recém-instalada e para encontrar caminhos que favorecessem a instrução pública popular, prevalecendo a concepção de que os problemas sociais poderiam ser sanados, pelo menos em parte, pela educação. Discorro sobre a organização da instrução pública no Estado de Mato Grosso nos anos iniciais do período republicano na perspectiva da existência de *subsistemas educativos e instituições educacionais*.

Ressalvo que este texto advém de um projeto de pesquisa mais amplo denominado “Educação pública primária mato-grossense no início da República: descentralização do ensino e ação municipal (1889-1908)”. Investigo como o estado e parte dos municípios de Mato Grosso atuaram na consolidação da instrução pública e a regulamentaram. Nessa pesquisa e nas leituras que a fundamentam compreendo que os homens públicos ao assumirem suas funções na jovem República brasileira optaram por desmontar parte da maquinaria administrativa anterior buscando construir alicerces nos quais o Brasil se erguesse a partir dos preceitos da civilização o que incluía pensar fundamentos educativos que os republicanos almejavam para a população brasileira.

Dessa forma, a primeira década republicana no Mato Grosso foi marcada pela criação de leis, decretos e regulamentos, com o objetivo de organizar a instrução pública e como fator contribuinte ao desenvolvimento e à modernização. Alguns questionamentos foram norteando meus estudos em busca de se compreender a educação no âmbito local: qual era o espaço ocupado por estado e municípios na organização da instrução pública e das escolas no período pesquisado? Como estava organizada a instrução pública mato-grossense? Além disso, anunciamos que outras questões também são relevantes para se pensar os desdobramentos dos *subsistemas educativos e das instituições educacionais* quando também abordamos: Que níveis e graus de ensino foram organizados? Que estigmas e que complementaridades carregavam entre si? Que identidades e diversidades institucionais se apresentavam?

No campo metodológico procedo a uma incursão pelos caminhos da legislação, análise documental e bibliográfica ponderando a instrução pública à luz de decretos, regulamentos e mensagens emitidas pelos presidentes de estado. Trago como fontes os relatórios expedidos pelos diretores gerais de instrução pública, delineando um panorama das instituições existentes e organização da instrução primária elementar e instrução secundária do Estado de Mato Grosso. O estudo abrangeu fontes oficiais depositadas na Câmara Municipal de Cuiabá/MT, no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e no Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso

no período delimitado para a investigação. Mensagens dos presidentes de estado foram consultadas no *Center for Research Libraries*.

Os anos iniciais da República encontrou a população mato-grossense aturdida em face do futuro. A liberdade da compressão política administrativa do período anterior conduziu a uma lenta trajetória na qual se processava os anseios de emancipação republicana em busca de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. A educação, concebida como elemento indispensável ao progresso social ocupava espaço nas discussões políticas nacionais como uma ação capital para a formação do cidadão. Lançando um olhar sobre esse momento histórico, lembro que regime republicano brasileiro estruturado no federalismo iniciou um longo período de “perturbações” econômicas e sociais. A educação foi então encarada como capaz de “regenerar a nação”, ou como dito por Nagle (1977, p. 261) “democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país”. A partir de então a instrução pública brasileira foi normatizada por inúmeros decretos e regulamentos estabelecendo a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

Não foi diferente em Mato Grosso que diante da falta de uma proposta unificadora para a instrução pública nacional brasileira e frente à autonomia concedida pela Constituição federal de 1891 baixou decretos e regulamentos organizando a instrução pública no estado. Cabe-me lembrar de que o regime Republicano implantado no Brasil trouxera consigo correntes do positivismo e liberalismo os quais exaltavam o ideal de um novo homem e de concepções educativas diferenciadas que acabaram por se disseminar pelas regiões brasileiras. Em Mato Grosso, o estado assumiu a função de custear a instrução pública, entretanto, percebo que os presidentes de estado anunciavam, ainda de modo incipiente, uma tomada de posição decisória no campo educacional ao se proporem a principiar a organização da instrução pública.

O Decreto nº 10, a exemplo, instituído pelo presidente do estado Manoel José Murinho em 1891 e que regulamentou a instrução pública no estado mato-grossense, datado de 07 de novembro de 1891 possui 20 capítulos e 155 artigos nos quais estipula as normas para a instituição e organização da instrução pública primária e secundária do estado. Na organização do ensino, o Decreto previa que o ensino primário seria leigo, gratuito e obrigatório. Para o ensino secundário estipulou apenas que este seria leigo e ministrado no Liceu Cuiabano, única instituição de ensino secundário público no estado.

A intervenção do estado nos assuntos relacionados à instrução pública era manifesta. O vice-presidente do Estado, Generoso Paes Leme de Sousa Ponce, em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, em 1º de

junho de 1892, mencionou as dificuldades pelas quais passava o estado, o que o obrigara a suspender as aulas daquele estabelecimento. Os professores ficaram sem vencimentos e o pessoal da diretoria da instrução pública foi reduzido enquanto perdurasse o “mau estado financeiro do Tesouro Estadual e a decadência em que se acha o Liceu desta capital, quase sem alunos e com insignificante frequência” (PONCE, 1892, p. 5).

As condições para fundar e equipar instituições de ensino públicas, com vistas a maior propagação do ensino a toda a população também eram precárias. No ano seguinte, o presidente do estado Manoel José Murtinho (1893) em mensagem à Assembleia Legislativa de Mato grosso mencionou as condições orçamentárias para justificar as dificuldades em cumprir a obrigatoriedade do ensino público prevista na Constituição Federal e na Constituição do estado de Mato Grosso. Ele se referiu que para propiciar a frequência das crianças à escola era “indispensável que se forneça às que forem indigentes roupas e utensílios, cujas despesas deverão correr por conta do fundo escolar” (Murtinho, 1893, p. 14). O mencionado fundo escolar ainda estava por se constituir mediante imposto a ser criado que seria a principal fonte de receita para conseguir cumprir a obrigatoriedade de ensino. Na mesma mensagem, afirmou que como a população estava disseminada no estado seria penoso tornar o ensino obrigatório indistintamente, seria uma iniquidade (Murtinho, 1893, pp. 14-15). Ele não faz, contudo, nenhuma menção a propostas para solucionar os problemas.

Em outras mensagens nos anos posteriores no período analisado averiguamos que as dificuldades permaneceram e as escolas públicas da capital mato-grossense ocupavam casas de aluguel cujas aulas eram ministradas em salas insuficientes e algumas até sem as mais elementares condições higiênicas. Fato esse continuamente relatado nas mensagens e relatórios ao longo dos anos em análise.

Em 1895, no relatório apresentado ao Presidente do Estado de Mato Grosso, o Diretor Geral da Instrução Pública Joaquim Ferreira Mendes relatou que a quase totalidade das escolas existentes continuavam a funcionar em prédios de aluguel quase sempre destituídos das comodidades apropriadas e das convenientes condições higiênicas. Mendes (1895) esclarecia que a construção de prédios apropriados para escolas fosse na capital cuiabana fosse em outras localidades era constantemente adiada em vista das dificuldades para se levar a efeito qualquer edificação fosse por falta de materiais para a construção, pela exorbitância dos preços ou pela carência da mão de obra como justificado pelos presidentes que se eximiam de suas responsabilidades frente à instrução popular.

## **A Instrução pública no início da República**

Havia uma ausência quase total de infraestrutura e as instituições de ensino no início da República mato-grossense funcionavam precariamente, em prédios alugados e sem condições adequadas para receber os estudantes. Com isso, ampliamos a discussão para aprofundar a compreensão da história da escola e da instrução pública, avançando nas análises para as mensagens emitidas por Murtinho em 1893 e 1894.

A proclamação da República em 1889 acabou por não concretizar a promessa republicana de maior democratização da sociedade brasileira, e ainda retroagiu em matéria de educação. Gonçalves Neto (2012, p. 28) relatou que as particularidades do Império se mantiveram no período republicano, ou seja, o analfabetismo da população, a ignorância, o atraso econômico, além de que, a aplicação de recursos orçamentários na instrução pública sempre esteve muito aquém das necessidades reais das necessidades para uma alcance real da escolarização do povo como preconizava a República.

A Constituição Federal em 1891 estipulou a obrigatoriedade e gratuidade da instrução primária. Os obstáculos que dificultavam o funcionamento satisfatório das escolas, bem como as formas de sua manutenção, contudo, não foram previstas ou explicadas. O mesmo ocorreu com a Constituição do Estado de Mato Grosso também promulgada em 1891.

João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Ministro do Interior, em maio de 1891, apresentou seu relatório ao Presidente da República e relatou a constituição dos estados brasileiros e sua organização política, após o advento da República e da constituição política da nação.

Em relação à administração municipal, Cavalcanti (1891, p. 5) destacou que a Constituição Política Federal delegou aos estados a sua própria organização de forma que assegurasse por sua vez também a autonomia dos municípios em tudo que fosse de seu interesse, devendo, salvo as restrições constantes na Constituição e nas leis federais, ser administrado pelas autoridades municipais as quais incumbiria exclusivamente as despesas de caráter local. Ou seja, competiria ao governo municipal decretar impostos para custeio de seus serviços, a organização de seu orçamento, de despesas e receitas, e, em geral, promover e zelar, conforme mais conveniente entendesse, tudo o que se referia a sua vida econômica e administrativa.

Em Mato Grosso, a constituição do estado havia sido promulgada por Antônio Maria Coelho em 15 de novembro de 1890, devendo-se proceder a 3 de janeiro de 1891 a eleição do Congresso que começaria a reunir-se a partir de 1º de março. Contudo, o governador Frederico Solon Sampaio Ribeiro anulou em 25 de fevereiro as



eleições para o Congresso alegando vício no processo eleitoral (CAVALCANTI, 1891, p. 4). Com isso, uma Constituição só seria promulgada em Cuiabá a 15 de agosto de 1891, no 3º ano da República. Em seu primeiro artigo, essa Constituição estadual decretava o regime federativo e a não intervenção da união no estado apareceria no artigo 3º, considerando que o governo federal nenhuma ingerência teria no regime, na economia e autonomia municipal, salvas as restrições estabelecidas por lei.

Art. 1º - A antiga província de mato Grosso, adotando forma do seu governo, sob o regime representativo, a república federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, constituiu-se em Estado, fazendo parte da República Dos Estados Unidos do Brasil.

[...]

Art. 3º - o governo da União nenhuma intervenção terá nos negócios internos [...]. (MATO GROSSO, 1891)

Em relação à administração municipal, portanto, a primeira Constituição do estado mato-grossense, 1891, instituiu no título primeiro, Organização do Estado, que o governo da União nenhuma intervenção teria no estado, salvo as previstas em Lei. No capítulo segundo, nas atribuições do legislativo, preceituou que o ensino público seria livre e leigo em todos os seus graus e a instrução primária gratuita e obrigatória nas condições estabelecidas por lei (Art. 11). Definiu no título segundo que o município seria autônomo, independente em seus negócios e acresceu que caberia a ao município criar, manter e subvencionar escolas de instrução primária (Art. 52, § 16).

Na mensagem de 1893 o presidente Manoel José Murinho comentou as dificuldades enfrentadas.

Ainda não se pode começar a por em prática o salutar princípio da obrigatoriedade da instrução primária consagrado na Constituição do Estado [...]. com a população disseminada, como a temos, torna-me mui penosa, senão impossível, em diversas localidades, a frequência regular das escolas públicas pelas ciranças que necessitam de ensino; e em tais condições, tornar este obrigatório seria uma rematada iniquidade (MURTINHO, 1893, p. 13)

Murinho descreveu a dificuldade de cumprir a determinação estipulada pela Constituição Federal referente à obrigatoriedade de ensino colocada pela República dado a população disseminada pelo vasto estado mato-grossense. A esse respeito, Gervásio Leite (1970) delineou que nos 10 municípios isolados havia inexistência de estradas, dificuldade em receber e transmitir notícias e o aglomerado mais denso de pessoas estava situado em Cuiabá, com a população dispersa em fazendas e estabelecimentos pastoris isolados. Nessa situação angustiante, o ensino mato-

grossense estava instalado em precárias acomodações, mal alojado em casas de aluguel, as aulas funcionando em salas insuficientes.

Nessa situação penosa, o ensino mato-grossense dependia de aulas ministradas por alguns poucos mestres em quaisquer locais onde fosse possível. No ano no qual a República foi proclamada a situação das escolas e da oferta de vagas para matrículas era quase nula.

| Escolas no MT                         |              |
|---------------------------------------|--------------|
| Escolas primárias do sexo masculino   | 20           |
| Escolas primárias do sexo feminino    | 12           |
| Alunos matriculados do sexo masculino | 963          |
| Alunos matriculados do sexo feminino  | 516          |
| <b>Total</b>                          | <b>1.479</b> |

**Quadro 1:** Número de escolas no MT.

Fonte: Gervásio Leite (1970)

Nos primeiros anos a instalação do regime republicano lançou uma desordem sobre a província mato-grossense que resultou em problemáticas mudanças que os municípios e governantes precisavam assimilar. A República trouxera a preocupação da escola laica, a obrigatoriedade da educação primária, mas dessa obrigatoriedade emanava uma série de medidas incompatíveis com a capacidade orçamentária com as quais os governantes precisavam arcar. Não havia na nova forma de governo uma previsão de novas fontes de renda para estados e municípios. Além de ser necessária uma receita orçamentária destinada à instrução pública, as lutas internas provocadas por incertezas e ambições de poder criaram um ambiente impróprio para as discussões relacionadas ao ensino oficial. Para os governantes, nesse momento, eram mais importantes os problemas de ordem social, política e financeira.

Com o Decreto nº 10 de 07 de novembro de 1891, Capítulo 12, foi estipulado um fundo escolar que, no entanto, acabaria por não prover os recursos necessários para alavancar a instrução pública no período.

Artigo 86º – Fica criado um Fundo Escolar, tendo por fonte principal um imposto de capitação, à razão de dois mil réis por cada contribuinte anualmente nas cidades que forem sedes de comarca e de um mil réis nas demais cidades e vilas.

§ 1º – Esse imposto recairá sobre todos os indivíduos residentes no Estado, que exercerem indústria, profissão ou viverem de rendimento próprio.

§ 2º – O lançamento e cobrança do referido imposto far-se-á de conformidade com os artigos 29 a 35 do regulamento provincial de 22 de abril de 1889.

Artigo 87º – O Fundo Escolar se comporá também:

I – Dos emolumentos pagos por motivo de nomeação, remoção, gratificação, licença ou substituição dos professores e empregados da Instrução Pública.

II – Dos emolumentos recebidos em virtude de certidões[fl.33v] passadas pela Secretaria da Instrução Pública.

III – Do produto das multas impostas neste regulamento.

IV – De donativos ou legados feitos ao erário do Estado em favor da Instrução Pública.

Artigo 88º – O Fundo Escolar será destinado ao desenvolvimento da Instrução Pública, aplicando-se de preferência à aquisição de mobília para as escolas, bem como ao fornecimento de vestuário e utensílios às crianças indigentes na forma do Artigo 85º (MATO GROSSO, Decreto nº 10, 1891).

A respeito da organização do ensino, Murtinho iniciou sua mensagem de 1893 apregoando “a política de moderação e justiça, seguida escrupulosamente pelo governo, tem desarmado ódios e contribuído para operar o conagraçamento dos ânimos [...] e tem permitido ao Estado completar sua evolução política e prosseguir na organização dos serviços que lhe incumbem” (MURTINHO, 1893, p. 3).

Como se pode notar, persistiam disputas advindas desde a proclamação da República Além disso, os problemas existentes nas escolas instaladas nas localidades prosseguiram: precariedade verificada na infraestrutura; ausência de recursos didáticos; inexistência de profissionais habilitados e eram continuamente objetos de exposição nas mensagens emitidas por Murtinho. Muitas escolas não possuíam sequer condições mínimas de funcionamento.

A obrigatoriedade do ensino até 1893 ainda não passava de um artigo disposto na constituição. Murtinho (1893, p. 14) descreveu que nutria a esperança de que nesse mesmo ano conseguiria executar a determinação expressa pela Constituição, mas enumerou inúmeras dificuldades para que isso ocorresse. Entre essas comentou a falta de recursos orçamentários necessários.

Mas de outra condição depende também a obrigatoriedade do ensino, pois para que as crianças frequentem a escola é indispensável que se forneçam as que forem indigentes roupas e utensílios, cujas despesas deverão correr por conta do fundo escolar. Semelhante fundo ainda está por constituir, sendo que o imposto de capitação, que é a principal fonte de receita criada [...] deixou de ser arrecadado até agora, si bem que eu já tenha providenciado sobre a respectiva cobrança (MURTINHO, 1893, p. 13)

Como fonte de renda para cobrir as despesas, Murtinho (1893) criou o fundo escolar. Ele esperava que os benefícios líquidos das loterias do estado fossem aplicados na instrução pública, de modo a evitar extraí-los do imposto geral, reduzindo

consideravelmente os recursos destinados ao ensino e aliviando o cofre estadual. Ressalvou, contudo, que esses recursos demandariam ainda “não poucos anos”, mas representariam valioso subsídio à instrução pública do estado. Por conseguinte, justificou a demora de implantação do ensino público gratuito e obrigatório e a postergou enquanto esperava pelos recursos necessários para custeá-lo.

Na mesma mensagem de 1893, Murtinho expôs que não seria possível elevar as despesas com o professorado para atender o ensino público obrigatório, bem como dotá-lo com o material necessário para o funcionamento regular das aulas incluindo as próprias acomodações necessárias.

Visitando as escolas públicas primárias d'esta capital, tive o ensejo de verificar que, a excepção de duas que ocupão próprios estadoaes com as desejáveis acomodações, todas as mais se acham mal instaladas em casas de aluguel, funcionando as aulas em salas insuficientes, e algumas até sem as mais elementares condições hygiênicas (MURTINHO, 1893, p. 15).

Para Murtinho (1893) era necessária a construção de edifícios apropriados aos “mistérios do ensino” consoantes com os debates a respeito das questões educacionais que foram intensificados com a implantação da República. Chegou mesmo a elaborar a planta de um prédio escolar, mas isso não significou, todavia, a adoção de propostas condizentes com o ensino obrigatório. As justificativas para esse não cumprimento do estipulado em lei, a começar pela inexistência de estrutura física, foi justamente os recursos orçamentários do qual não dispunha.

Tenho em vista mandar confeccionar na directoria de obras públicas a planta de um prédio com preciosos requisitos para os exercícios escolares, de construção modesta, si bem que elegante, e de custo relativamente modico, de que modo em que em cada exercício financeiro se possa fazer effectiva edificação de uma ou mais casas daquele typo, na medida dos recursos pecuniários que fornecer o orçamento (MURTINHO, 1893, p. 15).

Decorre da citação acima que uma inovação no ensino seria necessária. Os espaços destinados às escolas públicas deveriam ser melhorados. A discussão levantada sobre prédios e condições de higiene exigia novas configurações para o ensino público e novas construções, ainda que modestas, para encetar um novo sistema na instrução pública provido pelo orçamento advindo das loterias. Cabe ressaltar, contudo, que essa aplicação se devia mais pelo que fora estipulado pela União quando distribuiu o recurso: “extrahidas na capital federal durante o ano próximo passado, na importância de onze contos de reis mais ou menos, e que terei de

despender com a instrução pública, de acordo com o compromisso que contrahir perante o ministro da fazenda para poder obter a isenção do imposto geral” (MURTINHO, 1893, p. 15).

Pode-se notar, todavia, que Murtinho (1893) parece pensar ser desnecessário aplicar o recurso na instrução pública. Ele explicou que devia fazê-lo para obter isenção de imposto e completou “que chegaria quasi a absorver os mesmos benefícios”. Ele se refere ao ensino que “já era praticado” e aos baixos índices de conclusão dos alunos detectados desde 1889, sopesando, portanto, que não seria preciso mais investimentos.

Constatamos, todavia, que na mensagem de Murtinho (1893) transpareceu uma tentativa de ocupar, ainda incipiente, uma posição decisória no campo educacional quando se propôs a encetar um “systema de construção” contando com os benefícios da loteria. Nessa decisão encontram-se percepções educativas circulantes no período, de um tempo e de uma proposta educativa coerente com as concepções modernas que a República tencionava instalar. Nessa possível acepção, Murtinho se entrelaçava aos objetivos de elevar valores, de concepções, de atitudes, de modos específicos republicanos e, sobretudo de produção e reprodução de organização da vida política, logo, precisava prover novas formas de arrecadações financeiras para manutenção da instrução pública mato-grossense.

Um problema identificado e existente nas escolas instaladas na localidade consistia na precariedade verificada na infraestrutura, na ausência de recursos didáticos, na inexistência de profissionais habilitados sendo continuamente objetos de exposição nos relatórios elaborados. Muitas escolas cuiabanas não possuíam sequer condições mínimas de funcionamento. Dez anos depois de proclamada a República, relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública Joaquim da Silva Rondon (1899, p. 5) ao Coronel Antônio Pedro Alves de Barros, presidente do estado de Mato Grosso descreveu: “lutando-se presentemente com a falta de pessoal habilitado para reger as escolas já criadas, com a falta de casas apropriadas a seu funcionamento e do material escolar indispensável, deve limitar-se a ação dos diretores do ensino, por enquanto, a melhorar as condições das escolas existentes”.

A mensagem de 1894, quase nada havia sido feito em prol da instrução pública. Murtinho lembrou que nenhuma alteração havia feito no regulamento de 1891 esperando que “a acção o tempo e das luzes da experiência a indicação das reformas que se deverão operar em ordem a refundir de uma vez a legislação concernente ao ensino oficial” (MURTINHO, 1894, p. 9).

Na mesma mensagem, alertou “apesar de já se achar na directoria de obras públicas a planta para a construção do edifício modelo para as escolas públicas n’esta

capital não me foi dado mandar realizar uma só construção daquelle typo” (MURTINHO, 1894, p. 9). Segundo ele, isso se devia às penúrias por quais passava os estado e a impossibilidade de arcar com a mão de obra e os recursos necessários à construção. Contudo, algumas melhorias foram providenciadas. Murtinho (1894) relatou que foram providenciados móveis e utensílios para “remediar” as escolas tanto na capital quanto algumas no interior.

Como observamos nessas mensagens apresentadas por Murtinho, o próprio governante argumentou que apesar da autorização legislativa para implantar as reformas de ensino sugeridas ele não as havia promovido, pois não se considerava habilitado, com os dados que havia disponíveis ou que seus diretores haviam coletado, a operar a reforma que se fazia necessária. O Regulamento de 1891 que prevalecia, portanto, tornou-se inoperante, ineficaz no terreno da instrução pública mato-grossense, mas um novo regulamento só viria a ser instituído no estado mato-grossense em 1896.

### **Algumas considerações**

As autoridades públicas em seus pronunciamentos oficiais consideravam a necessidade de investimentos em educação, mas argumentavam que o poder público não podia arcar com as despesas. Compreendo que embora circulasse uma proposta educativa coerente com as concepções modernas que a República brasileira tencionava instalar elas não conseguiam avançar. Nos relatos elaborados pelos diretores gerais de instrução pública prevaleciam problemas os mais variados e quase todos relacionados a carência de recursos materiais e humanos necessários às reformas educativas coerentes e duradouras. Eram prementes as solicitações por melhorias como único meio de salvar o ensino do abatimento no qual se encontrava.

A Constituição do Estado de Mato Grosso promulgada em 1891 não previa os obstáculos que tolhiam o funcionamento aceitável das escolas. Apesar dessa constatação, apreendo que ao investigar o papel que estado e municípios desempenharam no conjunto da organização escolar e, sobretudo, na relação que se estabeleceu entre a educação e a vida urbana, na dinâmica socioeconômica, política e cultural dos municípios, a primeira Constituição do estado mato-grossense de 1891 instituiu princípios de descentralização.

A República brasileira estabeleceu a educação obrigatória. Essa obrigatoriedade, contudo, não estabeleceu os meios orçamentários necessários para a implantação de escolas e sua manutenção.

Não havia, na forma de governo republicano, a previsão de fontes de renda para estados e municípios, cabendo ao corpo legislativo a presciência, classificação e

captação das rendas necessárias à organização e sustento das ações das municipalidades, quaisquer que fossem elas.

Além de ser necessária uma receita orçamentária destinada à instrução pública, as lutas internas provocadas por incertezas da viabilidade do regime e pelas ambições de poder criaram um ambiente impróprio para as discussões relacionadas ao ensino oficial. Para os governantes brasileiros, nesse momento, eram mais importantes as buscas por soluções de problemas de ordem política, o que daria origem aos primeiros anseios de reforma educacional, uma vez que a educação popular foi encarada como uma forma de esquecer a experiência dos tempos imperiais. Cabia, assim, realçar o tempo presente e a modernidade de propostas que promovessem mudanças nas formas de escolarização e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil.

A respeito de a organização da instrução pública mato-grossense no período, identifico a defesa por uma educação que contemplasse algumas necessidades das escolas existentes no estado. Mas, na prática, contudo, prevalecia a carência de políticas públicas em prol da instrução popular. Muito embora mencionada nos diversos relatórios de inspeção e nas diferentes mensagens dos presidentes, a organização da instrução pública mato-grossense não conseguia encontrar os meios ou dar continuidade a um projeto para alcançar uma educação fortemente concebida nas localidades, conscientemente dirigida ou como tão belamente delineada em seus regulamentos e programas de ensino.

## **Referências bibliográficas**

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. In. GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012.

CATANI, Denice Bárbara (2000). “Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em Educação”. In: Nóvoa, António & SCHRIEWER, Jürgen (ed.). *A difusão mundial da escola: alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, p. 143-150.

CAVALCANTI, João Barbalho Uchoa (1891). *Relatório ao Presidente dos estados Unidos do Brazil em maio de 1891*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional.

CORRÊA FILHO, Virgílio. *Questões de ensino* (1925). São Paulo, Monteiro Lobato. [Monografias Cuiabanas, 1].

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (2005). O nascimento de educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In. INÁCIO, Geraldo Filho

(Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU. p. 264-265.

<http://www.biblioteca.ibge.gov.br/>

<http://www.crl.edu/>

LEITE, Gervásio (1970). *Um século de instrução pública: o ensino primário em Mato Grosso*. Goiânia, Rio Bonito.

MARCÍLIO, Humberto. *História do ensino em Mato Grosso*. Cuiabá, SECS, 1963.

MATO GROSSO. (1891). Governo. *Decreto nº 10* de 07 de novembro.

MATO GROSSO. Governo. *Decreto nº 10* de 07 de 7 de novembro de 1891.

MENDES, J. F. (1895). *Relatório apresentado a Manoel José Murtinho*, Presidente do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, APMT.

MURTINHO, Manoel José (1893). Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso. 13 de maio de 1893. Cuiabá, 1903. Disponível em: [http://www.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso).

MURTINHO, Manoel José (1904). Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso. 15 de maio de 1894. Cuiabá, 1904. Disponível em: [http://www.crl.edu/brazil/provincial/mato\\_grosso](http://www.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso).

NAGLE, Jorge. (1977). A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano – sociedade e instituições* (1889-1930), tomo III. Rio de Janeiro: DIFEL, v. 2, p. 259-291.

PONCE, Generoso Pais Leme de Sousa. (1892). *Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso*, 1º de junho de 1892.

## **Reformas educativas e o Poder Municipal em Portugal nos anos 1880**

Aires Diniz, Escola Secundária Avelar Brotero

[aires.diniz@hotmail.com](mailto:aires.diniz@hotmail.com)

### **Introdução**

Em Portugal, as dificuldades do poder central em fazer funcionar um sistema de ensino primário, que cobrisse o território nacional, levaram-no a legislar no sentido da municipalização, cujo arranque se deu com a lei de 2 de Maio de 1878, completada com a lei de 11 de Junho de 1880 que define as suas condições financeiras, sendo em 28 de Julho de 1881 publicado o regulamento de execução. Nestas leis definiram-se as Conferências Pedagógicas para difundir a Pedagogia, que os inspetores e subinspetores conheciam e difundiam em círculos que agregavam concelhos. Era



onde se reivindicavam melhorias das escolas e salariais, formando redes de solidariedade entre professores. Contudo, o decurso do tempo foi fazendo desaparecer estes documentos arquivados nos concelhos capitais de círculos.

Reencontramos assim os males nacionais que se eternizam ao gastarem-se mal recursos escassos, cujo controlo foi feito em Bragança de 15/9/1881 a 8/10/1891, através da lei de 2 de Maio de 1878 para coadjuvar as Câmaras, onde o art.º 56º determinava: “ Em cada cabeça de concelho as câmaras municipais nomearão uma junta escolar composta de três vogais, escolhidos de entre os vereadores ou outros quaisquer cidadãos. Estas juntas serão nomeadas por dois anos e têm por fim auxiliar as câmaras municipais e os inspetores nas atribuições a seu cargo, segundo os termos desta lei e seus regulamentos.” Era onde o artigo 57º definia as funções dos delegados de paróquia que a este nível controlavam estes gastos. De início, as câmaras sentem dificuldades em cumprir a lei, e quando protestam, António Rodrigues Sampaio em 23 de Julho de 1881 sublinha-lhes a incompetência em antecipar as necessidades financeiras (Alves, 1889, pp. 52-53).

## **1 – O papel da Junta Escolar de Bragança**

Nas atas da Junta Escolar de Bragança observamos conflitos por aplicação incorreta da lei, bem como prepotências da Câmara que a Junta se opõe com a dignidade. Também em 16 de Novembro de 1881, a Câmara de Pinhel recebe um ofício do governo civil que diz ser indispensável dar pronto cumprimento ao regulamento de 28 de Junho de 1881 que se refere ao recenseamento das crianças em idade escolar<sup>351</sup>. Seguem-se diversos ofícios do Ministério do Reino, alertado pelo inspetor da 7ª circunscrição, sobre o pagamento atempado dos ordenados dos professores. Vêm. Aí, em 14 de Dezembro, os membros da Junta Escolar de harmonia com artº 75 da lei de 2 de Maio de 1878 compareceram em reunião de Câmara para serem ouvidos sobre a formação do plano geral provisório de escolas do concelho de Pinhel<sup>352</sup>.

Em Bragança, é desconhecido o paradeiro das atas das conferências pedagógicas e documentos anexos, exceto o livro de atas da Junta Escolar<sup>353</sup>, cujo preenchimento foi iniciado em 15 de Setembro de 1881<sup>354</sup> pelos seus membros que tomam posse e decidem requisitar diversos equipamentos<sup>355</sup>. Voltam a reunir em 10

---

<sup>351</sup> *Arquivo Municipal de Pinhel*, Livro de Actas da Câmara Municipal de 1881-1884, folha 3 verso, e folha 4 frente.

<sup>352</sup> *Arquivo Municipal de Pinhel*, Livro de Actas da Câmara Municipal de 1881-1884, folha 7 verso, folha 8 frente e verso e folha 5 frente.

<sup>353</sup><sup>353</sup> Agradeço à funcionária Dra. Sónia Neves do Arquivo Municipal de Bragança o ter-me facultado este importante documento. Foi o que permitiu elaborar o trabalho que se segue.

<sup>354</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 1, frente.

<sup>355</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 2, frente.

de Outubro para tratar do caso do professor de Rabal, João Cândio Marrão pois foi acusado de ausência continuada para tratar de assuntos estranhos ao professorado. O processo foi espoletado pelos pais e encarregados de educação. Tinha também contra ele a junta de paróquia. Fala-se aí que a moralidade e o bom porte “não passam para o dito professor”. Como a Junta conhece bem o assunto, decide que o professor deve ser afastado para o mais longe possível, esperando que se emende, mas se continuar deve-se então aplicar a pena estatuída no § 2º do artigo 40 da lei de 2 de Maio de 1878: a demissão<sup>356</sup>. Nomeiam delegados paroquiais ou seja delegados da Junta para as paróquias com escolas. No final, marcam-se os dias 10 e 25 de cada mês para as sessões ordinárias, excetuando-se os dias santificados<sup>357</sup>.

Em 25 de Outubro de 1881 é nomeado um professor pela Câmara Municipal contra o que se preconiza no artigo 3º da lei de 2 de Maio de 1878 e estatuído no §6 do artigo 229ª do regulamento de 28 de Junho de 1881, invocando ainda o §3º do art.º 218ª e o §12 do art.º 230º deste regulamento. Mostrando desagrado por uma lei recente ser violada por ilegalidades e favoritismo, denuncia-o ao inspetor da 5ª circunscrição para que não seja desconsiderada, sublinhando que o “concelho de Bragança é excecional em tudo”<sup>358</sup>. Denuncia-o ainda ao administrador do concelho, um magistrado administrativo subordinado ao governador civil<sup>359</sup>. Em 3 de Novembro de 1881 para apresentação dos delegados paroquiais, estes receberam cada um exemplar da coleção de legislação sobre a instrução primária<sup>360</sup>. Em 25 de Novembro apenas se analisaram os requerimentos de Mateus Lopes de Rio de Onor e de José Manuel de Moraes, residente em Sortes, que pedem o provimento interino em Rio de Onor e Salsas e da professora de Gostei que quer a propriedade desta cadeira<sup>361</sup>. E este processo de provimento torna-se rotineiro.

Em 25 de Janeiro inicia-se o processo de recenseamento das crianças de seis a doze anos de idade com uma reunião conjunta da Junta Escolar com o presidente da Câmara, que envia um ofício às juntas de paróquia com escolas para que iniciem este processo em 1 de Abril de 1882, informando os delegados de paróquia da existência de impressos próprios<sup>362</sup>. Em 10 de Fevereiro deu-se razão ao delegado paroquial da Sé, que reclama contra as condições em que está a funcionar a escola de meninas desta freguesia, já que tem um número de crianças superior a 93 e a sua latrina é uma imoralidade, pois serve também para os empregados das repartições

---

<sup>356</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rabal#/media/File:Bragan%C3%A7a\\_115.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rabal#/media/File:Bragan%C3%A7a_115.png), acesso em 18 de agosto de 2015.

<sup>357</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 2, verso, folha 3 frente e verso.

<sup>358</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 2, verso, folha 4 frente e verso e folha 5, frente.

<sup>359</sup> Ver [https://pt.wikipedia.org/wiki/Administrador\\_de\\_concelho](https://pt.wikipedia.org/wiki/Administrador_de_concelho), acesso em 22 de outubro de 2015.

<sup>360</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 5, frente.

<sup>361</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 5, verso.

<sup>362</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 7, verso.

camarárias, pedindo providências à Câmara<sup>363</sup>. Mais tarde, António Maria de Amorim, responsável pela Secretaria dos Negócios do Reino, escreverá em 24 de Janeiro de 1888 ao Governador Civil de Bragança alertando-o para a necessidade de os edifícios escolares serem vistoriados antes de serem ocupados para não causarem danos à saúde, moralidade e aproveitamento dos alunos (Alves, 1891, pp. 6-7). Em 10 de Março aceitam que o professor Cesário Augusto Afonso, de Frieira possa frequentar o liceu de Bragança, sendo substituído nas suas funções por António José Fernandes da Veiga. Há um aviso do inspetor sobre exames em maio, sendo deles excluídas perguntas sobre história e corografia conforme o capítulo 1º e 2º do Regulamento<sup>364</sup>. Em 10 de Abril reúnem para indicar o membro da Junta que fará parte da Comissão Inspectora de que trata o art.º 54º da lei de Junho de 1880<sup>365</sup>. Decidem ainda propor para o júri de exames de acordo com §3º do art.º 67 desta lei, o Padre António dos Santos Ribeiro, de Bragança<sup>366</sup>, o que será mais uma rotina.

Em 15 de Junho de 1882, têm que decidir qual será o professor que deve ser provido na cadeira de instrução primária de ensino elementar e complementar freguesia da Sé de Bragança. A Junta terá de cumprir o nº 6 da Portaria de 6 de Agosto de 1881 e com os documentos apresentados gradua em primeiro lugar Miguel Arcanjo de Moraes pois apresentou atestados de exames de português, latindade, francês, inglês, aritmética e geometria plana pois o outro professor só apresentou exame de latindade. Era uma forma de valorizar os liceus. Questiona-se o facto de nenhum ter as condições legais para ser provido, mas considera-se que o primeiro é o que mais se aproxima delas. Mas, sublinha-se se nenhum for colocado fica entregue a escola a um professor interino, perdendo a educação pois, face ao art.º 18, §único da Lei de 2 de Maio de 1878, deve ser criada uma escola de ensino complementar numa das escolas de ensino primário na cabeça de concelho. Acrescenta-se, ainda que, de acordo com o art.º 4º desta mesma Lei de 2 de Maio de 1878, só passados três anos após o estabelecimento das escolas normais pode ser aplicada esta lei. Sublinha-se que, por analogia, defendendo o provimento de um professor sem habilitação legalmente exigida, os inspetores e subinspetores são providos nos seus altos cargos embora não estejam abrangidos pelo art.º 55º e seus §§. Voltam a reunir em 23 de Agosto de 1882 para discutir a sua nomeação definitiva ou interina, fazendo notar da conveniência pública por ser um professor distinto, inclinando-se para a sua nomeação embora ilegal por não haver escolas normais para se poder habilitar. Há aqui oposição do inspetor João Manuel Pires Taborda, que invoca os nºs 1 e 3 do art.º 30 da Lei de 2

---

<sup>363</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 8 frente.

<sup>364</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 8 verso e folha 9 frente.

<sup>365</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 9 frente e verso.

<sup>366</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 9 verso.

de Maio de 1878 e o § único do art.º 65º no parecer, que dá em 22 de Agosto de 1882, em que defende que este candidato só pode ser nomeado interinamente. No fim, deixam a decisão à câmara. E invocando o § único do art.º 18º da lei de 2 de Maio, evidenciam uma falha da lei e aconselham a câmara a abrir novo concurso, e se não houver candidato habilitado para o ensino complementar, a prover o mais habilitado para o ensino elementar, combinando as gratificações suplementares, cumprindo a lei que obriga à existência de ensino complementar nas sedes de concelho <sup>367</sup>. Também em 8 de Junho de 1883, a Junta, ao analisar a ordenação dos candidatos à Escola Masculina de Rebordainhos, julga que devia ser provida com um professor, mas não contesta o artigo 21º da Lei de 2 de Maio de 1878, por Emília Cândida de Castro ser a melhor qualificada. Mas, fica proibida de ter alunos de mais de 12 anos, classificando esta determinação de antiliberal e uma iniquidade por ofender direitos adquiridos<sup>368</sup>.

## **2 – Os Delegados Paroquiais**

Em 15 de Dezembro de 1883 a ordem de trabalhos é a elaboração da relação nominal dos delegados paroquiais, mas entra então o inspetor que especifica o que pretende e decidem verificar de acordo com o seu desempenho se os delegados querem ou devem continuar<sup>369</sup>.

Em 26 de Dezembro de 1883 analisam as queixas da professora de Moz, acompanhado de outra do delegado paroquial, sobre o comportamento da junta de paróquia, em particular do presidente que não atende as reclamações para que faça os melhoramentos necessários na aula e residência da professora. Decidem depois remeter o processo ao administrador do concelho para os fins do nº 2 do art.º 210 do Regulamento de 28 de Junho de 1881<sup>370</sup>. Em 27 de Janeiro de 1884 houve ocasião para apresentação do plano provisório das escolas e apontam as considerações aproveitáveis para serem submetidas à aprovação do governo. De resto, o inspetor realçou o significado da comparência dos presidentes de junta de paróquia e dos delegados paroquiais<sup>371</sup>.

Em 15 de Maio de 1884 a Junta toma nota de uma queixa contra o professor de Sortes, André Martins, feita pelos pais e apoiada pela Junta de Freguesia e regedor, queixando-se de indisciplina e abusos vários. Como o delegado paroquial nada disse antes, pede-se-lhe num ofício que censura a sua inação que explique a situação<sup>372</sup>. Na sessão de 25 de Maio de 1884 em nada disto se fala quando se

---

<sup>367</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 11, verso e folha 12 frente e verso

<sup>368</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 16, verso, folha 17 frente e verso.

<sup>369</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 19 verso.

<sup>370</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 20 frente.

<sup>371</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 22 frente e verso.

<sup>372</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 24 frente e verso.

analisam os concorrentes, e até aparece como candidato à cadeira de Sortes, André Martins sem qualquer reparo ou censura, pois o inspetor graduou todos os candidatos<sup>373</sup>. Sabemos que aconteceu por lapso e que a informação dada e assinada pelo delegado paroquial foi arquivada para ser usada depois, pedindo ao inspetor que se pronuncie<sup>374</sup>. Segue-se a análise do processo de André Martins em 15 de Julho em que se sublinha o facto de apresentar um mapa que ainda não podia fazer, mas o delegado paroquial é acusado também de negligência na sua elaboração. Ouvido neste caso, o inspetor António dos Reis confirma irregularidades. Nota, contudo, que as irregularidades só foram conhecidas quando a cadeira foi posta a concurso. E, a decisão passa para a câmara<sup>375</sup>. Em Charbonneau (1897, p. 283-286) encontramos os modelos 5 e 6 destes mapas aprovados nas Conferências Pedagógicas de Lisboa.

### **3 – A Inspeção e a disciplina escolar**

Note-se que o inspetor, António dos Reis, tinha sob a sua alçada os concelhos de Bragança, Miranda, Vimioso, Vinhais e Macedo de Cavaleiros até 1886. Muito estimado quando é transferido para a 4ª circunscrição gabam-lhe a deferência, estima, amizade e amabilidade com que os tratava os professores, procurando elevá-los moral e cientificamente <sup>376</sup>.

O comportamento dos delegados paroquiais vai ser analisado por este inspetor que ao classificá-lo de mau, sublinha o mau trabalho dos delegados de Alfaião e de Sortes. Frisa então a elevada despesa do município com a execução e retribuição do seu trabalho e necessidade de os tornar mais ativos. Elabora e apresenta por isso em 16 de Agosto de 1884 um modelo de recolha de informação sobre o funcionamento das escolas. A professora de Alfaião Maria Teresa Gonçalves é acusada de não cumprir os seus deveres. Assim, após examinar as acusações de que teve conhecimento pela Junta de Paróquia, auto administrativo e administrador do concelho, a Junta Escolar informa que deve ser rigorosamente castigada<sup>377</sup>. Há um processo político contra o professor de Rio Frio, José Valentim Carneiro, por, como primeiro signatário ter manifestado em telegrama “ideias republicanas e subversivas contra a atual ordem de coisas e contra as instituições monárquicas há séculos implantadas no nosso país, e pelas quais até hoje se tem regido”. Mas, num concurso

---

<sup>373</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 24 verso e folha 25 frente e verso e folha 26 frente.

<sup>374</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 26 frente e verso e folha 27 frente.

<sup>375</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folhas 27 e 28 frente e verso e folha 29 frente.

<sup>376</sup> *O Ensino – Revista de Instrução Primária*, II Volume, 15 de Março de 1886, p. 78.

<sup>377</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folhas 29 e 30 frente e verso e folha 31 frente.

foi provido como secretário da Câmara e o *Diário Ilustrado* de 10 de Maio de 1887 informa ter este sido manipulado pelo partido progressista,<sup>378</sup>.

Em 25 de Outubro de 1884 demitem o delegado de Alfaião Manuel António Rodrigues por proposta do Inspetor pois tinha sido feito queixa da junta de paróquia por não querer dar casa e mobília à escola mista<sup>379</sup>. Em 26 de Dezembro julga da máxima conveniência a criação de uma escola feminina em Palácios da freguesia de S. Julião que deve ainda servir Babe<sup>380</sup>.

Em 26 de Janeiro de 1885 analisam os processos de colocação dos professores, em que André Martins desiste do direito da sua colocação em Babe, dados os problemas que lhe foram colocados. Quanto a faltas, em 14 de Março de 1885 informa os pais de que não será aplicada com rigor a legislação. Trata da organização de exames, dando o prazo de 15 de Abril como limite<sup>381</sup>.

Em 16 de Abril de 1885 há 16 propostas de admissão a exame de professores e lecionistas referentes a 53 alunos e 8 alunas de acordo com o art.º 51º do regulamento de 28 de Junho de 1881 que o envia à comissão inspetora estatuída no seu art.º 54<sup>382</sup>. Em 15 de Maio registam-se os resultados dos exames de dia 1 em que entraram 37 alunos, faltando 3, sendo admitidos 10 das escolas oficiais e 6 excluídos e 22 das particulares e excluídos 2. No dia 2 entraram 18 alunos e alunas, sendo 6 admitidos e 6 excluídos das escolas oficiais e admitidos 6 das particulares. Nos exames orais de 2, 4 e 5 foram aprovados 35 e adiados 9<sup>383</sup>. Em 15 de Julho tratam das intimações do delegado paroquial aos responsáveis de 30 alunos que deram mais de 20 faltas em Izeda, mais 7 queixas feitas pelo delegado paroquial de Outeiro por falta de matrícula, assim como do delegado de Quintela que participa que só dois alunos tiveram faltas em excesso, mas que as justificaram<sup>384</sup>.

Em 8 de Agosto a câmara envia um processo relativo a faltas cometidas no magistério pela professora de S. Pedro, Emília dos Prazeres Figueiredo, mas como esta pedisse para o ver e serem inquiridas testemunhas, remeteram-no à câmara<sup>385</sup>. Em 25 de Agosto o assunto é um ofício do governo civil referente à necessidade e conveniência da criação de uma escola de ensino elementar feminino em Palácios, freguesia de S. Julião<sup>386</sup>. Em 1 de Setembro de 1885 ao ser apreciado o processo levantado contra a professora Emília dos Prazeres Figueiredo pelo inspetor com base no que observou quando a inspecionou, como respondeu de forma irónica sem

---

<sup>378</sup> *Diário Ilustrado*, 10 de Maio de 1887, p. 2, colunas 3 e 4.

<sup>379</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 32 verso e folha 33 frente.

<sup>380</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 34 verso.

<sup>381</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 35 verso e 36 frente.

<sup>382</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 38 frente e verso e 39 frente.

<sup>383</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 39 verso e folha 40, frente.

<sup>384</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 41 verso e folha 42, frente.

<sup>385</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 42, frente e verso.

<sup>386</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 42, verso e folha 43 frente.

conseguir destruir o que este apresentou, nem as testemunhas ouvidas o fizeram, concluem que deve ser castigada com uma das penas constantes no art.º 40º §2º da lei de 2 de Maio de 1878<sup>387</sup>.

Em 25 de Setembro, o tema central é a junta de S. Pedro não ter feito o recenseamento escolar pelo que as matrículas de crianças do sexo masculino foi feita na presença do delegado paroquial na época competente. É o que a Junta reencaminha para o administrador do concelho<sup>388</sup>.

Em 6 de Abril de 1886, assinada por Thomaz de Sá, pede-se um inventário do que existe no Junta. Aí vemos como desde 25 de Setembro de 1885 a 6 de Abril de 1886 não houve atas <sup>389</sup>.

Em 1886, a Câmara de Bragança vai ser confrontada pela crítica em *O Ensino – Revista de Instrução Primária*, que considera digno da Hotentótia o facto de esta não pagar os salários dos professores, preterindo-os em favor de obras que favoreciam os interesses dos vereadores, apelando por isso à intervenção disciplinadora do Estado Central ou em alternativa o regresso à centralização do ensino primário no Governo<sup>390</sup>. Era professor da escola da Sé, Miguel Archanjo de Moraes<sup>391</sup>, que em 15 de Novembro viu publicada nesta revista o movimento da sua escola<sup>392</sup>.

#### 4 – Normalidade da indisciplina

Em 17 de Setembro de 1886 faz-se a análise do parecer do inspetor sobre o provimento de três professores: a professora de Alfaião, Emília Cândida de Castro; da professora de Frieira, Teresa Maria Joaquina d'Oliveira Furtado; do professor de Salsas, José Manuel d'Assumpção Cordeiro. Quanto à primeira, o inspetor diz que não pode ser provida na propriedade da cadeira por lhe faltar tempo de serviço, mas como entretanto o completou, propõe o provimento pois já cumpre o §4º do art.30º da lei de 2 de Maio de 1878. A segunda tem de apresentar o diploma com a classificação do exame para o magistério primário. O terceiro professor esteve ausente da escola quando o inspetor foi verificar a qualidade do seu trabalho em duas tentativas, pelo que não tem classificação para lhe dar, sublinhando que na segunda vez estava em casa sem qualquer justificação para não cumprir o horário estabelecido e a Junta conforma-se<sup>393</sup>. Em 24 de Novembro a Junta Escolar, como o professor temporário de S. Pedro, António Manuel Rodrigues Xavier pode ser provido pelo §4º do art.30º da lei

---

<sup>387</sup> Arquivo Municipal de Bragança, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 43 frente e verso.

<sup>388</sup> Arquivo Municipal de Bragança, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 44 frente e verso.

<sup>389</sup> Arquivo Municipal de Bragança, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 45 frente e verso.

<sup>390</sup> *O Ensino – Revista de Instrução Primária*, II Volume, 15 de Novembro de 1886, p. 324.

<sup>391</sup> Arquivo Municipal de Bragança, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 73, verso, folha 74 frente e verso.

<sup>392</sup> *O Ensino – Revista de Instrução Primária*, II Volume, 15 de Novembro de 1886, p. 331.

<sup>393</sup> Arquivo Municipal de Bragança, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 49 frente e verso e folha 50, frente.

de 2 de Maio de 1878, e lhe faltar só o atestado da Junta de Paróquia “por razões reservadas” do seu presidente, considera que tal não o deve prejudicar <sup>394</sup>.

1887 começa com um pedido da Junta Escolar em 7 de Janeiro à Câmara de informações sobre os professores para que forme o seu cadastro e possa exercer a vigilância necessária <sup>395</sup>.

Em 24 de Janeiro de 1887 são analisados dois casos de indisciplina; um da junta de paróquia de Outeiro por se negar a entregar à professora, Maria Cândida Fernandes, a casa da Escola e sua habitação, sendo por isso pedida a intervenção da câmara pelo governador civil; outro por uma professora de S. Pedro não cumprir os seus deveres faltando e falsificando os mapas, que o delegado paroquial recusa a assinar. Como a professora já tinha sido advertida, a Junta Escolar pede à Câmara que aplique o art.º 229, nºs 1º e 3º e ainda o 14º do regulamento de 28 de Julho de 1881<sup>396</sup>. Em 31 de Março reencaminham para a câmara um ofício do inspetor, fazendo o ofício da remessa no verso deste por esta recusar dar-lhes dinheiro para o expediente<sup>397</sup>.

Em 10 de Maio o problema é bem grave pois a câmara de Bragança demitiu sem o ouvir o professor temporário de Rio de Onor, Mateus Lopes após o ter nomeado em 30 de Novembro de 1881, substituindo-o por Maria do Carmo Ruivo, de Arcas, concelho de Macedo de Cavaleiros, sem cuidar da sua idoneidade, contrariando o § 2º do artigo 30 da lei de 2 de Maio de 1878. A Junta decide comunicar o facto aos agentes do Ministério Público junto do Tribunal administrativo para que anule esta deliberação de acordo com o 291º artigo do código administrativo, invocando grave prejuízo ao serviço público e ao ensino. Também junta o argumento de não ter sido ouvido o inspetor da 5ª circunscrição<sup>398</sup>. Os conflitos com a câmara voltam a propósito da substituição de José Valentim Carneiro por Ignacio Vara, pois este, segundo informações que a junta tem, mal sabe assinar o nome e não tem sequer noção do que é o ensino elementar. A professora nomeada para Rio de Onor não tem também capacidade alguma para o ensino elementar e conclui que com isso perde o ensino das crianças e o município que dá o ordenado a quem não o sabe ganhar <sup>399</sup>. Em 4 de Agosto de 1887 sabe-se que corre um processo contra o professor de Outeiro por estupro de uma menor, pedindo-se logo a sua substituição desde que seja exata esta informação<sup>400</sup>.

---

<sup>394</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 51 frente e verso e folha 52 frente.

<sup>395</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 54 frente e verso.

<sup>396</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 54 verso e folha 55 frente e verso.

<sup>397</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 56 verso e folha 57 frente.

<sup>398</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 57, verso e folha 58 frente e verso.

<sup>399</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 60, frente e verso.

<sup>400</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 62, verso e folha 63 frente.



Em 2 de Setembro, com base no parecer do Inspetor, a Junta reafirma o direito do professor interino de Rio de Onor, Mateus Lopes. Não dão assim credibilidade aos argumentos da câmara a quem acusam de ser movida por vingança. Faz-se a proposta de por em concurso todos os lugares de professor interino, dando relevo ao do professor de Outeiro, sem nada dizer sobre este <sup>401</sup>.

Em 3 de Novembro de 1887, a Junta analisa o plano de criação das escolas proposto pela câmara, sendo muitas mistas, havendo ainda cursos temporários e escolas centrais por ser capital de distrito. A Câmara junta um mapa corográfico com a indicação das distâncias entre as diversas povoações. A Junta acrescenta a necessidade de criar cursos noturnos e escolas dominicais nas freguesias mais populosas, argumentando com o elevado número de analfabetos. Também em relação às escolas centrais, propõe que em vez de duas como a Câmara propõe se crie só uma de sexo masculino e de ensino complementar. O argumento é já haver escolas de ensino elementar e assim se poupar ordenados e gratificações. Segue-se a referência ao artigo 75º da lei de 2 de Maio de 1878 que manda ouvir a Junta neste tipo de planos, para concluir que se teria poupado trabalho ao introduzir na fase inicial as suas propostas. No final, ao analisar os requerimentos de Francisco António Aveiro e João Batista Borges a uma regência interina provisória em Calvelhe, conclui que faltam documentos de acordo com a Portaria de 8 de Agosto de 1881, devolvendo-os à câmara para que os instrua como a lei ordena, “querendo”<sup>402</sup>. Em 14 de Novembro, após lerem o parecer do inspetor sobre a candidatura de Francisco Manuel Batista à cadeira de ensino primário de Sortes, veem que diz não tomar conhecimento dela por ter sido ultrapassado o prazo de trinta dias para o requerer. Mas a Junta refaz os cálculos e conclui que este pode ser provido e ultrapassa o parecer do inspetor<sup>403</sup>. Em 1 de Dezembro, analisam o requerimento da professora de Sendas para ser aumentada em 25%, a Junta após análise do seu desempenho profissional em 1882 em que foi repreendida pelo inspetor e do pouco aproveitamento das alunas em 1883 e 1884, considera que não é merecedora, não tendo contudo qualquer pena disciplinar. Assim, tendo em conta o art.º 3º do decreto de 11 de Julho de 1881 e mais legislação em vigor, remete a decisão para a câmara<sup>404</sup>.

Em 19 de Dezembro, mostrando como está preocupado com o caso de Francisco Evangelista de Paiva Carvalho, professor interino da freguesia de Outeiro, sublinha que falta o certificado do registo criminal, acrescentando que este professor está afiançado em quatro contos de reis. Por isso, conclui que os concorrentes devem

---

<sup>401</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 63, verso e folha 64 frente e verso.

<sup>402</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 64, verso e folha 65 frente e verso e folha 66, frente.

<sup>403</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 66, verso e folha 67 frente.

<sup>404</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 67, verso e folha 68 frente.

apresentar pelo menos certificados de habilitações, queixando-se que as cadeiras têm sido dadas por puro afilhadismo<sup>405</sup>. Em 27 de Fevereiro de 1888, recomenda como mais convenientes as aulas das oito às onze da manhã e das duas às cinco da tarde<sup>406</sup>. Em 6 de Abril de 1888, Idalina Teixeira de Mesquita, professora em Palacios vai queixar-se do delegado paroquial Manuel António Ferreira por ter sido expulsa da casa de habitação como professora<sup>407</sup>, que será demitido e substituído por João Baptista de Miranda de Palácios, devendo-lhe entregar todos os livros, papéis e mais efeitos desta delegação<sup>408</sup>. Mais complicado é em 13 de Outubro de 1888 o provimento de Maria Amália Teixeira de Queirós e Luiz Henrique de Almeida, professores do ensino complementar de Bragança, que já ocupam este lugar. A Junta com uma sólida argumentação jurídica comprova que a ilegalidade da criação destas escolas não é suportada por qualquer lei pois não foi publicada em Diário do Governo. Há ainda uma multa aplicada a Luiz Henrique de Almeida por ter faltado às conferências pedagógicas de 1886, que se considera justificado de molde a não prejudicar a sua efetividade de serviço. Também o prazo legal durante o qual se podia anular esta decisão está expirado<sup>409</sup>.

Em 15 de Abril de 1890, a Junta como há três concorrentes à Escola Masculina de Izeda, analisa os seus currículos de António Joaquim Borges, professor vitalício em Babe; de António Manuel Frutuoso, professor ajudante em Cedofeita (Porto); e João Manuel de Quina, professor vitalício na Escola de Ensino Elementar de Ala em Macedo de Cavaleiros. Analisa os métodos de desempate previstos na lei e afasta logo António Manuel Frutuoso por ser professor ajudante. Afasta de seguida João Manuel de Quina por ter só suficiente no seu exame profissional e a recolha recai em António Joaquim Borges. Dá parecer favorável à criação de uma Escola do sexo feminino em Parâmio, argumentando com o número de meninas completamente analfabetas e o avultado número de adultos analfabetos<sup>410</sup>. A professora de Meixedo é considerada livre de culpa do possível insucesso dos seus alunos por falta de empenho dos pais<sup>411</sup>. Em 17 de Janeiro de 1891 para a regência interina da cadeira de Babe para o qual concorrem Francisco Manuel Fernandes Neto e Joaquim Emílio Esteves, é o primeiro admitido e o segundo eliminado por ter copiado mal a minuta do requerimento, resultando disso vários erros gramaticais<sup>412</sup>.

---

<sup>405</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 68, verso e folha 69 frente.

<sup>406</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 70, verso e folha 71 frente.

<sup>407</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 72, verso e folha 73 frente e verso.

<sup>408</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 73, verso, folha 74 frente e verso.

<sup>409</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 81 verso e folhas 82, 83 e 84, frente e verso.

<sup>410</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folhas 89 e 90 frente e verso e folha 91, frente.

<sup>411</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 94 frente e verso.

<sup>412</sup> *Arquivo Municipal de Bragança*, Livro de Atas da Junta Escolar, folha 95 frente e verso e folha 96 frente.

## 5 - As Conferências Pedagógicas de Faro e o desenvolvimento Educativo

Os dados recolhidos no Arquivo Distrital de Faro, resumiram-se a alguns elementos esparsos sobre dois anos, não existindo nenhum sobre o início em 1883 das conferências pedagógicas. Existem contudo, alguns dados curiosos que mostram como os professores estão empenhados na laicização da Escola e, claro, da sua profissão. Como elemento importante nestas conferências pedagógicas, assistimos sempre a discursos inaugurais, que fazem o ponto da situação pedagógica (Afonso e Diniz, 2005, a) e b)). Assistimos aí a diferenças que mostram como são diferentes os comportamentos e saberes docentes. Também em 1885, correspondendo à necessidade de esclarecer as dúvidas dos professores em relação à nova legislação, e provavelmente devido a comportamentos das câmaras, que os prejudicam, assistimos ao nascimento e desenvolvimento da revista *O Ensino – Revista de Instrução Primária*, dirigida por Teófilo Ferreira<sup>413</sup> que é absorvida por respostas a questões legais, ficando prejudicada a pedagogia e a didática. Como veremos, as questões legais não preocupavam muito os participantes das conferências de Faro pois parece que as câmaras entendiam bem a lei, exceto no apoio à frequência das Conferências Pedagógicas que desapareceram a partir de 1886, (Diniz, 2005, a), b), c)), resistindo as de Faro até 1888.

Estas conferências tiveram início como habitualmente a 3 de Outubro de 1884, sendo inspetor da décima circunscrição escolar de Faro, José Quintino Travassos Lopes, que profere o habitual discurso inaugural de acordo com o disposto no § 1º do art.º 249º do título quinto do regulamento de 28 de Julho de 1881. Após largas considerações sobre o muito a esperar das novas leis de instrução primária, passa à análise dos bons comportamentos municipais entre eles o de Beja, que criou uma medalha de prata para os alunos aprovados nos exames finais de instrução primária elementar, o da câmara de Albufeira que distribui prémios aos melhores classificados, o da câmara de Alenquer que auxilia a exposição de trabalhos escolares e as câmaras de Loulé, Monchique e Lagos ao ampliarem a sua rede de escolas. Cita vários beneméritos que concorreram para a adaptação de várias escolas e para a construção de outras. Elogia e louva o Doutor José Bentes de Sousa Camilo Castelo Branco como dedicadíssimo delegado paroquial e o prior da freguesia de Alferce, Joaquim Marreiros Mascarenhas Netto, que fez gratuitamente a regência da sua escola e promoveu a aquisição de meios para melhorar as escolas do concelho de Monchique. Não se esquece de referir que foram por iniciativa particular criados os jornais *A Escola*, *A Revista Escolar* e o *Froebel*. Finalmente, faz uma apreciação do estado da instrução

---

<sup>413</sup> Tipografia de Eduardo Rosa, Lisboa, 1885.

popular na circunscrição de Faro, em que segundo as últimas estatísticas era uma das menos beneficiadas, continuando a haver uma por 2000 habitantes. Termina dizendo que se dos professores não depende o aumento das escolas, dependia deles o aumento dos resultados das escolas. Pedia-lhes por isso que se empenhassem em levantar a instrução popular. Segue-se a eleição do Presidente e do 1º e do 2º secretário. Chega então o Governador Civil que mostra o empenhamento do poder central na melhoria do funcionamento do ensino primário, fazendo o *mea culpa* pelas suas falhas o inspetor<sup>414</sup>. Elegem-se as comissões que vão dar parecer sobre os trabalhos apresentados<sup>415</sup>. Terminados os trabalhos do primeiro dia, o inspetor propôs um voto de louvor ao Governador Civil do Distrito; votos de louvor a Joaquim Marreiros Mascarenhas Netto e ao Doutor José Bentes de Sousa Camilo Castelo Branco, dando-lhes conhecimento. Pede aos conferentes que o acompanhem no desgosto de não ver presentes alguns professores por falta de pagamento dos seus vencimentos. Aprovados por unanimidade, o governador agradece o voto, acrescentando sentir não poder comparecer tantas vezes como desejava, desculpando-se com os deveres do cargo<sup>416</sup>. Finalmente, o inspetor dirigindo-se a João de Deus, escreve:

“Com verdadeiro entusiasmo cumpro o dever de comunicar a Vossa Excelência que os professores do primeiro círculo da circunscrição escolar a meu cargo reunidos em conferência pedagógica, deliberaram por unanimidade que na ata da sua sessão de seis do corrente lhe fosse lançado um voto de louvor pela grande revolução progressiva que o método de leitura de que Vossa Excelência é laureado autor veio trazer à instrução da nação Portuguesa.”<sup>417</sup>

Assinalando a morte do professor Ernesto Ribeiro Mendes, recentemente falecido, José Quintino Travassos Lopes, comunica à viúva que em 3 de Outubro de 1884, “uma proposta aprovada unanimemente” afirmava “o profundo sentimento de não verem a seu lado o seu bom amigo, dedicado colega e zeloso professor”.<sup>418</sup> Estamos assim perante o início de um processo reivindicativo e valorizador do processo de escolarização.

No dia seguinte, dia 4 de Outubro, continuam os trabalhos começando por assinalar as presenças e as ausências, distinguindo aqui as que têm motivo justificativo das que não o têm, indicando quem participou e se dirige por isso aos

---

<sup>414</sup> Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, nº 1-1ª.

<sup>415</sup> Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, nº 2-1ª.

<sup>416</sup> Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, nº 2-1ª.

<sup>417</sup> Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Correspondência Expedida relativa às..., B/A. 1.

<sup>418</sup> Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Correspondência Expedida relativa às..., B/A. 1.

conferentes para lho apresentar de acordo com o que tinha sido decidido na conferência pedagógica de 1883<sup>419</sup>. Quanto à escrita tinham que responder sobre: Meios que podem empregar no ensino desta disciplina. Em seguida após discussão na especialidade e na generalidade, Francisco António interveio para dizer que rejeitava o ensino do desenho da 1ª classe pela dificuldade na aquisição de compêndios e falta de objetos. Note-se que há para cada um destes pontos alguns rascunhos de pareceres que em quase nada diferem dos aprovados<sup>420</sup>. No dia 6 de Outubro, sabe-se de saudações das Conferências pedagógicas de Faro aos professores das Conferências de Portalegre e Vila da Feira, assim uma comissão da Conferência de Faro louva e agradece as felicitações dos seus colegas de Portalegre. Envia idêntica missiva ao presidente e professores das Conferências de Vila da Feira.<sup>421</sup> Segue-se a intervenção do professor particular, Domingos Rodrigues Anes Baganha que apresentou propostas de louvor a Augusto Freire Pires por ter dado algumas centenas de volumes à biblioteca de Monchique e ao Doutor João de Deus “em vista da grande revolução progressiva que o seu método de leitura veio trazer à instrução da Nação Portuguesa”<sup>422</sup> que são aprovados por unanimidade. A moção de louvor a João de Deus é também alvo do apelo aos poderes públicos para que adote as devidas providências para “todo o professor oficial possa ser devidamente instruído na Arte de Leitura pela Cartilha Maternal”<sup>423</sup>.

Segue-se um voto de louvor à Câmara Municipal de Lagos por ter absolvido a professora daquela cidade do crime de desobediência, causando polémica, sendo afastada esta proposta por unanimidade. Argumentou-se que as conferências não eram tribunais e que a sua aprovação seria uma censura ao delegado do governo em Lagos, ameaçando o presidente das conferências abandonar a mesa e pedir a intervenção da administração. De facto, entrando nessa altura o administrador do concelho, o presidente deu-lhe conhecimento da sua decisão de abandonar a presidência se não fosse cumprido o regulamento, pedindo-lhe a intervenção. O administrador concordou, e após explicações do professor Baganha, a assembleia negou a admissão da proposta<sup>424</sup>. Trata-se de um conflito entre professores e o poder local, em que o poder central, representado pelo inspetor, apoia a impunidade das câmaras no uso do poder disciplinar.

---

<sup>419</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, nº 2-1ª.

<sup>420</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Pareceres das Comissões das, C/1.

<sup>421</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Correspondência Expedida relativa às..., B/A. 1.

<sup>422</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, 6 de Outubro.

<sup>423</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Propostas e Moções, C/2.

<sup>424</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, 6 de Outubro.

## 6 – Laicização em causa?

Em 1884, em Faro, separava-se a Moral da Doutrina Cristã, embora se fizesse a necessária ligação entre uma e outra para educar moralmente os futuros homens dentro de uma Instrução Popular, que procura impedir a formação de mentes criminosas, mas em que os dogmas da Igreja Católica são considerados difíceis de entender<sup>425</sup>. E separando os dois assuntos, escreve-se:

“Quanto à moral, é tal a deficiência de livros no nosso mercado, que não conhecendo compêndio que satisfaça cabalmente, lembrada daquele princípio de um célebre pedagogo francês – “La grammaire c’est moi”, a comissão aconselha o professor a recorrer aos seus cabedais intelectuais para fazer aquelas explicações, não se esquecendo de aliar sempre o bom exemplo ao ensino da moral, vista a grande eficácia daquele, o que tudo ousa esperar da honestidade dos professores”<sup>426</sup>. O tema “Como se desperta nas crianças o amor da família” é parte da moral prática e consta do parecer que é aprovado sem segunda leitura e sem discussão. Como a comissão que o estudou é a mesma que fez o parecer sobre a moral, conclui: “Pelo que respeita ao tempo consagrado a este ensino, entende a comissão que ele deve entrar no campo da moral, como é da sua natureza, advertindo os professores que a ele se deverá demorar mais do que um qualquer outro ponto”<sup>427</sup>. De facto, lapidariamente, a comissão escreveu no parecer:

“É universalmente sabido que o amor, seja qual for a sua natureza, constitui o laço, que prende entre si os animais que ele afeta, quer racionais que irracionais. Ora restringindo-nos unicamente aos entes livres, cuja reunião constitui a sociedade, ninguém ignora que esta, e portanto os seus membros, não poderão subsistir sem aquele afeto”<sup>428</sup>.

Houve outros temas como os labores que não chegaram a ser registados nas atas, mas que tiveram o seu estudo em comissão. E a comissão é de opinião que os processos de ensino a seguir nas nossas escolas não podem, nem devem ser os mesmos para todas as classes, nem para todas as disciplinas. E concorda que para o ensino da leitura, escrita, desenho e moral seja o processo expositivo. Por fim, José Quintino Travassos Lopes envia ao Presidente da Câmara Municipal de Faro o

---

<sup>425</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Pareceres das Comissões das, C/1.

<sup>426</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, 6 de Outubro.

<sup>427</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, 7 de Outubro.

<sup>428</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Lançamento das actas das Conferências Pedagógicas do Ensino Primário, A/1-1, 7 de Outubro.

conjunto de atas e demais trabalhos das conferências, cumprindo o artigo 254º do regulamento de 28 de Julho de 1881 e para efeitos do seu §2º <sup>429</sup>.

Os pontos elencados nas Conferências de 1884 para serem trabalhados nas de 1885 são:

“Os professores das escolas de ensino primário elementar, guiando-se pelos - **Programas provisórios para o ensino das disciplinas que constituem o primeiro grau de instrução primária, nos termos da lei de 2 de Maio de 1878 e do regulamento de 28 de julho de 1881** - publicados no Diário do Governo nº 78 de 8 de Abril de 1882, e pelos respectivos compêndios, podem eficazmente ministrar o ensino dos seus alunos. Se tais programas por qualquer forma modificados pelas conferências pedagógicas, os programas modificados não se poderão substituir aos primitivos sem expressa determinação do governo” <sup>430</sup>.

O objetivo era preservar a autonomia das conferências pedagógicas.

## **7 – Encerramento de trabalhos**

Na última sessão de 1884, discriminam-se em anexo os que estão ausentes. Está presente o administrador do concelho e o delegado paroquial da freguesia de S. Pedro. E terminada esta o professor Baganha, leu a proposta:

“Os professores e professoras oficiais de instrução primária do Círculo de Faro, reunidos em conferência pedagógica, desejosos de cumprirem o melhor possível os seus deveres escolares, e de serem assim úteis à causa sagrada da instrução popular, fazem os mais entranhados votos para que se realizem os cursos de que trata o Artigo 23º da Carta de lei de 11 de Junho de 1880; para que lhes proporcionem escolas com todas as condições higiénicas e pedagógicas, que a lei determina; para que os seus vencimentos sejam aumentados em harmonia com as necessidades atuais da vida modesta e decoro da sua posição social; finalmente para que novas disposições legislativas venham remediar, o que nas atuais se encontram defeituosas ou inexecutáveis para o bom serviço escolar”<sup>431</sup>.

Parece evidente que, pelo facto de ser professor particular, Anes Baganha não tem as restrições disciplinares de um qualquer professor oficial. Aqui o Inspetor na última sessão será admoestado e posto na ordem pelo administrador do concelho, que estrategicamente veio assistir. Podemos até pensar que sua vinda foi combinada com Anes Baganha e os professores que furaram assim as restrições feitas pelo inspetor. De facto, o veterinário Anes Baganha para justificar as suas Noções Elementares de

---

<sup>429</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas, Correspondência Expedida relativa às...*, B/A. 1.

<sup>430</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro, Conferências Pedagógicas de 1885, Propostas de programa, C/4.*

<sup>431</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro, Propostas e Moções, C/3.*

Pedagogia como guia dos Candidatos ao Magistério Primário diz ser filho de pai e mãe professores de ensino primário, logo diz: “*nasceram-me os dentes no seio deste caos que se chama instrução pública*” (Baganha, 1878, p.7).

Finalmente em 3 de Outubro de 1888, Francisco Augusto de Quintanilha e Mendonça e tinha estado do arranque desta experiência e é inspetor da 10ª circunscrição da Instrução Primária. Esteve na Circunscrição da Guarda, onde não foram encontradas aí atas das Conferências Pedagógicas<sup>432</sup>. Mas, às onze horas poucos professores compareceram, pelo que propõe que não sejam feitas comissões para cada um dos pontos. Alguns justificam as faltas por as câmaras não lhes autorizarem a ida às Conferências Pedagógicas. No encerramento dos trabalhos desse dia, dão para a ordem do dia seguinte a apresentação do parecer e trabalhos da primeira comissão.<sup>433</sup>

No dia seguinte, sabemos que o segundo ponto são as bibliotecas escolares, sua importância e a natureza dos livros que devem possuir e estabelecendo o alvitre das bibliotecas municipais. Concluem pela necessidade de representação junto dos poderes públicos sobre a conveniência da criação de bibliotecas municipais na sede de cada concelho. Nessa altura, o presidente da assembleia tenta a formação de uma comissão que se ocupasse dos últimos pontos do programa, sendo a proposta aceite.<sup>434</sup> No dia seguinte, 5 de Outubro, o tema é a escrituração escolar, cujo relator é José Maria Guerreiro, sendo proposto que houvesse em cada escola, um livro onde constem as notas que cada visitante queira escrever sobre o que encontraram cada escola. Quanto à observância das leis da instrução primária consideram que se deve manter o que nelas se diz sobre a individualidade, identidade, frequência, aproveitamento e comportamento dos alunos. Foi dado para a sessão seguinte o sétimo ponto referente às mobílias e alfares escolares.<sup>435</sup> E, em ofício, a professora da Fuzeta informa que não compareceu por falta de dinheiro por não lhe terem sido pagos os vencimentos e também a falta de saúde.<sup>436</sup>

No dia 8 de Outubro de 1888, António Isidoro de Brito é o relator do sexto e oitavo ponto, a disciplina escolar e os atos em que se funda. Em seguida, leu os pareceres sobre o primeiro, terceiro e quarto ponto: ensino intuitivo: utilidade dos museus escolares; educação física: importância do ensino da ginástica nas escolas

---

<sup>432</sup> Tinha sido antes inspetor na circunscrição de Coimbra, indo de seguida para a da Guarda, in *O Ensino: Revista de Instrução Primária*, II ano, nº 1, vol. II, Lisboa, 15 de Agosto de 1886, p.233.

<sup>433</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folhas 2 e 3, frente e verso.

<sup>434</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 3 e 4, frente e verso.

<sup>435</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 4, verso e 5 frente.

<sup>436</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 5, verso e 6 frente.



primárias; trabalhos manuais: quais os que mais convém introduzir nas disciplinas que constituem o ensino nas escolas do sexo feminino. Postos à discussão foram aprovados por unanimidade, ficando para o dia 9 o parecer sobre o ponto nono e, ainda, a apresentação e discussão dos pontos das conferências de 1889<sup>437</sup> que apresentam:

“primeiro – organização dos programas para as diversas classes das escolas elementares e complementares em harmonia com os programas provisórios seguidos nas mesmas escolas. Segundo – cursos noturnos, vantagens da sua existência: que disciplinas devem abranger? Terceiro – como é que contribui a instrução primária convenientemente ministrada para a felicidade do homem e da sociedade? Quarto – importância do ensino da moral nas escolas primárias e qual o melhor método a seguir neste ensino? Quinto – frequência escolar – meios de a tornar regular. Sexto – língua materna; sistema a seguir no seu ensinamento. Sétimo – haverá conveniência e qual, em adicionar ao programa de ensino elementar as disciplinas que fazem parte do programa de exames de admissão aos liceus? No caso afirmativo, os exames elementares podem substituir com vantagem para os alunos os exames de admissão aos liceus? Oitavo – qual o resultado prático das conferências pedagógicas até hoje? Nono – utilidade de um horário para as escolas noturnas com a distribuição das disciplinas e suas condições”.<sup>438</sup>

Contudo, Francisco Augusto de Quintanilha e Mendonça e secretários censuram o comportamento das professoras Emília Augusta do Carmo Pinto Lopes e Teresa das Dores Mendonça e Murta pois estiveram só na primeira sessão e nunca mais apareceram.<sup>439</sup> De facto, como a professora da Fuzeta faltou por carência de meios, não era admissível que ficassem sem sanção. No ano seguinte só compareceram na sala da Escola da freguesia da Sé de Faro para dar início às conferências o Inspetor Francisco Augusto de Quintanilha e Mendonça e a professora de instrução primária elementar e complementar de Faro, Lina Pereira Amores, que após esperarem duas horas, as deram por encerradas.<sup>440</sup>

Vimos em Pinhel como em 1891 intervém a Junta Escolar de forma pouco estratégica e até desleixada na aplicação do Fundo de Instrução Primária com contas por fazer ou irregulares<sup>441</sup>. Em Bragança, termina abruptamente este processo e nada

---

<sup>437</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 6, frente e verso.

<sup>438</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 6, verso e 7 frente e verso.

<sup>439</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, Livro de atas das sessões. A/1-2, folha 7, verso.

<sup>440</sup> *Arquivo Histórico Municipal de Faro*, Conferências Pedagógicas, folha solta inserta no Livro de atas das sessões. A/1-2.

<sup>441</sup> *Arquivo Municipal de Pinhel*, Livro para a Conta do Fundo de Instrução Primária respeitante às Juntas de Paróquia do Concelho de Pinhel, 1891-1894.

se pode concluir. Antes, terminou a experiência das conferências pedagógicas em muitas câmaras por estas as deixarem de financiar (Diniz, 2005, a), b), c)).

### Referências

Afonso, José António Afonso e Diniz, Aires Antunes - Os Discursos Inaugurais dos Inspectores nas Conferências Pedagógicas de 1883 e 1884 – O Caso de Coimbra e do Porto, *VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2005, Castelo Branco.

Afonso, José António Afonso e Diniz, Aires Antunes - Discursos de Inspectores Primários e Estado da Pedagogia em Portugal nos anos 1880, *Recherche Pedagogiche*, n.ºs 156-157, Luglio- Dicembre, 2005, Parma, págs. 49-58.

Alves, Guilherme Augusto de Macedo – *Legislação da Instrução Primária*, Compilada e Coordenada por..., empregado da Direção Geral de Instrução Pública, Lisboa, Imprensa Nacional, 1889-1894.

Baganha, Domingos Rodrigues Annes - *Noções Elementares de Pedagogia*, A. R. da Cruz Coutinho, editor, Porto, 1878.

Charbonneau, Michel - *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*, 3ª edição portuguesa segundo a 11ª edição francesa de 1882, revista, correta e precedida de uma introdução de J. J. Rapet., tradução de José Nicolau Raposo Botelho, Livraria Chardron, Porto, 1897.

Diniz, Aires Antunes, a) - Coimbra e as Conferências Pedagógicas nos anos 80 do Século XIX, *Arquivo Coimbrão*, vol. XXXVIII, 2005, pp. 27-92.

Diniz, Aires Antunes, b) - Conferências Pedagógicas de Aveiro no Século XIX, *Patrimónios*, n.º 5, ano XXVI, II Série, Julho de 2005, págs.7-22.

Diniz, Aires Antunes, c) Os círculos de Qualidade em Educação, *Estudos de Castelo Branco*, Nova Série, Junho de 2005, nº 5, págs. 57-84.

Diniz, Aires Antunes – A Municipalização do Ensino Primário nos anos 1880, *O Professor*, nº 2, 4ª Série, 2015, pp. 23-25.

## REGISTRAR EN EL EXPEDIENTE Y ENCOMENDAR A LA MEMORIA: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EXAMEN ESCOLAR EN COLOMBIA 1870-1900

*Ania Quintero López<sup>442</sup>*

### Introducción

El presente texto se propone indagar sobre las prácticas de examen escolar entre 1870 y 1900. Es importante mencionar que con dicha periodización no se pretende hacer una construcción lineal de la historia del examen en Colombia, que en algún sentido podría representar un recuento cronológico de las políticas públicas sobre educación. Sin embargo, estas políticas constituyen un foco de análisis fundamental en la medida en que entran en diálogo con otros documentos procedentes de archivos escolares, publicaciones seriadas y expedientes de Instrucción Pública. Por lo tanto, una mirada a los diferentes discursos sobre el examen escolar, supone un intento por desentrañar, en alguna medida, las continuidades, universales y sitios comunes de los discursos que circulan actualmente referentes al examen escolar y su presencia en la escuela.

Si bien en Colombia existen registros de exámenes realizados en escuelas del siglo XIX, el análisis del presente texto se centra en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX por dos razones fundamentales; la primera tiene que ver con el legado del Decreto Orgánico Instrucción Pública de 1870, documento en el que se disponen las condiciones para presentar y calificar los exámenes públicos. Estas disposiciones, seguirán reglamentando la elaboración y aplicación de exámenes en las escuelas públicas hasta la primera década del siglo XX, cuando toman mayor fuerza en la legislación y medios de circulación masiva las críticas a lo denominado como “examen tradicional”, argumentando que en este sólo se privilegia la facultad de la memoria a través de la repetición, factor insuficiente para medir la inteligencia, concepto derivado de discursos médicos y psicológicos. La segunda razón, tiene que ver con las apropiaciones de los discursos de la educación práctica en los primeros años del siglo XX de los discursos la educación práctica.

---

1. Licenciada en Psicología y Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. [aniaquinterolopez@hotmail.com](mailto:aniaquinterolopez@hotmail.com)

Del periodo señalado se pretende señalar dos principales transformaciones en la práctica escolar. La primera es la entrada de la función reguladora del examen (registro) que potenció a la función calificación, mediante la relación oralidad y escritura; la segunda, se refiere al intento de descentralizar la facultad de la memoria en las prácticas del examen para dar paso al desarrollo de la inteligencia y las habilidades prácticas.

### **Entre la oralidad y la escritura (legado del Decreto Orgánico de Instrucción Pública)**

Las primeras formas de examen escolar, al menos en occidente, que datan del siglo XVIII<sup>443</sup> se caracterizaron por hacer parte de prácticas orales y públicas. A estas formas de examen se les ha relacionado con las prácticas de examen de la Universidad Medieval (Judges, 1971), por estar basadas en actos solemnes en los que se demostraban las habilidades orales de los participantes. Sin embargo, el examen propiamente moderno tiene una serie de distinciones frente a las prácticas de la Universidad medieval<sup>444</sup>, entre los que se destaca la función calificación y la función normalizadora (registro). No obstante, la técnica de examen como acto público y oral hizo parte de la actividad académica de la escuela hasta el siglo XIX, como es posible evidenciar en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 (DOIP).

Este decreto, como señala Jaramillo Uribe (1980), representa la expresión de los anhelos reformistas y de transformación del pensamiento liberal en el país. Pero además de esto, en su contenido es posible ver la forma en que el examen como técnica oral, que remite a la función calificación, se potencia con la técnica escrita, que incorpora la función reguladora (el registro). Es pertinente aclarar que, cuando se menciona la técnica oral, no se hace referencia a una cultura o tradición oral primaria,

---

<sup>443</sup> Algunos teóricos del campo de la educación (Díaz-Ibañez, 2009), señalan como antecedente del examen escolar, al sistema de selección de la China Imperial de la dinastía Xia (3 mil años a.n.e.). Este sistema de ingreso a futuros funcionarios denominado *Keju* se basaba según Díaz Ibáñez (2009), en una serie de pruebas escritas que debían evidenciar los méritos y conocimientos de los mejores candidatos.

<sup>444</sup> El examen de la Universidad Medieval, se distingue del examen propiamente escolar del siglo XVIII y siglo XIX por dos hechos fundamentales; en el examen de la Universidad Medieval no existió registro escrito del examinado, la segunda razón se la relaciona con la primera, y es la ausencia de calificaciones, solo hasta el siglo XIX se tiene registros de calificaciones (Díaz-Barriga, 2001:17). En la Universidad medieval, el examen tenía como resultado la aprobación o desaprobación de la demostración pública del estudiante.

la cual desconoce por completo la escrita. No es el caso del examen oral, porque aunque su forma de expresión sea la oralidad “encomendada” a la memoria, se basa en el registro escrito de los libros o anotaciones del maestro.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública para las escuelas públicas (DOIP) de 1870, buscó reglamentar y unificar los criterios para presentar los exámenes orales, que se venían desarrollando en los colegios mayores, la Escuela Normal y en algunas escuelas de enseñanza mutua desde la década de los cuarenta del siglo XIX<sup>445</sup>. Según este Decreto, los exámenes debían ser presentados oralmente en un acto público por los estudiantes, al finalizar cada periodo escolar<sup>446</sup>. El acto debía contar con la asistencia de un jurado conformado por el director de escuela, el párroco, el director de Instrucción Pública y, en los casos más sobresalientes, por el presidente de la República. Además de estos, entre los asistentes al denominado *certamen público*, debían asistir todos los estudiantes de la escuela, padres de familia y como invitados del Director de escuela y los funcionarios públicos (DOIP, Art. 185). Como paso previo al certamen público, el Director de escuela debía presentar a manera de invitación,

Un programa de los exámenes, en el cual se expresarán los ramos de enseñanza y las partes de estos ramos en cada una de las clases [que] ha sido instruida, insertando los nombres de los alumnos que forman cada clase. (DOIP Art. 187).

Con base en el programa presentado por el Director de escuela, el *examinador* (cargo nuevo que introduce el Decreto) como delegado de la Dirección General de Instrucción pública, debía rendir informe escrito a dicha entidad, con los nombres de los estudiantes y sus respectivas calificaciones. Si bien el acto público se desarrollaba de forma oral, el Director de Instrucción Pública conservaba un archivo de cada estudiante, con las calificaciones generadas por el examinador y con material elaborado por los estudiantes, como es posible leer en el Art.189 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870:

En los exámenes se presentarán todos los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo que los niños hubieren ejecutado en el período escolar. Estos diferentes trabajos llevarán los nombres de sus autores y las fechas en que hubieren sido ejecutados, y se remitirán por el Director, después del examen, debidamente coleccionados, al Director de la Instrucción pública del Estado. (Art.189. Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870).

---

<sup>445</sup> Según los registros encontrados en la miscelánea de programas de la Nueva Granada que recopiló la Biblioteca Nacional de Colombia en 1855.

<sup>446</sup> Es importar mencionar la práctica de las *Sabatinas*, examen oral periódico que se desarrollaba, en la mayoría de los casos, en la privacidad de la escuela, con la intervención de estudiantes y maestros de la misma.

En efecto, los trabajos de clase presentados a la Dirección de Instrucción Pública no constituían exámenes, sino complemento de los mismos, a los que también se les asignaba una calificación y eran archivados en el expediente de cada niño. Dicho expediente representa la manera en que, siguiendo a Foucault (1997), la individualidad entra en el campo documental, al que es posible consultar cuando se requiera y hacer del individuo un caso, puesto que dicho material es tenido en cuenta para llevar un control de los individuos que están en las escuelas, es decir que “cada dato del examen individual pueda repercutir en los cálculos del conjunto” (Foucault 1997.p), lo que se refleja en los informes sobre las escuelas, publicadas por la Dirección de Instrucción Pública en la Revista Escuela Normal. En este sentido, el examen oral se potencializa con la escritura en la medida que esta le permite registrar y organizar el saber sobre un sujeto (examinado) a través la organización de un expediente, al que es posible acceder de manera ilimitada y permanente.

Por otro lado, en la sección del Decreto que rige las Escuelas Normales se especifica como requisito para optar por el título de maestro, presentar públicamente un examen que se compone de dos pruebas escritas y tres pruebas orales. Pruebas escritas: la primera, consiste en escribir una tesis, en una hora, sobre un tema especificado por el Director de escuela en el acto público; segunda prueba, “el examinando hará una o dos versiones del francés o del inglés, o de ambos idiomas, según la escuela a que pertenezca” (DOIP. Art, 203). Pruebas orales: en la primera prueba, el examinado corrige la composición en donde defiende sus tesis; segunda, cada alumno dictará dos lecciones de una hora, sobre un tema que se selecciona al azar de entre los programas de enseñanza; prueba final, consistirá en un interrogatorio hecho por los examinadores sobre los puntos siguientes: Método de enseñanza, administración de salas asilos y escuelas primarias. Según esto, se evidencia que el examen escrito se consideraba de mayor complejidad con respecto del oral, pues se empleaba sólo en la formación de maestros y otros profesionales como la medicina y el derecho.

### **Memoria y repetición**

“Grabar y encomendar a la memoria” expresión ampliamente empleada para referirse a las prácticas de examen de finales del siglo XIX. El examen oral y de cierta forma también su forma escrita, tenía como base la memoria, facultad indispensable para repetir con precisión las lecciones aprendidas durante el periodo escolar. Esta facultad representaba un valioso recurso para la actividad académica, como consta en el artículo *El arte de enseñar* publicado en el semanario Escuela Normal, en el que dice

que “es menester despertar i fortalecer la facultad de la memoria en el alumno, para que retenga lo que reciba i crezca así en conocimiento; al modo que el cuerpo por un procedimiento semejante crece en fuerza y musculación” (La Escuela Normal, 1785: 118)<sup>447</sup>. En efecto, la preparación del *certamen público* consistía en una ejercitación de esta facultad, en la cual los maestros dedicaban meses enteros a tomar la lección de los puntos principales de cada ramo de instrucción pública, con el fin de que los estudiantes a través de la repetición constante lo pudieran recitar frente al jurado.

De este hecho, es importante resaltar que la ejercitación de la memoria más allá de la repetición de unos puntos específicos de la lección, representaba un corte en las actividades cotidianas de la escuela al que se le dedica un espacio-tiempo definido, destinado a preparar al estudiante para presentar públicamente lo que había aprendido durante el ciclo escolar. Al respecto, Simons y Masschelein (2014), refieren que el examen es una herramienta pedagógica para ejercer presión, en tanto “el examen (y su periodo previo) a menudo crea un lapso de un lapso de tiempo deliberado (de otras tareas) y un espacio en que los estudiantes pueden aplicarse a la materia de forma concentrada [...] en este intensivo periodo de estudio y práctica, lo esencial es la preparación en sí misma” (2014: 60). Es decir que, además de garantizar el éxito de la presentación, lo que produce la práctica del examen es un “intercambio de saberes [...] garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo” (Foucault, 2009: 217), al abstraer del mundo, de la distracción, al estudiante.

Sin embargo, pese a ser la memoria la facultad que sustentaba la vida escolar y el *certamen público* del examen, los discursos sobre la inteligencia (provenientes de Europa) empezaron a restar valor a dicha facultad, como es posible identificar en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, en el apartado en el que se afirma que:

No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico (...) Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende. (DOIP, Art. 62).

No obstante, en varios apartados del citado documento se demanda de los estudiantes saber declamar, contar, sumar y restar de memoria (DOIP, Art. 41,42 157), además de reglamentar en detalle todo lo concerniente a los exámenes orales declamados de memoria. Este hecho evidencia que pese a la adopción de discursos europeos, estos no generaron grandes cambios estructurales en las prácticas de examen por varios

---

<sup>447</sup> Se mantiene la ortografía original del artículo de 1875.

años debido, posiblemente, a que los círculos intelectuales estaban aún divididos entre seguir empleando o no la memoria en la enseñanza.

En una publicación de 1875 de *La Escuela normal*, se encuentra el artículo titulado *La guerra a la memoria*, en el cual se refieren al carácter oscilatorio de los juicios sobre el aprender de memoria, señalando que en un tiempo fue estricto y universal su utilización, luego se reprocha promover el aprender al pie de la letra. Según esto, los intelectuales pro memoria, se refieren a las nuevas influencias Europeas como las culpables de demeritar su uso, como es posible leer en unos de sus apartados:

Pestalozzi inicio esa guerra en contra del ejercicio de la memoria, i su error en esta parte era más nocivo porque recaía sobre niños pequeños, sobre la edad que por mecánico es menos peligrosa que el de la inteligencia [...] no recordamos haber conocido un solo joven cuya inteligencia se haya inutilizado por el cultivo de la memoria”<sup>448</sup> (La Escuela Normal, 1874).

En efecto, “La introducción de la pedagogía *objetiva* de Pestalozzi, por José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá entre 1845 y 1847, como un recurso para mejorar la enseñanza mecánica en las clases de gramática y aritmética” (Sáenz *et al*, 1997:13), siguió estando presente en el sistema educativo de Colombia, incluso después de la guerra civil de 1876 (iniciada por la iglesia y el partido conservador) y promovió “el privilegio o la primacía del entendimiento racional sobre la memoria mecánica de palabras, y su fundamento en la *observación de los objetos* como principio universal de aprendizaje del niño” (:14), hasta principios del siglo XX.

Este hecho es posible identificarlo en el Reglamento para las escuelas primarias de 1893, conocido también como Plan Zerda, en el que se exigió la adopción del método de enseñanza pestalozziano para las escuelas, estableciendo “prohibida la enseñanza empírica, fundamentada en el ejercicio exclusivo y servil de la memoria: toda enseñanza debe ser explicada directamente por el maestro, de la manera de hacer en el niño la atención, la inteligencia y la memoria” (Zerda, 1893, citado por Sáenz *et al* 1997:17). En el caso de los exámenes, el citado reglamento ratifica una reocupación por desarraigar de esta práctica el uso de la memoria al atribuirle un carácter contrario de lo práctico, como está consignado en su Artículo 90. De este modo,

El año escolar principiará el 1º de febrero y terminará el 30 de noviembre y ningún Instituto podrá cerrar sus tareas anuales, sino después de que se hayan verificado los exámenes de comprobación del aprovechamiento de los alumnos. La forma y las condiciones que deban llenarse en estos exámenes serán determinadas en el reglamento respectivo, teniéndose en cuenta siempre que deben ser tan prácticos como sea posible según la materia que se enseña en cada asignatura (Zerda, 1893: 16).

---

<sup>448</sup> Se mantiene la ortografía original del artículo publicado en 1874.



Según lo anterior, se hace pertinente indagar por las características del examen que se propone en el Plan Zerda en relación a lo que se produjo en la escuela. Para tal efecto, se analizan dos tipos de documentos: los cuadros de examen que remitían las escuelas al Ministerio de Instrucción pública y los programas de exámenes públicos, en el que se ubican los puntos por asignatura a examinar.

Respecto a los cuadros de calificaciones remitidos por los directores de escuela o rectores al Ministerio de Instrucción Pública, prevalece la siguiente estructura básica: asignatura, nombre del alumno, faltas a clase, conducta, aprovechamiento<sup>449</sup> y examen final. De los tres últimos criterios, se establece una calificación valorativa y numérica que va de menor a mayor grado, así: mala (2), regular (3), notable (4) y buena (5). Según esta estructura, sólo hay pequeñas variaciones, respecto a las apuntes sobre los exámenes que se venían presentando antes de que entrara en vigencia el Plan Zerda.

A la estructura del cuadro de calificaciones se le agregaba o eliminaban criterios según la naturaleza de la escuela. Por ejemplo, en el caso de las instituciones con un marcado acento religioso, hay mayor interés en registrar el comportamiento y dedicación a las labores escolares. En este sentido, conviene hacer referencia a un expediente del Ministerio de Instrucción pública de Colombia de 1894, que contiene la remisión del rector del colegio de San Luis Gonzaga de Chía remite de “los cuadros con los resultado de los exámenes que se tuvieron lugar en ese establecimiento escolar”(Ministerio de instrucción Pública,1894), en el expediente aparecen 10 folios con las asignaturas de religión, aritmética, geografía, moral y gramática castellana, cuyos criterios a ser calificados son: conducta, aprovechamiento y examen final. Criterios calificados con las valoraciones de: bueno, notable o ejemplar.

El segundo tipo de documento, los programas de exámenes, son publicaciones oficiales que elaboraba el maestro de escuela con antelación al *examen público*, señalando los puntos específicos de los que el alumno-examinado debía dar cuenta en cada una de las asignaturas. La estructura básica de este documento (similar al que se presentaba en el siglo XIX) consta de: nombre de la institución, nombre de maestro, nombre de los estudiantes (en algunos programas se dividían por sección según la cantidad de participantes), nombre de la asignatura y puntos concretos a examinar.

---

<sup>449</sup> El aprovechamiento hace referencia a lo que hoy se conoce como rendimiento académico.

Para señalar un caso específico, en el programa de un examen público del Colegio Santa Marta publicado en 1900, se identifican preguntas concretas que debían responder las estudiantes. Tal es el caso de Aritmética:

Qué es aritmética, número, cantidad y unidad  
Clases en las que se divide el número  
Se explicará la teoría de los números, con sus respectivas pruebas  
Se expondrá la teoría de los quebrados  
Valuación de los quebrados  
Números denominados  
División común del tiempo, pesos, distancias i monedas Sumar, restar, multiplicación, i división de números denominados.  
Qué es regla de tres ya simple, ya compuesta, i como se halla un término proporcional<sup>450</sup> (...) (Archivo general de la Nación, Programa de examen del colegio Santa Marta, 1900)

Según los dos tipos de documentos analizados, cuadro y programas de exámenes, es visible que pese a las directrices (Plan Zerda) que buscan establecer una educación práctica y un examen que refleje dicha intención, las prácticas de este siguen estando basadas en contenido teórico que pretende ser verificado a través de preguntas que condicionan respuestas concretas apegadas al programa de examen. Al respecto, es pertinente agregar que en los exámenes públicos, contemporáneos del plan Zerda, es evidente una mayor presencia de pruebas escritas que complementan a las orales. Sin embargo, estas pruebas se basan en la demostración de ejercicios mecánicos, en los que se ha entrenado con meses de antelación; el caso más recurrente es el de las planas en la instrucción primaria.

Hasta ahora se ha señalado, *grosso modo*, cómo entre 1870 y 1900 en los discursos sobre instrucción, la facultad de la memoria pasó de ser un factor ineludible en la “adquisición del conocimiento” a “recitaciones serviles con perjuicio de la inteligencia” (Zerda, 1893: 15). Estas variaciones en el discurso, se reflejan en el tipo de examen que se proclaman oficialmente, pero que no tienen un fuerte impacto en las prácticas que se produjeron en la escuela. Cabe resaltar que las críticas a la memoria y su exaltación pública en el examen en los primeros años del siglo XX se fundamentaron, en gran medida, en la preocupación por el desarrollo de habilidades prácticas.

Un documento en donde se proclama más claramente la *educación práctica* en contra de la tradicional (asociada la memoria), es en el Código de Instrucción Pública de 1903, conocido como la Ley Uribe o ley 39 de 1903. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) señalan lo que buscó introducir esta Ley:

---

<sup>450</sup> Se mantiene la ortografía y conceptos originales del documento.

[...] un énfasis en el vínculo entre la educación y el progreso económico, la formación de un individuo de utilidad social, la superación de las *debilidades* de la raza nacional, la crítica al excesivo verbalismo y memorismo de la escuela *tradicional* y la enseñanza basada en las necesidades y características individuales” (Sáenz *et al*, 1997:43-44).

La *educación práctica* fue un discurso que estuvo dirigido a la población pobre, con el fin de “integrarla a la producción del país” (1997: 45). Esto se debe a la concepción de la pobreza como un asunto de la degeneración de la raza que obstaculizaba el progreso del país. Como efecto de dicha concepción, se diseñaron reformas dirigidas a la instrucción de la “clase pobre”. Las estrategias más notables fueron “el incremento de la educación femenina, la intensificación y modernización de la enseñanza normalista y el fomento de la enseñanza industrial, comercial y agrícola” (1997: 46).

Un hecho particular fue la generación de becas para Liceos en Bogotá o en las poblaciones cercanas, que fueron incentivadas con el fin de que la “clase pobre” de todo el país pudiera acceder al grado de bachiller y así continuar su formación técnica. Se encuentra en un expediente del Ministerio de Instrucción Pública de 1908, una serie de cartas remitidas por padres de familia de las ciudades de Pasto, Villavicencio, Barranquilla y Tolima, al Jefe de selección de Becas del Ministerio, en donde se solicita becas para jóvenes y señoritas para estudiar en Liceos o colegios Nacionales. A la carta de petición, en donde el padre de familia presentaba al aspirante, debían anexarse los siguientes documentos: examen médico, certificado de vecindad firmado por el alcalde, partida de bautizo y los exámenes realizados por el maestro de la escuela primaria, con su respectiva calificación. En el caso particular del último documento, se evidencia que en cada una de las solicitudes los puntos del examen fueron dictados por el maestro, por lo cual sólo aparecen las respuestas del estudiante, y el maestro señala con color rojo los errores. Como generalidad del examen escolar, se encuentra que en la mayoría de casos se examina aritmética e historia, esta última como comunicación epistolar, en donde se tiene en cuenta la redacción y la ortografía. A continuación se presenta un corto fragmento del punto del examen sobre historia:

Historia y redacción

Querida amiga,

Hoy he querido recordarte que hace algunos meses, estuvimos recordando al padre de la Patria, Simón Bolívar. Supimos que Simón Bolívar nació en Caracas y después liberto cinco repúblicas y después de haber librado muchas batallas, entre en las principales están las de: Junín, Boyacá, Ayacucho y la del Pantano de Vargas. Murió en la Quinta de San Pedro Alejandrino el 17 de diciembre de 1830.

Tu amable amiga Soledad. (Archivo General de la Nación, expedientes de la Dirección de instrucción Pública 1905-1910, folio. 5).

Según la estructura y contenido del examen escolar (de donde se extrae el fragmento anterior), sigue estando presente el recurso de la memoria (como consta en las alusiones a las fechas, encontrados en todos los exámenes), esta facultad es matizada con funciones de la aritmética básica aplicadas al uso común “¿si tres manzanas valen cinco pesos, cuanto cuentan veinte?” y con comunicaciones epistolares como las del fragmento anterior. Características poco usuales en los exámenes escritos, de las décadas anteriores. Pese a esto, se identifica la imposibilidad de verificar a través de un examen habilidades prácticas a través del examen escolar.

## Conclusiones

A manera de cierre, es pertinente señalar dos aspectos sobre las prácticas de examen escolar en Colombia. Por un lado, la implementación, en las últimas décadas del siglo XIX, de expedientes escolares basados en las calificaciones, constituye un hecho que permite que confluyan el ritual de tradición oral, *el certamen público* (práctica proveniente de la Universidad Medieval) con la práctica de la escritura, materializado en el expediente. Esto implica que el examen oral se potencia con la escritura, en la medida en que esta le permite registrar y organizar el saber sobre un sujeto (examinado) a través la organización de un expediente, al que es posible acceder de manera ilimitada y permanente. Esto con el fin de llevar un control, no solo de los individuos, sino también de la escuela, pues cada dato del examen individual repercute en los cálculos del conjunto (Foucault, 2009), como es posible visibilizarlo en las reformas a las escuelas de finales del siglo XIX y principios del XX.

Por otro lado, es notable cómo el examen escolar ha estado fuertemente arraigado a las prácticas de ejercitación de la memoria, pese a las ideas reformistas y a la recurrente crítica a la escuela tradicional con el que se le asocia, como es posible evidenciar en la serie de críticas que hasta el siglo XX (incluso en el XXI) fueron publicadas. En este sentido, es posible ver que en la década de 1930, el tema de la memoria seguía siendo objeto de debate. Conviene destacar un artículo de la Revista Educación titulado *los exámenes*,<sup>451</sup> en el que el autor plantea que,

Muchos de los defectos que justamente se le asignan a nuestra escuela tienen, a mi modo de ver, origen en el viejo sistema de exámenes. Los niños viven preocupados por los exámenes que tendrán que presentar, estudian para contestar las preguntas ya

---

<sup>451</sup> Ex rector del curso de información de la Facultad de Educación y jefe de la delegación de estudiantes en el exterior.

más o menos sospechadas y esperan en su memoria para salir bien y mostrar sus adelantos. Los mismos maestros no dejan de estar influenciando en su trabajo por la opinión de estas sesiones se han de formar los padres de familia y superiores, y muchos seguramente emplean meses enteros en preparar la farsa examen de memoria muscular de sus alumnos, sin que con este gran esfuerzo consigan el menor provecho, ni los unos ni los otros. (Peña, 1934: 192)

Allí Peña (1934), más de un siglo después de publicado el DOIP, realiza una crítica del examen como ritual oral y como ejercitación de la memoria, por lo que es conveniente preguntar: ¿acaso las prácticas del examen escolar fueron invariables desde el siglo XIX hasta el siglo XX? y de ser así, ¿cuál es la razón para que la escuela continúe reafirmando la práctica del examen, incluso ahora con la preponderancia de discursos como la evaluación?

### Referencias

---

Decreto Orgánico de la Instrucción Pública. Número 0349 de 1892. Sobre instrucción pública en Colombia.

Decreto 491 del 3 de junio de 1904, que reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre instrucción pública en Colombia.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1º de noviembre de 1870. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 5, Bogotá, 1980, pp. 81 -121

DÍAZ, J. (2009) *La China imperial en su contexto medieval (siglos III-XVII)*. Madrid: Arco libros.

DÍAZ-BARRIGA (Comp). (2001) *El examen, textos para su historia y debate*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

FOUCAULT, M. (2009) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

JUDGES, V. A. (1971) *El examen de los exámenes*. Buenos Aires: Estrada.

LA ESCUELA NORMAL. (1785) *El arte de enseñar*. En: La Escuela Normal Periodo de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta de Gaitán.

LA ESCUELA NORMAL. (1874) *La guerra a la memoria*. En: La Escuela Normal Periodo de Instrucción Pública. Bogotá: Imprenta de Gaitán.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. (2014) *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Madrid: Miño y Dávila.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. (1894-1910) Expedientes escolares, folio 45.

PEÑA, G. (1934) *Los exámenes*. En: *Revista Educación Órgano de la Facultad de ciencias de la Educación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 292-394

SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. (1997). "Economía, biología y sociedad. Institucionalización de la pedagogía activa". En: *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias-Foro Nacional por Colombia-Uniandes- Universidad de Antioquia.

## RELACIONES DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA EN LAS CULTURAS PREFIGURATIVAS: ¿QUÉ PUEDEN LOS DOCENTES EN LA ACTUALIDAD?<sup>452</sup>

Leidy Viviana Muñoz Hurtado

Docente Secretaria de Educación Distrital de Bogotá

Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Email: [leidy.mh@gmail.com](mailto:leidy.mh@gmail.com)

### 1. Introducción

En el periódico el Tiempo (2013), en un artículo titulado *Escolares Resuelven sus conflictos violentamente*, se anuncia que "La convivencia en los colegios de la sabana de Bogotá está marcada por violencia escolar, falta de autoridad y rechazo... la falta de autoridad de algunos docentes es la razón por la que los estudiantes no respetan las normas básicas de convivencia" (Redacción Cundinamarca, 31 de octubre); tal carencia sería la causa de la violencia generalizada. En este mismo diario se publicó con el titular *Cuando la víctima del matoneo es el profesor* (Linares, 2012, 29 de diciembre), que los profesores son víctimas del matoneo, "... **entre 5 y 10 por ciento de los alumnos insultan, maltratan o amenazan a sus profesores**, ya sea porque se les exige disciplina, estudiar más o porque no les pasan la materia."; luego se pasa a dar seis sencillos consejos a los maestros para evitar la situación, como se verá. Desde el año 2010 las Comunidades Autónomas españolas vienen emitiendo "Leyes sobre autoridad del profesorado", que buscan garantizar que los profesores sean reconocidos como tal y por ende puedan enseñar, pues el valioso tiempo de la enseñanza se malgasta tratando de ordenar la clase. Beatriz Rabasa Sanchis (2009) publica el libro intitulado *Cómo dar clases sin quemarse*, donde caracteriza el contexto laboral docente por la indisciplina y una creciente pérdida de respeto y autoridad; un libro entre muchos de este tipo que buscan que los docentes no caigan o superen el cada vez más generalizado síndrome del *burnout*, esto es, una respuesta negativa al estrés laboral crónico en el trabajo. El estudio de la Fundación Compartir, *Tras la*

---

<sup>452</sup> Esta ponencia presenta reflexiones y avances de la problematización de las relaciones y las prácticas de autoridad pedagógica, en el marco de la propuesta de tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional), dirigida por el Doctor Alberto Martínez Boom. Asimismo, se inscribe en el acervo teórico y metodológico del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

*Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*, publicado en 2014, que desde entonces ha sido tomado como direccionamiento de la política educativa colombiana, señala que la docencia es una profesión con bajo reconocimiento social y propone, entre otros ejes de intervención, restaurar el prestigio social a los docentes a través de mejores salarios, incentivos y campañas en los medios de comunicación dirigidas a "... mejorar el imaginario nacional respecto a la labor docente" (p. 251). Una profesora del Distrito Capital, con más de 25 años de ejercicio profesional, entra en una incapacidad médica permanente, desde el 2013 hasta la fecha, generada porque en los últimos años constantemente tenía que enfrentarse con sus estudiantes, de todos los niveles, para poder hacer clase; estalla el día que uno la agrede lanzándole un garbanzo en su rostro; según su relato, siente que ha perdido su autoridad y que no tiene la fuerza ni los medios para restaurarla, tiene miedo, intenta volver pero cuando está en la institución no puede parar de llorar<sup>453</sup>.

Estos son ejemplos obtenidos de diversos e incluso disímiles registros que nos sirven de evidencia para proponer, a modo de hipótesis, dos maneras como se está configurando la autoridad pedagógica: por una parte, se viene tornando en las últimas décadas, cada vez con mayor insistencia, en un asunto que pasa de ser propio de las escuelas y del sector educativo e implícito en las relaciones entre profesores y estudiantes, a uno público y de opinión, en los medios de comunicación y la justicia, evidenciándose esto en una proliferación de discursos e intervenciones, principalmente sobre los docentes. Por otro lado, la imposibilidad de establecerla se convierte en un drama para los docentes que tiene efectos sobre sus cuerpos, sentimientos, las maneras como conciben su labor, a sus estudiantes y a ellos mismos, es decir, efectos de subjetividad, que los llevan entre otras cosas a renunciar. Hay que decir que no se trata ni se habla de la "normalidad" ni la fluidez de dichas relaciones sino de su crisis, quiebre e imposibilidad.

Antes de ampliar aquellos modos como se estarían configurando dichas relaciones en la actualidad, es necesario decir que en términos generales aquí se entiende por autoridad pedagógica<sup>454</sup> un relacionamiento entre profesores y estudiantes, en el marco de la escuela moderna, donde hay legitimación, reconocimiento, aceptación, y

---

<sup>453</sup> Caso tomado del colegio distrital donde laboré desde el año 2010 hasta el 2015 en Bogotá D.C.

<sup>454</sup> Planteamiento conceptual a partir de trabajos teóricos y/o investigativos como los de Weber (1974), Bocheński (1979); y más recientemente Diker (2010); Greco (2007), entre otros.

por ende, posibilidad de transmisión<sup>455</sup>. Tales relacionamientos no han existido siempre, nunca han sido estáticos ni armónicos, más bien, tienen cierto carácter de inestabilidad. Asimismo, pese a que responden a un orden asimétrico, el poder pasa por ambos sujetos, esto es, no se trata de un maestro que hace su voluntad, sino que este es exigido por aquellos, de maneras explícitas o tácitas se siente obligado a responder a sus demandas, a lo que le corresponde ser, saber y hacer como profesor, procurando no ceder su lugar de autoridad; en otras palabras, no sólo se trata de lo que puede el maestro sino también de lo que pueden los estudiantes.

En el apartado que sigue se amplía y se interroga el modo como aparece la autoridad pedagógica en tanto asunto público y de opinión, considerando registros de prensa, legislación y el Estudio *Tras la excelencia docente* (2014), lo que desde allí se plantea y el tipo de intervenciones que se proponen. Luego, la autoridad entre profesores y estudiantes se pone de cara a las culturas posfigurativas y prefigurativas, conceptos propuestos por Margaret Mead en un texto titulado *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación* (1970), para entender la continuidad intergeneracional, o más bien, el quiebre de dicha continuidad; los cuales son retomados por Mariano Naradowski (2014) hacer una analítica de la infancia contemporánea. Finalmente, se considera el drama de la autoridad pedagógica no consolidada, o imposible, frente al discurso actual del aprendizaje y a los planteamientos de Han (2010) respecto a lo que él denomina “sociedad del rendimiento”.

Hay que advertir que el propósito es problematizar la procedencia de las prácticas actuales sobre la autoridad pedagógica, considerando las fuerzas que intervienen, y que no se trata de una añoranza de la autoridad. No se quiere reestablecerla, ni devolver lo que se ha perdido, si ese fuera el caso; tampoco oponerla a una igualdad ingenua, esto es, a una indiferenciación entre profesores y estudiantes; ni se pretende establecer una fórmula para que los profesores logren su autoridad. Se propone abordarla en su dimensión histórica, para identificar con qué se relaciona, cómo y qué

---

<sup>455</sup>Para Diker (2010) y Greco (2007), las dificultades para ejercer la autoridad del profesor implican un problema para transmisión: “La transmisión aloja a la autoridad porque es ésta la que reúne en su ejercicio un origen que produce movimiento desde su potencia, una palabra que viene de lejos pero que vuelve a ser dicha en el presente y un gesto que da lugar, de cara al futuro, a otros que vienen llegando. Artesanalmente, la autoridad en este sentido teje con la fuerza de la transmisión, pasado, presente y futuro en una continuidad no lineal que se mantiene en relación con un origen” (Greco, 2007). No se trata de pasar objetos, ni conocimientos, ni memoria exacta de un pasado inmutable, sino de “...una manera particular de anudar el presente con el pasado y el futuro, al pasar un testimonio que vive y que vuelve a relatarse en el presente, se da sentido a lo que está aún por venir y, entonces, abre posibilidades futuras” (ibíd., p. 44).



la modifica. Al respecto, Pierella (2009) nos dice que "... podemos imaginar la metáfora de la autoridad como un péndulo en vaivén hacia direcciones opuestas, caracterizadas por una exaltación a ultranza de la autoridad en su vertiente autoritaria o por el desconocimiento de su importancia en las relaciones sociales y generacionales" (p.32); hay quienes claman que los profesores vuelvan a tener, recuperen, o ejerzan la autoridad, como si esta fuera algo dado *per se*, por un cargo o un título, un dominio del docente que antes –no se sabe de qué, pero antes- no tenía fallas, funcionaba sin protestas, lo que quizá sea más una ficción que responda a unos principios, antes que a unas prácticas. En el otro extremo están las consideraciones sobre autoridad como dominación, una imposición, un constreñimiento no deseable que iría en contra de la libertad de los estudiantes, que clama una horizontalidad, difusa, entre profesores y estudiantes.

## **2. La autoridad pedagógica como un asunto público: proliferación de discursos e intervenciones**

En escenarios de opinión, como la prensa, la autoridad pedagógica problemática, es decir, aquella que no se puede ejercer o establecer, aparece diagnosticada y solucionada con cierta rapidez. De un lado se puede culpar a los profesores de no ejercer o hacer respetar la autoridad, bien sea por descuido, falta de control externo o de formación, u otras insuficiencias de orden personal; carencia que en cualquier caso sería la generadora de múltiples males, como la violencia generalizada en los colegios y los problemas de convivencia. Inclusive, la falta de autoridad pedagógica, en el orden del saber disciplinar, se pone como la causa de los "costosos e inútiles textos escolares", tal como se afirma en el periódico El Colombiano (2016, 18 de enero), en un artículo titulado *Enseñen más profesores*:

Sobran y deberían eliminarse no pocos de los textos de estudio que les hacen doler la cabeza a los padres de familia y pueden causarles lesiones vertebrales a muchísimos estudiantes en estos días de reanudación de las actividades escolares. Su calidad es muy dudosa. Su costo no es razonable. Y han servido más como escudos o pretextos para que maestros facilistas simplifiquen sus deberes y se abstengan de enseñar con responsabilidad mientras se aprovechan de los talleres y demás actividades que los eximen de preparar sus clases...

... es necesario que los profesores sí enseñen, que demuestren sus competencias, que sean estimulados para producir y publicar sus propios textos. Asegurarían ante los alumnos confiabilidad y credibilidad y, sobre todo, la autoridad que da el saber y que se gana mediante el testimonio personal de que asumen la responsabilidad de enseñar y no se las delegan a otros autores y obras que en buena parte les sirven de comodines y muchas veces no se ajustan a los proyectos institucionales, por el modo de tratar los temas, el enfoque de los problemas y el lenguaje que utilizan. (García, J.J.)

Por el contrario, también son comunes opiniones que consideran que los docentes ejercerían una labor desprestigiada socialmente y serían las víctimas de

unos nuevos estudiantes que no respetan la autoridad dadas sus condiciones negativas, esto es, niños y jóvenes sin valores, violentos, incontrolables, que no quieren estudiar, sumidos en el ocio y en las redes sociales, producto de familias descompuestas que no los han sabido educar o simplemente los abandonan en las instituciones escolares, etc. De esta manera, por ejemplo, aparece en el periódico el Tiempo que:

Según el Ministerio de Educación, **unos 638 docentes hoy están amenazados**. Algunas de estas intimidaciones tienen origen en alumnos y padres de familia.

Se calcula, además, **que entre 5 y 10 por ciento de los alumnos insultan, maltratan o amenazan a sus profesores**, ya sea porque se les exige disciplina, estudiar más o porque no les pasan la materia. La mayor parte de las agresiones son verbales. El fenómeno no es exclusivo de Colombia...

A pesar del esfuerzo de los profesores por controlar a sus grupos, **muchos padres se desentienden del comportamiento de sus hijos**. “Hay quienes vienen de familias muy permisivas –explica el docente e investigador de la Universidad de los Andes Enrique Chaux– y si en sus casas están acostumbrados a hacer lo que quieren, en otros contextos van a sentir que también pueden hacerlo”...

Aunque en el país no existen cifras que muestren la dimensión real de este problema, **un informe del Mineducación dice que la indisciplina y rebeldía de los estudiantes adolescentes son un factor que causa estrés y depresión en los maestros**, especialmente en las mujeres.

#### **Consejos para los maestros**

1. Debe tener un estilo democrático y asertivo, en el cual los estudiantes entiendan el sentido de las normas y participen en la definición de las mismas. Deben asegurarse de que estas se cumplan. Hay que intentar hablarles con un tono firme pero calmado.
2. Deben ser consistentes en la aplicación de las normas y en las sanciones. De lo contrario, se envía un mensaje confuso. Es equivocado no hacer nada, reírse o responder con un insulto.
3. Hay que inculcarles a los estudiantes el valor del respeto hacia otros.
4. El manejo de la disciplina en el aula en ningún momento puede llevar al maltrato. Las relaciones en clase son una oportunidad para aprender a convivir en sociedad.
5. Conviene hablar con el estudiante a solas, porque, a veces, los agresores buscan el reconocimiento del grupo.
6. Las mejores sanciones son las reparadoras; es decir, aquellas que dejan una enseñanza. (Linares, 2012, 29 de diciembre).

Tal autoridad pedagógica en crisis, diagnosticada y “solucionada” no aparece sólo en la opinión y los medios. También, con mayor intensidad en las últimas décadas, viene siendo objeto de intervención desde la legislación. Al respecto, vale la pena considerar el caso de España porque de los países de habla hispana, a partir de 2010, es el primero y el que más ha reclamado y emitido “Leyes de Autoridad”<sup>456</sup> para el profesorado, que resultan bastante singulares, raras, e inimaginables apenas hace

---

<sup>456</sup> A partir de 2010 se han emitido “Leyes sobre autoridad”, en las Comunidades Autónomas de Castilla-La Mancha, Madrid, Galicia, Aragón o comunidad Valenciana, entre otras.

unas décadas, así como lo son las “campañas” en los medios de comunicación para “respaldar” la autoridad de los docentes, con las que se suele acompañar dicha legislación. Aquellas parten de diagnósticos y/o consideraciones como las siguientes:

... las Administraciones educativas están obligadas a velar para que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de la tarea que tiene encomendada por la sociedad.

La filosofía de las leyes que han regido la educación en España desde la aprobación de la LOGSE y los cambios sociales acaecidos en las dos últimas décadas han traído consigo una crisis preocupante del conjunto de las instituciones educativas y del papel del profesor.

Por un lado, la transmisión de conocimientos y saberes ha perdido su preeminencia como finalidad de la educación, enfrentando a los profesores a nuevas tareas alejadas de su misión esencial y de su auténtica vocación. Por otro lado, se han ido trasladando a los docentes responsabilidades que han de corresponder a la familia antes que a la propia institución escolar.

El resultado ha sido un descenso de la valoración social de la función docente y una pérdida de autoridad de los profesores que se manifiesta no sólo en episodios graves, aunque afortunadamente aislados, de violencia escolar, sino también en una tendencia a la indisciplina en las aulas. Con cierta frecuencia el profesor pierde la mitad de su valioso tiempo en mantener el orden necesario para desarrollar su tarea docente, lo que perjudica al conjunto de los alumnos y deteriora la calidad de la enseñanza. A ello hay que añadir que la propia tarea de enseñar se ha vuelto aún más compleja por la diversidad cultural y social de los alumnos y sus familias. (Comunidad Autónoma de Madrid, Ley 2 de 2010: de Autoridad del Profesor).

Las disposiciones legales mencionadas se han acompañado de anuncios publicitarios con los que se pretende restaurar o dar valor al profesor. Así, por ejemplo, se enuncia en un video publicitario propiciado por la Comunidad Autónoma de Madrid, España, (2010): “por guiarles en su aprendizaje, por mostrarles el camino del esfuerzo, de la superación. Por enseñarles que ser libre exige ser responsable. Gracias, respetemos y apoyemos a nuestros profesores.”

Desde esta perspectiva, el derecho a la educación no sería garantizado si el profesor, y por extensión los directivos de las instituciones educativas, no tienen autoridad. Por tanto, jurídicamente se les reconoce un estatus de autoridad pública que les permitiría gozar de “presunción de veracidad”, tratando de garantizar que el profesor ejerza su “función docente”.

Este diagnóstico de desprestigio, precariedad e indefensión de los profesores, de sus dificultades para ejercer la enseñanza, de su carencia en la formación, de su ausencia de autoridad y necesidad de transformación, también se ha posicionado para el caso de América Latina, bien sea que se relacione o no explícitamente con la autoridad. Al respecto resulta relevante considerar para Colombia el estudio *Tras la excelencia docente* (Fundación Compartir, 2014), en tanto sus diagnósticos y propuestas han sido tomados como referentes de acción por el Ministerio de Educación Nacional para

orientar la política pública en educación, lo que implica la formulación de reformas, planes y programas, la destinación de la inversión, la intervención a las instituciones de formación del profesorado, las modificaciones a la evaluación de los docentes, etc. En este, el propósito que se le pone a la educación es la calidad, entendida como el rendimiento en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment). Allí se hace un balance y una propuesta en relación con la formación y la evaluación del profesorado colombiano, se afirma que "... en Colombia, el prestigio de la labor docente es bajo." (p. 286), por lo que se proyecta como uno de los ejes de intervención la "remuneración y el prestigio", planteando campañas mediáticas, bonificaciones y premios "para mejorar el imaginario nacional respecto a la labor docente." (p.24).

De esta manera, en los escenarios mencionados, la autoridad del profesor es puesta como un problema en términos de derechos, que le dan o le restan valor, que no puede movilizar por sí mismo, recrear, instituir o ejercer, sino que requiere de otras instancias -de la ley, de las instituciones de formación, de los medios de comunicación, etc.- para lograr dicho reconocimiento. En esto, la autoridad del profesor importa, no por él, sino por la educación, por la enseñanza, por el aprendizaje, por los niños, etc.; no obstante aquel sigue siendo el centro, la causa y el eje de intervención del problema.

Así las cosas, la autoridad pedagógica no es un asunto cuya existencia se restrinja sólo a las aulas -incluso allí sería donde menos se habla de ella- o a las instituciones educativas, en las cuales es abordada eventualmente en los Manuales de Convivencia, las reuniones de profesores, sus procesos de seguimiento y/o sanción, etc. Se ha constituido en un hecho público, de opinión, intervención y crítica. La autoridad pedagógica se asumía como algo implícito de la relación maestro-alumno, de lo cual se hablaba muy poco, o al menos no en los términos que se hace actualmente, pero se ha convertido en un asunto que interpela al maestro y que pone en cuestión la legitimidad de la escuela misma. Estas configuraciones y tensiones hacen parte de nuestra actualidad y responden a una serie de mutaciones, donde modificamos las relaciones que establecemos, lo que valemos y podemos. Esto, y el drama que supone, se pueden explorar a partir de la transformación de las sociedades posfigurativas a las prefigurativas, en el marco del aprendizaje permanente, del aprender a aprender y de la angustia del rendimiento, como veremos a continuación.

### **3. El drama de la autoridad pedagógica imposible en las sociedades prefigurativas**

*"Fui agredida por un estudiante, me lanzó algo en la cabeza, ya me había pasado antes en otro colegio, por eso me incapacitaron y me trasladé,... los estudiantes ya no me respetan,*

*tengo miedo de volver...no voy a volver, me duele porque son más de 25 años y no esperaba terminar así*<sup>457</sup>; *“Mi esposo renunció, es profesor de música, económicamente quedamos muy mal, pero va a estar más tranquilo, prácticamente no podía hacer clase porque los muchachos no lo dejaban, ninguna estrategia le funcionaba y por eso ha estado muy enfermo*<sup>458</sup>. *“... ella les caía mal a los estudiantes, acostumbraba a llevar su almuerzo en su maleta, un día una estudiante lo sacó y se lo tiró en la cara*<sup>459</sup>. *“Renuncié, era mi primer año y no logré ser profesora, ellas [las estudiantes] nunca me aceptaron”*<sup>460</sup>

Estos relatos, obtenidos a partir del trabajo etnográfico<sup>461</sup>, evidencian la situación de maestros que han vivido *el drama de la imposibilidad de ejercer autoridad frente a sus estudiantes*. No se trata únicamente de docentes inexpertos o recién egresados, de un género en particular, o bien de colegios públicos o privados. Cada vez más, cualquier docente puede vivir la tragedia del no reconocimiento, del no “poder ser”, de la renuncia, bien sea efectiva o en su práctica, es decir, aun cuando se continúe en el cargo y se cumplan con los horarios y exigencias de los directivos, no se hace clase, no se enseña, permanecen en el aula haciendo cualquier cosa, simulando normalidad, aguantando, mientras termina la sesión. Frente a este escenario habría que preguntarse cuáles son los efectos, más allá de los inmediatos, que se suscitan en la subjetividad del docente, en la enseñanza, la educación y la escuela; *¿qué pueden un docente y una escuela sin autoridad?, ¿son posibles la enseñanza y la pedagogía sin autoridad?*

Si bien la problematización de dichas tensiones, rupturas e imposibilidades en relación con la autoridad pedagógica ha sido abordada e incluso “solucionada”, como hacen algunos cuando dan consejos o realizan intervenciones, aquí se pretende abordarlas

---

<sup>457</sup> Octubre de 2013. Profesora de Física, de 50 años de edad, con más de 25 años de experiencia, laboraba en un colegio Distrital. Hasta la fecha no regresa al colegio y recibe una incapacidad laboral que frecuentemente se renueva debido a la agresión propinada por un estudiante con un “garbanzo” en su cabeza. Aproximadamente en los últimos cinco años tenía una relación frecuentemente tensa con los estudiantes porque ellos no la aceptaban ni la reconocían; a decir de un estudiante, era “exigente” y “... ella y sus clases aburridas”. Intentó regresar a su trabajo pero no lograba parar de llorar cuando se encontraba en la institución.

<sup>458</sup> (2007). Profesora cuenta lo sucedido a su esposo, docente de música del Distrito, con 15 años de experiencia.

<sup>459</sup> (2008). Relato de un profesor del Distrito sobre lo sucedido a una compañera de su área, Ciencias Sociales.

<sup>460</sup> (2010). Profesora relata su experiencia en el año 2006 en un colegio femenino, privado, estratos tres a cinco, con estudiantes de quinto y sexto grado.

<sup>461</sup> Del 2006 al 2010 problematicé y abordé las relaciones de autoridad pedagógica desde un enfoque etnográfico con estudiantes y profesores de dos colegios públicos de Bogotá D.C. A partir de este trabajo se produjo la tesis de Maestría en Educación intitulada *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza* en la Universidad Nacional de Colombia (2012)

frente a un cambio en las subjetividades y las relaciones entre adultos e infantes, particularmente entre profesores y estudiantes. Cabe decir que se trata de una mirada o de un avance en una de las aristas del problema, porque desde la perspectiva investigativa de la que soy tributaria, es decir, del acervo teórico, metodológico y político del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, es necesario poner en suspenso la obviedad del problema, así como las soluciones y su coherencia, para mirarlo en la dispersión de los registros y en su contingencia.

Ahora bien, infancia y adultez, como lo han mostrado, a partir de trabajos genealógicos Martínez Boom (2012) y Narodowski (1994, 1999), no son objetos naturales ni tampoco han existido siempre<sup>462</sup>. Sin embargo, se han producido, objetivado y naturalizado, entre otras cosas por disciplinas como la pedagogía que tienen como presupuesto indiscutible, condición, objeto y producto la infancia. Para Narodowski (1994), “La pedagogía elabora una analítica de la infancia en situación escolar” (p.27), donde se establece como sentido común entre los pedagogos considerar la infancia como “...un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno” (p. 29). Él problematiza esta naturalización y sostiene que la infancia es una construcción reciente, un producto histórico de la modernidad.

La producción discursiva de la pedagogía precisó demarcar los límites entre la niñez y la adultez. Al respecto resultaría evidente considerar que dichos límites tienen que ver con la experiencia del adulto, de la que carece el niño; sin embargo, ésta es sólo una parte de la distinción, pues más allá de esto la escuela, en tanto institución cerrada y de contención, apartó al niño de la vida adulta y por tanto de la experiencia que comportaba, y al hacerlo lo constituyó como infante; en palabras de Narodowski (1994), en la escuela moderna, antes de aprender a ser adulto a través del descubrimiento de un oculto secreto, se aprende a ser niño. Este aprendizaje es operado en el proceso de escolarización, e implica la circulación de saberes propios

---

<sup>462</sup> Al respecto Ariés (1987) ha mostrado como antes del siglo XVII, en el Antiguo Régimen, los niños no eran ni queridos u odiados, sino simplemente evitados, ignorados y considerados como adultos pequeños. En palabras de Narodowski “Los niños no se diferenciaban de los adultos ni por la ropa que portaban ni por los trabajos que efectuaban ni por las cosas que normalmente decían o callaban” (1999, p. 31). Así, la infantilización de los niños corresponde a una discontinuidad, donde se transforma el lugar físico y relacional del niño frente al adulto, a la vez que se suscitan nuevos sentimientos, responsabilidades, derechos y obligaciones.

de la institución tendientes a configurar primero y consolidar después la existencia del cuerpo infantil... a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela (p. 57).

Sin embargo, hay evidencias de que la infancia ha cambiado, al mismo tiempo que se han modificado las relaciones con los adultos, entre ellas las de autoridad. Para Diker todo el montaje escolar responde a un cierto modo de pensar la infancia", en el cual "el maestro es el que sabe y el niño el que no sabe. Pero esta concepción cultural e histórica de la infancia colisiona frente a un niño al que los medios ponen en un lugar de "poder y autonomía moral" (2009: párrafo 1). Empero, por esto no deja de existir ni la escuela ni la autoridad, pues como lo afirma la misma autora "No podemos decir entonces que ya no hay autoridad en la escuela; lo que sí podemos afirmar es que la autoridad es permanentemente puesta a prueba" (2010, p. 49). A este respecto, Martínez Boom (2007), afirma que

La infancia hoy está cambiando, se están generando en ella nuevas relaciones con el mundo, otras formas de pensar que exige, al percibir un declive de las instituciones, de la autoridad y de las prácticas de disciplinamiento, nuevas configuraciones. Al entrar en un nuevo escenario, la infancia no deja de estar rodeada de una serie de tensiones que la hacen menos capturable, o quizá más difícil de relacionar con los valores modernos. Negarnos a concebir estos desplazamientos, implica naturalizar la infancia como si siempre hubiese existido. (p. 24).

Sobre este asunto vale la pena retomar dos categorías sugeridas por la antropóloga estadounidense Margaret Mead (1979) y retomadas por Narodowski (2014). Ella propone dos culturas que marcan tipos de sociedades, las posfigurativas y las prefigurativas. En las primeras la infancia está subordinada a la guía y cuidado del adulto, lo que no indica que sean armónicas o exentas de conflictos; las prácticas educativas se fundamentan en "seguir el ejemplo", en tanto en dichas sociedades hay pocos cambios, las situaciones, más o menos, podrán ser resueltas o vividas como lo habrían hecho los adultos; vivencia de un tiempo lineal y acumulativo, que da valor al que ha vivido más, al mayor. Así:

De este formato posfigurativo surge la visión típica de la educación, como el proceso y a la vez la consecuencia de la acumulación lineal y sin rupturas de experiencias y conocimientos por parte de las personas a lo largo de sus vidas: en las culturas posfigurativas, el monto de la *experiencia* social acumulada y atesorada a lo largo del tiempo permite tener una cosmovisión lúcida de la realidad, lo que brinda una base razonable para tomar decisiones adecuadas relativas a un futuro que no habrá de ser demasiado diferente que el pasado.... Así, la experiencia acumulada por los mayores es la fuente incuestionable de la legitimidad adulta para comprender y gobernar la vida, así como el instrumento social utilizado para reproducirla y reforzarla. Es el paso del tiempo el que genera las condiciones para su acumulación por lo que una mayor edad de una persona la torna más experimentada y por lo tanto con una mayor legitimidad para decidir por sí y por aquellos otros aún incapaces de decidir por sí mismos: los niños y los adolescentes (En Narodowski 2014, p. 195)

De otro lado, en las culturas prefigurativas, más cercanas a nuestras sociedades contemporáneas, "...la vejez e incluso la adultez parecen haber pasado a un poco decoroso segundo plano y la exaltación de lo nuevo, de lo juvenil, e incluso de lo infantil está, por el contrario, al orden del día" (ibíd. p, 198). Aquí lo valioso no es la experiencia, sino la capacidad de modificarse constantemente, a los cambios acelerados que acontecen cada día; es decir, la experiencia no sería una ventaja sino un estorbo ante esta que se plantea como una necesidad.

A decir de estos autores hay una "sobreevaluación" de la infancia, que a su vez implica la pérdida del valor de la adultez y la experiencia. De tal suerte que

Ser joven, -ser niño o ser adolescente- ya no supone una carencia que va a ser superada por la correcta acción educativa de los adultos que se va a brindar a través del paso del tiempo y especialmente de la escuela. Infancia, adolescencia, juventud, constituyen seductores caracteres no solamente en ellos mismos sino, y esto es lo más importante, en los adultos que ahora intentan lograr una fisonomía exterior, un lenguaje, unos gustos estéticos asimilables a los de los más jóvenes. Esa es su forma de seguir vigentes (ibíd. p, 199).

Si lo que daba valor y legitimidad al adulto era el hecho de ser "portador" de los secretos de la propia vida adulta, entre ellos los de la sexualidad, esto ya no viene a lugar por cuanto las pantallas dejan ver todo, exponen a los niños a "todo" lo que antes estaba oculto. Pero además, ahora es el adulto el que desconoce los secretos de las tecnologías, las redes sociales, los video juegos, al mismo tiempo que tiene dificultades para actualizarse, lo que lo pone en un lugar caduco, vergonzoso, retrogrado e inútil.

Habría que preguntarse qué modifican estas nuevas condiciones y modos de ser niño, adolescente y adulto. Dentro de las delimitaciones conceptuales de la autoridad, autores como Diker (2010 y 2014) y Greco (2007), entre otros, refieren a ésta como *Augere*, que tiene que ver con *aumentar*, o hacer crecer. "Se reconoce autoridad cuando se reconoce que nuestra orientación hará crecer algo" (Diker. Entrevista, 2014). Pero ya no se confía en lo que pueden los maestros –aunque estos siguen siendo el motor del cambio, sobre ellos actúan las reformas-. Silvia Grimberg (2008), considera que hubo –habría que establecer cuándo- cierta estabilidad al respecto, una aceptación de la autoridad, debido a lo que ella llama "promesa hacia futuro", también denominada promesa pedagógica, que la autora describe como un algoritmo que funcionaba así: "... a través de las prácticas -diversas- por las que transitarás a lo largo de tus años de formación, vivirás un proceso de transformación de ti mismo, a partir del cual te encontrarás, te conocerás, pero lo más importante, esto te permitirá dotarte de aquellas herramientas que te permitirán ser un sujeto." (p.23). En este orden de ideas las relaciones de autoridad se efectuarían basadas en un compromiso



entre maestro y alumno, "... quien a través de la guía del primero logra o debería lograr conocerse a sí mismo, transformarse, devenir sujeto, ingresar al mundo de la cultura." (Ídem). Sin embargo, las condiciones han cambiado, pues *¿dado el acceso inmediato de la información, qué tanto requieren los niños y los jóvenes de un adulto para devenir en sujetos autónomos, para acceder a lo que en su momento estaba restringido al mundo adulto, como el sexo o las transacciones económicas?*

Entonces, en las actuales culturas prefigurativas, las relaciones de autoridad pedagógica vienen en un proceso de dilución. En este punto cabe plantear que dicha dilución se da en una mutación de la escolarización donde esta deviene cada vez más en aprendizaje.

#### **4. La era del aprender a aprender y del aprendizaje continuo en las culturas prefigurativas**

*El mundo del aprendizaje durante toda la vida está habitado por aprendices que están solos y se sienten solitarios. Es un mundo desprovisto de autoridad y de compromiso..." (Ball, 2009, p. 72).*

Según lo propone Alberto Martínez Boom (2013, 2015), en el orden de la arqueología y la genealogía, en un periodo ubicable en la segunda posguerra, se ha venido configurando un discurso sobre el aprendizaje que modifica y encausa con una fuerza notable los procesos educativos. Pareciera que el aprendizaje permitiría salvar la escuela y el valor que por sí misma se supone tiene la educación; al mismo tiempo que reconfiguraría la escolarización, que va más allá de la escuela, y se prolongaría no sólo a todos los individuos y poblaciones posibles, sino que se instala en una política de la vida caracterizada por el autocontrol, el gobierno de uno mismo y la responsabilización a través de la autoayuda, la empresarización de sí y el autocuidado; con la contracara que suponen estas formas de conducción de la propia conducta, es decir, con devenir en responsable de su propio fracaso, por lo que se tiende a culpar menos al Estado, la familia, la escuela, la iglesia o la sociedad.

No se trata de cualquier aprendizaje, sino de uno que respecta al aprender a aprender y al aprendizaje significativo y permanente. *Aprender a ser. La educación del futuro*, de Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema, Ward, (1972)<sup>463</sup> es quizá

---

<sup>463</sup> En el texto *Aprender a ser. La educación del futuro*. (1972), requerido y publicado por la Unesco, empiezan a hacerse los primeros planteamientos novedosos en relación con el aprendizaje como *aprender a aprender*, *aprendizaje permanente*, *sociedad del aprendizaje*, *sociedad educadora*, etc., entre otros términos que se insertan desde los organismos internacionales en los sistemas nacionales de educación, en los discursos, en las políticas y

uno de los documentos donde encontramos con mayor claridad evidencia de la emergencia de estos planteamientos. Allí se propone que

La ciencia contemporánea ha aportado un elemento muy singular al conocimiento del hombre mostrando que es biológicamente inacabado. Cabría decir de él que no deviene nunca adulto, porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría esencialmente de los otros seres vivientes, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza, ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir. (Faure et ál., 1973:205)

A mi modo de ver, en los planteamientos de Faure et ál., se naturaliza y define el aprendizaje como condición humana. Además, aquél se establece como el criterio para diferenciar adultez e infancia, es decir, los reconfigura. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en las culturas posfigurativas, no habría nunca adultez, en tanto nada se termina para siempre, en una condena a ocuparse permanentemente en aprender algo nuevo, siendo novato en cualquier cosa, independientemente de la edad. En esta lógica, antes que de profesores o estudiantes, se trata de aprendices, que tendrán que aprender durante toda su vida, tanto dentro como fuera del sistema educativo formal, esto es, en un aprendizaje continuo.

La educación formal se prolonga cada vez más; pero sumado a esto, debido a los cambios permanentes, inciertos y acelerados, como los de la movilidad laboral y la aparición de nuevos e imprevisibles perfiles laborales, es necesaria la formación permanente. En esto, la experiencia sería un obstáculo, pues implica detenerse y no estar dispuesto para acomodarse a otras condiciones. El aprendizaje invade todo lo que hacemos, incluso el ocio es una industria del aprendizaje (Pozo, 2008) y quien no se inserte en ella sería un infeliz, pero si lo hace y no lo logra, también un fracasado.

Ahora bien, lo que hoy se requiere aprender no son saberes específicos ni concretos sino *aprender a aprender*, a modificarse y acoplarse constantemente:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo

---

reformas, en los consensos, etc. Además, se trata de un planteamiento de expertos que conforman una comisión con representantes de casi todo el mundo, del que muy poco o nada se duda.

nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (Faure et al., 1973, p. 132)

En estas prácticas del aprendizaje, a decir de Ball (2009) se tiende a poner al individuo como el dueño y autor de su progreso cultural. En modos de proceder como los de la empresa, se produce lo que él denomina “el individuo emprendedor” caracterizado por “... una disposición positiva, adaptable al cambio, el cual considera normal y como una oportunidad, más que como un problema. Un individuo emprendedor que considere el cambio en esta perspectiva, va a lograr una seguridad que surge de su autoconfianza...va a construir su propia vida a manera de una empresa.” (p.66).

Es posible plantear que el aprendizaje -del modo que se está configurando y no tanto como modificación de las conductas- y las prácticas que está introduciendo o variando, restan valor a ciertos tipos de enseñanza, maestro y escuela, poniendo énfasis en los individuos y sus “autos”. Para que aquellos tengan o adquieran valor deben inscribirse y funcionar dentro de las lógicas del autoaprendizaje y el aprendizaje permanente, de lo contrario serían caducos, nada efectivos, un obstáculo, entre otras consideraciones que los desdeñan. No en vano en la Fundación Compartir afirma que es necesario “...resaltar al docente como pilar del aprendizaje. Es sólo por medio de esta visión que la docencia en Colombia podrá lograr el carácter profesional y el prestigio social que tiene en contextos educativos en los que se ubica al conocimiento como motor de progreso económico.” (2014, p. 345).

Así, transitar por el autoaprendizaje y los procesos de “formación” durante toda la vida sería lo que empieza a dar valor a los individuos que se insertan en este camino, o a restárselo a los que no, pero no sólo a ellos, sino también a las instituciones educativas en todos los niveles, a la educación, a los maestros o facilitadores, pues desde esta lógica parece que no se puede seguir hablando de “maestros”.

## **5. A modo de conclusión**

En síntesis estamos siendo sujetos cuyo valor se da a partir del aprendizaje. Este pasa a ser el legitimador de la acción de los docentes y los estudiantes, la experiencia antes que agregar resta valor, en tanto supone rigidez e impide la velocidad necesaria para responder a cualquier circunstancia. Los individuos de la obediencia, que se dejan conducir, no son más necesarios en tanto suponen un obstáculo al rendimiento. A decir de Han (2010)

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en

día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales, laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya «sujetos de obediencia», sino «sujetos de rendimiento». Estos sujetos son emprendedores de sí mismos” (p.22).

La sociedad disciplinaria sería una de la negatividad de la prohibición –el no poder y la obligación-, negatividad que produce locos y criminales; mientras que la sociedad del rendimiento se caracteriza por ser positiva –poder sin límites, “Yes, we can”-, lo que genera depresivos y fracasados. En esto, “Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mando y la ley” (ibíd.). No en vano dentro de las propuestas de Pozo (2008) para configurar un maestro efectivo del aprendizaje, éste tiene que ser un motivador, innovador, dinamizador y facilitador.

Sin embargo, no se trata de un quiebre absoluto entre estas dos sociedades, sino más bien de una continuidad, dada por la producción. En la disciplinaria, prohibición y deber tienen un efecto de bloqueo que impide el crecimiento, frente a lo cual, la positividad del poder –tu puedes todo- es mucho más eficiente. Empero, Han advierte que el sujeto del rendimiento sigue siendo también disciplinado.

A decir de este autor (ídem), el lamento del individuo depresivo, “*Nada es posible*”, solamente puede manifestarse dentro de una sociedad que cree que “*Nada es imposible*”. No –poder- poder- más conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión, en una guerra contra uno mismo. Pese a los libros de autoayuda, las intervenciones desde la legislación u otros que pretenden solucionar la autoridad pedagógica, las consecuencias de estas se viven en soledad, es el profesor quien debe lidiar con sus efectos, con la depresión, la culpa, la nulidad y la renuncia, casi que se convierten en tabú, en la medida que se aíslan de sus compañeros y directivos, no pueden volver, no se habla más del tema, preferiblemente se oculta su drama, poco útil para la institución.

En este “tu puedes todo”, el individuo es al mismo tiempo verdugo y víctima, dueño de sí mismo, sólo está sometido a sí mismo, por tanto no es el sujeto de la obediencia. La libertad es la libre obligación de maximizar el rendimiento. Exceso de trabajo y rendimiento conduce en la autoexploración, es más eficaz que la explotación por otros, en tanto la acompaña el sentimiento de libertad.

El mundo y la vida habrían devenido efímeros. “Nada es constante y duradero. Ante esta falta de *Ser* surgen el nerviosismo y la intranquilidad” (ídem). Eso le pasa al maestro hoy, cada día debe reinventar su autoridad, sus relaciones, sus acciones; la

clase es menos rutina, debe estar dispuesto a todo, lo que genera angustia, la angustia de no ser.

## Bibliografía

- Ariès, Philippe. (1987). *El niño y vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Tauros.
- Ball, S. (Septiembre de 2009). El aprendizaje a lo largo de la vida, las subjetividades y la sociedad pedagogizante. *Revista Educación y Cultura*, (84), p.p. 73-76
- Bocheński J, M. (1979). *¿Qué es la autoridad?*. Barcelona: Editorial Herder
- Comunidad Autónoma de Madrid. Ley 2 de 2010 de la Autoridad del Profesor. Publicada en Boletín oficial de la Comunidad de Madrid. No. 154., del 15 de junio de 2010
- Comunidad Autónoma de Madrid. (Productor). (2010). Respetemos y apoyemos a nuestros profesores. [Archivo de video]. Recuperado de [http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=audio%2Fmp3&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DRAD\\_MODELO\\_1\\_20.mp3&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271737463698&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=audio%2Fmp3&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DRAD_MODELO_1_20.mp3&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271737463698&ssbinary=true)
- Diker, G. (Enero-Junio, 2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de educación*, (52), p.p. 50-171
- Diker, G. (Noviembre, 2008). Autoridad y transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y humanismo*, (15), 58-69.
- Diker, G. (12 de Diciembre de 2009). Gabriela Diker: "La escuela responde a un modo de pensar un chico que ya no existe". *La Capital*. Recuperado de [http://www.lacapital.com.ar/ed\\_educacion/2009/12/edicion\\_53/contenidos/noticia\\_5060.html](http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2009/12/edicion_53/contenidos/noticia_5060.html)
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En A. Martínez Boom & A. Álvarez (Comps.). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de la historia de la práctica pedagógica*. (pp. 21-52). Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio.
- Faure, E., Herrera, H., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. & Ward, F. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza-UNESCO.
- Fundación Compartir. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá D.C. Puntoaparte Bookvertising.
- Han, B.-C. (2010). *La Sociedad del cansancio*. Editor digital: Spleen.
- Martínez Boom, A. & Orozco, J.H. (2015, abril). Aprendizaje y empresa en la universidad que viene. Conferencia presentada en la Universidad de Caldas, Colombia.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Grinberg, S.M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Linares, A. (2012, 29 de diciembre). Cuando la víctima del matoneo es el profesor. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12483034>
- Martínez Boom, A. (2012). La representación del cuerpo del niño. En: *Anatomía y arte*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 281-309.
- Martínez Boom, A. (2013, Agosto). *Gobernados y/o escolarizados*. Ponencia presentada en la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power. Riga (Letonia).-
- Martínez Boom, A. & Orozco, J.H. (2015, abril). *Aprendizaje y empresa en la universidad que viene*. Conferencia presentada en la Universidad de Caldas, Colombia.
- Muñoz, L. (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Narodowski, Mariano (1994) Capítulos 1: Un cuerpo para la institución escolar. Capítulo 3: La pedagogización de la infancia. En *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, Mariano (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Narodowski, M. (Mayo-agosto. 2014). Infancia, pasado y nostalgia: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14, (35), p.p. 191-214
- Pierella M.P. (2009). *Breves notas sobre nuestra historia reciente. Construir la autoridad*. Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de la base de datos Elibro, en <http://site.ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10344963&ppg>
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Redacción Cundinamarca (2013, 31 de octubre). Escolares resuelven los conflictos violentamente. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13151698>
- Weber, M (1974). *Economía y sociedad*. México: Fondo de la cultura económica

## **SAMPAIO DORIA E O RECENSEAMENTO ESCOLAR DE 1920: REPERCUSSÃO NA IMPRENSA PAULISTA<sup>464</sup>**

Louisa Campbell Mathieson

Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

[louisacmathieson@gmail.com](mailto:louisacmathieson@gmail.com)

Esta comunicação é parte de uma investigação cujo objetivo é analisar o debate que houve na imprensa paulista sobre a Reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1920, estruturada por Antonio de Sampaio Doria quando, por nomeação de Washington Luis, assumiu o cargo de diretor geral da Instrução Pública de São Paulo.

No período, o analfabetismo era entendido como doença e, como tal, impediria o progresso do país; além de ser o motivo para o fracasso da implantação da república, a qual permaneceria inacabada enquanto a população não fosse alfabetizada. Sampaio Doria<sup>465</sup> dizia: “O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa da sua raça”. A bandeira do analfabetismo foi içada, transformando-o num dos grandes males e na causa da inaptidão do país ao progresso.

À frente da direção da Instrução Pública, Sampaio Doria precisava realizar duas medidas principais: a alfabetização do povo e a nacionalização dos imigrantes. Para arquitetar essas tarefas, o diretor propõe a realização de um recenseamento escolar, pois assim se teria um quadro supostamente neutro e inequívoco da instrução primária paulista, e a partir do qual se poderia ter um diagnóstico e, em seguida, um

---

<sup>464</sup> Pesquisa de doutorado sob orientação do Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. e fomentada pela CAPES.

<sup>465</sup> DORIA, Antonio de Sampaio. *Como se ensina*. São Paulo: Monteiro Lobato e C. Editores, 1923, p. 16.

plano de ação, pois se o analfabetismo era uma doença, a sua erradicação – isto é, a eliminação do agente patológico – foi enunciada como campanha de combate a uma epidemia.

Para esta comunicação, fez-se um recorte temático com o fito de analisar a repercussão havida na imprensa paulista relativamente ao recenseamento escolar realizado em 1920 por Sampaio Doria. Como recorte temporal, adotou-se o momento que antecede o envio do projeto de lei de reforma do ensino à Câmara estadual paulista, período compreendido entre a entrada de Sampaio Doria na diretoria da Instrução Pública em maio de 1920 e a publicação dos resultados finais do recenseamento em setembro desse mesmo ano. Foram escolhidos como fonte documental jornais paulistas que circulavam à época da reforma – *Correio Paulistano*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal do Commercio* – e que sobre ela publicaram artigos conflitantes entre si. No contato com as fontes, foram feitas, exemplificativamente, as seguintes observações: o jornal *Correio Paulistano* publicou artigos em prol da reforma; já *O Estado de S. Paulo* publicou tanto artigos favoráveis quanto críticos à reforma, embora estes últimos não tenham sido publicados em seus editoriais; o *Jornal do Commercio* publicou apenas artigos contrários à reforma.

Para análise dos documentos, utiliza-se como referencial teórico-metodológico a hipótese de agendamento, segundo o qual o efeito mais decisivo que os meios de comunicação geram no debate é a própria pauta, e menos o posicionamento do receptor. Dessa maneira, os jornais da época não impuseram aos leitores uma opinião sobre a reforma, mas tiveram condições de eleger os temas a serem debatidos em torno dela. Com isso, quer-se verificar as diferentes maneiras pelas quais a temática do recenseamento escolar torna-se pauta da imprensa.

Ademais, refletiremos sobre as perspectivas e as nuances de estudar uma reforma do ensino como categoria de análise histórica, com base nos estudos de Stephen Ball, José Gonçalves Gondra, André Luiz Paulilo, Thomas Popkewitz, Antonio Viñao Frago.

### **Reflexões sobre a categoria histórica de reforma do ensino**

Não é intuito da presente comunicação tomar uma posição teórica única e definitiva sobre as diferentes perspectivas de se estudar as reformas educacionais. Antes, quer problematizar sobre o tema, entendendo as reformas como categorias históricas de análise. Comumente, os estudos históricos que tomam as reformas educacionais como objeto de pesquisa valem-se da legislação como fonte basal.

Gondra<sup>466</sup> observa a necessidade tanto de perceber a lei como parte do campo jurídico quanto como um veículo de relações de dominação, compondo um jogo complexo de forças. O pesquisador alerta que, uma vez publicado, o texto jurídico “ativa uma complexa maquinaria judiciária, legislativa e executiva voltada para assegurar a transformação das prescrições em práticas”<sup>467</sup>, mas os diferentes grupos envolvidos em determinada legislação não são homogêneos e em qualquer ponto da cadeia é possível observar outros sentidos atribuídos ao código, por vezes “reconfigurando a própria norma”<sup>468</sup>. Desse modo, entende-se que as reformas são atos do âmbito legislativo como linguagem, o que confere um modo próprio de proceder, mas na efetivação da lei outras instâncias entram em disputa. Portanto, como enfatiza Gondra, cabe ao historiador problematizar esse objeto de estudo, passando de uma dimensão de “conciliação” que, por vezes, as pesquisas que tomam a legislação como fonte documental assumem, para a localização dos sujeitos envolvidos, bem como dos seus conflitos.

As reformas educativas são objetos historiográficos de longa data. Nos estudos mais recentes sobre o tema, com a influência das abordagens da história cultural, além de se pensar a linguagem própria das reformas e seus aspectos legais, tem-se pensado também nas reformas e nas políticas educacionais como práticas sociais. Nesse âmbito, é proposto refletir acerca das condições de emergência do texto de uma dada reforma, a estrutura e escrita do próprio texto legal, as publicações que buscam disseminá-la, as ações dos diferentes sujeitos envolvidos, evidenciando-se, assim, as singularidades de cada reforma e não as tratando como correlatas. Viñao Frago<sup>469</sup> salienta que, ao analisar as alterações e também as permanências, é possível verificar os objetivos implícitos e explícitos de uma reforma educacional.

Paulilo tem realizado suas análises aproximando os estudos de história política da educação aos estudos da cultura escolar ao entender que a escola é produtora de práticas: “O atual interesse historiográfico pela materialidade dos processos de produção, circulação e apropriação culturais mostra que tanto as *estruturas* sociais quanto os *acontecimentos* políticos devem ser vistos como

---

<sup>466</sup> [GONDRA, José Gonçalves](#). A educação conciliada: tensões na elaboração, redação e implantação de reformas educacionais. *Educação em Questão*, Natal, v. 12/13, p. 51-63, 2001, p. 53.

<sup>467</sup> Idem, p. 57.

<sup>468</sup> Idem, ibidem.

<sup>469</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madri: Ediciones Morata, 2002.



culturalmente constituídos ou construídos”<sup>470</sup>. De maneira análoga, para o pesquisador, os estudos que abordam reformas educacionais devem considerar que elas são culturalmente construídas. Ademais, na análise da cultura escolar verificam-se tanto os “resultados esperados pelos programas oficiais de ensino” quanto os “efeitos imprevistos, engendrados independentemente pelo sistema escolar”<sup>471</sup>, dando a ver, portanto, outro aspecto das políticas educacionais: a implantação e a prática cotidiana.

Ao analisar as políticas educacionais estadunidenses, Popkewitz<sup>472</sup> afirma que reformar a escola não se limita à transformação de ideias, mas também de valores constitutivos das práticas pedagógicas e administrativas da escola. Numa outra dimensão, o pesquisador vale-se da noção de espaço social, de Pierre Bourdieu, para analisar as diferentes formas de poder: social, econômica, cultural. Avançando em sua análise, Popkewitz utiliza o termo de *epistemologia social* para a análise da relação entre conhecimento, instituições e poder.

*Ciclo de políticas* é um conceito cunhado por Ball<sup>473</sup> para analisar os níveis micro e macro das políticas educacionais, não separando as fases de formulação das de implantação, ou seja, é um modelo de análise que propõe verificar as resistências, acomodações e subterfúgios na cadeia de implantação de uma política educacional. Para isso, o pesquisador vale-se das categorias de contexto, influência, produção do texto, prática, resultados e estratégias políticas para amparar seu quadro de interpretação, verificando sobretudo os conflitos dessa prática social.

Compreender as reformas educativas como categoria de análise histórica de pesquisa requereu, preliminarmente, um breve apanhado do que tem sido entendido como tal, pois se percebe uma polissemia do termo “reforma”, além de haver um imbricamento teórico de diferentes áreas do conhecimento para sua análise: história, sociologia, ciência política, educação. De forma a problematizar a Reforma de 1920, daremos relevo à multiplicidade de ações dos sujeitos envolvidos que representavam diferentes instâncias sociais, evidenciando o caráter histórico, portanto construído e não meramente como um ordenamento jurídico imposto/obedecido. A

---

<sup>470</sup> [PAULILO, André Luiz](#). A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 229, p. 481-510, set./dez. 2010, p. 484.

<sup>471</sup> Idem, p. 497.

<sup>472</sup> POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

<sup>473</sup> BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

escolha da imprensa como fonte justifica-se justamente por dar a ver um discurso em que se verificam embates, deslocamentos dos sujeitos, interações entre grupos e instituições. Com isso, quer-se dar inteligibilidade ao debate político-pedagógico que a reforma incitou, refletindo-se acerca dos sujeitos e lugares sociais ocupados ao defenderem ou refutarem a Reforma de 1920, visto o quadro de polarizações que a reforma gerou.

### **Repercussão do recenseamento escolar na imprensa paulista**

Para análise da repercussão do recenseamento escolar na imprensa paulista, foi realizada, nesta comunicação, uma divisão em três dimensões. Num primeiro momento, fez-se um levantamento dos artigos publicados nos três jornais estudados, para verificar se de fato houve agendamento sobre o tema na imprensa paulista. Em seguida, refletiu-se acerca do relatório de recenseamento escolar produzido por Sampaio Doria, problematizando as estatísticas como forma de controle estatal. Posteriormente, passou-se a verificar as diferentes maneiras como o tema do recenseamento foi publicado na imprensa, as quais categorizamos em dois grupos: *formas de apoio e divulgação dos resultados*.

A partir de um levantamento nos três jornais analisados, *Correio Paulistano*, *O Estado de S. Paulo* e *Jornal do Commercio*, fez-se um mapeamento no período de junho a setembro de 1920 para se verificar, inicialmente, o número de notícias que haviam sido publicadas nessas folhas. Esse período foi escolhido tendo em vista que em 18 de junho é dada a ordem de execução do recenseamento escolar e, no dia seguinte, tem-se a abertura do escritório central, localizado na Escola Normal da Praça, tendo Sud Mennucci como diretor. Em 15 de julho, o recenseamento escolar teve início; seu término na capital foi em 5 de agosto e, nos demais municípios do estado, em 5 de setembro. Como medida patriótica, em 7 de setembro foi publicado o relatório do recenseamento escolar. Assim, de junho a setembro, período de organização, execução e publicação do recenseamento, a imprensa cobriu diariamente e com diferentes intensidades essa temática.

Natália Gil<sup>474</sup> mostra que a legitimidade construída ao redor das estatísticas educacionais no Brasil colaborou para “formulação de representações sobre a escola primária brasileira”. Apesar de a pesquisadora não se debruçar sobre o

---

<sup>474</sup> GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 18.

recenseamento escolar realizado por Sampaio Doria, é justamente isso que o recenseamento por ele empreitado representa: o Estado investido do poder que lhe concernia para criar um “aparato capaz de produzir informações numéricas consideradas confiáveis”<sup>475</sup> sobre a escola primária paulista. As estatísticas eram usadas como medida reguladora para apresentar e subsidiar uma nova ação política; desejava-se certo retrato social, cujo desenho se daria pela composição de dados tidos como racionais e objetivos da realidade.

A crença no ideal de racionalização e cientificidade dos aparatos sociais e na busca de colocar o Brasil no rol de países modernos fez com que houvesse uma confiança em que as estatísticas poderiam expressar uma descrição neutra, objetiva, fiel da realidade. Gil empreendeu um esforço de problematizar justamente essa prática social como um processo de representação parcial da sociedade, questionando o processo de elaboração, execução e publicação dos resultados de produções estatísticas:

Longe de serem neutras, as estatísticas expressam posições e interesses bem delimitados pela maneira como são organizados os dados, nas categorias formuladas, na decisão do que incluir e de que cálculos fazer. Ao se instituir a confiança na neutralidade dessas informações procede-se a um movimento de naturalização das situações delineadas pelos números.<sup>476</sup>

Como a pesquisadora frisa, não se pode ocultar que dados, organizados por categorias, têm a capacidade de ordenar e sistematizar informações dispersas, conferindo uma representação inteligível do mundo – mas insuficiente e incompleta. Tomando as estatísticas como uma representação parcial da realidade, ao usar esse tipo de fonte – como qualquer outra – é necessário estar atento ao processo de elaboração dos dados, de quais critérios foram usados para se criar as categorias em que seriam enquadradas as respostas, bem como das finalidades empreendidas.

As escolhas feitas – no arbítrio sobre quais assuntos podem e/ou devem ser contabilizados, na definição das categorias que servem de base à coleta dos dados primários, na seleção daquilo que deve compor as tabelas de divulgação dos resultados, nas comparações feitas etc. – não são automáticas nem evidentes e determinam a imagem obtida a partir dos procedimentos que caracterizam a produção desse tipo de conhecimento.<sup>477</sup>

---

<sup>475</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>476</sup> Idem, p. 19.

<sup>477</sup> Idem, p. 22.

O interesse aqui de pesquisa não passa pela análise meticulosa dos números em si, mas dos discursos e representações sobre o recenseamento escolar paulista de 1920. Nesse sentido, entender o processo de construção do recenseamento faz parte da problematização histórica aqui empreendida, bem como sua repercussão na imprensa.

Promover o recenseamento escolar foi a primeira medida tomada por Sampaio Doria à frente da direção da Instrução Pública para verificar as condições da educação e obter os dados do ensino primário no estado de São Paulo. A seguinte justificativa está escrita no relatório: “preferindo realizações praticas a simples aspirações, sentimentais ou ideologicas, vimos, desde logo, que o primeiro passo a dar, para que de alguma cousa valesse a nossa colaboração, era recensear os analfabetos”<sup>478</sup>. Colocadas em polos opostos, a prática de um lado e, aspirações sentimentais e ideológicas de outro, as ações em torno do recenseamento estavam justificadas, pois eram medidas ditas racionais e objetivas que descreveriam o cenário da educação primária paulista e só a partir desse retrato se poderia fazer um diagnóstico e receitar uma panaceia contra o analfabetismo.

Com as respostas em mão de quantos eram os analfabetos em idade escolar, onde essas crianças se encontravam e quais eram as condições dos locais em que estavam, Sampaio Doria considerava que saberia com segurança e verdade o mapa da instrução primária paulista: “Sem estes dados, por melhor que fosse a nossa boa vontade, o fracasso seria fatal”<sup>479</sup>. Descobriu-se, contudo, que os números obtidos pelo recenseamento escolar eram muito maiores do que se previa:

Calculava-se em 250.000, pouco mais ou menos, o numero de crianças em idade escolar, sem escolas. O recenseamento que se acaba de ultimar, imperfeito necessariamente para menos, accusa o numero espantoso de 407.083 crianças entre 7 e 12 annos de idade, que não sabem lêr. Incluindo as de 6 annos, com as quaes nos teremos de haver para o anno proximo, e subtrahindo as de 12 hoje em dia, teremos 455.569 crianças escolares. Podemos orçar sem exagero as crianças que deixaram de ser arroladas, mercê das inevitáveis difficuldades, em 5% sobre o total de recenseadas.<sup>480</sup>

Ou seja, havia por volta de 45% a mais de crianças em idade escolar do que se esperava antes do início do recenseamento. Os resultados altos levaram Sampaio Doria a concluir que não seria um problema apenas técnico, mas sobretudo

---

<sup>478</sup> DORIA, Antonio de Sampaio. *Recenseamento escolar* (relatório). São Paulo: Weizflog Irmãos, 1920, p. 5.

<sup>479</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>480</sup> Idem, p. 87.

financeiro. O diretor geral defendia que o dinheiro gasto com educação traria retorno futuro à sociedade, assim não seria propriamente “gasto”, pois, em suas palavras, se capitalizaria. Se faltava ao povo cultura, a educação seria a redentora para os problemas nacionais: “não ha quem ignore ser a educação popular a base, a condição de pureza e legitimidade das democracias. Sem educação popular, o povo não attinge a maioridade publica, o paiz não póde ser democracia real”<sup>481</sup>. A ignorância do povo seria contrária a qualquer organização política que se pretendesse republicana e democrática.

Após a análise do relatório do recenseamento escolar, neste momento vale observar a veiculação que o recenseamento escolar obteve na imprensa e suas formas de repercussão. Como constatado, o tema do recenseamento escolar foi amplamente debatido nos três jornais em tela entre os meses de junho a setembro. As seções que apresentam o tema do recenseamento escolar são as mais diversas, como de editoriais, de telegramas, de notícias diversas. Há diferentes tipos de matérias publicadas na imprensa nesse período sobre o tema do recenseamento. Um que chama especial atenção, e que categorizamos como *formas de apoio*, é a campanha por apoio que o recenseamento escolar solicitou e recebeu de diferentes instituições e que foram publicadas nos jornais analisados.

No dia 23 de junho, o *Correio Paulistano* publicou uma circular enviada por Sud Mennucci, diretor do escritório central de recenseamento escolar, aos jornais do estado:

Para que esse empreendimento venha a surtir os resultados desejados, faz-se mister que uma propaganda prévia seja iniciada, a fim de estimular as populações no sentido de fazer que elas se tornem o melhor auxiliar dos que forem encarregados da sua realização. Tal propaganda, nenhum outro órgão a praticará com mais proveito do que a imprensa, da qual o jornal por v. exc. dirigido é brilhante e ativa parcela. Solicitamos, pois, a cooperação dos redatores dessa folha no trabalho de facilitar a tarefa do recenseamento escolar. Esperando do alto espírito e do comprovado patriotismo de v. exc. que este pedido merecerá a devida consideração, temos a honra de, em nome do Estado de S. Paulo, agradecer, de antemão, o valioso concurso representado por este serviço.<sup>482</sup>

---

<sup>481</sup> DORIA, Antonio de Sampaio. *O espirito das democracias*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1924, p. 109.

<sup>482</sup> RECENSEAMENTO escolar – Uma circular à imprensa – A Câmara Municipal de Monte Azul promete seu inteiro apoio – Patriótica iniciativa dos estudantes de Barretos, *Correio Paulistano*, São Paulo, p. 1, 23 jun. 1920.

A circular identifica e destaca a função social da imprensa como um serviço divulgador de ideias e campanhas, sendo um local de exposição e de ampla propaganda. A circular, além de abrilhantar a imprensa, enaltece também a redação à qual foi dirigida a circular. Sampaio Doria sabia da importância da propaganda do recenseamento escolar para que a população tomasse conhecimento dessa ação política e respondesse ao censo que estava em curso. Valeu-se, assim, de diferentes formas de divulgação do recenseamento para que o povo soubesse que era uma iniciativa do governo e de sua importância, pois, caso não respondessem, a racionalidade e a eficiência das estatísticas estariam postas a perder.

Em 11 de julho, o *Jornal do Commercio* publicou uma propaganda da Liga Nacionalista. Tratava-se de um texto ao redor do qual havia uma moldura, destacando-o, e que convidava o leitor para a sua leitura:

Recenseamento Escolar

A LIGA NACIONALISTA pede encarecidamente aos seus sociais e a todos os cidadãos deste Estado, o mais franco apoio e cooperação nos trabalhos do recenseamento escolar, sem o qual será ineficaz o combate ao analfabetismo, que constitui um dos pontos mais importante do seu programa.

S. Paulo, 4-7-1920

F. Vergueiro Steidel,

Presidente.<sup>483</sup>

Deve-se notar que Sampaio Doria era membro fundador e militante ativo da Liga Nacionalista, portanto ter uma nota da Liga Nacionalista publicada em prol do recenseamento certamente não foi uma empreitada difícil. Medeiros<sup>484</sup> apresenta diversas formas de apoio que a Liga Nacionalista promoveu direta ou indiretamente à reforma do ensino, como publicação de artigos sobre o analfabetismo, banquetes, notas e moções. É possível localizar um conjunto de artigos publicados por militantes da Liga Nacionalista que denunciava a situação do ensino primário paulista. Doris Larizzatti<sup>485</sup>, ao estudar o tema da educação n' *O Estado de S. Paulo*, afirma que 1920 foi um dos anos em que mais se publicaram notícias sobre educação, em especial o analfabetismo, chegando a uma centena de artigos.

---

<sup>483</sup> RECENSEAMENTO escolar, *Jornal do Commercio*, São Paulo, p. 2, 11 jul. 1920.

<sup>484</sup> MEDEIROS, Valéria. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. 359 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

<sup>485</sup> LARIZZATTI, Dóris S. de Souza. “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, p. 265.

Também no *Jornal do Commercio* foi publicada outra propaganda, dessa vez dos escoteiros paulistas:

Escotismo

RECENSEAMENTO ESCOLAR – Os escoteiros desta Capital continuam a prestar relevantes serviços junto às diversas comissões distritais de recenseamento escolar.

Os rapazes com a maior solicitude e boa vontade estão sempre a postos, recebendo e executando com entusiasmo as ordens que lhes são determinadas.<sup>486</sup>

Sampaio Doria era membro da Associação Brasileira de Escoteiros, assim essa é outra rede de relações que foi acionada para a efetivação e sucesso do recenseamento. Yara Gabriel<sup>487</sup> estudou a implantação do escotismo nas escolas paulistas em 1917 como um projeto de formação cívica da população, tendo Sampaio Doria como um dos agentes centrais desse processo, juntamente com então diretor da Instrução Pública Oscar Thompson. Pela leitura da notícia, infere-se que os escoteiros auxiliaram na realização do recenseamento escolar, possivelmente como voluntários. Medeiros<sup>488</sup> entende que a rapidez do empreendimento do recenseamento escolar se deve à rede de relações estruturada por Sampaio Doria. Os recenseadores estavam distribuídos em três categorias: em comissão, gratuitos e contratados. Na capital, a maior parte dos recenseadores estava na condição de “gratuitos”, possivelmente participando como membros ou simpatizantes da Liga Nacionalista, como aponta Carlota Boto<sup>489</sup>, bem como se infere dos comunicados na imprensa que mencionam a participação de voluntários, não só de simpatizantes da Liga como também escoteiros.

Esses três exemplos de *formas de apoio* que os jornais publicaram sobre o recenseamento revelam o esforço de propaganda da equipe do recenseamento para a divulgação dessa medida política, mostrando à população os benefícios que poderia futuramente adquirir caso respondesse ao censo. Há uma propaganda otimista para os avanços da educação – os números seriam úteis para se desenhar um plano de ação e imprescindíveis para a realização de uma campanha eficaz contra o analfabetismo. Assim, a divulgação e propaganda do censo são modos de o governo

---

<sup>486</sup> ESCOTISMO, *Jornal do Commercio*, São Paulo, p. 5, 23 jul. 1920.

<sup>487</sup> GABRIEL, Yara Cristina. *Prescrições cívico-morais e a formação do cidadão: um estudo sobre a introdução do escotismo nas escolas públicas de São Paulo (1917-1922)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

<sup>488</sup> MEDEIROS, *op. cit.*, p. 209-210.

<sup>489</sup> BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990, anexo 7.

buscar esclarecer a ação política em curso, entendida como técnica e racional, imprimindo uma unidade dita coesa e coerente a uma ação governamental para o combate ao analfabetismo.

Ao longo da realização do censo, os jornais apresentam de diferentes formas os resultados parciais e totais do recenseamento escolar. O *Jornal do Commercio* publicou apenas o resultado da capital, e *O Estado de S. Paulo* unicamente o resultado final referente ao estado. Esses dois jornais usaram, como recurso de divulgação dos dados do censo, tabelas. O *Correio Paulistano* foi o único que publicou tanto o resultado da capital quanto o geral, elaborando uma representação gráfica ilustrada de crianças ao lado dos números.

Em 22 de agosto de 1920, o *Jornal do Commercio*<sup>490</sup> apresentou uma tabela com onze colunas, com as seguintes categorias: idade, masculino, feminino, sabem ler, analfabetos, frequentam escolas, não frequentam escolas, pais brasileiros, pais estrangeiros, total e porcentagem de analfabetos; e nove linhas, uma primeira composta das categorias acima referenciadas, seguida das idades de 6 a 12 anos, e ao final o somatório total das idades. Como o jornal publicou apenas os resultados da capital – um espaço urbano em que a maioria das crianças frequentava a escola e no qual havia uma considerável rede de escolas relativamente ao restante do estado –, o número de analfabetos representa apenas um pouco mais da metade, número reduzido se comparado ao resultado geral do estado, onde o número de analfabetos é significativamente maior e o número de crianças que frequentam escolas é menor comparativamente à capital. Além disso, o número de crianças com pais estrangeiros é expressivo, por volta de 70%.

Já a publicação do *Correio Paulistano*<sup>491</sup> no dia 18 de agosto de 1920 sobre os resultados do recenseamento na capital optou por fazer uma representação gráfica com quatro desenhos de meninos e abaixo deles os números. A imagem desses quatro meninos atrai o leitor: quanto maior a criança representada, maior é o número de crianças recenseadas. Deve-se observar que o jornal registrou apenas os resultados de quatro categorias: crianças que sabem ler, crianças analfabetas, crianças que frequentam escola, crianças que não frequentam escola. Diferentemente do *Jornal do Commercio*, portanto, não registrou o número de meninos e meninas, de pais brasileiros e estrangeiros, a porcentagem de analfabetos ou o somatório total, nem os resultados por idade, apenas o somatório dessas quatro categorias. Logo, a

---

<sup>490</sup> RECENSEAMENTO escolar, *Jornal do Commercio*, São Paulo, p. 5, 22 ago. 1920.

<sup>491</sup> RECENSEAMENTO escolar, *Correio Paulistano*, São Paulo, p. 3, 18 ago. 1920.



representação utilizada pelo *Correio Paulistano* é bastante chamativa para o leitor, mas numericamente traz menos detalhes dos resultados.

*O Estado de S. Paulo*<sup>492</sup> foi o único jornal que publicou os resultados finais do recenseamento escolar no próprio dia 7 de setembro, quando foi divulgado o relatório de recenseamento escolar. A tabela também era disposta em onze colunas, com as mesmas categorias publicadas no *Jornal do Commercio* sobre o resultado do recenseamento na capital, a saber: idade, masculino, feminino, sabem ler, analfabetos, frequentam escolas, não frequentam escolas, pais brasileiros, pais estrangeiros, total e porcentagem de analfabetos. Havia ainda nove linhas, a primeira composta das categorias, seguida das idades de 6 a 12 anos, e ao final o somatório total. Numa segunda tabela, além da linha com as onze categorias, havia o somatório das idades de 6 a 11 anos e noutra linha o somatório de 7 a 12 anos.

O *Correio Paulistano*<sup>493</sup> publicou o resultado final do recenseamento escolar no dia 13 de setembro com uma representação gráfica parecida com a publicação do dia 18 de agosto, mas esta ocupava por volta de 75% da página. Para cada idade (de 6 a 12 anos) havia uma ilustração que continha oito crianças desenhadas representando as seguintes categorias: masculino, feminino, sabem ler, analfabetos, frequentam escolas, não frequentam escolas, pais brasileiros, pais estrangeiros. O que mais chama a atenção nessa ilustração é que os analfabetos tinham uma venda nos olhos. Ademais, não há o somatório nem a porcentagem total, não conferindo, portanto, uma dimensão imediata do resultado total do recenseamento.

Quando analisada de perto a repercussão do recenseamento escolar na imprensa, constatou-se ser imprescindível uma análise detalhada sobre os aspectos gráficos e tecnológicos de que os jornais dispunham para formatação, diagramação, edição e impressão das notícias, dimensão que se pretende aprofundar em publicações posteriores. Os jornais valeram-se de diferentes recursos para divulgar os resultados do recenseamento escolar, ora por tabelas, ora por ilustrações, o que demonstra como o tema foi amplamente visibilizado na imprensa paulista. Para um leitor habituado, as tabelas permitem uma rápida leitura dos números e fácil comparação interna dos dados. Menos objetivas, as ilustrações são um convite imediato à leitura, não havendo quem abrisse a página 2 do *Correio Paulistano* do dia

---

<sup>492</sup> CONTRA o analfabetismo: o recenseamento escolar, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 7 set. 1920, Editorial, p. 4.

<sup>493</sup> RESULTADO final do Recenseamento escolar 1920, *Correio Paulistano*, São Paulo, p. 2, 13 set. 1920.

13 de setembro e ficasse indiferente à representação gráfica impressa naquela página. Nas ilustrações não há somatório das idades, nem a porcentagem total, apresentando apenas números totais de cada idade, mas não do todo do recenseamento.

Ao se analisar a imprensa com um olhar histórico sobre a educação e, no caso, sobre a divulgação do recenseamento escolar empreendido em 1920 em São Paulo, observam-se as formas como os três jornais produzem as notícias sobre as iniciativas educacionais, como também assumem um lugar pedagógico de difundir ideias e valores que defendem. Bruno Bontempi Jr.<sup>494</sup> afirma que “a análise dos discursos sobre educação nos periódicos não-especializados de grande circulação pede, pois, que sejam sempre ponderadas as intervenções pelas quais o jornal se torna, bem mais do que um suporte, uma das ‘vozes’ a serem ouvidas”, fato que foi constatado na análise das fontes, pois se tem, aqui, um exemplo de como a imprensa interfere na construção da narrativa dos acontecimentos e não é agente meramente informativo. Ou seja, as divulgações dos resultados e propagandas sobre o recenseamento são um exemplo de que a imprensa age e impacta na construção da notícia e na vida social. Ademais, percebem-se diferentes formas de apoio de que cada um dos jornais se valeu para a divulgação do recenseamento escolar e as redes externas que esses jornais mobilizaram, como a Liga Nacionalista e o grupo dos escoteiros.

---

<sup>494</sup> BONTEMPI JR., Bruno. *Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades* (O Estado de S. Paulo, 1914). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009, Relatório de estágio pós-doutoral, p. 41.

## TIC Y EDUCACION

### Una relación necesaria para la modernidad<sup>495</sup>

Nancy Argenis Salazar Acosta

Docente de educación básica y media de Bogotá

[argenisdav@hotmail.com](mailto:argenisdav@hotmail.com)

#### RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es problematizar las condiciones de producción del discurso de las TIC en educación, con el fin de responder los siguientes interrogantes: ¿De qué forma los discursos de modernización han influenciado, la relación educación y tecnología educativa? ¿Cuál es la configuración de sujeto maestro que los discursos sobre nuevas tecnologías han construido?

Para iniciar este análisis es importante comprender, que las TIC al igual que la psicología, entre otros muchos campos, no han estado simbióticamente unidos a la educación, en todas las épocas, y desde el origen de los tiempos, por el contrario pretendo relacionar algunos textos que den cuenta de que el uso de tecnologías en la educación no ha sido un hecho que responda a la casuística, sino un hecho que emerge o se materializa gracias a unas condiciones políticas, sociales y culturales, que hacen posible y cada vez más fuerte su co-existencia.

Cuando consideramos las tecnologías educativas como un requisito indispensable para salir de la crisis, y alcanzar la calidad educativa tan anhelada, creo que solo estamos reforzando los enunciados que ya han circulado por más de 40 años, desde la crisis mundial de la educación, informe escrito por Coombs y presentado por la UNESCO en 1967; por eso propongo que para entender este texto, tomemos distancia de enunciados que, dotan a las TIC, de naturalidad como si ellas siempre hubieran estado ahí, en el campo de la educación, permitiendo desdibujar las condiciones que hicieron posible su emergente participación en el campo educativo; esto un poco para intentar hacer un análisis que no refuerce lo que ya conocemos, "no hay calidad educativa sin uso de la tecnología".

El corpus discursivo está constituido por: Publicaciones y escritos de expertos), legislación, textos institucionales (MEN, SED, MINTIC, etc.), documentos de entidades

---

<sup>495</sup> Licenciada en Biología, Universidad Distrital; Magister en Docencia, universidad de la Salle, Estudiante de Doctorado Interinstitucional DIE-UPN, Docente Ciencias Naturales, Colegio Integrado e Fontibón, Bogotá. argenisdav@hotmail.com.

como el documento "tras la excelencia docente", textos tales como: currículo y modernización (Martínez. A, 2003), De la escuela expansiva a la escuela competitiva (Martínez, A, 2005).

La descripción arqueológica del discurso, permite un acercamiento complejo a la comprensión de las prácticas discursivas que resultan de una época, mediante el análisis de regularidades y contradicciones del discurso.

Esta ponencia se desarrollara, en dos momentos; un primer momento describirá, como la masificación de los sistemas educativos, proviene de los procesos de modernización como alternativa para superar la crisis, y dentro de las estrategias que aún sobreviven se encuentra el uso de las tic en la educación; en un segundo momento se describirán algunas condiciones que configuran otro sujeto docente, el cual debe responder a las nuevas necesidades del contexto, haciendo evidente, que el crecimiento del uso de la tecnología está lejos de ser asignado los avances de la tecnología de punta, son más bien los movimientos sociales y la opinión pública las que hacen que la escuela no pueda ser ajena a esta dinámica y por lo tanto se tenga que incluirse en ella, es así como la tecnología ingresa a la escuela no por el interés del estado para mejorar la calidad de la educación, sino por el contrario por la exigencia social de tener ciudadanos competentes para el s XXI.

**Palabras clave:** Modernización, Tecnología, Organismos Internacionales, Sujeto Docente.

## **LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN**

Entre los años de 1960 a 1970 la tecnología instruccional, cobro vigencia a partir de la emisión del documentos "La carta para Punta del Este (1961)" documento en el que se plantean, metas para alcanzar la nueva estrategia de desarrollo en América Latina, de igual forma aparecieron otros informes, emitidos por Organismos Internacionales, documentos que ponían especial interés, en el uso de nuevas tecnologías, como requisito innegociable para innovar. Además de esto, esos discursos han contribuido para que el concepto de educación se actualice, se modifique, cambie, haciendo que sea al mismo tiempo abstracto y amplio.

Entre otros aspectos, se puede resaltar, en primer lugar, el aumento de las aspiraciones educativas de los padres y los hijos, en segundo lugar se refiere al énfasis que la política pública hace sobre la educación, como una condición necesaria para lograr el desarrollo nacional, y en tercer lugar la demanda social de la educación aumenta, como consecuencia de explosión demográfica (Coombs, 1971).

Además de eso, en un momento histórico, donde la educación necesita ser abierta, flexible, adaptada a diferentes conceptos y estilos de aprendizaje, un momento en donde está, deja la connotación de derecho, que debe ser cubierto por el estado y se convierte en una necesidad que tiene que ser solucionada por el individuo, son las TIC, el aliado perfecto, para alcanzar los niveles de masificación deseados a nivel mundial; En tanto la educación traspasa sus propias fronteras conceptuales para ampliar sus horizontes, de acuerdo a su nuevo estatus dentro de las sociedades, por consiguiente la educación podrá ser entendida o asimilada con términos tales como: formación, aprendizaje, incluso cultura se interrelacionan inextricablemente.

Un ejemplo de lo anterior es, como la formación cobra vigencia en todas las etapas de la vida, la educación inicial parece ganar importancia desde las políticas de primera infancia, como la denominada “De cero a Siempre”, la educación para el trabajo, que llega a través de diversas estrategias, dentro de planes de educación media articulada y fortalecida, Escuelas de Capacitación, formación deportiva, etc., de ahí que hoy día se hable de educación y de formación a lo largo de la vida

Por tanto, y teniendo en cuenta los hechos descritos anteriormente, permiten afirmar que las Tecnologías Informáticas de la Comunicación dejaron de ser consideradas, solo una herramienta, para convertirse en el dispositivo más abarcador, económico y por naturaleza, un captador masivo de público.

Es decir se ha superado la época de instrumentalización de las TIC, tanto así, que hoy es considerado no un lujo sino una necesidad, a tal nivel de ser reclamada como servicio público al igual que la energía y el agua potable, de igual forma por personas de todos los estratos socio-económicos.

Es así, como alrededor de la idea de superar la crisis de la educación, se han cimentado varias teorías y propuestas, que promueven reformas, encaminadas a la racionalización y optimización del uso de recursos, lo que ha aumentado en la última década la participación de otras áreas en la educación, tales como la psicología, la sociología, la economía, y no podía escaparse la comunicación, su participación juega un papel activo en las reformas educativas, por tanto no podemos olvidar y perder de vista que las reformas traen consigo la actualización de algunas relaciones y conceptos, es sobre algunos de los hechos que ha marcado la modernidad, para intentar dilucidar con claridad el papel que dichas relaciones juegan hoy en la dinámica relación TIC- Educación; también, es común y cada vez mayor el número de publicaciones, documentos y escritos, en las que se registran expresiones como: «en los albores de la era de la información se percibe en el mundo un extraordinario sentimiento de desazón con el actual proceso

de cambio fundado en la tecnología, que amenaza con provocar una reacción generalizada en su contra». Y señala que «a no ser que respondamos constructivamente a este sentimiento, su radicalización podría acabar por destruir las promesas de esta nueva economía y sociedad que están emergiendo a partir de la invención tecnológica y de la creatividad cultural» (Castell, 2004), planteamientos teóricos que dan cuenta, que el uso de las nuevas tecnologías en la educación han influido en el cambio de las relaciones sociales que se viven al interior de las dinámicas escolares.

### **1.1. Educación para todos y todas a lo largo de la vida.**

El aprendizaje a lo largo de la vida, ha sido uno de los cambios más significativos y que luego de 40 años sigue causando tensión, la mayoría de informes sobre educación, insisten constantemente en que la educación básica debe ser para todos, creando un sistema de autorregulación en el que la exigencia básica de escolaridad no es exclusiva del estado sino de la sociedad en general, siendo esta una condición básica para acceder a contrato laboral o acceso a entidades de formación técnica, tecnológica o profesional, ahora hablan de *educación a lo largo de la vida* – que no es solo la continuidad del concepto de formación permanente, sino un fenómeno más amplio y complejo.

En términos concretos, la escolarización fue la estrategia, por la cual, el estado apostó para su consolidación, lo que se tradujo en la masificación y expansión de los sistemas educativos de Latinoamérica, lo que implicó que entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, crecieran y se diversificaran en diferentes niveles educativos, además de abarcar diferentes poblaciones hasta entonces marginadas de los beneficios educativos. La relación entre escolarización, desarrollo social y trabajo, fue la clave de esta modernización (Martínez Boom, 2004), En tanto, hoy por hoy es normal , que la demanda educativa no se concentre solo en la niñez y la juventud, como era habitual, sino que alcanza a todas las edades y no deja de aumentar, gracias a su relación con las TIC.

Indudablemente la incursión de las TIC en la educación, ha sido una relación alejada del azar, ya que la tecnología ha encontrado en la masificación de la educación, un nicho de desarrollo inagotable, tal como lo plantea, Delors en el informe realizado para la UNESCO La educación encierra un tesoro (1996) en donde señalaba: «El reflejo a veces complaciente que dan los medios de comunicación de los modos de vida y de consumo de los ricos suscita entonces entre los más necesitados sentimientos de rencor y frustración y a veces de hostilidad y rechazo» (UNESCO, 1996: 49). Esta referencia hace alusión a la creación de sujetos que poseen conductas producidas por la interacción con dispositivos mediáticos, insertados

en la sociedad de control, específicamente en lo referido a la reorganización social que solicita nuevos sujetos, nuevos moldes, *"lo cierto es que en la actualidad se producen choques culturales, mezclas, hibridaciones, nuevas síntesis y, en general, una extendida sensación de caos que tiende a socavar las tradicionales concepciones de orden, estabilidad, sistematicidad (Barker, 2002)".*

## **1.2. Organismos internacionales**

En este movimiento modernizador Los organismos internacionales juegan un papel importante en cuanto al diseño, difusión, puesta en marcha y legitimación de los planteamientos educativos en los países de América Latina. Su acción inicia con el financiamiento y con ello se adquiere el derecho de participar e intervenir en asuntos públicos de las naciones, por medio de figuras como la cooperación internacional. En palabras de Martínez Boom *"estos organismos, no han sido instituciones neutrales que pretenden el desarrollo y el progreso como lo enarbolan, por el contrario son figuras institucionales que respaldan los intereses económicos y políticos de los países industrializados"*, es así como estas organizaciones, aseguran estrategias basadas en recomendaciones, apoyadas en el conocimiento y la tecnología las cuales deberán desarrollar los países sujetos de estas intervenciones, lo cual condiciona el desarrollo de diferentes programas, lo que de una y otra forma incluye la relación con los expertos, es decir los investigadores que con sus resultados avalan las elaboraciones de planes, informes, normas o políticas, que derivan en intervenciones en la forma de funcionar las instituciones educativas (escuelas, universidades), sujetos (docentes, estudiantes).

Los organismos internacionales que más influencia han tenido sobre educación son La UNESCO, la OEA y la CEPAL, organismos que han presentado estrategias dirigidas, especialmente al alcance de los objetivos de modernización, informes y documentos en los que proponen soluciones provenientes de la lógica de la planificación y el uso de las tecnologías, lo que no es casualidad ya que a partir de informes emitidos desde la mitad del s XX, es una constante que el impulso a los dispositivos tecnológicos en las aulas, aparezcan como estrategias primordiales, en los planes de desarrollo y políticas educativas, tácticas que muestran interés por superar las barreras clásicas de las estructuras escolares tales como salones de clase, horarios que definen tiempos y espacios determinados para diferentes actividades que respondan a la planeación del currículo, en consecuencia con estas afirmaciones se pueden encontrar textos de la UNESCO emitidos en 1982 y 1983, documentos en los que la educación –como concepto y como práctica– debe superar el reduccionismo que la *mantiene sólo en las aulas y ser concebida como un proceso que abarca la*

*totalidad de la vida, la totalidad de la actividad de las colectividades y de las personas"* ...Más allá de las diferencias entre los países de la región, existen medidas que ameritan implementarse con prontitud tales como la actualización del currículo, el fortalecimiento de la asistencialidad, la renovación de los métodos pedagógicos, la capacitación de los recursos humanos, la dotación de tecnología y materiales educativos, o el desenclaustramiento de los establecimientos escolares...(UNESCO, 19983).

Siendo críticos de los documentos provenientes de entes internacionales, la educación, ha abarcado y direccionado el cambio de las TIC, definitivamente, ha trazado un camino que no es muy diferente entre los países latinoamericanos, quienes hoy en día siguen encaminados a reestructurar sus currículos y planes de estudio, incluyendo cada vez más las TIC, en sus dinámicas. Entonces valdría la pena dejar de pensar que las TIC han modificado la educación, más bien en esta línea de análisis aquí propuesta, es propio pensar que ha sido la educación quien ha direccionado la participación de las TIC en el campo educativo, más allá de la escuela o de las instituciones de educación formal.

## **2. Sujeto**

### **Docente**

#### **2.1. La utopía de la legitimidad docente**

La deslegitimación del saber pedagógico del maestro, está ligada a la configuración del docente que las prácticas y los discursos de diverso orden, poco a poco ha ido construyendo, ya que este nuevo sujeto y/o funcionario, está definido en el marco de las funciones delegadas como producto de la utilidad pública, llegando a ser definido por algunos autores como "Un maestro formado en función de las necesidades laborales, o de los llamados indicadores de calidad, "pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser ciudadano del mundo". De otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por lo tanto ignora la función que la escuela y la enseñanza cumplen en la sociedad civil como factores de democracia y afirmación cultural"<sup>496</sup>, este es solo una muestra de los discurso que circulan, en los que además se evidencia algunas de las generalidades, que orientan la creación de políticas, leyes, planes, textos, estrategias, decretos, resoluciones

---

<sup>496</sup> Olga L. Zuluaga, A. Echeverry, A. Martínez, S. Restrepo y H. Quiceno. Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Educación y Cultura. Bogotá: Ceid Fecode, 14, 1988, p.9.



etc. Con el fin de ejercer por parte del estado un mayor control el pro de la eficacia y eficiencia del sistema educativo.

Es por situaciones como la anteriormente descrita, que el interés por evaluar el desempeño de los docentes, tiene cada vez mayor interés, por buscar la forma, en que los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas hoy a los docentes pertenecientes al escalafón 1278 de 2002, sean las cifras que sustenten la creación de programas y planes de formación docente, tales como lo PFPD (Programas de Formación Permanente de Docentes), y Posgrados (Especialización, Maestría y Doctorado).

Sin embargo, en la actualidad, los planes de formación docente en relación con los resultados de las evaluaciones de periodo de prueba, anuales de desempeño y/ pruebas de competencias para ascenso en el escalafón, son procesos, que muestran poca o más bien inexistente relación entre las necesidades de formación develadas y expresadas por los maestros y los planes de formación gestionados por el Comité Distrital de Formación Docente, Creado y Regulado mediante el Decreto 709 de 1996 “Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”,

Así pues, según esta norma, la mayoría de planes y programas de formación están direccionados a responder a las necesidades de los planes sectoriales de turno, articulados con los planes decenales, al igual las normas nacionales e internacionales de diferente orden organizacional que orientan las funciones y la organización de los saberes que deben ser presentados a los estudiantes (Gómez, 2011). ; En consecuencia puede ser común encontrar interrogantes que aun tensionan el ámbito de la educación ¿cómo hacer desde la labor formativa, para mantener el equilibrio entre el acercamiento, reconocimiento, acceso y adecuado manejo de la información que circula en internet; y la concepción del maestro como productor de saber pedagógico, generador de estrategias alejadas de la estandarización y dependientes de las necesidades de los estudiantes?; es decir, tejer una relación entre la exposición de diversa información contenida en las redes informáticas y el maestro<sup>497</sup> como sujeto de saber pedagógico (concepto referido, al desarrollado por el Grupo de Historia de las practicas pedagógicas).

---

<sup>497</sup> “La dilución del maestro en la sociedad actual tiene varios significados: dilución como lo que desaparece, lo que se disemina; pero también dilución como ilusión: la que ellos se hacen de sí mismos y la que otros hacen del maestro. La enseñanza que en otra época era definitoria para nombrar al maestro, hoy tiende a remplazarse por una función que puede cumplir cualquier sujeto en muchas instancias y a través de varios dispositivos. Sin duda ese tránsito entre el maestro y la función docente de hoy termina por oscurecerlo, o si lo prefieren, enrarecerlo. Incluso su diseminación es por exceso, no por defecto; tantos son docentes y hay

## 2.2. Docente- Sociedad y TIC

El Maestro no puede ser ajeno, desconocer e ignorar, el avasallamiento de la información, que configura las sociedades del conocimiento y la producción de bienes inmateriales, propia del capitalismo cognitivo. Es aquí donde se precisa que el docente sea crítico, frente al papel que juegan las instituciones productoras de saber, tales como la escuela y la universidad, instituciones que por excelencia y ahora más que nunca son aclamadas por la población, llevando consigo un alto grado de responsabilidad en la formación de la cultura, es por eso que hoy se crea y cada vez se hace más fuerte la idea de tener un **nuevo docente**, lo que inevitablemente evoca la idea de “otro docente”.

Teniendo en cuenta la anterior situación, se podría afirmar que los docentes son algunos de los sujetos provenientes de las sociedades disciplinarias, que hacen el intento por sobrevivir ante los cambios sociales, que en especial han sido inducidas por las necesidades de velocidad en obtener respuestas o en frases como “el que posee la información tiene el poder”, frases de orden popular que al ponerla en el campo disciplinar o simplemente académico, se recubre de verdades que surgen de las prácticas y que se naturalizan a través de los discursos más básicos y del orden de lo común hasta los más elaborados llegando a ocupar un lugar que naturaliza la existencia de la facilidad del acceso a información de diferente orden jerárquico que circula en las tecnologías informáticas de la comunicación, convocando la nulidad de la individualidad y la apertura a redes en busca de la producción de bienes inmateriales, que en palabras de Martínez Boom se diría : como capitalismo cognitivo.

En otras palabras estamos viviendo un momento en el que las tecnologías (software y hardware) van actualizando cambiando, pero este no es el problema central, en se deben centrar el interés por entender como dichos artefactos han cambiado y ha transformado las relaciones sociales, especialmente la relación docente, estudiante, relación en la que se despoja al docente, como único poseedor del conocimiento; en este sentido, el dilema en que los docentes se mueven puede expresarse así: ser expertos del orden técnico en dominio de herramientas de hardware o en ser programadores expertos, (tampoco se puede desconocer), es importante reconocer, que para que el docente potencialice el uso de las herramientas, debe partir de un reconocimiento propio y particular que le permita al individuo reconocerse y no anularse, para que así, se consoliden verdaderas redes con el fin de generar estrategias para el correcto manejo, clasificación, ética y respeto por los

---

docencia en todo, que el maestro termina por diluirse”. Olga Lucia Zuluaga ...

derechos de autor, identificación de fuentes de acuerdo a los intereses motivacionales de reconocimiento, participación, etc.

Tampoco se trata de seguir multiplicando y reproduciendo las pedagogías tradicionales, esta vez con la integración de algún artefacto electrónico que permita tener conectividad; solo que esta vez ya no frente a un tablero sino a una pizarra digital, o no enfrente del maestro sino de pantallas que muestran la información obtenida de enciclopedias y bases de datos universales; para no caer el juego de “instrumentalización del maestro”, es el saber pedagógico que sigue siendo necesario, e imprescindible, lo que realmente solo puede ser reemplazado y superado por la voluntad de aprender de las personas en términos generales que en algún momento tuvieron alguna motivación para inclinar sus intereses hacia determinada información para adquirir los conocimientos propios de determinada área.

### **2.3. El Funcionario docente y las TIC**

En la década de los años 70, Clifton Chadwick, norteamericano responsable del proyecto de la universalidad virtual, propuso tejer una red coordinada por un sistema educativo sin maestros y sin enseñanza; ya que con la mediación de los dispositivos tecnológicos, se debía entrenar a los estudiantes para la industria, y los docentes deberían ser entrenados en otros ámbitos educacionales como (nutrición, hábitos de estudio, acompañamiento afectivo), de esta manera surgieron los Centros Multinacionales de Tecnología Educativa coordinados por la OEA.

Los ministros de educación de cada país debían desarrollar planes en los cuales este fuera el eje central, de ahí empieza la inclusión de la tecnología en educación, que posteriormente pasaría a llamarse Tecnología Educativa. En Colombia, esta propuesta fue rechazada por el Movimiento Pedagógico de 1982, ya que consideraban que la tecnología debía ser usada para transformar la enseñanza, teniendo como eje el pensamiento y no los aprendizajes; desarrollando competencias cognitivas para pensar y actuar las artes y las ciencias. Tres décadas después se observa cómo las TIC están inmersas en los procesos educativos con perspectiva de innovación, de inclusión y de aprendizajes basados en proyectos, desarrollo de habilidades y promoción ciudadanos competentes en la sociedad del siglo XXI, con el docente como orientador de dichos procesos, en otras palabras ser **líderes del siglo XXI**<sup>498</sup>

Entonces ¿cuál es el camino? ¿Ignorar la existencia de las TIC? ¿Convertir a los docentes en técnico que dominen las herramientas informáticas? ¿Desconocer la función

---

<sup>498</sup> MEN 2009, ALtablero N° 50, Argumentos de seis invitados sobre la compleja, retadora y atractiva misión que tienen los docentes en este siglo. La importancia de hacer uso de las nuevas tecnologías, del aula, del saber del maestro, de ser creativos, críticos y de reconocer el papel del Estado y de los estudiantes en la construcción de alternativas y de conocimiento

docente, en tanto términos de funcionario público?; Es necesario no dejar pasar por alto aquellas conceptualizaciones que promueven los discursos de la profesionalización docente, desde las agremiaciones con sentido pedagógico, que deben centrar sus intereses en crear espacios (no institucionalizados) para generar debates y estrategias lejos del radicalismo.

En la medida que los docentes no se preocupen por diferenciar, conocer y reflexionar, en tanto sus discursos y sus prácticas, lo que conlleva, o encierra ser docente; es inútil que se sigan dando luchas en contra del juzgamiento de si es buen o mal profesor, en términos del alcance de buenos resultados de sus estudiantes y no en términos de las estrategias de desarrollo de saber pedagógico

De allí que la función docente sigue teniendo vigencia, en la medida que conozca, analice, critique, seleccione, interroque y problematice los contenidos de orden digital, al que los estudiantes se acercan; a pesar de la deslegitimación que promueven los discursos de la calidad de la educación y la masificación, se trata de hacer, que reconociendo que existen diferentes desarrollos tecnológicos y haciendo uso de ellos, se trata de establecer nuevas conexiones en donde la pedagogía a decir de Martínez Boom y María del Pilar Unda, cumple más bien un papel interrogativo, de búsqueda, de problematización y de distanciamiento crítico; un papel que tiene que ver con el conocimiento pero también con la estética, la lengua materna, el juego, las dimensiones ética y política de la cultura y el pensamiento<sup>499</sup>.

#### **2.4. El Docente y Las Tecnologías Sociales**

Considerando las tecnologías sociales como agente que contribuyen a generar dinámicas, que trascienden el orden de lo social en relación con los denominados, cuerpos de los enseñantes, durante la época de la colonia, hoy llamados docentes.

Con este sencillo enunciado es fácil deducir que la denominación usada en la época de la colonia, era clara en basar su función en relación con la enseñanza, lo que dista de las asignaciones administrativas adjudicadas por el capitalismo cognitivo, que hoy por hoy, rodean los procesos sociales entre ellos la educación, y las dinámicas de globalización, a los que no es ajena la escuela y la universidad; de tal forma que la enseñanza pasa a ser un atributo asignado a la persona y al grado de interés que ponga en aprender, con esto es posible afirmar que la enseñanza, ya no es considerada algo fundamental por el que se hacía necesario pertenecer a las sociedades escolarizadas, independizando así la relación antes reconocida como enseñanza-aprendizaje, dándole a la segunda un sentido totalitario ahora atribuido al individuo.

---

<sup>499</sup> Martínez & Unda Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación

Entonces ¿Qué están haciendo los colegios y universidades frente a la situación aquí planteada? ¿Cuál es la relación entre las escuelas/universidades con las exigencias de velocidad y rapidez, para acceder a la información? Tal vez las instituciones escolarizadas se han resignado a participar en constantes procesos de capacitación, fortaleciendo la idea que los docentes son incapaces dándole prelación al manejo técnico de las herramientas tecnológicas, lejos de la reflexión y la crítica de las mismas, con fines de enriquecer y tal vez restablecer la importancia de los saberes pedagógicos como base de la profesión docente; a esto se suma, la exigencia por la búsqueda de la dignificación de la profesión docente lo que refuerza la idea de verificar la eficacia de las acciones en términos de resultados cuantitativos, distante de los ideales de los programas de formación inicial propuesto por los programas de licenciaturas, ya que al ingresar al servicio educativo, la función docente, está definida por el ministerio de educación tal y como lo cita en Ministerio de Educación, textualmente como: *“La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza -aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos”*. La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

En tanto, Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes. (Art. 4 Decreto 1278 de 2002), discurso como este resta importancia, al reconocimiento de la educación como un proceso humano mediado por diversas condiciones; centrando así la educación, en función de las dinámicas de globalización y en la escuela como el espacio de proliferación y reproducción de las políticas en pro del desarrollo, la evolución y el cambio, cimentados en la promesa de alcanzar la felicidad, y el mejoramiento de la calidad de vida, en concordancia con esta dinámica, las nuevas tecnologías –y su lógica de consumo– parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, de las personas de todas las edades, es total sincronía con las exigencias de la escuela.

Es importante, considerar la diferenciación que Michael Foucault, hace en el texto de tecnologías del yo, retomado aquí, no para simplificar, ni demeritar tan profundo trabajo filosófico, sino que sencillamente se trae a este escrito, ya que permite pensar la técnicas como aquellas autorregulaciones, que el ser humano es capaz de hacer para sí mismo, y las tecnologías como aquellos dispositivos que generan diversas fuerzas mediadas entre otras por el saber y el poder que permite gobernar a los otros.

Además, es necesario decir que en este texto se hace referencia a las nuevas tecnologías informáticas de la comunicación, como aquel elemento que al igual que ocurrió con la escuela en el S. XVII, ha cobrado vigencia, ha ganado espacios que de alguna manera fueron predichos desde las institucionalidades y las organizaciones internacionales, pero lo más importante es que son exigidas y aclamadas por tod@s; es decir por personas de diferente nivel educativo y económico, este tipo de hechos conllevan a configurar los comportamientos de las poblaciones y por ende de los ciudadanos, transformaciones que circulan en la sociedad, y a las cuales la escuela no le puede ser indiferente, a esto se le llama tecnologías sociales.

A modo de contextualización, Michael Foucault, en su texto “las tecnologías del yo” conceptualiza y evidencia la existencia de cuatro tipos de tecnologías, quien ocupa gran parte de su obra para aclarar un poco este asunto, así: la primera se refiere a las tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; en segundo lugar se encuentran las tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; La tercera son las tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; y finalmente, se encuentran las tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

De acuerdo a estas tipologías, definidas en el texto las tecnologías del yo, y sin adentrarnos en este asunto, es importante resaltar, que no es distante la relaciones de poder y de saber que se ven inmersas en las políticas que orientan pero que ante todo exigen resultados de eficacia ante todo en el uso, y masificación de productos de orden tecnológico para lo que se ha dedicado gran parte del presupuesto, siendo este un dispositivo en términos indicados para este asunto por Michel Foucault (1926-1984) en su texto de Saber y verdad así: *“He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para*

*estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan."* .Por consiguiente se puede afirmar que las TIC un dispositivo que convoca, a todos y todas, de forma directa o indirecta, siendo un hecho de orden social que produce efectos, genera cambios en aquellos que tienen y no tiene acceso a equipos de alta tecnología y de última generación, un dispositivo, que produce, que además genera dilemas, ya que se mueve entre promover el uso masificado no solo de los equipos sino también del acceso a la información (la masificación), pero que de igual forma genera barreras del orden de la exclusión, teniendo como horizonte el utilitarismo con fines de acceso a la información lo que genera sentimientos de conformidad, lejos de generar interrogantes y problematizaciones, que opten por conocer para luego criticar construir y transformar.

### **A modo de Conclusión**

Retomando a Martínez "En todo caso, lo que sí está sucediendo es la diversificación de ofertas educativas –ya no solo es la escolar– y en esta multi– oferta las tecnologías vienen invadiendo el mercado. De hecho las actuales reformas propugnan como objetivo prioritario conectar la escuela con la ‘satisfacción’ de las nuevas demandas del mundo laboral y con ello vienen equipando a las escuelas con los nuevos artilugios del mercado; siendo las TIC, una estrategia que permite dar respuesta, a las exigencias de expansividad educativa ¿pero a que está respondiendo el sistema educativo colombiano? ¿qué papel juegan las TIC, en este sistema global?, es difícil lanzar afirmaciones o tratar de puntualizar respuestas frente a este tema, que en sí mismo es dinámico, es mejor hablar de tratar de dibujar algunas relaciones que quizás del algunas certidumbres de tipo temporal no totalitario, una de esas relaciones en la comprensión de aquellos ejes que orientan las reformas educativas de Latinoamérica y que de alguna manera, responden a condiciones de orden mundial, lo que supone de alguna manera por poseer el título de país tercermundista, ha trazado un camino, con similares, en el orden de lo educativo, lo cultural, lo tecnológico, etc.

Es así, como en textos tales como : La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas, es asignado a las TIC un sentido de articulación de algunos ejes y/o estrategias dirigidas a expandir y masificar el uso de estas tecnologías con diversos fines entre ellos vale la pena referenciar los siguiente: en primer lugar, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado, en segundo lugar, la necesidad de articular educación, calidad y competitividad ciudadana; en tercer lugar se encuentra, la exigencia de evaluación de la calidad como el complemento,

necesario para constatar el cumplimiento de los estándares de calidad, y finalmente en cuarto lugar, se encuentra lo referido, a la profesionalización docente, cuyo propósito es estructurar la formación profesional bajo los parámetros de la acreditación y la certificación de los programas y de una revisión a fondo de los estatutos docentes.

En tanto, se hace pertinente, resaltar, que es necesario, conocer y rastrear documentos de diverso orden (legislativo, informativo, técnico, científico, etc.) en donde se muestra y pondera, a las Tecnologías Informáticas de la comunicación, y en especial, al artefacto conocido como computador, el fin de la lucha contra la pobreza, dejando de lado, o mejor desconociendo las dificultades de conectividad, que poseen los sectores más vulnerables y en especial las entidades educativas públicas, asimismo, factores como la presencia de equipos tecnológicos tales como computadores, y tabletas, son los únicos indicadores que hasta el momento están siendo tenidos en cuenta y adelantadas, por las acciones de gobierno, desplazando y tal vez descuidando otras necesidades de orden básico tales como los servicios de luz, agua y alcantarillado, de ahí que estrategias como **vive digital**<sup>500</sup>, cobre mayor presencia en ámbitos publicitarios en todo el país, hechos como este, son una pequeña muestra, de lo que ocurre en una época, en un momento que resulta de la lucha de diferentes líneas de fuerza, saber y poder, lo que nos debe alejar de creencias, que le asignan un sentido natural, y directamente proporcional entre, la existencia de un equipo con acceso a internet y el aprendizaje; desdibujando nuevamente el saber pedagógico como uno de los pilares de la existencia del docente y de los proceso de escolarización al interior de escuelas/ universidades.

## BIBLIOGRAFIA

Dussel, Inés., y Quevedo, Luis Alberto (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos, ante el mundo digital. Santillana.

Foucault, Michael. (1979). Arqueología del saber. Cultura Libre.

Foucault, Michael. (1990). Tecnologías del yo. Paidós.

---

<sup>500</sup> El Plan responde al reto de este gobierno de alcanzar la prosperidad democrática gracias a la apropiación y el uso de la tecnología. **Vive Digital** le apuesta a la masificación de Internet. Está demostrado que hay una correlación directa entre la penetración de Internet, la apropiación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), la generación de empleo y la reducción de la pobreza. El plan **Vive Digital** conlleva entonces importantes beneficios sociales y económicos



Narodowsky, Mariano, Octubre 22 de 2013, Bogotá, Colombia, Un falso dilema para la universidad argentina

Martínez, Alberto., Anda, María del Pilar. (1995) "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación". En: Colombia Revista Colombiana De Educación ISSN: 0120 3916 ed.: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Martínez, Alberto (1988)"Educación y Pedagogía: Una diferencia necesaria". En: Colombia Educación Y Cultura: Revista Fecode Y Ceid. Políticas Educativas Para La Primera Infancia ISSN: 0120-7164 ed.: FECODE

MARTINEZ BOOM, ALBERTO (2003) "La Educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas". En: Colombia Accident Analysis And Prevention ISSN: 00014575 ed.: Pergamon Press

.

Martínez, Alberto (2010). Publicación del premio compartir al maestro. i s s n 1 6 5 7 - 3 1 0 2

MEN, (2002). Decreto 1278 de profesionalización Docente. Colombia.

OEA.(1973)Tecnología de la instrucción de Chadwick. *Boletín de Tecnología Educativa No. 1. OEA. Washington, 1973*