

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ
JOAQUIM PINTASSILGO
CÉSAR AUGUSTO CASTRO
(ORGANIZADORES)

ALTERIDADES E DESIGUALDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

**ALTERIDADES E DESIGUALDADES
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**



UFMT

**Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso**

Reitor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Vice-Reitora

Rosaline Rocha Lunardi

Coordenadora Pro tempore da Editora Universitária

Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica

Ana Claudia Pereira Rubio

Conselho Editorial



- Ana Claudia Pereira Rubio (Presidente - EdUFMT)
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)
Carla Reita Faria Leal (FD)
Divanize Carbonieri (IL)
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SINTUF)
Elizabeth Madureira Siqueira (IHGMT)
Evaldo Martins Pires (CUS - Sinop)
Gabriel Costa Correia (FCA)
Gustavo Sanches Cardinal (DCE)
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)
Lenir Vaz Guimarães (ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)
Mamadu Lamarana Bari (FE)
Maria Corette Pasa (IB)
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)
Mauro Lúcio Nunes Oliveira (IENG - Várzea Grande)
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)
Neudson Johnson Martinho (FM)
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (CUA - Araguaia)
Oswaldo Rodrigues Junior (IGHD)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)
Sérgio Roberto de Paulo (IF)
Zenesio Finger (FENF)

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ
JOAQUIM PINTASSILGO
CÉSAR AUGUSTO CASTRO
(Organizadores)

**ALTERIDADES E DESIGUALDADES
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

1ª Edição



Cuiabá, MT
2021

Copyright © Elizabeth Figueiredo de Sá, Joaquim Pintassilgo e César Augusto Castro, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A466
Alteridades e desigualdades nas práticas educativas [e-book]./ Elizabeth Figueiredo de Sá, Joaquim Pintassilgo, César Augusto Castro (Orgs.) 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2021. 336 p. 978-65-5588-111-0
1. Educação Luso-Brasileira. 2. Escola. 3. Escolas Rurais. I. Sá, Elizabeth Figueiredo de (Org.). II. Pintassilgo, Joaquim (Org.). III. Castro, César Augusto (Org.).
CDU 37(81) (469)

(Douglas Rios Bibliotecário - CRB/1610)

Coordenação Pro tempore da EdUFMT: Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão Textual e Normalização: Natalia Salomé Poubel

Diagramação: Kenny Kendy Kawaguchi



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.edufmt.com.br
Fone: (65) 3313-7155



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

DIFERENTES E COMBINADOS: EXPERIÊNCIAS DO CONTATO ENTRE ALTERIDADES E DESIGUALDADES MARIA TERESA DOS SANTOS CUNHA	8
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM PORTUGAL ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ JOAQUIM PINTASSILGO CÉSAR AUGUSTO CASTRO	15
PARTE I - ALTERIDADES E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA	32
CONDUZIDOS PARA FORA DE SI: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COMO PRODUTORA DE ALTERIDADE E DESIGUALDADES DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR	33
DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA PORTUGUESA: MUDANÇAS E PERSISTÊNCIAS TERESA SEABRA	50
PARTE II - A ESCOLA: ENTRE AS AGENDAS ECONÔMICAS SOCIAIS	71
DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO À BRASILEIRA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM SÃO PAULO/BRASIL (1890-1930) CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO	72
LEITURAS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL LUÍS MOTA	95

EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA	123
PARTE III - OS OUTROS DE QUEM NÃO SE FALA: NORMALIDADE NOS BANCOS DA ESCOLA	151
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO BRASIL IMPERIAL MAURILANE DE SOUZA BICCAS	152
DESVIO PADRÃO – OS OUTROS DE QUE NÃO SE FALA CLAUDIA PINTO RIBEIRO	174
O DESVIO DA NORMALIDADE DOS (AS) PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) NO MARANHÃO IMPÉRIO CESAR AUGUSTO CASTRO	211
PARTE IV– ESCOLAS RURAIS; ENTRE O PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL	227
DOS CAMINHOS DA PESQUISA AOS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS (1940-1970) ANALETE REGINA SCHELBAUER	228
AS ESCOLAS RURAIS EM PORTUGAL (1926-1960) – NOTAS PARA UMA REFLEXÃO SÓCIO HISTÓRICA JOSÉ ANTÓNIO AFONSO	270
A INFÂNCIA RURAL E SUA ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SENSIBILIDADES ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ	307

DIFERENTES E COMBINADOS: EXPERIÊNCIAS DO CONTATO ENTRE ALTERIDADES E DESIGUALDADES

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC

Muitas vezes, livros e autores são mais que
ferramentas de trabalho.

São como incenso, enquanto
perfuma faz companhia.

(Eliane Marta Teixeira Lopes, 1998, p.10¹)

Animada pela companhia de tantos autores que me foram oferecidos à leitura recebi, como doce e prazerosa atividade, o convite para a escrita de um prefácio a este livro que apresenta as conferências de abertura e de encerramento e, igualmente, as palestras das mesas-redondas proferidas durante o XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE). Ocorrido na cidade de Cuiabá (MT) com os auspícios da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), o Congresso foi realizado entre os dias 23 e 26 de fevereiro de 2021, sob a coordenação de uma equipe plenamente liderada pela competência e dedicação da Professora Elizabeth Figueiredo de Sá.

O evento, importante e tradicional na área de História da Educação, reuniu pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as e portugueses/as sob o tema geral intitulado “Alteridades e desigualdades nas práticas educativas” com o intuito de que estes fazeres e saberes, em

¹ A psicanálise escuta a educação/Eliane Marta Teixeira Lopes, organizadora.- Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

cenários escolares e não escolares, fossem interpretados nos dois lados do Atlântico. O Congresso, pela primeira vez, foi realizado de forma totalmente remota devido à Pandemia da Covid-19, que tem assolado nossas vidas. Entretanto, todas estas situações inusitadas não fizeram esmorecer sua qualidade cujo resultado se materializa na publicação deste livro organizado pelos colegas Elizabeth Figueiredo de Sá (UFMT), Joaquim Pintassilgo (UL/PT) e César Augusto Castro (UFMA).

Aqui, onze pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as e portugueses/as, aceitaram o desafio de escrever, em diferentes solos de linguagem e abordagens, sobre temas escolhidos e, assim, participar da proposta que sustentou o evento. Ele está dividido em quatro partes, a saber: **PARTE I** – Alteridades e desigualdades na educação Luso-Brasileira; **PARTE II** – A Escola: Entre as agendas econômicas e sociais; **PARTE III** – Os outros de quem não se fala: Normalidade nos bancos da escola e **PARTE IV** – Escolas rurais: Entre o pedagógico e o desenvolvimento social. A publicação das conferências e palestras são precedidas por uma substancial apresentação dos organizadores Elizabeth, César e Joaquim que mostram, em pormenores, a importância dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação para a consolidação do campo no Brasil e em Portugal, ao longo de seus vinte e cinco anos de sua existência (1996 -2021). Destaca-se a apresentação, em quadros, das capas dos Anais, os cartazes e a listagem dos temas selecionados ao longo de todos eventos já realizados.

Na **PARTE I** estão as conferências de abertura e de encerramento proferidas, respectivamente, por nomes reconhecidos na área, pelo Brasil, o professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior (Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal de Pernambuco) e, por Portugal, a professora Teresa Seabra (Instituto Universitário de Lisboa). Historiador atento às linguagens, Durval partiu da etimologia da palavra *educar* para discorrer belamente sobre estes dois fenômenos aparentemente diversos que se cruzam na

experiência educativa. Diferentes e combinados, o autor dedilha os termos alteridade e desigualdade e mostra, com sabedoria, como eles implicam em hierarquias que fazem parte do conceito de educar, para os quais se requer atenção. Teresa Seabra, por sua vez, encerra o evento com um texto analítico e bem documentado com quadros e figuras em que aponta, em Portugal, uma correlação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, mas indica um horizonte de expectativas ao afirmar, em bases documentais bem alicerçadas, a existência nos anos letivos mais recentes, de alguns sinais de redução dessas mesmas desigualdades.

A **PARTE II**, inicia com as palestras feitas nas mesas-redondas do evento, compostas sempre por três autores. Carlos Henrique Carvalho (Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais/Brasil) analisa a implantação das reformas e seus obstáculos para promover a educação escolarizada e consolidar a República, a partir da organização primária do estado de São Paulo, entre 1890 e 1930. Enfatiza, de forma inspiradora e legitimada por pesquisa consistente, que tal organização escolar incidiu na difusão e circulação de *novos* modelos pedagógico e que a experiência paulista reverberou nacionalmente, tanto para combater o analfabetismo como para consolidar uma instrução escolar uniforme e capaz de alçar o Brasil ao rol dos países modernos.

Luiz Mota (Instituto Universitário/Lisboa) compõe, igualmente, esta Mesa redonda e seleciona, para seu estudo, uma análise dos discursos que circularam em Portugal sobre as desigualdades sociais na educação divulgados pela revista interdisciplinar do Gabinete de Investigações Sociais (GIS), hoje Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa, cuja publicação se faz desde 1963. Mostra como a problemática das desigualdades sociais no acesso à educação ganhou centralidade no debate educativo, com significativos trabalhos nas décadas de 1960/70.

Compondo, também, a parte II a professora Rosa Lydia Teixeira Corrêa (Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil), com refinadas análises, traz reflexões sobre a escola brasileira, em particular a escola pública, inicialmente idealizada como símbolo de civilidade, de ordem e de progresso, e, posteriormente, como promotora do desenvolvimento econômico e social. O texto dialoga com ampla e atualizada bibliografia e evidencia uma pesquisadora atenta que, a partir do presente, dá a conhecer passados possíveis.

Na **PARTE III**, o mote é a análise sobre os *outros*, sobre os quais pouco se sabe. Os três autores palestrantes consideram os *outros*, não raro, como figuras fugidias e fontes permanentes de tensões e conflitos na historiografia e ressaltam diferenças e características que se constituem, na vida social, como questões presentes e necessárias ao diálogo. Maurilane de Souza Biccas (Universidade de São Paulo/Brasil) reconhece que a educação formal abarca apenas uma parte da vida do sujeito e retoma, criteriosamente, variadas pesquisas que tratam aspectos e disputas sobre a escolarização. A autora argumenta que tais questões no Brasil, no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, necessitam ser objeto de estudos, pois ainda há lacunas e perguntas sem respostas sobre as práticas de escolarização empreendidas tanto pelo poder público quanto pelas iniciativas de particulares.

Claudia Pinto Ribeiro (Universidade do Porto/Portugal) objetiva partilhar experiências observadas e ainda à margem das páginas da História da Educação. Instiga uma reflexão a partir de teses de doutoramento que falam de “outros” e menciona as mais de oito dezenas produzidas por historiadores/as da educação entre 2005 e 2020. A autora indica que este investimento anuncia uma nova preocupação com os “outros” na História da Educação a partir de um caminho que congregue autores de diferentes áreas disciplinares que possam abrir portas para uma sociedade mais inclusiva. Na mesma perspectiva, Cesar Augusto Castro (Universidade Federal do Maranhão/

Brasil), professor e coordenador do conceituado e consolidado Núcleo de Estudos e Documentação da História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL), apresenta os denominados desvios da normalidade de alunos, professores, jovens, tendo como recorte temporal o período imperial brasileiro. Cesar investiga a questão a partir de registros oriundos de instituições públicas ou particulares de ensino ou não escolares, como as irmandades, associações. Analisa, em vasta pesquisa documental, alguns “casos” de possíveis desvios da normalidade de professores e alunos, como: gravidez, pedofilia, masturbação e homossexualidade. Em emocionante e belo texto, aponta para a possibilidade de reconhecer movimentos de abertura à vida, vividos e representados documentalmente

Na **PARTE IV**, três autores tratam das escolas rurais no Brasil e em Portugal e oferecem investigações seguras a respeito do universo cultural em que tais escolas se encontravam. Em comum, análises que envolvem depoimentos, autores e quantificações que sustentaram tais experiências particulares, específicas e singulares vividas no meio rural brasileiro e português. Analete Regina Schelbauer (Universidade Estadual de Maringá/Paraná) faz uma alentada e sensível incursão teórico-metodológica pelo universo das escolas rurais, integrada que está em grupo nacional sobre a *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil* (décadas de 40 a 70 do século XX). Seus estudos reafirmam que parte significativa da infância brasileira vivia no campo em, pelo menos, dois terços do século XX, e que a escola rural/escola do campo ainda é uma realidade entre nós, no tempo presente. Na mesma trama de significados José António Afonso (Universidade do Minho/Portugal) traz reflexões sobre o universo rural português ao problematizar imagens deste mundo como bucólico e idílico através de argumentos densos e bem articulados a autores da área. Reconhece, por fim, que a escolarização, nas comunidades rurais, foi determinante como vetor de abertura e mudança estrutural. Por sua

vez, Elizabeth Figueiredo de Sá (Universidade Federal de Mato Grosso/ Brasil), uma reconhecida pesquisadora e orientadora neste campo de estudos, apresenta, entre sentidos e sensibilidades, as ruralidades e a educação rural em Mato Grosso. O recorte temporal abarca os anos 1920 a 1940 quando foi criada a modalidade de “escola isolada rural”, que vigorou até a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Elizabeth analisa obras memorialísticas, periódicos locais e, igualmente, dialoga com densa bibliografia para iluminar seu objeto de pesquisa. O resultado é um texto profundo em que razão e sensibilidades se mesclam em uma narrativa problematizada e tecida com esmero e competência.

Os trabalhos aqui reunidos sintetizaram o teor do Congresso e exercitaram novas interpretações em que se pode observar o entrelaçamento de teoria e empiria, de explicação e compreensão, de objetividade e subjetividade no momento de revisitação a passados/ presentes. Sinalizam, assim, uma ímpar contribuição para o esforço reflexivo e interpretativo da História da Educação no Brasil e em Portugal.

Para prefaciar este livro persegui a recomendação da epígrafe e, assim, foi necessário lidar com variadas ferramentas de trabalho: (re) conhecer bibliografias, autores, propostas, métodos além de observar ressonâncias achados expressivos que produziram encantamentos. Ao considerar que a produção de sentidos ao lido é uma atividade cujo poder transformador independe de orientação especializada ou de condução dócil de um cicerone espera-se que cada leitor faça do prefácio e, claro, dos textos aqui presentes, uma apropriação pessoal. Minha leitura foi a de alguém que se compraz com a estranheza/beleza da vida, com suas poéticas incongruências e que reconhece, como aprendizado, a importância das ferramentas e do aroma do incenso que perfumou o ambiente e me acompanhou na escrita. Agradeço aos autores e autoras pela excelência de seus escritos e por contribuírem, com seus trabalhos, para pluralizar racionalidades e sensibilidades. Ao fim e ao cabo, permito-me seguir o que recomenda o conceituado historiador

brasileiro Luiz Felipe de Alencastro para quem é possível, ao escrever história e, no caso, construir um prefácio, “ir devagarzinho, sem perder as estribeiras, as universitárias e as outras”². Espero ter conseguido. Fica o convite à leitura aqui e no outro lado do Atlântico.

Florianópolis/Santa Catarina

Outono de 2021

² Luiz Felipe de Alencastro, Entrevista Revista Veja, 5/7/2000/ p.146.

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Elizabeth Figueiredo de Sá¹

Joaquim Pintassilgo²

César Augusto Castro³

Frequentemente os historiadores da educação brasileiros e portugueses se reúnem para socializar suas pesquisas, trocar ideias e estabelecer parcerias com entidades de representação nacional e internacional. A proximidade de cada evento é cercada de expectativa de reencontros de antigos (as) amigos (as) e parceiros (as) de pesquisa, de novas relações profissionais e projetos. Nos eventos os espaços ganham vida, cores e se preenchem com o calor humano e gestos de amizade.

1 Doutora em Educação pela USP. Pós-doutorado em Educação pela USP e UFU. Professora Associada e Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT. elizabethfsa1@gmail.com

2 Doutor em História pela Universidade de Salamanca. Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Presidente da Associação de História da Educação de Portugal - HISTEDUP. Membro do Comité de redação da revista Sarmiento. E-mail: japintassilgo@ie.ulisboa.pt

3 Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenador do GT 2 - História da Educação da ANPED. Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Pesquisador Produtividade do CNPq. ccampin@terra.com.br

Tais eventos são significativos para a consolidação do campo da História da Educação e do ofício de historiador da educação, muitas vezes praticado por profissionais não formados em história ou na área da educação, aprendizes do ofício da arte de historiar que, segundo Albuquerque Junior (2019, p. 33), “exige treinamento, realização e repetição das tarefas, permanente crítica e aperfeiçoamento daquilo que faz, a busca de uma virtuosidade, de uma destreza manual e intelectual”.

Um desses eventos é o Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (COLUBHE), fruto da parceria do Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação da ANPEd (criado em 1984) e da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), convertida, em 2015, na Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). O COLUBHE reúne desde 1996, a cada dois anos, pesquisadores que realizam suas pesquisas no campo da História da Educação.

Este texto tem como objetivo trazer a lume a trajetória do Congresso Luso-brasileiro de História da Educação no período de 1996-2021, abordando os temas, eixos temáticos e número de trabalhos inscritos. A intenção é, para além de dar visibilidade à sua importância no campo, oferecer subsídios para posteriores pesquisas e análises. Para tal, utilizamos as informações contidas nos Anais dos eventos⁴ e projetos submetidos às agências de fomento.

COLUBHE: sua trajetória e funcionamento

Os Congressos Luso-brasileiros de História da Educação ocorreram a cada dois anos nas seguintes cidades brasileiras e portuguesas: Lisboa (1996), São Paulo (1998), Coimbra (2000), Porto Alegre (2002), Évora (2004), Uberlândia (2006), Porto (2008),

⁴ Os projetos dos COLUBHE realizados em Uberlândia e no Paraná foram gentilmente cedidos pela pesquisadora Rosa Lydia Teixeira Corrêa a Décio Gatti Júnior.

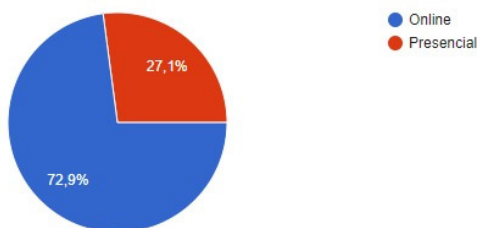
São Luís do Maranhão (2010), Lisboa (2012), Curitiba (2014) e na cidade do Porto (2016). Na trajetória desse esforço continuado para promover reflexões e debates no campo da História da Educação, no ano de 2016, na cidade do Porto, em uma reunião da comissão organizadora portuguesa e brasileira do Congresso, foi aprovada a proposta, em caráter excepcional, de interrupção por quatro anos para o COLUBHE seguinte, em função de demandas das próprias sociedades científicas e seus pesquisadores. Na ocasião ficou acordado que a cidade de Cuiabá-MT sediaria esse evento.

Devido a pandemia de COVID-19, que assolou todos os países impondo o isolamento social como uma das formas de contenção da propagação do vírus, o evento, que estava marcado para junho de 2020, foi transferido para setembro de 2020 e, posteriormente, acatando as orientações da Secretaria Estadual de Saúde, foi agendado para fevereiro de 2021. A comissão organizadora resolveu consultar os congressistas a respeito do formato do evento e acatou a votação majoritária pelo formato virtual.

Figura 1 - Resultado da Consulta aos Congressistas a respeito do formato do evento

2) Sobre o formato de realização do COLUBHE2020, como você gostaria de participar?

369 respostas



Fonte: https://docs.google.com/forms/d/1xY7DvZlhW5fqk82uRkstyukCuE_ydxSWGcNuW5O4Chc/edit#responses

O formato do evento obedece a alguns critérios estabelecidos pelas sociedades organizadoras. Por ser um evento luso-brasileiro as conferências, de abertura e final, devem ser proferidas por pesquisadores dos dois países, bem como as mesas redondas, definidas em conformidade com a temática geral.

Os temas abordados no período de 1996 a 2021 foram escolhidos em assembleias realizadas no GT da Anped e no âmbito da seção de História da Educação da SPCE e, posteriormente, da HISTEDUP. Foram eles:



Quadro 1- Temas dos Congressos Luso-brasileiros de História da Educação

Arte	Temas	Local/Ano
	<p>I COLUBHE “LEITURA E ESCRITA EM PORTUGAL E NO BRASIL (1500-1970)”.</p>	<p>UNIVERSIDADE DE LISBOA (PORTUGAL, 1996)</p>
	<p>II COLUBHE “PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURAS ESCOLARES E PROFISSÃO DO-CENTE”.</p>	<p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (BRASIL, 1998)</p>

Quadro 1- Temas dos Congressos Luso-brasileiros de História da Educação [continuação]

	<p>III COLUBHE “ESCOLA, CULTURAS E IDENTIDADES”.</p>	<p>UNIVERSIDADE DE COIMBRA (PORTUGAL, 2000)</p>
	<p>IV COLUBHE “O ORAL, O ESCRITO E O DIGITAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”.</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL, 2002)</p>
	<p>V COLUBHE “IGREJA, ESTADO, SOCIEDADE CIVIL: INSTÂNCIAS PROMOTORAS DE ENSINO”.</p>	<p>UNIVERSIDADE DE ÉVORA (PORTUGAL, 2004)</p>

Quadro 1- Temas dos Congressos Luso-brasileiros de História da Educação [continuação]

	<p>VI COLUBHE</p> <p>“PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (BRASIL,2006)</p>
	<p>VII COLUBHE</p> <p>“CULTURA ESCOLAR, MIGRAÇÕES E CIDADANIA”</p>	<p>UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL, 2008)</p>
	<p>VIII COLUBHE</p> <p>“INFÂNCIA, JUVENTUDE E RELAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO” ‘</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL, 2010)</p>
	<p>IX COLUBHE</p> <p>“RITUAIS, ESPAÇOS E PATRIMONIOS ESCOLARES”</p>	<p>UNIVERSIDADE DE LISBOA (PORTUGAL, 2012)</p>

Quadro 1- Temas dos Congressos Luso-brasileiros de História da Educação [continuação]

	<p>X COLUBHE</p> <p>“PERCURSOS E DESAFIOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA”</p>	<p>PUC-Paraná (BRASIL, 2014)</p>
	<p>XI COLUBHE</p> <p>“INVESTIGAR, INTERVIR E PRESERVAR: CAMINHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA”</p>	<p>UNIVERSIDADE DO PORTO (PORTUGAL, 2016)</p>
	<p>XII COLUBHE</p> <p>“ALTERIDADES E DESIGUALDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL, 2021)</p>

Fonte: Cartazes e Anais dos eventos.

Para além das conferências e mesas-redondas, o programa do congresso inclui ainda comunicações individuais e comunicações coordenadas, estas últimas compostas obrigatoriamente por três ou quatro comunicações de autores brasileiros e portugueses organizadas à volta de um tema comum. Tanto as comunicações individuais quanto as coordenadas encontram-se inseridas em eixos temáticos, previamente escolhidos pelas comissões organizadoras.

Os Eixos Temáticos sofreram variações nas edições do evento de acordo a permanência ou surgimento de novas temáticas e teorias nas pesquisas em História da Educação, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021

Edição	Eixos Temáticos	Nº de trabalhos
I COLUBHE	Políticas Educacionais e Formas de Ensino da Leitura e da Escrita	26
	O Oral e o escrito: duas Mentalidades, duas Culturas	27
	Práticas Educativas e Opções Pedagógico-Didáticas	49
	A Escolarização de Rapazes e Raparigas	22
	Mestres, Professores e Alfabetizadores	21
	História da Educação: Fontes, Categorias Históricas	25

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021 [continuação]

II COLUBHE	História da Profissão Docente	25
	História da Colonização: Práticas Culturais Educativas e Pedagógicas	05
	Crenças, Religiões e Processos Educativos em História da Educação	07
	História das Culturas Escolares: Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas	43
	História das Políticas Educacionais e Instituições Escolares	39
	História das Instituições Universitárias e Científicas	19
	História da Imprensa e dos Impressos Educacionais	08
	História da Leitura e da Escrita	04
	Gênero, Etnia e Geração em História da Educação	14
	Fontes, Categorias e Métodos de Pesquisa em História da Educação	25
III COLUBHE	História da Profissão Docente	25
	História da Educação e Processos Colonizadores	12
	Culturas e Identidades em História da Educação	52
	História das Políticas Educativas e das Instituições Educacionais e Científicas	80
	História da Imprensa Educacional e dos Materiais Escolares	32
	História dos Processos Educativos	39
	História da Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas	51
	Gênero, Etnia e Geração em História da Educação	32
	Fontes, Categorias e Métodos de Pesquisa em História da Educação	21

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021 [continuação]

IV COLUBHE	Oralidade e processos educativos	10
	Leitura, escrita e escolarização	13
	Manuscritos e impressos como dispositivos pedagógicos	22
	Leitura, leitores e bibliotecas	13
	Manuais e textos escolares de História da Educação	9
	O digital e a pesquisa em História da Educação	53
	Construção do objeto e fontes em História da Educação	11
	A historiografia da Educação Total	6
V COLUBHE	Políticas Públicas e Reformas Educacionais	*1
	Ideias, Doutrinas e Modelos Pedagógicos	*
	Igreja e Educação	*
	Gestão, Administração e Financiamento da Educação	*
	Infância, Família e Educação	*
	Gênero, Etnia e Geração	*
	Práticas e Cotidiano Escolar	*
	Imprensa e Materiais Pedagógicos	*
Historiografia e Memória da Educação	*	

1 * O caderno de resumos foi organizado pelo nomes dos autores impossibilitando saber a quantidade de comunicações individuais aprovadas para cada um dos eixos temáticos

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021 [continuação]

VI COLUBHE	Educação, Infância e Família	46
	Ensino de História da Educação	9
	Gênero, Etnia e Geração	46
	Historiografia e Memória da Educação	104
	Imprensa, Impresses e Discursos Educacionais	82
	Cultura, Modelos Pedagógicos e Práticas Educativas	123
	Políticas, Sistemas e Instituições Educacionais e Científicas	99
	Profissão e Identidade Docente	25
	História Comparada: Questões Metodológicas da Pesquisa em Educação	9
VII COLUBHE	Circulação de Ideias, Discursos e Modelos Educativos: Manuais, Imprensa e Iconografia	228
	Formação, Identidades e Profissão Docente	119
	Currículo, Práticas Educativas e Cotidiano Escolar	107
	Instituições educativas e Cultura Material Escolar	166
	Infância, Geração e Família	38
	Políticas Educativas e Cidadania	70
	Inclusão, Gênero e Etnia	67
	Historiografia, Métodos, Fontes e Museologia	83
VIII COLUBHE	Infância, juventude e família	140
	Gênero, geração e etnia	108
	Produção de saberes e sujeitos da educação	102
	Formação, Identidades e profissão docente	170
	Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Cidadania	109
	Práticas pedagógicas, cotidiano escolar e cultura material	84
	Instâncias de socialização da infância e da juventude	92
	Historiografia e Ensino de História da Educação	85

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021 [continuação]

IX COLUBHE	Espaços, Tempos Cotidianos, Sociabilidades Escolares	50
	Leitura e Escrita: Rituais, Materialidades	54
	Instituições Escolares: Projetos, Identidades, Organização, Atores	186
	Patrimônio e Museologia Educativa: Mobiliário, Equipamento, Materiais Didáticos	58
	Rituais, Símbolos, Festas Escolares	31
	Testemunhos Oraís e Memórias da Educação	83
	Professores e a sua Formação: da Arte de Ensinar às Ciências da Educação	61
	A Historiografia da Educação: Contributos Teóricos. Abordagens Metodológicas. Fontes	77
	Políticas Educacionais, Discursos Pedagógicos, Autobiografias	131
	Internacionalização, Circulação e Comparação: Sistemas, Currículos, Pedagogias	49
X COLUBHE	História das Políticas e Instituições Educacionais	376
	História da Profissão Docente	103
	Ensino de História da Educação	17
	História das culturas escolares e práticas educativas	256
	Historiografia, métodos e fontes	90
	Gênero, geração e etnia em História da Educação	70
	História da Educação e processos colonizadores	49
	Imprensa e materiais pedagógicos	128
Patrimônio Educativo, museus e arquivos escolares	48	

Quadro 1. Eixos temáticos por evento e número de comunicações 1996-2021 [continuação]

XI COLUBHE	Fontes, métodos e técnicas de investigação	65
	Percurso da pesquisa: tendências metodológicas	27
	Políticas e práticas educativas	117
	Subsistemas e instituições educacionais	127
	Leitura, cultura escrita e cultura escolar	66
	Agentes e destinatários da educação	81
	Pensamento pedagógico	87
	Património, museologia e arquivo	29
	Espaço(s) de intervenção da história da educação	18
XII COLUBHE	Instituições Educativas	88
	Profissão docente	58
	Cultura material escolar	23
	Sujeitos e processos escolares e não escolares	60
	Relações de género, geração, etnia, classe social	41
	Políticas educativas	44
	Ideias pedagógicas, currículo, práticas educativas	73
	Historiografia, fontes e instituições de guarda	65
	Ensino de História da Educação	08

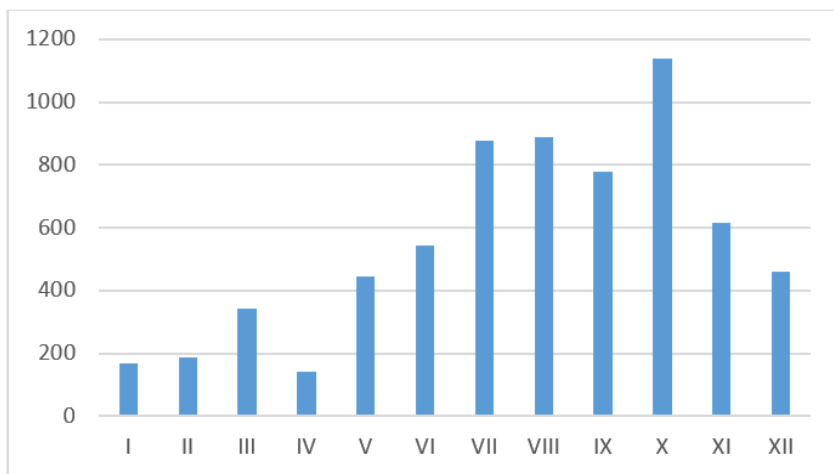
Fonte: Anais do eventos.

É possível perceber que as temáticas mais recorrentes foram: Práticas escolares/educativas; Profissão docente; Políticas educacionais; Género e Etnia; Historiografia; História da Educação, relacionada principalmente ao ensino e às fontes; Instituições escolares; Imprensa; Profissão docente; Leitura e escrita e Infância. Embora a cultura escolar tenha sido objeto de pesquisa predominante nas últimas décadas, ela surge como eixo com essa nomenclatura apenas em duas edições do COLUBHE.

Se, por um lado, as variações nas temáticas indicam o surgimento de novas categorias e conceitos nas pesquisas em história da educação, por outro, dificultam a análise do número de pesquisas por eixo temático.

O número de comunicações individuais inscritas em cada edição possibilita inúmeras análises. Vejamos no gráfico a seguir:

Tabela 1. Número de comunicações individuais inscritas



Fonte: Anais dos eventos

Uma das vertentes de análise é o financiamento da investigação em educação. Percebe-se o aumento de trabalhos inscritos resultantes de pesquisas nos anos de 2004 a 2014, do V ao X Congressos, quando o governo brasileiro investiu significativamente na educação e na pesquisa. Percebe-se, claramente, a diminuição da participação após o a saída do governo da Presidente Dilma Rousseff, seguindo-se, então, uma série de medidas de diminuição de investimento nos dois setores.

Tal desinvestimento interferiu, também, na abertura de novas instituições de ensino superior e de programas de pós-graduação. Com isso, a diminuição dos grupos de pesquisa (e de pesquisadores) voltados para a investigação no campo da história da educação também influenciou o quantitativo de pesquisas socializadas nos congressos luso-brasileiros de História da Educação.

Para finalizar....

Ao percorrer a história dos congressos luso-brasileiros de História da Educação, ao longo de seus vinte e cinco anos, percebe-se a importância desses momentos para a troca de experiências e de produtos das pesquisas, para a formação de grupos interinstitucionais visando aglutinar as pesquisas realizadas no âmbito regional, com a finalidade de dar visibilidade à história da educação no Brasil, para parcerias entre investigadores brasileiros e portugueses para a realização missões de estudo, a participação em bancas, a elaboração de projetos envolvendo os contextos luso-brasileiros, a preparação de publicações conjuntas, entre outras iniciativas.

Este processo possibilitou não só o aprofundamento das interações entre as comunidades brasileira e portuguesa de história da educação e o reforço dos laços identitários que as unem como contribuiu, também, para uma inserção mais sólida de ambas as comunidades no contexto internacional tanto no âmbito iberoamericano (CIHELA) como no quadro mais geral da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE).

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos** (novos ensaios de teoria da história). São Paulo: Intermeios, 2019.

I CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Leitura e escrita em Portugal e no Brasil: 1500-1970**: Política, mentalidades, práticas educativas: Atas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: 1996 (1998) (3 Vols.). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN 972-96834-4-1

II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**: Atas do II Congresso Luso-brasileiro de História da

Educação. (1998) (2 Vols.). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

III CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Escolas, culturas e identidades:** III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Comunicações: 2000 (2004) (3 Vols.): Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **O oral, o escrito e o digital na História da Educação:** IV Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Textos completos (2002). São Leopoldo: Editora Unisinos / UFRGS / PUCRS / UNISINOS. [CD-ROM]. ISBN: 85-7431-103-0

V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Igreja, Estado, Sociedade civil:** Instâncias promotoras do ensino: V Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Livro de resumos (2004). Évora: Universidade de Évora.

VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação:** Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: COLUBHE 06 (2006). Uberlândia: EDUFU. [CD-ROM]. ISBN 85-7078-117-2

VII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Cultura escolar, migrações e cidadania:** Atas do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: 2008 (2010). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. [CD-ROM]. ISBN: 978-972-8614-14-0

VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Infância, juventude e relações de gênero na História da Educação:** VIII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: Resumos e textos (2010). São Luís, Maranhão: UFMA / ANPED / SPCE / SBHE. [CD-ROM]. ISBN: 978-85-7862-139-1

IX CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Rituais, espaços e patrimônios escolares:** COLUBHE 2012: Atas do IX Congresso Luso-brasileiro de História

da Educação (2012). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [CD-ROM]. ISBN: 978-989-96999-6-0

X CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Percursos e desafios na História da Educação Luso-brasileira**: X COLUBHE: X Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (2014). Curitiba: PUCPR / ANPED / SBHE / SPCE. [CD-ROM]. ISSN: 2358-3959

XI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Investigar, intervir e preservar**: Caminhos da História da Educação luso-brasileira. XI COLUBHE: XI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (2016). Porto: CITCEM. [CD-ROM]. ISBN: 978-989-8351-56-2.

PARTE I

**ALTERIDADES E DESIGUALDADES NA
EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA**

CONDUZIDOS PARA FORA DE SI: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COMO PRODUTORA DE ALTERIDADE E DESIGUALDADES

Durval Muniz de Albuquerque Júnior¹

A etimologia da palavra educar remete as expressões latinas *ex*, fora, e *ducere*, guiar, conduzir, liderar, ou seja, segundo essa origem da palavra, educar, para os latinos, implicava no duplo gesto de conduzir alguém para fora de si mesmo, para além de si mesmo e de introduzir alguém no mundo que existia para além de sua própria existência (CUNHA, 2010). De saída, o gesto de educar implicaria a construção da alteridade para o ser mesmo que se educa, ele deveria tornar-se diferente de si mesmo ao fazer a experiência educativa. O educar-se suporia um percurso, um curso, no qual o ser mesmo do educando se transformaria, deviria outro. O resultado esperado da experiência educativa seria que, ao final do processo educativo, o ser do educando se diferenciasse daquele quando iniciou a jornada de aprendizagem. Mas, a experiência educativa também suporia o próprio conhecimento e o contato com a alteridade do mundo, em relação àquele que se educa. Além de significar um processo de construção de alteridade, o processo educativo seria também uma atividade de reconhecimento e conhecimento da alteridade dos outros seres e coisas que compõem e

¹ Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona e em Teoria e Filosofia da História pela Universidade de Coimbra. Professor titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é professor visitante da Universidade Estadual da Paraíba, professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenador do Comitê da Área de História do CNPq.

habitam o mundo humano. A educação, portanto, seria inseparável de uma experimentação e de uma experiência do fora, de abertura para o não conhecido, de abertura para o não idêntico, para o não semelhante, uma experiência de abertura para tudo o que existe para além do próprio ser-aí (HEIDEGGER, 1997). O processo educativo não guarda nenhuma relação direta com a produção de identidades, com a permanência do ser em si mesmo, com o fechamento do ser-aí a uma abertura para o além de si, para o fora de si.

É interessante percebermos a relação que há entre essa forma de definir e pensar o ato de educar e a forma como foi, durante séculos, definido e pensado o que seria uma emoção. A palavra emoção também remeteria a ideia de movimento para um fora de si que está presente no ato de educar. Durante séculos, desde pelo menos Aristóteles, as emoções foram vistas como perigosas por implicarem uma perda do controle sobre si mesmo, por implicarem um descentramento do ser que, comovido, movia-se em direções nem sempre recomendáveis do ponto de vista da razão. As emoções levavam a uma espécie de transbordamento do ser. A própria imagem de um corpo que se agita, que se move, que, tomado pelo *pathos*, pela paixão, pelo afeto, perde o controle e discernimento, movimentando-se descontroladamente, indicia a forma como se via a emoção. A emoção nos atiraria para fora de nós mesmos na direção de um encontro com o mundo. Encontro que, muitas vezes, se daria de modo conflitivo, pois a emoção faria com que não enxergássemos o mundo tal como ele é, fazendo com que contra ele nos rebelássemos, tentássemos destruí-lo em sua realidade inaceitável. A emoção começaria por um estremecimento do interior do sujeito para acabar com a ação revoltosa em relação ao mundo. O perigoso da emoção estaria naquilo que também promete a experiência educativa, ou seja, o sair de si, o ir além dos limites impostos para esse ser-aí, o defrontar-se com o fora, com o mundo em sua alteridade (VIGOTSKI, 2004). No entanto, a diferença estaria no fato de que

a emoção levaria a uma recusa dessa alteridade do fora, levaria a um enfrentamento conflitivo com o outro, enquanto a experiência educativa, como experiência de aprendizado, representaria um gesto de acolhimento desse outro, de internalização da alteridade do mundo. Podemos dizer que tanto a emoção quanto a educação implicam uma relação com o fora, um movimento em sua direção, no entanto, a experiência educativa implicaria num movimento de retorno do mundo na direção do ser-aí que se educa (DIDI-HUBERMAN, 2017).

Há um outro elemento importante, para o qual gostaria, agora, de chamar a atenção, na definição latina do gesto de educar, que se expressa através do verbo conduzir. O ser-aí que vive o processo educativo é um ser conduzido, guiado, introduzido no mundo por alguém. Ora, tanto a palavra conduzir, quanto a palavra introduzir partilham com a palavra educar terem como origem etimológica o verbo *ducere*, que remete ao gesto de docilizar, de tornar dúctil (palavras que também se originam de *ducere*), ou seja, de tornar alguém ou algo moldável, elástico, flexível, maleável, alguém que se pode conduzir, guiar, que é manejável, que se pode direcionar (CUNHA, 2010). Ou seja, no gesto de educar, na experiência educativa há notórias dissimetrias de poder. Há alguém que conduz, que *conducere*, há alguém que introduz, *introducere*, e há alguém que é conduzido para e introduzido em algo que não sabe o que é, sobre o qual não tem domínio, a um fora desconhecido e ainda não apreendido. O gesto de educar implicaria, portanto, não só a produção e o encontro com a alteridade, como o encontro com a desigualdade de poder e com a desigualdade de conhecimento e saber. A experiência educativa é relacional, ela implica a relação com os outros, a relação com os demais. Nessa relação se definem, de saída, dois lugares de sujeito, duas posições de sujeito, daquele que educa, que conduz o processo educativo e aquele que é educado, que se submete a aprendizagem. O verbo *ducere* também originou a palavra duque, que entre os romanos

era o chefe militar de uma legião do exército (CUNHA, 2010). Portanto, o verbo *ducere*, de onde provém a palavra educar também remete a condução no sentido do exercício de uma liderança, de uma chefia. Foi daí que proveio o título de *Duce* que os fascistas atribuíram a Mussolini. Haveria, portanto, na experiência educativa a desigualdade entre aquele que conduz, que orienta o processo educativo e aquele que é guiado, levado a atingir uma meta que é esse ir além de si. No gesto educativo a construção da alteridade seria inseparável do gesto de submissão a um condutor, a um guia, a um mestre, a um professor. Ser um educando significaria se colocar na posição de alguém que se deixa conduzir, moldar, modelar, manejar, que se deixa direcionar no sentido de ir além de si mesmo, de sair de si mesmo. Esse lançar-se ao fora, no processo educativo, seria uma experiência de menor risco, porque seria orientada, guiada, conduzida por alguém experiente, alguém que já fez a experimentação desse fora e que sabe e pode indicar os caminhos mais seguros. O gesto de educar implicaria poder e cuidado, poder sobre o outro e responsabilidade para com o outro. O exercício do poder seria aí inseparável de uma necessária atenção para com o educando, de uma habilidade e capacidade de condução, uma sabedoria no introduzir o outro nesse fora que desconhece.

O educador seria responsável por tudo o que o educando vier a fazer e produzir. Produzir, palavra que também advém do verbo latino *ducere*. *Pró*, à frente, *ducere*, conduzir, guiar, ou seja, produzir significaria o conduzir para a frente, guiar alguém no sentido de ir para a frente (CUNHA, 2010). Até no senso comum a educação, a experiência educativa está ligada a ideia de ir para a frente, de sair do canto, de deixar um dado lugar de atraso, desconhecimento, ignorância, incapacidade, de falta de habilidades e competências, para usar dois conceitos tão queridos dos burocratas da educação. Só vai para a frente quem estuda, quem frequenta a escola, quem se educa através dos saberes escolares. Podemos dizer que, nesse sentido, o

educador é aquele que faz o educando ir para a frente, como dizemos no senso comum, é ele que dá um empurrãozinho, que faz o aluno, aquele ser sem luz e sem saber, começar a caminhar na direção do conhecimento. É ele que exige do aluno que produza, preparando-o para a sociedade onde a produção possui uma enorme centralidade. A produção deslocaria o ser-aí na direção da frente, o faria caminhar em busca de uma meta, de um horizonte, de um objetivo. O gesto de educar exigiria, portanto, a construção de um horizonte de expectativa, um clima de espera e de esperança. A educação não poderia dispensar o desejar, o sonhar, o imaginar, o fantasiar, a construção de um horizonte utópico. Do ponto de vista temporal, o ir em frente é buscar o futuro, é se deslocar na direção de um tempo outro, é construir a alteridade temporal, é se separar do presente, o lugar temporal em que se está. Há no gesto educativo essa busca da construção de um tempo outro, de um futuro, de um ser que se afirma ao se transformar no e com o tempo. Há na educação esse buscar o que se encontra à frente, essa produção do porvir, essa aposta no devir, em um ser que se constitui com o tempo. Vivemos nos perguntando, hoje, como o país pode ir para a frente sem investimentos em educação? Como podemos educar alunos sem perspectivas de futuro, sem esperança, sem utopias, sem aguardar que o tempo traga algo de melhor e superior ao que se tem hoje? Como motivar alunos a se educarem se o tempo futuro parece ameaçador e incerto? Motivador que também nos remete ao ato de movimentar alguém subjetivamente na direção de superar-se, de ir além de si mesmo. Movimento que também é afetivo e emocional. Como vamos afetar, como vamos mover as subjetividades dos alunos para a experiência educativa se todas as portas parecem se fechar, se parece que vivemos sufocados, enclausurados num tempo sem fora, fechados numa rotina de destruição, violência, ódio e medo? Como vamos dar o empurrãozinho que nos cabe se parece que vivemos tempos em que o caminhar para trás, o retroceder, o regredir, o reacionar prevalecem

sobre o ir para a frente. Como vamos educar em tempos em que a produção deu lugar a redução e a reprodução? Reduzir que também advém do verbo latino *ducere*, conduzir, guiar, com o prefixo, *Ré*, para trás, ou seja, vivemos tempos que nos conduzem para trás, para o regresso, que querem nos introduzir num mundo findo, num mundo que se foi, num mundo de antanho (CUNHA, 2010).

Vivemos tempos de desorientação, como guiar e conduzir em épocas como a nossa? O verbo *ducere* é responsável pelo surgimento de palavras como duto, aqueduto, gasoduto, que remetem a construção de estruturas, de formas, de arquiteturas que visam dirigir, guiar, orientar, dar curso a dados materiais, notadamente a materiais em estado líquido ou gasoso (CUNHA, 2010). O gesto de educar também implicou, ao longo da história, a construção de estruturas, tanto arquitetônicas, como institucionais. Para que os alunos fossem educados, orientados, conduzidos, guiados, ensinados foi preciso, também, que se regularizasse o curso que deveria percorrer. O curso, a trajetória educativa devia ser regrada, controlada, devia seguir um percurso previamente determinado. A materialidade informe do educando, o caráter líquido de sua subjetividade, de sua personalidade, de seu caráter, de seus valores, devia receber a contenção devida, o direcionamento adequado, devia encontrar canais de expressão previamente traçados e definidos. Educar seria regrar, regular, codificar esse ir a frente, esse percurso, esse se atirar para o fora, esse se lançar a novos territórios, para que a atividade educativa não transbordasse certos limites e certas fronteiras. Mais uma vez se torna clara a relação entre educar e produzir alteridades e desigualdades. No ato construtivo, no gesto construtivista o educando é chamado a participar da construção das formas com que será educado, mas isso não se faz sem o reconhecimento de hierarquias entre aqueles que sabem até onde se pode chegar e aqueles que tomam o fora como o infinito e o ilimitado. A educação é um gesto de traçar percursos, limites e fronteiras, é um gesto de

formatação, de dotação de formas, quando não é de *enformação*, de colocação dos educandos em dadas fôrmas. O educando, mesmo em busca do fora de si, não pode se espalhar e se espraiar indefinidamente, como um líquido sem um conduto, pois perderia a forma, nunca se formaria. A educação implica a formatura, a aquisição de uma forma, a invaginação do fora, a captura do exterior e, com ele, a produção de um interior, de uma subjetividade. Se a educação não implica, necessariamente, o aprendizado e a existência de desigualdades sociais e econômicas, ela é um exercício de desigualdades de poder e de saber, e elas se expressam nas próprias formas arquitetônicas e institucionais que o ato educativo origina. Isso pode representar uma ducha de água fria naqueles que idealizam um mundo completamente sem desigualdades, ilusão generosa, mas uma ilusão. Aliás, a palavra ducha também vem de *ducere*, pois ela é um artefato, uma forma pensada para direcionar o jato da água numa dada direção, assim como teríamos que fazer com os rasgos de criatividade, com os ímpetos de desorientação, os impulsos de dispersão, a falta de concentração, de foco, de direcionamento, a ausência de controle e os espalhamentos de nossos educandos (CUNHA, 2010).

O educador, o professor, seria aquele que orienta o percurso do educando na direção do que ainda desconhece. Ele seria a ponte, o viaduto que permitiria o educando fazer a passagem, o deslocamento, o trânsito entre o que conhece e o que não conhece. Viaduto, assim como gasoduto, também derivam do verbo *dulcere*, e remetem a ideia de passagem, de via de trânsito, de uma forma que permite que algo ou alguém passe, mas que, ao mesmo tempo, o contém, o impede de se despistar, se desorientar, vazar, dispersar-se, se desperdiçar, sair do caminho, deixar o trajeto (CUNHA, 2010). Seríamos nós, educadores, aqueles que, ao mesmo tempo que damos passagem aos desejos, expectativas, conhecimentos de nossos alunos, somos chamados a colocá-los nos trilhos. Como agentes da ordem, como agentes do poder

de Estado, os educadores são convocados a deixar passar apenas o que é permitido, o que é legal, o que é normal, o que é seguro, o que é certo, o que é verdadeiro, o que é necessário, o que é correto, o que julgam ser o melhor para seus educandos. Como condutores das aulas, das atividades escolares, da experiência educativa, terminamos por educar para uma liberdade limitada, dirigida. Tendemos a achar que a busca do fora deve-se fazer sempre pelas mesmas portas, pelas mesmas vias, pelas vias legais. Tomar um bonde para o futuro exigiria sempre um condutor, o trem para as estrelas necessitaria de maquinista, com seu saber técnico e sua capacidade de guiar, de conduzir. No trânsito para o futuro se deveria respeitar os sinais vermelhos e amarelos que os educadores fazem acender, em dados momentos do percurso. Há a tentativa do poder, que o resultado da metamorfose que implica a experiência educativa se paute por modelos, que ela resulte em formas de ser já esperadas, *pret-à-porter*. Em tempos de militarização da educação, o que se quer é a formação em série de soldadinhos de chumbo, que marchem sempre na mesma direção e pela mesma via, que não haja lugar para o desvio e a divergência. O desviante corre o risco da queda dos trilhos, do passo em falso no viaduto. A diversão, o seguir direção divergente, o divergir da maioria, do coro dos contentes, pode custar caro, a própria vida desse viajante da existência, desse passageiro da vida, que somos todos nós. Conhecemos muitos educadores guardas-de-trânsito, professores policiais, agentes educativos que bloqueiam a passagem do diferente, do distinto, do estranho, do estrangeiro, do desviado, dos que querem fazer a passagem para o fora por outros lugares, realizando outros percursos. Esse é um dos grandes problemas da instituição escolar, seus percursos previsíveis e previstos, seu medo do fora, do desconhecido, do criativo, do inovador, da inventividade, de todo aquele que sai fora das vias admitidas, de todo aquele que tenta conduzir e guiar o educando pela corda bamba, pelo fio balançante do ainda não experimentado. É assim que um gesto que implica de saída

a alteridade se transforma num gesto identitário e de identificação, de policiamento e de disciplinarização.

Por ser relacional, por implicar a existência de, pelo menos, dois lugares de sujeito, aquele que educa e aquele que é a educado, a experiência educativa, além de ser um exercício que implica o encontro com a alteridade e com a desigualdade de poder e de saber, é, ao mesmo tempo, necessariamente, uma experiência compartilhada, que se realiza em conjunto. É preciso estar juntos, educador e educando, para que o ato educativo aconteça, mesmo que esse junto hoje possa ser realizado a distância. Podemos dizer que a atividade educativa é uma atividade adutora. Isso mesmo, adutora, que é também uma palavra que advém do verbo latino *ducere*. Ela é formada pelo prefixo *ad*, que remete para o que se faz junto, e *ducere*, conduzir, guiar, portanto, uma atividade adutora seria aquela que traz para junto, que implica um movimento de aproximação e partilha (CUNHA, 2010). Se a adutora traz água para dentro de nossas casas, nos aproxima de uma fonte de água, a prática educativa visa nos aproximar do saber através daquele que sabe. O professor seria esse agente adutor, que aproximaria o conhecimento daquele que dele está sedento. No entanto, não podemos tomar o ato educativo como um gesto de mão única. O educador, ao vir para junto do educando, também com ele aprenderá. O aprendizado é uma via de mão dupla, sendo indispensável, para que ocorra, que haja alteridade, que haja diferença e distinção entre os sujeitos que se engajam, juntos, no processo educativo. A alteridade dos sujeitos que, juntos, realizam a experiência educativa, a própria desigualdade de saberes e poderes são indispensáveis para que o aprendizado ocorra. É na convivência com a diferença, com o que é distinto, estranho, não sabido, não vivido, que aprendemos, que nos educamos para o estar junto ao outro, levando em conta e aceitando seu ser distinto. A educação para a democracia, para a cidadania, para a própria vida social, implica o aprender a conviver com as diferenças, a aceitar o direito do outro de, mesmo

estando junto, vivendo em coletividade, ser diferente de quem está a seu lado. A educação para a convivência se dá nesse aprender a estar juntos, mesmo daqueles que não são idênticos. Uma sociedade começa a desmoronar quando passa a isolar e segregar dados grupos sociais, que passam a conviver somente entre aqueles que, pretensamente, são os seus semelhantes, são os distintos, os puros, os escolhidos, as elites, a escol, a raça superior. Já vimos, em nossa história, em que vai dar tais atitudes isolacionistas e segregadoras. O ser humano se declina em variadas formas, não há um modelo do que seria o humano, a humanidade. Aprender a acolher, a se aproximar, a ser capaz de estar junto das mais variadas faces com que se apresenta o ser humano é a tarefa precípua do ato educativo.

Mas como vimos, a experiência educativa não é apenas adutora, ela não deve ser apenas a experimentação do estar junto, do se aproximar, do compartilhar, com o outro, a existência no mundo. A educação não é apenas o aprendizado do que nos faz estar e permanecer juntos, do estar próximo, de sermos o próximo do outro. Ela não é apenas uma atividade que nos faz aprender o que nos une e nos torna próximos, semelhantes. Podemos dizer, como já vimos, que a experiência educativa é uma experiência abductora, ou seja, aquela experiência que nos leva para fora, para longe de um pretense nós, de uma pretensa identidade. O prefixo *ab*, fora, e o verbo latino *ducere*, conduzir, formam essa palavra que significa conduzir para fora, levar para longe algo ou alguém (CUNHA, 2010). A educação deve ser, como vimos, uma experimentação do fora, do distante, do distinto, do diferente. A educação nos faz estar juntos, mas não necessariamente para sermos todos iguais, outra dimensão da desigualdade que é bem-vinda no processo educativo, ou seja, ela deve induzir a singularidade, a não igualdade nos modos de ser e agir. Uma educação libertadora é aquela que, justamente, se desprende de oferecer modelos prontos de se ser sujeito, modelos únicos de comportamento e modos de ser.

A educação deve ser abduzora no sentido de que seja uma atividade que produza um movimento de afastamento do sentido comum, do preconceito, do óbvio, do estereotipado, do *dejavu*, um movimento em direção ao ainda não dito e ainda não visto. Assim como fazem nossos músculos abdutores, realizar um movimento de afastamento da linha média, do mediano, do mundano, do comezinho, do lugar comum, do saber cristalizado e tradicionalizado. A educação é lugar de produção do diferente, do saber de ponta, da radicalidade na reflexão e na crítica, da separação do comum e do banal, da contestação do já sabido. A educação é uma atividade onde todo consenso deve ser posto em questão, onde toda certeza deve ser transformada numa problematização. Vemos, hoje, nas propostas de se voltar a uma educação familiar e doméstica, a tentativa de se fazer do gesto educativo um gesto de repetição do mesmo, das ideias, valores, costumes, ideologias dos pais e dos adultos. Até espacialmente, essa proposta de educação doméstica padece do medo do fora, do sair de casa, de que as crianças realizem um movimento de distanciamento das formas de ser e pensar de seus pais ou responsáveis, é a busca por uma educação em série, que produza, nas crianças, meros clones de seus pais. Isso é desconhecer a própria diferença e distância entre as gerações. Se quer formar jovens para serem velhos, querem que a educação forme seres anacrônicos e defasados temporalmente. O conservadorismo pode terminar por produzir seres desajustados a sua própria época e sociedade. A educação, entendida aí, como um movimento para perto dos adultos, para dentro de casa, é a negação do que há de importante no gesto de educar. Conduzir para a identidade e para a igualdade de formas de ser é se propor uma educação fascista, que tenta produzir seres obedientes e incapazes de pensar e ser por si mesmos.

Todo gesto educativo implica a prática da indução, o educador é aquele que não apenas conduz, guia, lidera, mas que também induz o educando a seguir dado curso, dado percurso. Induzir é um verbo

que também deriva do verbo latino *ducere*, acompanhado do prefixo *in*, que indica um movimento de vir para dentro, de incluir (CUNHA, 2010). Não seria uma contradição, em relação ao que dissemos até agora, pensar o gesto educativo como aquele que traz alguém para dentro de algo, não estaria em desacordo com a própria crítica que acabo de fazer às propostas que buscam trazer o educando de volta para dentro de casa? Creio que não, pois quando digo que a educação não deixa de implicar a adoção do gesto de indução, estou me referindo exclusivamente ao que seria, digamos, o espaço do conhecimento e do saber. O educador, antes de mais nada, é aquele que induz seus educandos a desejarem e gostarem da experiência educativa. A indução é uma espécie de condução sutil, não autoritária, uma espécie de chamado, de convite, de incitamento, de desafio que o educador lança na direção do educando. Induzir é o gesto de levar alguém a fazer algo sem o recurso da força e da violência. Induzir está muito próximo de outra palavra originada no verbo latino *ducere*, ou seja, seduzir, que é composta do prefixo *se* que remete ao gesto de afastar, ou seja, seduzir seria conduzir alguém, levar alguém a se colocar a parte, a se afastar dos demais, ou seja, seduzir significaria levar alguém a se afastar dos outros por causa da presença do sedutor, alguém que se separa dos demais por causa de um outro que também é visto como a parte, como alguém especial e distinto (CUNHA, 2010). O educador induz o educando a gostar da educação mostrando-a como uma atividade excepcional, a parte das demais, distinta das demais, especial. O mesmo acontece no processo educativo com qualquer experiência ou saber que se quer seja apreendido pelo educando, ele tem que parecer distinto e único, em relação aos demais. O professor sedutor é aquele que sabe sutilmente induzir seus discípulos a seguirem suas ideias, seu modo de ver o mundo, seus gostos estéticos, seus comportamentos e valores. Essa é uma dimensão da prática educativa que costuma ser ignorada, quando não negada, ou seja, a dimensão indutora, sedutora,

erótica, mesmo, do processo educativo. É contra essa dimensão do gesto educativo que toda uma gritaria conservadora se faz ouvir hoje e não será negando a sua existência que enfrentaremos as propostas de escolas sem partido, sem sexualidade, sem gênero, sem tratamento do racismo, sem combate a homofobia, etc. Negar que a prática educativa é indutora, é sedutora, que não há nela operando desejos, uma dada erótica dos corpos e das mentes, é tentar escamotear o que é óbvio. Não há educação sem indução e sem sedução porque não há educação sem comunicação, não há educação sem linguagem, não há educação sem discursos, não há educação sem gestos, não há educação sem emissão de mensagens, sem emissão de signos e, portanto, se qualquer ato de comunicação, se qualquer ato linguístico, se qualquer gesto humano, se qualquer signo é indutor de sentidos e significados, é, portanto, sedutor, como seria possível uma educação sem indução e sedução. Aqueles que gritam e denunciam esses aspectos do ato educativo apenas querem induzir ou seduzir os alunos, os filhos, para suas ideias, seus valores, seus costumes, para suas ideologias.

A educação é indutora porque ela é, sempre, um chamamento para que o educando fique por dentro, venha para dentro de um dado universo de saber e conhecimento. A educação é um convite a que o educando se inclua em um dado mundo, configurado por ideias, conceitos, enunciados, temas, habilidades, práticas, saberes. No próprio ato do conhecimento, do pensamento, a indução opera, à medida que a partir de um dado concreto, de um detalhe, de um fragmento da realidade, o educando pode ser chamado a formar uma ideia geral, um pensamento mais abstrato, a fazer uma generalização. A indução opera no âmbito do pensamento permitindo que um dado detalhe, um dado recorte, um dado evento do mundo possam conduzir o educando a acessar, a tomar parte num universo de conhecimento bem mais vasto. O professor de física pode, a partir da queda de um pequeno objeto, de sua caneta, induzir o aluno a chegar a compreender, a estar por dentro, a

se inteirar da lei da gravidade, por meio da indução. Ele, como educador, irá conduzir o raciocínio do aluno para que se movimente do evento e do objeto discretos em direção a lei abstrata e universal. No entanto, sabemos que o gesto educativo pode implicar, justamente, o movimento contrário, ou seja, o deslocar-se de um dado conhecimento geral, de uma dada lei para inferir ou compreender um evento, um caso, um objeto particular; é o que chamamos de dedução, onde aparecem novamente em ação o prefixo de afastamento *de* e o verbo latino *ducere* (CUNHA, 2010). A dedução implica descobrir o significado ou o sentido de algo a partir de princípios gerais já conhecidos. Os professores adoram fazer deduções, algumas bastante apressadas e preconceituosas, em relação a seus alunos. Se costumeiramente os alunos que se sentam nas últimas filas de carteiras nas salas são os mais desinteressados ou desmotivados, quando não indisciplinados, logo Mário que se senta na última fila é desinteressado e bagunceiro, quando ele pode ser apenas um aluno tímido ou introspectivo, que teme ser visto pelo professor. São deduções que transformam alteridades em identidades, quando não levam a operar as tipificações estigmatizantes e as classificações estereotípicas. Essas deduções apressadas podem levar a que alunos sejam tratados de modo desigual, aprofundando barreiras de comunicação e levando, por vezes, a que a violência simbólica sofrida pelo aluno excluído se transforme em violência física ou verbal. Mas a dedução é inseparável da experiência educativa, pois somos chamados a aplicar princípios e raciocínios gerais a coisas e acontecimentos particulares, todo o tempo.

Devemos ter cuidado para não reduzirmos as pessoas às medidas de nossos preconceitos e pré-noções. O ato dedutivo pode ser um ato redutivo, sempre que o princípio ou a explicação, o sentido geral do qual partimos não é tomado com cautela quando estamos diante de um caso ou de algo ou alguém singular. A dedução deve vir acompanhada do senso crítico para que não se torne mera redução. Mais uma palavra derivada do verbo latino *ducere*, acompanhado do prefixo *re*, que tem

o sentido de para trás, de outra vez, reduzir significa limitar, diminuir, retirar de algo a sua grandeza, mas também dominar, sujeitar, trazer de volta a ordem (CUNHA, 2010). Podemos dizer, por exemplo, que o policial reduziu o preso e o algemou, significando que o subjogou e o dominou. O ato educativo implica os dois sentidos da palavra redução, ou seja, o gesto de educar tanto pode implicar o conduzir o educando na direção de ter uma visão diminuída, limitada, reduzida da realidade, quanto pode ser um gesto de subjugação, de dominação. Contrariamente ao que indica o prefixo *ex*, que compõe a palavra educação, que propõe um ir além, um expandir-se para fora de si mesmo, um deslocar-se para distante do ser que se é ao iniciar o processo educativo, uma educação redutora, como querem muitos hoje, implica em pensar e tratar a educação como um gesto de imposição de limites, de criação de seres limitados, diminuídos em sua capacidade de expansão, de crescimento, de transformação de si mesmos. Se trata de oferecer uma educação com horizontes previamente limitados, significa pensar o gesto educativo como um gesto de fechamento em um dado mundo, de fechamento para o diferente, para o distinto e o distante. Há muitos, hoje, dispostos a trocar uma educação libertadora por uma educação redutora, no sentido de uma educação que subjuga, que controla, que limita, que aprisiona o ser-aí do educando no interior de dados códigos, preceitos, valores, costumes, princípios gerais que não levam em conta a particularidade daquele que se está educando. Pensa-se a educação como um gesto de transmissão e de replicação de modelos de sujeito previamente definidos. Os pais se tomam como modelos a ser reproduzidos por seus filhos. As crianças devem ser reduzidas a meras cópias dos adultos. Cria-se um ser diminuído em suas possibilidades a pretexto de impor-lhe limites, educando-o para a obediência e para a reprodução do mesmo.

Trata-se de retirar da experiência educativa toda a sua dimensão de aventura, de errância, de abertura para possíveis, de entrega a

vivência de fluxos desterritorializados (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Trata-se de fazer da educação uma prática de segurança, de garantia de reprodução do mesmo. Trata-se de inibir, pois, todo gesto de inventividade, de criatividade, de independência, de singularidade, de liberdade. Uma educação militarizada, assim como uma educação militante, de qualquer matiz ideológica, é uma educação que busca formar subjetividades em série, corpos maquínicos, robóticos, seres incapazes de pensar e de existir por si mesmos, pessoas produzidas para repetir, reproduzir e copiar (LAZZARATO, 2014). É tomar a educação como locus de funcionamento de uma maquinaria voltada para produzir seres dóceis, disciplinados, moldados segundo dados princípios com pretensões gerais e universais, quando não divinas. A educação como lugar de funcionamento de pedagogias voltadas para a produção do ser replicante, do androide que ambiciona ser uma mera cópia de um outro ser humano. A educação sem essa busca por um ir além de si, por um superar-se, por um atirar-se ao desconhecido, ao nunca visto, feito ou dito, é lugar para que as diferenças sejam aplastadas, reduzidas, é uma prática de fechamento, um girar no mesmo lugar, um não sair do lugar, um não ir para a frente, um aferrar-se a territórios já gastos e conhecidos, um apegar-se a modos de vida anacrônicos e obsoletos, um repetir e reproduzir dados modelos de sujeito obedientes e afeitos a ordem vigente.

Devemos lutar contra as desigualdades sociais e econômicas, sem nos deixar levar pela expectativa de que todas as desigualdades desapareçam. A experiência educativa implica e necessita de desigualdades, desníveis, assimetrias de poder e de saber, ela implica hierarquias, sem as quais o gesto de conduzir, de liderar, de guiar, que faz parte do próprio conceito de educar, não faria sentido. Na experiência educativa, um sujeito conduz, lidera, exerce, portanto, um dado poder, conferido pelo saber de que dispõe e o outro sujeito,

aquele que é educado é liderado, conduzido, guiado, induzido, seduzido, reduzido por outrem, notadamente a partir do que sabe.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos en lágrimas, pueblos en armas: el ojo de la historia** 6. Santander: Shangrila, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: N-1, 2014.

VIGOTSKI, Lev. **Teoría de las emociones**. Estudio histórico-psicológico. Barcelona: Akal, 2004.

DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA PORTUGUESA: MUDANÇAS E PERSISTÊNCIAS

Teresa Seabra¹

Nos estados modernos, a instituição escolar tem sido incumbida da concretização de um conjunto de desígnios sociais, entre os quais se encontra a igualdade de oportunidades que estas sociedades anseiam proporcionar. Trata-se de um ideário historicamente situado e, como salientam Fitoussi e Rosanvallon (1997, p.64-5),

[a] igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. (...) O princípio de igualdade (...) é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.

Este projeto da modernidade não pretende anular as diferenças. A expressão “Todos diferentes, todos iguais” remete para a distinção entre diferença e desigualdade, pois esta última consiste numa diferença considerada injusta (THERBORN, 2006), que pressupõe (des) vantagens de uns grupos em relação a outros. Como refere Dubet (2010), a igualdade de oportunidades (distinta da igualdade de

¹ Doutorada em Sociologia no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa Professora Associada do Departamento de Sociologia da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa Diretora do Departamento de Sociologia Diretora do Mestrado em Educação e Sociedade. teresa.seabra@iscte-iul.pt

situações) remete para uma conceção de justiça social que passa por não existirem privilégios e discriminações.

O debate sobre as desigualdades sociais está e estará sempre ligado ao que é considerado, em cada momento e situação, justo ou injusto. Como esclarece Costa (2012),

não se pode deixar de tomar em conta, na análise sociológica do tema, os critérios e os julgamentos de justiça/injustiça social em presença no contexto social em causa [...] [e], em cada contexto social particular [...] os juízos de justiça e injustiça social, e os respetivos critérios subjacentes, são largamente plurais, com frequência conflituais e suscetíveis de mutação. (COSTA, 2012, p. 94-95).

A aceção de justiça subjacente à análise da (des)igualdade de oportunidades adotada neste texto aproxima-se da partilhada por Frazer (2008), na medida em que se entende que justo será todos terem condições semelhantes para participar na vida social. No caso da instituição escolar, espera-se que esta consiga mitigar as desigualdades sociais de partida, ou seja, não “inscreva” nos resultados e trajetos dos alunos a sua condição social ou, dito de outro modo, que o desempenho escolar não seja socialmente seletivo.

O entendimento sobre as condições que devem estar reunidas para que a igualdade de oportunidades seja alcançável tem variado ao longo do tempo: o primeiro requisito foi a universalização do acesso à escola (igualdade de acesso) e a segunda foi a universalização da possibilidade de acesso ao sucesso escolar (igualdade de resultados). Esta última aceção decorre da consciência social, fruto de resultados de importantes investigações realizadas a partir de meados dos anos sessenta do século passado (COLEMAN, 1966; JENCKS, 1972; BOURDIEU, PASSERON, 1964), de que garantir o acesso era insuficiente para proporcionar igualdade de oportunidades, uma vez que as exigências escolares, sendo definidas por um grupo social

específico, favorecem os alunos cujo processo de socialização familiar é semelhante ao que enforma a *cultura escolar*. Em vez de a escola dar “tudo igual a todos” (lógica de igualdade) deveria oferecer as condições de escolarização que melhor assegurassem a todos os diferentes grupos sociais a possibilidade de terem êxito escolar semelhante, devendo a distribuição de recursos ser diferenciada em função das necessidades de cada grupo (lógica da equidade)². Fitoussi e Rosanvallon (1997) são esclarecedores ao afirmarem que “trata-se de uma desigualdade corretora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. (...) a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes.” (p.63). E acrescentam: “A igualdade de oportunidades pode conciliar-se com desigualdades muito grandes de realização. Mas tais desigualdades são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado.” (FITOUSSI, ROSANVALLON, 1997, p.64).

Neste sentido, a igualdade de oportunidades remete para proporcionar a todos a *igualdade de resultados* no sentido de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tenham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar (transitar de ano, seguir determinada fileira, entrar no ensino superior...). Tal igualdade não implica que o sistema escolar deixe de proceder à diferenciação interna dos que o frequentam, pois permanece o mandato social de hierarquizar os alunos de acordo com o seu mérito; se a diferença for considerada justa deixa de ser sentida pela sociedade como uma desigualdade – no caso das sociedades meritocráticas, a desigualdade em função do mérito é uma diferença considerada justa.

2 Esta conceção deu origem a medidas de política educativa no quadro da chamada política de *educação compensatória*, com a criação de escolas ou grupo de escolas a quem são alocados mais recursos educativos (materiais e humanos), como as Áreas de Educação Prioritária criadas em 1968 na Grã-Bretanha, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) que a França criou em 1981 e em Portugal se instituíram em 1996 os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's).

Importa perguntar: O que deve ser considerado mérito? Haverá consenso social em torno do que é uma escola meritocrática? Importa a meta atingida, independentemente do ponto de partida? Deve considerar-se o esforço despendido, independentemente do alvo atingido? Para além dos resultados, importam também os processos? Até que ponto? Ou, para existir igualdade de oportunidades só o trajeto deveria ser avaliado? E os que o fizeram com muito pouco esforço, por já saberem muito do que a escola está a exigir, que lugar na hierarquia escolar seria justo atribuir-lhes?

Hoje sabemos que o veredito escolar resulta da confluência de um vasto conjunto de variáveis, cuja equação está impregnada de processos marcados pela diferenciação sociocultural dos alunos. A escola tem reais limitações para poder hierarquizar exclusivamente em função do mérito de cada um e, segundo Duru-Bellat (2003), trata-se mesmo de uma impossibilidade. No entanto, podem as sociedades tentarem aproximar-se o mais possível desse ideal que as enforma e essa perspetiva já era a de Coleman, em 1968, quando escreveu:

a igualdade de oportunidades só pode ser aproximada e nunca completamente alcançada. O conceito tornou-se no grau de proximidade à igualdade de oportunidades. A proximidade é determinada não somente pela igualdade de *inputs* educacionais mas pela intensidade da influência da escola em relação às divergentes influências externas (...) [ou seja], pelo poder dos recursos [escolares] em produzir resultados. (COLEMAN, 1975 [1968], p. 240).

A seletividade social do desempenho escolar

Atualmente, é reconhecido pela comunidade científica que as razões do diferencial de desempenho escolar dos alunos inscrevem-se em diferentes planos da vida social (estrutural, organizacional e

relacional) e situam-se numa ampla diversidade de domínios (societal, comunitário, familiar, escolar e individual). Trata-se, portanto, de um fenómeno social multidimensional e multisituado.

O primeiro passo dado na descoberta deste complexo fenómeno social foi a revelação da existência de uma forte correlação entre os resultados escolares das crianças e jovens e as condições sociais das suas famílias, como são o seu estatuto socioeconómico, os níveis de escolaridade alcançados e a origem étnico-nacional (BOURDIEU, PASSERON, 1964; COLEMAN, 1966). Outras desigualdades se foram revelando relacionadas com as diferenças de resultados escolares, à medida que foram sendo analisadas pela investigação sociológica, como são as desigualdades de género ou as regionais (escala nacional ou internacional). De um modo muito geral, podemos afirmar que a probabilidade de obter sucesso escolar aumenta (i) na relação direta com o nível de escolaridade atingido pelos progenitores, (ii) quando se é rapariga, (iii) se é autóctone, (iv) não se pertence a minorias etnicamente estigmatizadas e, ainda, (v) se reside em regiões do litoral e/ou urbanizadas.

Desde Bourdieu e Passeron (1964; 1970) e Bernstein (1964; 1975) são conhecidas explicações para a seletividade social do (in) sucesso escolar. Estas teses são designadas por *Teorias da Reprodução*³ que explicam como a escola, através de subtis processos, consegue reproduzir as desigualdades sociais pré-existentes. A instituição escolar, sendo socialmente construída, é enformada pela cultura de um grupo social específico, que tem o poder de a definir enquanto referencial de avaliação do mérito de cada um. Trata-se de um conjunto de princípios, normas, valores, conhecimentos e competências de que são portadores alguns dos grupos sociais e, nessa medida, estes encontram-se em melhores condições para responder de forma mais sucedida às exigências

³ Por referência à obra fundadora de Bourdieu e Passeron (1970) denominada *La reproduction: elements pour une theorie des systemes educatives*.

escolares. Nestes casos, os alunos experimentam uma *continuidade cultural* entre o seu meio familiar e a escola e esta dá-lhes vantagem no desempenho. Como esclarece Bernstein (1964; 1975), o código de comunicação dominante em cada um dos diferentes grupos sociais faz parte da sua cultura específica e também neste domínio, os grupos sociais mais desfavorecidos (menos escolarizados e/ou em condições subalternas no mercado de trabalho) vivem uma *descontinuidade* entre o código de comunicação que lhes é familiar e o código dominante no contexto escolar.

As desigualdades escolares em Portugal: um sobrevo

Apesar de Portugal ter sido um dos países pioneiros na construção da escola pública, tendo instituído em 1911 a escolaridade obrigatória de 3 anos, só a partir de 1960 o aumento desta foi alargado, de modo progressivo e consistente, atingindo, já no presente século, os 12 anos (quadro 1). Foi igualmente apenas nos anos sessenta que se deu a universalização do ensino primário (1^a à 4^a classes), como fica patente no quadro 2.

Quadro 1. Evolução da escolaridade obrigatória em Portugal

Ano civil	Nº de anos	Observações
1911	3	
1919	5	
1927	4	
1930	3	
1956	4	Só rapazes
1960	4	Todos
1964	6	Para quem entra no 1º ano
1986	9	Para quem entra no 1º ano
2009	12	Para quem frequenta o 7º ano

Fonte: Almeida e Vieira (1986)

Quadro 2. Proporção de crianças que frequentam o ensino primário (1900 a 1960)

Ano	1900	1930	1940	1950	1960
Pop. 5 a 9 anos	610151	762208	835721	798678	851145
Pop. Ens. primário	231239	367330	587747	621068	974050
%	37,89	48,19	70,32	77,76	114,43

Fonte: Almeida e Vieira (2006)

A par do alargamento progressivo do acesso aos diferentes níveis do sistema de ensino, tanto por parte das mulheres como das crianças e jovens de contextos sociais mais desfavorecidos, persistem expressivas desigualdades de oportunidades no sucesso do ensino obrigatório e no acesso ao ensino superior. Como é visível no quadro 3, as mulheres acedem à educação escolar em fase posterior à dos homens, estando, até meados do século passado, visivelmente sub-representadas tanto no ensino primário como no ensino liceal.

Quadro 3. Alunos (nº) a frequentar o ensino primário e o ensino liceal, por sexo (1926-1940)

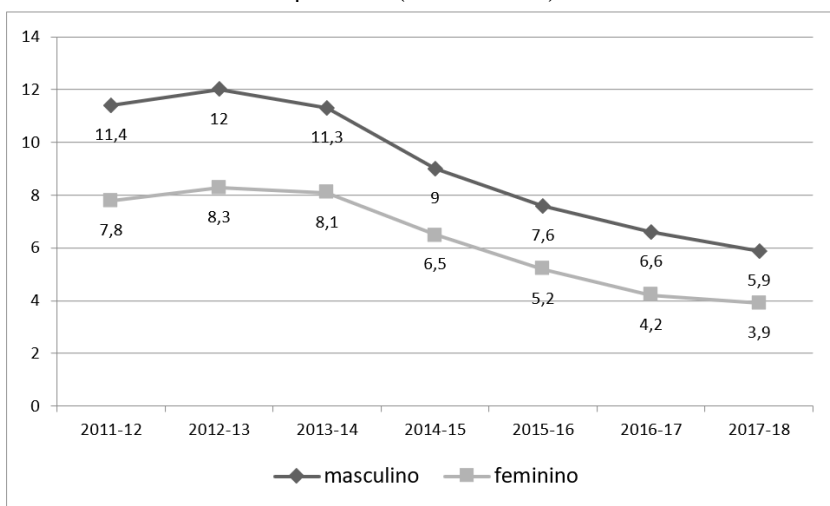
		1926	1940
Ensino Primário	Homens	187 906	315 639
	Mulheres	128 982	239 253
Ensino Liceal	Homens	9 644	10 044
	Mulheres	2 960	5 833

Fonte: Carvalho (1986, p.771-2)

Dados mais recentes, patentes na figura 1, relativos à taxa de retenção e desistência no ensino básico (1º ao 9 ano de escolaridade) revelam que as raparigas obtêm uma persistente taxa de aprovação superior à do conjunto dos rapazes. Esta tendência tem-se observado de uma modo geral em todos os países desde que as mulheres acederam aos diferentes patamares de ensino em pé de igualdade que os homens.

Como é observável, este diferencial no desempenho escolar tem sofrido variações ao longo do tempo, sendo de assinalar uma tendencial redução das desigualdades de género nos últimos anos letivos. Em Portugal, também tem sido crescente o acesso das mulheres ao ensino superior e, a partir do ano de 1985, o contingente de mulheres matriculadas passou a superar o dos homens (ALMEIDA,VIEIRA, 2006) e, em 2011, a taxa de recrutamento⁴ nas raparigas era de 53% enquanto nos rapazes era de 45%.

Figura 1. Taxa de reprovação/desistência no ensino básico por ano letivo e por sexo (2012 a 2018)



Fonte: Perfil do Aluno (<http://www.dgeec.mec.pt>)

A supremacia das mulheres no que se refere aos resultados escolares tem vindo a ser explicada pela confluência de duas dinâmicas, uma escolar e outra extra-escolar: segundo Grácio (1997), o modelo *culturalista* centra a explicação na continuidade cultural entre a escola e o processo de socialização das raparigas e “ a escola premeia, de facto, disposições fundamentais de socialização feminina” (GRÁCIO, 1997, p. 61) e a perspectiva *acionalista* foca a explicação na estratégia de

⁴ Refere-se à proporção de rapazes (ou raparigas) que frequentam o ensino superior de entre o total de rapazes (ou raparigas) que têm entre 18 e 22 anos.

emancipação das mulheres, ou seja, o seu particular investimento na escola não será mais do que um meio de garantir a sua independência financeira.

A informação estatística sobre a relação entre as variáveis que remetem para o perfil social das famílias dos alunos e os seus resultados escolares é muito escassa no nosso país. Dispomos apenas da análise realizada pelo Ministério da Educação relativa à situação ocorrida no ensino primário no início dos anos noventa do século passado (quadro 5). Já nessa altura se evidenciava a relação entre a profissão dos pais e as taxas de aprovação obtidas pelos alunos, variando de valores mínimos para os filhos dos *operários agrícolas e das pescas* e valores máximos para os filhos dos *professores*. Para além de patenteada a seletividade social dos resultados escolares, destaca-se a precocidade da mesma: um terço dos alunos filhos do primeiro grupo profissional fica reprovado, no final dos 2 primeiros anos de escolaridade.

Quadro 4. Taxa de aprovação dos alunos do ensino primário⁵ segundo a profissão dos pais (1990-1991)

	1ª fase	2ª fase
Agricultores e pescadores individuais	73.1	83.9
Operários agrícolas e da pesca	65.6	81.5
Operários industriais	80.1	87.2
Serviços pessoais	76.0	87.1
Empregados do comércio e serviços	87.0	92.3
Técnicos	94.5	96.6
Empresários individuais e comerciantes	91.2	94.2
Professores	97.8	98.6

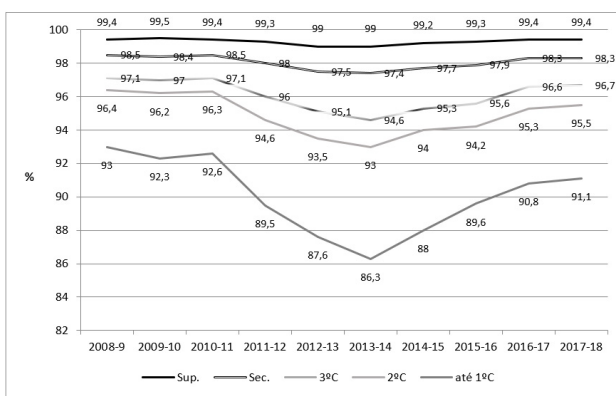
Fonte: ME (1996) em Grácio (1997)

Recentemente, está a ser possível aos investigadores terem acesso a microdados recolhidos pelo Ministério da Educação e deste trabalho resultam evidências que nos permitem conhecer a situação do país ao longo da última década (figura 2). Ainda no que reporta ao ensino primário (atual 1º ciclo do ensino básico: primeiros 4 anos

⁵ À data, a reprovação só era possível no final dos 2 primeiros anos de escolaridade (1ª fase) e no final dos 2 anos seguintes (2ª fase).

de escolaridade) tornam-se muito evidentes as diferenças nas taxas de aprovação segundo o nível de escolaridade dos pais, neste caso da mãe⁶. A diferença entre a taxa de aprovação dos filhos das mães que completaram uma qualificação de ensino superior e a dos filhos das mães que detêm, no máximo, os 4 primeiros anos da escolaridade obrigatória varia, ao longo da década, entre 6,4 pontos percentuais (no 1º ano considerado) e os 12,7 pontos percentuais (no 6º ano considerado). A análise diacrónica tem a vantagem de (i) podermos confirmar como num período muito curto de tempo (10 anos) a (des) igualdade de oportunidades pode variar e de (ii) tornar perceptível quanto os efeitos de um fenómeno generalizado (neste caso, a redução da taxa de transição nos finais dos anos letivos de 2012, 2013 e 2014) pode afetar de modo tão desigual os diferentes grupos de alunos. Como podemos constatar na figura 2, em situação de “crise” as populações socialmente mais desfavorecidas são vítimas particulares da mesma, perdendo mais e demorando mais tempo a recuperar desse prejuízo.

Figura 2. Taxas de transição/conclusão dos alunos do 1º ciclo do ensino básico por ano letivo e nível de escolaridade da mãe (2009 a 2018)



Fonte: DGEEC/ME (cálculos próprios)

⁶ Optou-se por usar a escolaridade da mãe por esta revelar uma associação mais forte com o desempenho escolar do que a do pai (valor do Vcramer).

Esta evidência da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais remete para o papel da escola na reprodução destas últimas desigualdades, podendo numa mesma sociedade ampliar-se ou reduzir-se a (des) igualdade de oportunidades oferecida por determinado sistema de ensino e, dentro deste, varia ainda entre os ciclos de escolaridade que o compõem. Há medida que avançamos nos patamares da escolaridade aumenta a desigualdade proporcionada pelo sistema educativo nacional, sendo que o maior agravamento ocorre, justamente, do 1º para o 2º ciclo do ensino básico, ou seja, do 4º para o 5º ano da escolaridade obrigatória (SEABRA, CÂNDIDO, 2020).

No acesso ao ensino superior, apesar da abertura e expansão deste nível de ensino, podem observar-se situações que evidenciam o ainda longo caminho a percorrer no sentido de se mitigar a desigualdade de oportunidades. Um trabalho de Mauritti (2000), realizado tendo por base uma amostra representativa da população estudantil universitária no ano de 1998/99, num total de 2000 alunos, avaliou a diferencial probabilidade de acesso ao ensino universitário, de acordo com o nível de escolaridade familiar e, mais uma vez, podemos constatar que o recrutamento varia bastante com essa escolaridade: para cada aluno filho de pais com a escolaridade mínima (até 4 anos) existiam 18.5 alunos cujos pais tinham completado o ensino superior (quadro 5).

Quadro 5. Índice de Recrutamento Socioeducacional (IRE)

Nível de escolaridade	IRE
≤ Básico 1	1.0
Básico 2 e 3	2.6
Secundário	4.0
Superior	18.5

Fonte: Mauritti (2000)

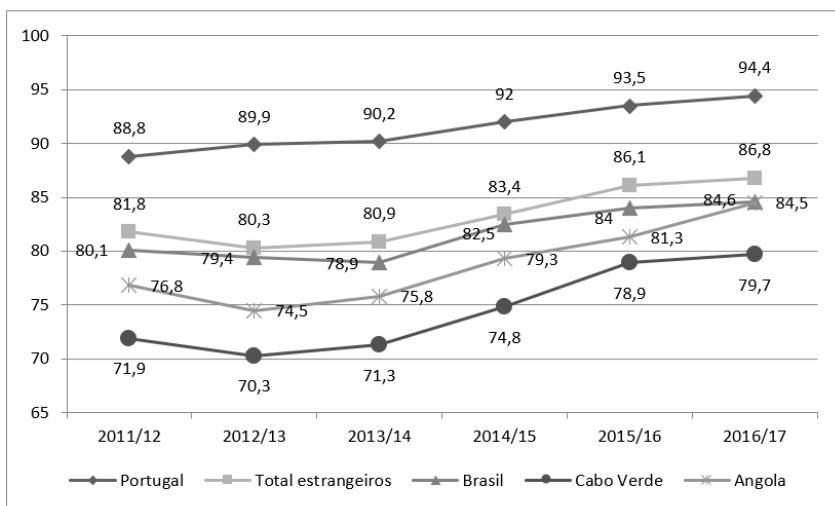
A sociedade portuguesa tem recebido, desde os anos setenta do século passado, um fluxo de imigrantes, inicialmente oriundo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)⁷ e, mais recentemente, dos países do Leste europeu e do Brasil, numa proporção que tem rondado até 5% da população escolar do ensino básico e secundário.

Na viragem do século, Portugal deu início ao apuramento de dados acerca da presença deste grupo particular de alunos com origem na imigração (Giase/ME, 2006). Os dados mais recentes que foi possível apurar (figura 3), onde se compara a taxa de transição dos alunos do ensino básico (do 1º ao 9 ano) dos nacionais e dos estrangeiros com maior presença no sistema de ensino português (ensino não superior) – Brasil, Cabo Verde e Angola –, dão conta de que a transição dos alunos não se distribui de forma aleatória da nacionalidade dos mesmos: os que têm nacionalidade portuguesa têm uma média superior na taxa de transição/conclusão do que os nacionais de outros países.

No caso das desigualdades relativas à origem étnico-nacional dos alunos, pode constatar-se que também tem persistido uma desigualdade de oportunidades proporcionada pela escola, que não foi mitigada nestes últimos anos, se considerarmos os alunos estrangeiros no seu conjunto. No entanto, deteta-se uma ligeira redução dessa desigualdade no caso dos alunos de nacionalidade cabo-verdiana e angolana (a diferença nas taxas sofre uma redução de cerca de 2 pontos), enquanto a evolução dos alunos brasileiros vai no sentido inverso (aumento de 2 pontos na distância em relação aos nacionais). A aproximação relativa dos resultados escolares dos alunos oriundos dos Palop foi igualmente evidenciada por uma ligeira redução do sobre encaminhamento destes alunos para as vias alternativas ao sistema regular de ensino (vias vocacionais e profissionais), como está documentado em Cândido e Seabra (2019). A desigualdade de oportunidades foi apenas ligeiramente reduzida nos últimos anos, precisando de se manter a atual tendência para que se consolide esta melhoria.

7 Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Figura 3. Taxas de transição/conclusão dos alunos do ensino básico por ano letivo e nacionalidade do aluno (2012 a 2017)



Fonte: Seabra e Cândido (2020) (construção própria)

Tal como acontece neste caso, são muito diversos os resultados escolares consoante a nacionalidade ou a origem nacional dos alunos⁸. Regra geral, os nacionais de países europeus (Espanha, França, Alemanha, Reino Unido e Moldávia) e da China (no primeiro ciclo da escolaridade) obtêm melhores resultados escolares do que os alunos nacionais e na situação mais gravosa, encontramos os alunos com nacionalidade cabo-verdiana, guineense, são-tomense e romena⁹.

A compreensão da relação entre a diversidade étnico-nacional e os resultados escolares tem sido associada, sobretudo, à relação entre os grupos majoritários e minoritários nas sociedades de acolhimento,

8 Conforme se trata de um recorte feito pela nacionalidade do aluno ou pelo país de naturalidade dos seus progenitores. No primeiro caso distinguem nacionais de estrangeiros e no segundo os autóctones dos descendentes de imigrantes.

9 Só foram consideradas as nacionalidades que tinham pelo menos 1000 alunos no sistema escolar.

incluindo as relações históricas de eventual subordinação entre os grupos, bem como ao maior ou menor domínio da língua (SEABRA, 2010).

O que acontece quando temos em conta simultaneamente diferentes variáveis de diferenciação social? Terão resultados escolares menos favoráveis os alunos oriundos da imigração quando o nível de escolaridade atingido pela família é semelhante? Será que as raparigas têm melhores resultados do que os rapazes quando as suas famílias têm em comum o grau de escolaridade atingido pelos progenitores?

Portugal não dispõe de dados estatísticos nacionais que permitam realizar esta análise mais fina do trajeto escolar dos alunos. No entanto, dados de pesquisas de âmbito regional tornam possível uma aproximação satisfatória a estas questões. Em estudo publicado por Seabra et al. (2014), que considerou os alunos a frequentar as escolas do 1º e 2º ciclos de escolaridade na área metropolitana de Lisboa (AML), pode constatar-se que:

- Mesmo anulando o efeito da escolaridade ou da classe social das famílias, persistem diferentes desempenhos de acordo com a origem nacional dos estudantes;

- Quando as condições sociais dos alunos são mais desfavorecidas (pertença ao operariado, detenção de baixos níveis de escolaridade) os resultados dos alunos estrangeiros ou com origem na imigração aproxima-se (ou supera) os resultados dos colegas nacionais ou autóctones de igual condição social.

- As diferenças de género tendem a esbater-se à medida que aumenta a escolaridade dos pais, pelo que os rapazes inseridos em famílias com baixa escolaridade serão responsáveis pelas diferenças de resultados comumente observadas entre rapazes e raparigas.

Quanto à comparação entre a relevância de cada uma destas variáveis nos resultados obtidos pelos alunos, a pesquisa indica que, por ordem decrescente, encontramos a escolaridade familiar, a

classe social, a origem étnico-nacional e o género (SEABRA, 2010; SEABRA et al. 2014).

A evidência desta relação entre as condições sociais pré-existentes e o veredito escolar não significa que cada escola não tenha uma margem de manobra importante na mitigação da desigualdade de oportunidades proporcionada por esta instituição social. Analisar e avaliar a escola enquanto agente produtor do social (e não apenas reprodutor) tem constituído objeto de diversas pesquisas em sociologia da educação e tem-se vindo a identificar um conjunto de variáveis organizacionais e relacionais capazes de ampliar as oportunidades de sucesso dos alunos pertencentes aos grupos sociais mais vulneráveis em contexto escolar.

De facto, a investigação em torno do *efeito-escola* tem cerca de 5 décadas (desde o relatório Coleman publicado em 1966), e tem uma longa tradição nos países anglosaxónicos (ex. JENCKS et al., 1972; RUTTER et al., 1979; SMITH, TOMLINSON, 1989; ENTWISTLE et al., 1997; OAKES, 2005). Nas décadas mais recentes, alargou-se à generalidade dos países, fruto das transformações que os sistemas de ensino mais centralizados têm conhecido (ex. COUSIN, 1998; CERVINI, 2006; SZULKIN, JONSSON, 2007; PORTELA et al., 2007; PEREIRA, 2010; SEABRA et al., 2014; AGIRDAG, VAN HOUTTE, VAN AVERMAET, 2012; DUMAY, DUPRIEZ2008; JENSEN, RASMUSSEN2011; VAN HOUTTE, STEVENS, 2009).

O que se sabe acerca do potencial que tem a escola em proporcionar igualdade de oportunidades? Por outras palavras, qual o *poder* da escola de produção de “valor acrescentado”? Ou, ainda, em que medida a escola torna possível a alunos inseridos em meios sociais desfavorecidos atingirem resultados semelhantes aos colegas oriundos dos meios sociais mais favorecidos? Em caso afirmativo, que variáveis escolares sustentam esta diferença de resultados observadas? Que conjunto de práticas e representações produzem esta *mais-valia* no desempenho escolar?

Conclui-se que para potenciar a igualdade de oportunidades, ou seja, para minimizar a seletividade social do sucesso escolar, uma escola tem, à partida, a oportunidade de, no processo de formação das suas turmas, maximizar a heterogeneidade social e académica das mesmas, pois, como salientava Ball (1986), a heterogeneidade social da turma beneficia os alunos com origem nas classes populares. Este efeito produz-se não só pela influência entre os pares como pela modelação do processo de aprendizagem implementada pelo professor, pela formação de mais elevadas expectativas em turmas de maior desempenho médio.

Dois estudos recentes realizados em Portugal compararam os resultados escolares de escolas com composição social semelhante (Seabra et al., 2014; Seabra et al., 2017), e permitiram, por um lado, (i) confirmar o poder da escola em ampliar as oportunidades dos alunos com perfil social mais desfavorecido, ao identificar escolas que atingem resultados *acima do expectável* e, por outro, (ii) localizar os processos organizacionais que podem “fazer a diferença” na produção desse *valor acrescentado*. De entre estes últimos, destacaram-se: (i) o papel ativo que os agentes educativos atribuem à escola nos resultados dos alunos e na superação das suas dificuldades; (ii) a existência de trabalho colaborativo entre os docentes¹⁰; (iii) o apoio continuado dado aos alunos na superação das dificuldades (persistentes ou pontuais) e a procura de uma solução para cada caso, acionando uma multiplicidade de apoios específicos; (iv) o desenvolvimento de um trabalho de articulação entre a escola, as famílias e as instituições (locais, de âmbito nacional e internacional); (v) a responsabilização aos alunos que revelam mais dificuldades e/ou comportamento indesejável (a comunicação de expectativas positivas produz efeitos no seu maior empenhamento e/ou correção de comportamentos).

10 A retenção escolar é vista como uma medida pouco eficaz e procura-se encontrar soluções alternativas que conduzam ao sucesso e às aprendizagens.

Elencado um conjunto de variáveis que influenciam o desempenho escolar dos alunos, importa destacar que nenhuma delas, isoladamente, produz efeitos (positivos ou negativos) pois, como concluíram Millet e Thin (2005), num estudo sobre as ruturas escolares, a par da instabilidade, da incerteza e das ameaças vividas na família, há um processo de rejeição mútua da escola (dos alunos e dos professores): “os processos de ruturas escolares são combinatórias e resultam de uma articulação de diferentes dimensões da vida social dos alunos, cada dimensão se imbricando com as outras que o tornam possível e o reforçam, e sem as quais ele não teria nem o mesmo sentido nem o mesmo efeito.” (MILLET, THIN, 2005, p.295).

Concluindo

Sendo a escola uma instituição que é concebida e implementada por grupos sociais específicos, estes tenderão sempre a definir como referencial da avaliação, do mérito de cada um, um conjunto de saberes, valores e normas que são constitutivos da sua cultura particular. Esse(s) grupo(s) social(ais) estarão sempre em vantagem face aos membros dos grupos sociais que não tiveram a oportunidades de definir esse referencial. Decorre destes factos, não ser socialmente concebível um sistema escolar que proporcione igualdade de condições de realização.

Como vimos, em Portugal, à semelhança do que acontece na generalidade dos países ocidentais, existe uma correlação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, especificamente, as que reportam para os diferentes graus de escolaridade e classe social das famílias, a sua origem étnico-nacional e o género do aluno. Estas desigualdades tendem a aumentar à medida que se avança nos diferentes patamares do sistema de ensino, atingindo os valores mínimos no ciclo inicial da escolarização (primeiros 4 anos). Apesar da persistência da desigualdade de oportunidades entre diferentes grupos de alunos,

avistam-se, nos anos letivos mais recentes, alguns sinais de redução dessas mesmas desigualdades.

Sabemos, igualmente, da possibilidade de cada escola, tanto ao nível organizacional como relacional, favorecer a adaptação dos grupos sociais culturalmente mais dissonantes da cultura escolar, ou seja, tem algum poder de maximizar as oportunidades de sucesso escolar dos referidos grupos de alunos, reduzindo o seu papel enquanto instituição reprodutora das desigualdades sociais. De facto, a escola tem proporcionado alguma mobilidade social, mas esta fica muito aquém do desejável e quanto menos uma sociedade coloca no centro das suas preocupações a igualdade de oportunidades, menor potencial de transformação revela o seu sistema escolar. Como concluem relatórios recentes produzidos pela OCDE, a mobilidade social é tanto maior quanto menor for o grau de desigualdade social presente nessa sociedade (OCDE, 2012) e, a nível das políticas educativas, quanto menos precocemente se estabelecem fileiras de diferenciação interna, separando os alunos de acordo com o seu desempenho escolar (OCDE, 2010). Uma sociedade que tem grandes desigualdades entre os seus membros tende a produzir uma escola reprodutora na mesma intensidade. Poderá ter a escola um papel na redução dessas desigualdades quando for essa a intenção de várias forças sociais em presença: poder político e económico, agentes educativos e a sociedade no seu todo.

Referências

- AGIRDAG, O., M. VAN HOUTTE, P. VAN AVERMAET. Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence Math achievement? The role of sense of futility and futility culture. **European Sociological Review**, 2012, P. 28-3, 366-378.
- ALMEIDA, Ana N. VIEIRA, M.M X, **A Escola em Portugal**, Lisboa, ICS-UL, 1986.

BALL, S. The Sociology of the School: Streaming and Mixed Ability and Social Class, *em* R. Rogers (org.), **Education and Social Class**, Londres, The Falmer Press. 1986.

BERNSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences, **American Anthropologist**, 66, 1964. p. 55-69.

BERNSTEIN, B. **Langage et classes sociales - codes socio-linguistiques et contrôle social**, Paris, Ed. Minuit. 1975.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Les Étudiants et la Culture, Paris, Éd. Minuit. 1964.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction** - elements Pour une Théorie du système *d'*enseignement, Paris, Ed. Minuit. 1970.

CÂNDIDO, Ana Filipa, SEABRA Teresa. “Os alunos de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português: matrículas e modalidades de ensino”. **Observatório das Desigualdades - Estudos**, ISCTE-IUL. CIES-IUL. 2019

CARVALHO, Rómulo. **História do Ensino em Portugal**, Lisboa: F.C.G. 1986.

CERVINI, R. Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. Un modelo multinivel, **Perfiles Educativos**, vol. XXVIII, 112, 2006. p. 68-97.

COLEMAN, James S. The concept of equality of educational opportunity *em* **School and Society**, Cambridge, MA:MIT Open University Press.1975 [1968].

COLEMAN, James S. et al. **Equality of Educational Opportunity**, Washington, D.C.: Government Printing Office. 1966.

COSTA, António F. **Desigualdades Sociais Contemporâneas**, Lisboa: Editora Mundos Sociais. 2012.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges** - Sociologie de l'effet établissement, Paris : PUF. 1998.

- DUBET, François. **Les Places et les Chances**. Repenser la Justice Sociale, Paris: La République des Idées/Seuil. 2010.
- DUMAY, Xavier; DUPRIEZ, Vincent. “Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian Data”, **British Journal of Educational Studies**, vol. 56 (4), 2008, p. 440-477.
- DURU-BELLAT, M. «L'école pourrait-elle réduire les inégalités?» **Sciences Humaines**, 136, 2003. p. 36-39.
- ENTWISTLE, D., ALEXANDER, K., OLSON, L. **Children, schools and inequality**, S. Francisco: Westview Press. 1997.
- FITOUSSI, J.-P.; RISANVALLON, P. *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras: Celta. 1997.
- FRAZER, Nancy. **Scales of Justice**, Cambridge: Polity. 2008.
- GIASE/ME. **Alunos matriculados por grupo Cultural/nacionalidade (2000-2001-2003-2004)**, Gabinete Informação e Estatísticas do Sistema Educativo do Ministério da Educação. 2006.
- GRACIO, S. **Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais**, Lisboa: Educa. 2006.
- JENCKS, C. **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**, New York: Basic Books. 1972.
- JENSEN P., RASMUSSEN, A. The effect of Immigrant Concentration in Schools on native and Immigrant Children's Reading and Maths Skills. **Economics of Education Review**, 30 (6), 2011. P. 1503-1515.
- MAURITTI, Rosário. **Estudantes universitários: trajetórias sociais e expectativas de inserção profissional**, Tese de mestrado, ISCTE. 2000.
- MILLET, M. e THIN, D. **Ruptures scolaires - L'école à l'épreuve de la question sociale**, Paris : PUF. 2005.
- OAKES, J. *Keeping Track - How schools Structure Inequality* [1985], Yale University. 2005.
- OCDE. **PISA Results 2009**. 2010.
- OCDE. **Education at a Glance 2012: OECD Indicators**, OECD Publishing. 2012.

- PEREIRA, Manuel. Desempenho educativo e igualdade de oportunidades em Portugal e na Europa: o papel da escola e a influência da família, **Boletim Económico**, Banco de Portugal, Inverno. 2010.
- PORTELA, Maria Conceição, CAMACHO, Ana Camacho; AZEVEDO, Joaquim. Análise do valor acrescentado de escolas portuguesas, **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, nº 5, pp. 129-163. 2006.
- RUTTER, M.; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P.; HOUSTON, J. **Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children**, London: Open Books. 1979.
- SEABRA, Teresa. **Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico**. Lisboa: ICS-UL. 2010.
- SEABRA, T.; CÂNDIDO, A. F. Os alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico e secundário em Portugal Continental (2011/12 a 2016/17): taxas de aprovação, **Observatório das Desigualdades - Estudos**, ISCTE-IUL. CIES-IUL. 2020.
- SEABRA, T.; CRUZ MARTINS, S.; ALBUQUERQUE, A. *A diferença que a escola pode fazer: o sucesso escolar no concelho de Almada, Câmara Municipal de Almada: Relatório Final*. 2017.
- SEABRA, T.; VIEIRA, M.M., ÁVILA, P., CASTRO, L., BAPTISTA, I., MATEUS, S. **Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos descendentes de imigrantes na escola básica**, Relatório Final de Pesquisa, FCT, CIES-IUL. 2014.
- SMITH, D.S., TOMLINSON S. **The School Effect - A study of Multi-Racial Comprehensives**, London: Policy Studies Institute. 1989.
- SZULKIN, R., JONSSON, J. O. **Ethnic Segregation and Educational Outcomes in Swedish Comprehensive Schools**, Working Paper 2007:2, The Stockholm University Linnaeus Center for Integration Studies (SULCIS). 2007.
- THERBORN, G. (org). **Inequalities of the World**, Londres, Verso. 2006.
- VAN HOUTTE, M.; STEVENS P. School Ethnic Composition and Students' Integration outside and inside Schools in Belgium, **Sociology of Education**, 82, 217-239. 2009.

PARTE II

A ESCOLA: ENTRE AS AGENDAS ECONÔMICAS SOCIAIS

DILEMAS DA MODERNIZAÇÃO À BRASILEIRA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA EM SÃO PAULO/BRASIL (1890-1930)

Carlos Henrique de Carvalho¹

Introdução

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, na perspectiva de promover transformações sociais, políticas e econômicas e modernizar o estado, pela educação, várias reformas educacionais foram instituídas. Na implantação das reformas, o governo teve que enfrentar grandes desafios, que se constituíram em obstáculos para promover a educação e consolidar a República. Todavia, diante dos ideais da República, os ânimos não se arrefeceram; sob o argumento de recompor o país e equipará-lo aos países civilizados e modernos, várias iniciativas ocorreram, para reorganizar a instrução pública. Nesse processo, as questões administrativas, pedagógicas, o serviço de inspeção técnica do ensino e o trabalho dos inspetores foram considerados essenciais. No início da República, o debate sobre a educação ganhou importância e os projetos de reforma de ensino passaram a ser vistos como algo essencial, para modernizar a sociedade. A realização dessa proposta implicava educar e instruir o povo, pois a intenção dos republicanos era desenvolver um projeto educacional “para ser o corpo político da Nação, agindo e instituindo de forma racional e prudente, a partir de

¹ Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio pós-doutoral em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor e Pesquisador da Universidade Federal de Uberlândia. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação-UFU. carloshcarvalho06@yahoo.com.br

um princípio de bem comum e segundo um projeto nacional novo, liberal, burguês, universalista e secular” (BRAYNER, 2008, p. 60).

As expectativas permitiram vislumbrar a emergência de instituições, valores, concepções, atitudes, modos específicos de vivência do tempo, apropriações do espaço, de produção e de reprodução material, organização da vida política, econômica, social e cultural, que pudessem redefinir o Estado brasileiro. Para Faria Filho (2000), no final do século XIX, Rui Barbosa², em seus pareceres³ relativos aos problemas educacionais do Brasil, advertiu sobre a necessidade da construção de um projeto nacional de formação, isto é, propôs reformar toda estrutura de instrução do país, sinalizando para a importância de transformá-lo em um sistema nacional de ensino centralizado, padronizado, funcionando com coerência e organicidade, assumindo uma expressão moderna.

2 Rui Barbosa nasceu em 5 de novembro de 1849, na cidade de Salvador, Bahia. [...] Em 1866 cursou a faculdade de Direito de Recife. Transferiu-se para São Paulo em 1868. [...] E 1878 elegeu-se deputado na província baiana. Como parlamentar, envolveu-se primeiramente com o projeto de reforma eleitoral, posteriormente com o parecer sobre educação e, finalmente, com a discussão da Lei do Sexagenário. Fora da Câmara, dedicou-se à advocacia, à imprensa e publicou a tradução de *Lições de coisas*, do educador Norman Allison Calkins, em 1886. Após a Proclamação da República se tornou Ministro das Finanças e vice-presidente da República, de novembro de 1889 a janeiro de 1891. Com a agitação no país em 1893, procurou abrigo no Chile, depois se fixou na Argentina. Mudou-se para Portugal, depois se estabeleceu em Londres. Em 1895 retornou ao Brasil. Em 1896 reelegeu-se senador pela Bahia. Em 1907 foi convidado para ser o representante brasileiro na Segunda Conferência da paz em Haia. Faleceu em março de 1923 (MACHADO, 2002, pp.181-185).

3 Em 28 de junho de 1880, Franklin Dória foi nomeado governador de Pernambuco e substituído por Rui Barbosa que então foi eleito para a Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados e nomeado relator. O Decreto nº 7.247 já se encontrava nessa comissão para ser dado parecer. O primeiro parecer sobre a “Reforma do ensino secundário e superior”, de 13 de abril de 1882, e o parecer sobre a “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”, de 12 de setembro de 1883, onde recomendava criar um sistema nacional de educação e propunha uma reforma completa do sistema de ensino (MACHADO, 2002, p. 112).

Os pareceres abriram novas perspectivas para a educação, além de inaugurar “o uso da legislação antecipadora como instrumento do Estado. [...] a educação possibilitaria a sua modernização” (MACHADO, 2002, p. 22). Não foram inseridos e nem aplicados, mas transformaram-se em documentos históricos e apontaram os caminhos que o Brasil deveria percorrer no campo da educação, para se modernizar, segundo os princípios de um projeto elitista de reconstrução nacional, que se preocupou em alfabetizar e disciplinarizar o povo.

No final do século XIX e início do século XX, o analfabetismo era um dos grandes problemas do país. Os dados retirados do recenseamento geral da população do Brasil, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)⁴ em 1936 e 1960, comprovavam essa realidade e nos mostraram que, os índices de analfabetismo permaneceram praticamente inalterados, até 1940.

Tabela 1- RESULTADOS CENSITÁRIOS 1890- 1940

ESPECIFICAÇÃO	DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO TOTAL, SEGUNDO A INSTRUÇÃO							
	1890 / %		1900 / %		1920 / %		1940* / %	
SABEM LER	2.120.559	14,79	4.448.681	25,28	7.493.357	24,46	18.053.258	43,78
NÃO SABEM LER	12.213.356	85,21	12.939.753	74,72	23.142.248	75,54	23.079.865	55,97
TOTAL	14.333.915		17.318.556		30.635.605		41.236.315	

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados retirados do Anuário Estatístico do Brasil de 1936 e 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, 1936 e v.21, 1960.* 0,25% sem declaração de instrução.

Pela tabela, podemos observar que, em 1890, a população do Brasil era constituída de 85,21% de analfabetos, isto é, de um total de 14.333.915 milhões de pessoas, a maioria, 12.213.356 milhões não sabiam ler nem escrever. Dez anos depois, em 1900, houve uma pequena queda nesse índice, o percentual caiu para 74,72%; isso representou

⁴ Disponível no site: www.ibge.gov.br.

uma diferença de apenas 10, 49%, do total de analfabetos. Por outro lado, o índice de alfabetizados passou de 14,79% para 25,28%.

Em 1920, o índice de analfabetos manteve-se em 75,54%. Esse percentual representava 23.142.248 milhões, de um total de 30.635.605 milhões de pessoas; desse total, apenas 7.493.357 sabiam ler e escrever, ou melhor, 24,46%. De 1920 a 1940, em vinte anos, observamos um crescimento no processo de aquisição da leitura e da escrita de 19,57%. De 41.236.315 milhões de pessoas, somente 18.053.258 tinham aprendido a ler e escrever. Isso correspondia a 43,78% do total da população recenseada. Embora os índices apresentassem uma queda de 75,54% para 55,97%, em relação às pessoas analfabetas, em vinte anos, isso não significou avanço, pois os números absolutos revelaram uma diferença de 62.383 mil pessoas, isto é, 0,02% entre 1920 e 1940, apesar do crescimento da população geral de 34,60%.

Para cumprir tal propósito – combater o analfabetismo e consolidar uma instrução escolar uniforme e capaz de alçar a nação ao rol dos países modernos – , o governo republicano formulou políticas públicas inovadoras: coerentes com os interesses do projeto educacional da *nova* ordem político-administrativa e respaldadas nas concepções educacionais da escola *nova*. O movimento de organização escolar definido entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX incidiu na difusão e circulação de *novos* modelos pedagógicos constituídos por métodos de ensino e modelos de escolas, dentre outras instâncias da educação. Conforme Faria Filho, tal movimento previa ações como “[...] organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos: formar, controlar e fiscalizar a professora: adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria sociedade” (FARIA FILHO, 2000, p.31)

Essa investida na educação se alinhava ao processo de “[...] escolarização primária [que] veio se efetivando em diferentes

compassos nos diferentes países [ocidentais]” (ARAÚJO, 2006, p. 235) Tais países eram, então, tidos como modelo de civilização, que o sociólogo alemão Norbert Elias concebe como “[...] grande variedade de fatos, e, um processo, como algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente para frente”. (ELIAS 1994, p. 23). Assim, o processo de composição do modelo de escola pública foi problematizado no âmbito de um projeto civilizador — o republicano —, compreendido como tática de intervenção estatal para civilizar camadas populares país afora. Dentre outras ações, a organização da instrução pública objetivou difundir a educação em meio a um povo tido como inculto para sincronizar os ritmos distintos do processo civilizatório.

A nação ponderava ideias, projetos e propostas para organizar o ensino público primário, cuja institucionalização era tida como fundamental e como parte de uma política pró-educação que se efetivou com mais visibilidade no estado de São Paulo, onde surgiram os grupos escolares, que se disseminaram como modelo a que a organização pedagógica da escola de primeiras letras teve de se adaptar. Empregar a noção de modelo escolar paulista com fins de “[...] ferramenta analítica implica compreendê-lo como uma articulação possível de elementos no âmbito da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos, pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização” (CARVALHO, 2003, p. 316).

Escolas primárias paulistas

Pela lei 88, de 8 de setembro de 1892,⁵ São Paulo reafirmou o preceito do dever do Estado de promover o desenvolvimento da educação, diga-se, de criar e manter escolas de todos os níveis; assim como de o ensino público ter estrutura articulada, como diz o art. 1º: “O ensino público no Estado de São Paulo será dividido em: primário, o secundário, e o superior”. Como se lê em mensagem do presidente Bernardino de Campos,

O Ensino primário, propriamente, é dado pelas escolas preliminares e pelas suas auxiliares, as intermédias e as provisórias. As primeiras, regidas por professores normalistas, são obrigadas ao programa estatuído pela nova lei e estão funcionando em número de 819, [...] considerando-se que há 1.954 escolas preliminares criadas no Estado, far-se-á idéia, pelo número de providas, normalmente, do enorme desequilíbrio entre o escasso número de professores habilitados e o das cadeiras existentes. A Escola Normal da Capital não tem podido fornecer o pessoal necessário. [...], além das escolas esparsas, existem cinco escolas-modelo.⁶

Segundo Antunha, as escolas preliminares foram os únicos estabelecimentos públicos de educação “[...] destinados a ministrar o ensino primário (preliminar), ao proclamar-se a República”.⁷ Os 819 estabelecimentos educacionais funcionando em 1896 incluíam duas

5 SÃO PAULO. Lei 88, de 8 de setembro de 1892. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos do estado*, p. 58–71.

6 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Bernardino de Campos de 7 de abril de 1896*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 65–7.

7 ANTUNHA, Heládio Gonçalves. A instrução pública no estado de São Paulo. A reforma de 1920. *Estudos e Documentos da Faculdade de Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 12, 1976, p. 64.

escolas normais, cinco modelos, um jardim de infância, um ginásio, uma escola complementar e uma instituição de ensino superior; havia ainda subvenção ao Liceu de Artes e Ofícios e 29 grupos escolares. Só um terço foi provido por professores, em razão de dificuldades como desequilíbrio entre formação de docentes habilitados e número de cadeiras vagas; distribuição geográfica das escolas criadas em relação ao lugar onde vivia a massa da população a ser escolarizada; incapacidade da escola normal de suprir a demanda por professores habilitados; enfim, desinteresse em lecionar no meio rural.

Na Primeira República, o ensino primário em SÃO PAULO, por exemplo, foi provido por escolas que se distinguiam pela organização didática e pedagógica e por critérios como formação dos mestres, faixa etária discente, localização, duração do curso, número de classes e de alunos, pois “as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas ambulantes, as escolas modelo, e as escolas reunidas” (SOUZA, 2012, p. 35). De fato, embora enfrentasse dificuldades para disseminar o ensino primário, a República concentrou suas políticas educacionais no esforço de criar escolas. Sugere isso — segundo Costa — o “[...] vultoso número de criações de escolas preliminares do governo paulista nas três primeiras décadas da República [...]”. Isso porque “[...] a insatisfação quanto ao ensino primário era sentida principalmente como questão da insuficiência da oferta do ensino ou, enfim, da falta de escolas” (COSTA, 1983, p. 89.)

Um problema mais sério era a expansão do ensino primário para áreas que não as de núcleos urbanos, a exemplo do provimento das escolas isoladas. A lei 88 prescreveu, em seu art. 2º, que

Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40 alunos matriculáveis haverá uma escola preliminar [...] se o número de alunos for inferior a 80, haverá duas escolas, e, se for superior, serão criadas tantas escolas, quantas sejam necessárias, na proporção de 40 alunos para cada escola.

Em geral, prevaleciam dois modelos de organização pedagógica: 1) escolas unitárias ou singulares, diferenciadas pelo ensino ministrado por um professor a grupos de alunos de níveis distintos de adiantamento em um mesmo espaço escolar; 2) escolas preliminares, conhecidas como unidades escolares sem agrupamento que se diferenciavam dos grupos escolares — “[...] escolas graduadas compreendendo várias salas de aula com vários professores, alunos classificados em classes o mais homogênea possível pelo nível de adiantamento e a distribuição dos programas em series” (SOUZA, 2012, p. 35).

A mensagem do presidente Campos Salles⁸ afirma a existência de 2.246 escolas: 1.290 preliminares, 400 intermédias e 556 provisórias. Do total, 1.013 eram providas (funcionavam), as demais estavam vagas dada a falta de professores preparados conforme as exigências do regime estabelecido. Segundo Costa:

As condições de exercício do magistério em escolas isoladas eram tão precárias que a terça parte do professorado encontrava-se licenciada. O professor público normalista, em virtude de sua elevada qualificação na Escola Normal da Capital mantinha alto padrão de ensino, preferia, e o encontrava facilmente, emprego público nas Secretarias de Estado, em vista de melhor remuneração (COSTA, 1983, p. 107).

Assim, a concretização do desenvolvimento das escolas isoladas dependia intrinsecamente das condições do mestre. Em mensagem, o presidente Altino Arantes⁹ diz que a garantia de eficácia, sobretudo da escola isolada, exigia obrigar o professor a residir nas proximidades

8 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Campos Salles de 7 de abril de 1897*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 99.

9 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1919*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.

da sede escolar a fim de que pudesse não só desempenhar seu papel de mestre, mas também influenciar a comunidade local.

As escolas preliminares — isoladas¹⁰ — somaram um número significativo em SP ao longo da Primeira República. Embora continuassem a ser edificadas nas áreas urbanas — segundo Souza, em localidades afastadas da cidade: “[...] distritos de paz, nas vilas industriais, e nos núcleos de colonização [...]” —, tais escolas foram identificadas como “[...] escola primária tipicamente da zona rural no Estado de São Paulo”(SOUZA, 2012, p. 54). Em mensagem do presidente Altino Arantes se lê que

As escolas isoladas, de acordo com a citada lei [a de n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917],¹¹ estão sendo classificadas em diversas categorias. Para seu provimento, o Governo tem dado preferência aos municípios novos ou distantes, e os que são grandes núcleos de população estrangeiro ou se encontram menos providos de instrução.¹²

O art. 1º dessa lei a que se referiu o presidente reclassificou as escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas. O art. 2º considerou como rurais aquelas “[...] localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos colônias e nos centros fabris distantes de sede de município”; também prescreveu que o curso delas seria de “[...] dois anos, devendo o programa de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que funcionarem” e que, no distrito de paz onde fossem criadas, seriam “[...] de preferência localizadas nos núcleos coloniais e nas propriedades agrícolas e fabris cujos donos ou administradores oferecerem casa para

10 O termo escola isolado aparece pela primeira vez no decreto 518, de 11/1/1898.

11 SÃO PAULO. Lei 1.579, de 19 de dezembro de 1917. In: COLEÇÃO de leis e decretos do estado de São Paulo, 1890–1930. Arquivo Público de São Paulo.

12 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1918*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.

residência do professor e sala de aula”. Segundo o art. 3º, as distritais seriam “[...] situadas em bairros ou sede de distrito de paz [...]” e teriam curso de “[...] três anos, e o respectivo programa, conseqüentemente, mais desenvolvido que os das escolas rurais”. As urbanas (ou de sede) seriam criadas em sede do município e teriam, segundo o art. art. 4º, curso de “[...] quatro anos, e o seu programa abrangerá todo o ensino preliminar”. Com base no art. 5º da lei, o governo determinou que, nas escolas existentes, continuariam “[...] os professores das já providas com os vencimentos que ora lhes cabem”.

Essa classificação das escolas isoladas e sua expansão sugerem que houve descompassos em sua efetivação durante a Primeira República entre as providas e as vagas — urbanas e rurais. Mensagem de 1912 do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves reitera esse descompasso ao afirmar que “[...] a nossa instrução elementar tem prosperado nas cidades e vilas, mas está longe de corresponder ao desenvolvimento do Estado nas zonas do interior, aí o nosso atraso é considerável e vexatório”.¹³

Em 1904, esclarece Costa, 63% das escolas isoladas urbanas eram providas, mas 86% das escolas rurais estavam vagas. Tal desproporção se intensifica ante as cifras correspondentes a alguns municípios com estágios distintos de urbanização. Na capital havia 135 escolas isoladas, das quais funcionavam 126 (93%). Esses dados percentuais subsidiam não só uma compreensão quantitativa do número de escolas, mas também uma análise da matrícula, que se vincula ao provimento delas, ou seja, ao seu funcionamento.

Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque¹⁴ declarou a provisão de 1.196 escolas em 1898. Em 1899, esse número caiu para 1.050; mas, mesmo com esse decréscimo, o número de matrículas subiu a 46.577 alunos — 5.556 mais que no ano anterior. Ainda segundo a mensagem, esse aumento resultava da inspeção escolar

13 SÃO PAULO, 1912, p. 545.

14 SÃO PAULO, 1900, p. 142.

regular. Em 1906, funcionavam 986 escolas isoladas, para 31.503 alunos. Ao todo, havia 55.801 escolares frequentes, isto é, quase 2% da população (2.567.000 habitantes), como se lê em mensagem do presidente Jorge Tibiriçá. O número médio de matriculados chegava a 43 por classe nos grupos e a 32 nas escolas. “A verba destinada às escolas isoladas nesse ano foi de 2.504:620\$000. Sendo gasto por aluno nas escolas isoladas anualmente 79\$489 anuais e 6\$624 mensais.”¹⁵

Como se vê na Tabela 12, as escolas isoladas foram providas em 1913 e somaram 1.192, inclusive as noturnas e as modelos. Eram 664 de sede e 528 de bairros, que recebiam 52.674 alunos. Sem provimento nesse ano havia, segundo mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves, “[...] 2.481 escolas, 367 de sede e 2.114 de bairros”.¹⁶ Para sanar o inconveniente de haver tantas escolas de bairros sem provimento, o Congresso Legislativo expediu a lei 1.358, de 19 de dezembro de 1912, regulamentada pelo decreto 2.368, de 14 de abril de 1913.¹⁷ A lei determinava a organização das escolas isoladas e o provimento das de bairros. A mensagem informa que foi publicado o edital chamando concorrentes para o primeiro provimento de algumas delas.

Em 1914, funcionaram 1.212 escolas isoladas: 173 na capital, 1.039 em cidades interioranas. O número de matrículas chegou a 58.138, com frequência de 7.538 alunos na capital e 36.168 no interior; isso correspondia a 74% e 75,8%, respectivamente. A quantidade de matriculados aumentou em 9,39% ante o total de 1913, quando havia 52.674, distribuídos em 1.192 escolas. Em 1917, as escolas isoladas providas somaram 1.604. Havia 183 na capital e 1.421 no interior, que somavam 54.912 matrículas: 9.743

15 SÃO PAULO, 1906, p. 7.

16 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 14 de julho de 1913*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 20.

17 SÃO PAULO, 1913, p. 20.

na capital, 45.169 no interior. O porcentual médio de matrícula nesse ano foi de -19,58% ante 1916.

Em 1918, a população em idade escolar dos 7 aos 12 anos chegava a 480.164 crianças segundo mensagem do presidente Altino Arantes com base em cálculo da Diretoria Geral de Instrução Pública. A matrícula alcançava “[...] nas escolas estaduais municipais e particulares a quantia de 253.406 alunos, dentre os quais freqüentavam o curso primário somente 232.621. As escolas isoladas foram em número de 1.595, sendo 637 urbanas, 797 distritais e 164 rurais”.¹⁸ Ainda segundo a mensagem de Altino Arantes, mesmo com aumento matricular, havia 247.543 crianças na faixa etária 7-12 anos que não frequentavam as escolas.

No fim do ano letivo de 1919, havia 1.560 escolas isoladas providas: 510 urbanas, 803 distritais e 247 rurais. Mas houve diminuição de 35 delas de 1918 para 1919, como se lê em mensagem de Washington Luis Pereira: “Na Capital existiam 134 escolas, desapareceram do quadro geral das escolas isoladas, por terem sido anexadas aos grupos escolares que eram de 29 na Capital e 51 no interior”.¹⁹ Em 1920, estavam providas 1.583 escolas isoladas: 414 urbanas, 792 distritais e 377 rurais. A matrícula somava 57.872 alunos: 33.127 meninos e 24.745 meninas. Segundo mensagem de Washington Luis, “Em 1920, apenas, 188.455 crianças tiveram escolas para freqüentar; entretanto a população infantil na idade de freqüência obrigatória, nesse mesmo ano de 1920 atingia a 547.975. Quer dizer que o contingente anual do analfabetismo nesse ano foi de 359.520”.²⁰

O Censo do estado em 1920 mostra essa situação ao apresentar uma taxa de analfabetos de 7 a 14 anos de 724 crianças ante 276 alfabetizados para mil habitantes. Em mensagem de 1921,²¹ Washington

18 SÃO PAULO, 1919, p. 8-9.

19 SÃO PAULO, 1920, p. 54.

20 SÃO PAULO, 1921, p. 127-8.

21 SÃO PAULO, 1922, p. 163.

Luis declarou que as matrículas de todas as escolas somavam 229.553 alunos, ante 194.213 em 1920. A diferença era de 35.340. Os números de 1922 eram animadores: nos quatro primeiros meses, inscreveram-se 182.706 crianças nas 5.072 escolas paulistas; mas durante todo o ano letivo as matrículas ficaram abertas na expectativa de que o número aumentasse, ao menos, em um terço para elevar a 229.553 o número de alunos matriculados relativamente a 1921.

De 1920 para 1922, o total de matrículas aumentou. Em 1922, foi de 241.178,²² com frequência média anual de 69,9% nas escolas isoladas, nas reunidas e nos grupos escolares. Esse aumento fica mais significativo quando verificamos que até 1920 as matrículas se destinavam a crianças de 7 a 12 anos de idade. A reforma Sampaio Dória — lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920 — tornou obrigatória a “[...] frequência escolar gratuita às crianças de 9 e 10 anos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matrícula às de outras idades”.

Durante 1926, as escolas isoladas somaram 1.460, com matrícula de 66.041 alunos. Ainda com base na Tabela 12, o número de matriculados foi superior ao de 1925 — 63.039 — e inferior ao de 1924 — 79.254 alunos. O Censo apurou, em 1926, segundo mensagem de Antonio Dino da Costa Bueno, “[...] a existência, de 496.172 crianças de 7 a 12 anos, das quais 363.628 eram analfabetas e 132.544 sabiam ler e escrever. Frequentavam a escola 269.967, e não frequentavam 277.105. Destas, 201.944 eram analfabetas”.²³ Houve aumento das escolas isoladas: em 1925, havia 1.318; em 1926, 1.460. O acréscimo foi de 142. Nessa mesma mensagem, com base nas conclusões do recenseamento, o governo se referiu à adequação da localização das escolas e à criação, com verba especial, de mais de 200 escolas rurais e 50 urbanas, que deveriam ser localizadas e providas com vantagem para a instrução primária.

22 SÃO PAULO, 1923, p. 173.

23 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno de 14 de julho de 1927*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 23.

O quadro de matrículas sugere que o número de unidades de escolas isoladas subiu de 1.460 em 1926 para 1.628 em 1927, segundo mensagem de Júlio Prestes de Albuquerque.²⁴ Eram 1.160 rurais e 468 urbanas. A matrícula geral, que em 1926 foi de 66.041 alunos, subiu a 72.927 em 1927; portanto, 6.886 a mais. Esse aumento correspondeu à matrícula média de 40,9% por escola. No texto da mensagem se lê que “Foram alfabetizadas no ano passado, 15.085 crianças, contra 10.102 de 1926, número que representa mais 65% das promoções nelas verificadas, que atingiriam a cifra de 23.105 alunos”.²⁵ Dentre as 72.927 matrículas em 1927, a mensagem aponta 41.878 alunos e 31.049 alunas

Enfim, ainda segundo a Tabela 12, cabe esclarecer que, em 1929, o número de escolas isoladas funcionando foi de 2.788, assim distribuídas: 585 urbanas, 2.203 rurais. Mensagem do presidente Heitor Teixeira Penteado diz que “[...] a matrícula, nesses estabelecimentos, subiu a 149.393 alunos em 1929 contra 115.960 do ano de 1928, havendo um crescimento de 33.433 alunos e um aumento de mais de 104 escolas providas”.²⁶ Foram alfabetizados, então, 23.967 alunos e promovidos 36.920.

As escolas isoladas tinham estrutura ínfima, funcionavam em lugares variados e com programas mais simples e práticos. Em 1911, o decreto 2.005, de 13 de fevereiro, instituiu um programa específico a elas: o curso primário teria três anos de duração e as mesmas disciplinas dos grupos escolares. Mudavam, porém, a abrangência e profundidade dos conteúdos. Assim, embora se caracterizassem pela simplicidade no sistema de ensino e tivessem seus programas alterados para suprir a demanda da população a que se destinavam — sobretudo no meio

24 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1928*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 226.

25 SÃO PAULO, 1928, p. 226–7.

26 SÃO PAULO, 1930, p. 212.

rural —, as escolas isoladas ainda indicavam a necessidade de melhorias e ampliação, mais que sua importância modesta à escolarização da infância. Além disso, como salienta Rosa de F. Souza, as matrículas nelas “[...] a partir do início do século XX foram bem menores do que nos grupos escolares” (SOUZA, 2012, p. 56).

Para remodelar as escolas preliminares com uma organização mais prática e utilitária, o governo publicou o decreto 1.577, de 21 de fevereiro de 1908, cujo art. 1º criava uma escola-modelo, um padrão escolar às escolas isoladas; assim como a escola modelo de então era padrão para o grupo escolar. (A ela ficaria anexa a escola normal.)

Grupos Escolares

Em 26 de julho de 1894,²⁷ o decreto estadual 248 formalizou o surgimento dos grupos escolares, em São Paulo. O art. 81 diz que, onde, “[...] em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade [...]”, as autoridades encarregadas poderiam fazer funcionar, “[...] em um só prédio para esse fim construído ou adaptado [...], o “Grupo Escolar”. O decreto ainda classificou as outras escolas preliminares, no art. 14: “[...] cada escola, conforme sua categoria terá uma tabuleta com um dos seguintes dísticos em letras legíveis à distância: Escola pública para meninos. Escola pública para meninas.

Em mensagem do presidente Bernardino Campos, ao Congresso Legislativo, ressalta que:

A prática confirma a grande utilidade da reunião das escolas em um só prédio com as devidas acomodações, móveis, utensílios e livros subordinados ao mesmo regime, sob zelosa direção, divididos os alunos em classes, segundo a aptidão e capacidade, e correlativamente aproveitada á

27 SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos*. Arquivo Público, 1894, p. 183.

cooperação dos professores. Por isso tem sido reunidas escolas em grupos em muitos municípios do Estado. Não podendo desde logo levar o melhoramento a todos, têm o Governo operado dentro das verbas do orçamento, atendendo as Câmaras que se mostram compenetradas da vantagem da instituição, dispostas a apresentar-lhe auxílios, oferecendo prédios apropriados ou contribuindo com parte da soma precisa para a construção; conforma-se assim a administração com o preceito legal e espera ver dentro em pouco transformado o ensino público em todo o Estado, segundo a melhor orientação.²⁸

A concretização dos grupos escolares, como salienta a mensagem, ganhou centralidade, a ponto de ser conformada, já nos ordenamentos da lei 169, de 7 de agosto de 1893, como local específico e adequado a uma educação, também, específica. Segundo mensagem de Francisco de Paula Rodrigues, “[...] continuavam a produzir magníficos resultados, o número crescente de alunos que todos os anos concorrem à sua matrícula e o empenho louvável com que os poderes municipais solicitam a instalação de novos grupos provam sua excelência”.²⁹

Em 1900, o governo recebeu oferta de prédios de municípios e auxílios de particulares para instalar 11 grupos escolares. Mensagem³⁰ de 1901 deixa entrever a contribuição do poder público ao subvencionar a instalação deles nos municípios. Das 2.558 escolas criadas, 534 eram providas e atendiam 15.551 alunos. Subjacente a esses números estava a transferência de escolas provisórias — 547 — para as câmaras

28 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Bernardino de Campos de 7 de abril de 1895*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 43.

29 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 7 de abril de 1901*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 18.

30 SÃO PAULO, 1901. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 17.

municipais por força da lei 686, de 16 de setembro de 1899. Os 11 grupos absorveram as escolas isoladas locais. Em 1902, surgiram mais 6. Agora, somavam 58, quase o dobro do que havia em 1896, 29. Em mensagem, o presidente Fernando Prestes de Albuquerque disse que 1.156 escolas estavam providas em 1899 e com frequência média de 22.671 alunos de ambos os sexos. “Foi suspenso o exercício de 82 escolas por falta de frequência legal; pelo mesmo motivo foram dissolvidos os grupos escolares de Ubatuba, Cananéia, Bananal e S. José dos Campos, que não correspondiam aos sacrifícios feitos pelo Estado com a sua manutenção.”³¹

Quanto à constituição do trabalho pedagógico nos grupos escolares e implantação desse modelo de escola, Saviani esclarece que

[...] por um lado a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem [...] E essa homogeneização do ensino possibilita um melhor rendimento escolar. Mas por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar (SAVIANI, 2008, p. 175).

No âmbito das instituições escolares, a formação ou reunião de escolas ou grupos se apresentou como indicador da modernização educacional nacional e paulista. Os grupos apresentavam as características da escola graduada, isto é, de uma nova organização da escola tida como mais eficiente para selecionar e formar a elite — não só paulista, mas também paranaense e potiguar. Segundo Costa,

A reunião das escolas isoladas em um mesmo período, subordinadas a um só regime, sob uma única direção, divididos os alunos em classes, segundo o adiantamento, e

31 SÃO PAULO, 1899, p. 7.

correlatamente aproveitada a cooperação dos professores, revela-se, na prática, de indiscutível utilidade na organização e expansão do ensino primário, e representava um progresso extraordinário em relação às escolas isoladas (COSTA, 1983, p. 117).

Tidos como inovação educacional e expansão da escola primária, os grupos escolares dão uma medida de sua ampliação pela desaceleração da criação de escolas isoladas — vistas como símbolo de um passado a ser ultrapassado, senão esquecido. Também moldaram práticas e criaram símbolos escolares e afirmaram uma forma escolar que devia começar pela produção de um lugar mais apropriado. Um lugar para a educação; para o grupo escolar como “instrumento” do progresso e de mudança; como aparelho propulsor da transformação. Segundo Faria Filho:

Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares (FARIA FILHO, 2000, p. 37).

Faria Filho aponta a criação dos grupos escolares como nova reorganização da educação primária, algo que se encaixava no desenvolvimento, na estratégia, na forma e no conteúdo da instrução pública. Daí a importância de correlacionar informações sobre sua disseminação e mostrar sua consolidação via matrícula, pois tais grupos passaram não só a abarcar uma maioria expressiva de crianças em idade escolar, mas ainda a se expandir: em 1896, havia 29; em 1899, 32; em 1920, 195; em 1924, 200; em 1929, 297 (10,24 vezes mais que em 1896). Convém esclarecer que, durante a vigência da lei

1.750, o ritmo de criação de grupos escolares foi de cinco unidades em quatro anos. A matrícula atingiu os menores números na década de 20: no ano de 1920, somavam 120.527; em 1921, 115.614 (diferença porcentual de -4,24% de um ano, ou seja, “na verdade os grupos escolares foram os estabelecimentos que maiores modificações sofreram com a Reforma. [...] profundas mudanças em sua própria organização” (ANTUNHA, 1976, p. 193).

A reforma não só determinou a idade escolar obrigatória de 9–10 anos, mas também deu pouco tempo para que os grupos se ajustassem às exigências da lei, reduziu o tempo do curso primário para dois anos e transformou classes de 3º e 4º anos em classes de curso médio. O período 1921–4 na tabela anterior mostra interrupção na criação de grupos escolares e redução do número de matrículas no curso preliminar de 1º e 2º anos. Ainda 1925, após o decreto 3.858, de 11 de junho,³² houve outra reforma: da lei 2.095, de 24 de dezembro; embora aprovasse esse decreto, retomou o crescimento dos grupos escolares e de suas matrículas.

O crescimento de matrículas nos grupos escolares justificava a política educacional, como se lê em mensagem do presidente Domingos Corrêa de Moraes: “As escolas públicas do Estado tem funcionado regularmente. Atendendo às necessidades mais imperiosas do ensino o Governo mandou instalar durante o período que relato, seis novos grupos escolares”.³³ As matrículas e os grupos aumentaram de novo entre 1924 e 1929: de 110.951 passaram a 162.750 em 1925 — 31,82% de crescimento ante o total de matriculados de 1899: 10.469. Em 1929, essa diferença sobe a 94,52%. Para Antunha, a

32 SÃO PAULO. Decreto 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925%20n.3.858.%2011.06.1925.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

33 SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Domingos Corrêa de Moraes de 1º de julho de 1903*. Disponível em: <<http://www.crl.edu.brazil.br>>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.

“[...] nova legislação [...] [e] a criação de numerosos grupos escolares, com um grande aumento de classes e das matrículas”, contribuíram para a situação de 1925.³⁴

À guisa de síntese

Esta discussão sobre a educação pública com base em mensagens de presidentes daqueles três estados permite afirmar a centralidade dos poderes locais e regionais na escolarização. Os documentos analisados mostram que modalidades distintas de escola pública primária receberam crianças em idade escolar na Primeira República, cuja população analfabeta crescia a cada ano. A solução para esse problema nacional — disseminar a escola pública primária moderna — previa considerar várias modalidades institucionais de escolas. Se o grupo escolar se tornou instituição modelar do ensino primário — isto é, de práticas escolares que se desejavam ver em SP, PR e RN, tal modelo não excluía o funcionamento nem a propagação de escolas isoladas, ambulantes, rudimentares e promíscuas, dentre outras categorias. Quase sempre, tinham recursos materiais parcos e instalações frágeis, mas cumpriam complementarmente a ação modelar dos grupos escolares.

No começo de sua disseminação, a escola primária se expressava como estratégia essencial ao projeto civilizador republicano para formar uma sociedade útil e obediente às leis e autoridades públicas e como colaboração para fazer crescer e desenvolver o progresso da nação. As ações desenvolvidas em SÃO PAULO incluíram uma organização que partia da esfera federal para chegar ao nível municipal e, assim, efetivar as propostas de descentralização das constituições estaduais e da legislação educacional rumo à educação das classes e à civilização das crianças. A representação de uma sociedade moderna forneceria ao povo o ideário da garantia de instrução, de paz e liberdade, de ordem,

³⁴ ANTUNHA, 1976, p. 194.

progresso, moralização e civilização; enfim, de regeneração do povo. Eis a concepção de educação no fim do século XIX, tida como liberal. As ideias e estratégias de luta almejavam um campo de ação política como forma de interpretação e apresentação de um projeto social.

Institucionalizar a educação da criança para formar uma sociedade letrada em SÃO PAULO, foi ação executada em meio a transformações econômicas e políticas profundas, que demandaram uma reorganização social dos sujeitos com formação escolar que se embasava no desenvolvimento de competências cívicas e morais condizentes com os símbolos da República. Permeado pelos ideais da chamada pedagogia moderna, o discurso sobre a educação serviu à constituição de uma forma escolar cujas bases políticas eram a propaganda dos valores republicanos. Assim, as modalidades de escola primária pública implantadas podem ser analisadas mais como distintivas de uma forma de escola modelar de socialização do que como instrumentos distintos de construção das formas de escolarização.

Em síntese, o ensino primário buscava determinar minuciosamente o que e como ensinar, a atuação normativa dos órgãos do governo do ensino foi intensificada para executar a função de organizar as escolas primárias, as quais deviam garantir um conjunto de saberes constituídos e estabelecidos gradual e racionalmente. Era preciso prescrever os aspectos de funcionamento da existência escolar via regulamentos, pareceres, instruções em regimento e outros. Isso porque a elaboração do programa de ensino e seu cumprimento nas escolas primárias mereciam atenção de quem pretendia reformar a educação. Na busca por uma escola primária moderna, a estratégia encontrada reformar a educação durante toda a Primeira República.

Referências

ANTUNHA, Heládio Gonçalves. A instrução pública no estado de São Paulo. A reforma de 1920. **Estudos e Documentos da Faculdade de Educação**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 12, 1976.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.6, n.11, p. 24-39. 1993.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília, Brasília: Liber, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

COSTA, Ana Maria. **A escola na República velha**. São Paulo: EDEC, 1983.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarciso Mauro. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação, 2000. p. 33-47.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEITURAS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL¹

*Luis Mota*²

Introdução

O atual contexto social tem dado visibilidade às desigualdades que, a par da crescente disponibilização de informação – e.g., indicadores – tem servido para um maior escrutínio público (COSTA, 2012a). Acompanhando ou alinhando com esta dimensão societal global, o COLUBHE 2020-2021 convoca-nos para *Alteridades e desigualdades nas experiências educativas*.

As desigualdades têm um carácter sistémico e atravessam diversas dimensões das formações sociais, multidimensionais e revestindo-se de elevado grau de complexidade, em face da sua interligação multivariada com diferentes fenómenos sociais, não deixam de representar, contudo, uma problemática que nos é igualmente familiar já que constituem uma componente essencial do nosso quotidiano, que tantas vezes se reveste

1 A primeira versão deste texto foi lida pelo professor António Gomes Ferreira, a quem agradeço a disponibilidade, a leitura atenta e crítica, bem como os comentários e o diálogo sempre instigantes. *Naturalmente*, é despidendo sublinhar que não é responsável pelo que aqui fica expresso.

2 Doutor em História da Cultura, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É professor adjunto no Instituto Politécnico de Coimbra, na Escola Superior de Educação e investigador integrado do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). Integra, atualmente, a direção da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). mudamseostempos@gmail.com

de controvérsia, seja pelas interpretações a seu respeito ou pelas causas e consequências que se lhes imputam (COSTA, 2012b).

O presente contributo enquadra-se num dos três conjuntos principais de dimensões de desigualdade, as desigualdades de recursos, no qual se incluem as desigualdades de escolaridade e qualificação profissional (THERBORN, 2006; COSTA, 2012a). A constância de situações de desigualdade, ao longo da construção e desenvolvimento dos sistemas de ensino de massas, suportados por redes públicas e com carácter obrigatório (JUSTINO, 2016), e a consagração do direito à educação foram objeto de atenção e preocupação de atores políticos e especialistas. Diligência que ganhou expressão, nomeadamente no campo da sociologia, através de um conjunto de estudos desenvolvidos nas décadas de sessenta e setenta do século XX.

Este trabalho encontra-se, precisamente, focado no início da década de 60 até ao final da seguinte, ainda que a pesquisa se tenha estendido até à publicação da lei de bases do sistema educativo (PORTUGAL, Lei n.º 46/1986). O seu propósito é compreender como se armaram os discursos, em Portugal, sobre as desigualdades sociais perante a educação. Pretende-se que esta análise explicita teorias (e conceitos) mobilizados e, por isso mesmo, considerados pertinentes, bem como destaque a informação empírica relevante para a compreensão do estudo e da realidade estudada.

Para a concretização de tal desiderato centrou-se a análise documental, com recurso ao método crítico, num periódico que, não sendo de educação e ensino, é significativo para estudos no âmbito da educação, sendo por isso natural que figure no Repertório Analítico dos Séculos XIX e XX (NÓVOA, 1993), como é o caso da *Análise Social*.

A revista do Gabinete de Investigações Sociais (GIS), hoje Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade de Lisboa, encontra-se em publicação desde 1963. Centrada nos estudos sociais, desde o seu primeiro número que se propõe promover a investigação no campo social.

A sua seleção, para este estudo, respalda-se na sua natureza interdisciplinar, bem como na importância da sociologia enquanto disciplina de referência das ciências da educação. Cerca de 10% do seu acervo é constituído por uma coleção de textos relativo às questões educativas, cobrindo um conjunto variado de temáticas (NÓVOA, 1993) que, direta ou indiretamente, tratam a problemática das desigualdades em educação.

Um corpo de cerca de duas dezenas de textos concretiza estudos que discutem a problemática das desigualdades sociais perante a escola e questionam, de algum modo, o contributo da instituição educativa para a sua reprodução. No seu conjunto, ainda que em número e grau diferenciados, oferecem um quadro analítico sobre a situação no ensino superior – e.g., a desigualdade no acesso e a participação das universidades na seleção social –, do ensino secundário – e.g., a discriminação entre ensino liceal e escolas técnicas –, bem como no ensino primário – e.g., a relação entre insucesso escolar e origem social.

No cômputo global cerca de 57% dos artigos foram escritos entre 1968 e 1970, durante a vigência do Estado Novo, em Portugal, centrando-se, exclusivamente, no ensino superior, sendo que os restantes 43% datam do segundo lustro da década de setenta, com cerca de 21,5% dos textos datados de 1975 e 1976 e os restantes dos anos imediatamente subsequentes, 1977 e 1978. Destes 43%, cerca de 67% debruçam-se sobre o ensino secundário e os restantes centram-se no ensino primário, estoutros publicados, precisamente, nos dois últimos anos.

Em função das circunstâncias e do contexto, aqui a análise observa um recorte, incidindo sobre os textos dedicados ao ensino não superior, isto é, ao ensino secundário e ao ensino primário. Os artigos analisados foram elaborados num determinado ambiente social, político, económico e cultural, tendo os autores e as autoras escrito (e dialogado) para uma audiência, também ela marcada pelo tempo e pela cultura da sua época, pelo que o conhecimento, necessariamente em formato de síntese, contribui para a sua melhor compreensão.

Estado, Sociedade e Educação

A formação social portuguesa, no período do pós-guerra, especialmente nas décadas de sessenta e setenta do século XX, experimentou transformações significativas nos planos económico, social e político. Compaginou-se a necessidade de o regime se reposicionar no plano internacional – e.g., Organização Europeia para a Cooperação Económica (OECE) – com transformações internas sem precedentes (ROSAS, 1994) – e.g., êxodo rural, desenvolvimento industrial e cooperação económica com a Europa (BARRETO, 1996) – de múltiplas consequências sociais, nomeadamente, a afirmação de uma pequena burguesia urbana. No desenlace, um curtíssimo, mas relevante período de crise revolucionária – entre abril de 1974 e novembro de 1975 – assistindo-se a uma explosão social com a afirmação de um movimento social popular e a vontade de construção de uma sociedade socialista. O desfecho, em face da supremacia da legitimidade eleitoral ante a legitimidade revolucionária, desemboca na edificação de um regime demoliberal, consagrado no texto constitucional de 1976, institucionalizando-se uma democracia representativa de tipo europeu, ocidental, com um racional económico capitalista.

No que tange à educação, é bom sublinhá-lo, a edificação do sistema de ensino, em Portugal, foi precoce, para além do assomo pombalino, a escolaridade obrigatória foi decretada na primeira metade do século XIX, contudo só mais de um século depois se universaliza a escolarização das crianças a partir dos 7 anos, precisamente na 2ª metade do século XX, com o Plano de Educação Popular, entre 1952 e 1956, iniciativa que se compaginou com um esforço de alfabetização de (alguns) adultos.

No arco temporal em estudo, no plano da política educativa, tomando em linha de conta a centralidade do Estado no âmbito da educação, em Portugal, é possível discernir diferentes mandatos para

o sistema educativo, perfazendo três entre 1968 e 1981, que traduzem o que o sistema deve realizar a partir do que é considerado necessário e legal (DALE, 1989).

No primeiro mandato, entre 1968 e até abril de 1974, precisamente aquele que antecede a maioria dos textos analisados, a mobilização educativa decorre ao serviço de preocupações de legitimação numa base meritocrática, em que se procura garantir a igualdade de oportunidades de acesso em articulação com a promoção do desenvolvimento económico e social (STOER, 1986). A reforma do sistema educativo incorporou medidas de largo alcance, incluindo o ensino superior considerado prioritário. A mobilização educativa extravasou as fronteiras do sistema de ensino e colocou o desenvolvimento e a modernização no centro do debate político (TEODORO, 2001).

Durante a crise revolucionária, entre abril de 1974 e novembro de 1975, afirma-se uma definição política da educação encerrando uma ideologia democratizante e crítica que define a problemática da educação pelo seu contributo para a democracia (CORREIA, 2000). No debate e ação ideológica – e.g., escolas – confrontaram-se duas vias de condução do processo revolucionário, a da dinâmica de bases e a da instrumentalização (MOTA, FERREIRA, 2015). O novo mandato para o sistema educativo visava a democratização do sucesso compaginado com a preocupação com o combate às desigualdades sociais.

Finalmente, o último mandato, no período da normalização, entre 1976-1981, tempo da definição jurídica da educação fundada na ideologia democrática (CORREIA, 2000). A normalização da educação significou o seu controlo e regulação pelo Estado, promovendo o enquadramento institucional e a regulação da participação dos atores consubstanciada numa norma (GOMES, 1999). O contributo da educação para a democracia assentou numa formalização jurídica

como garantia de uma ordem estável, subordinando subjetividades a uma codificação jurídica (CORREIA, 2000).

Quem anda onde? O ensino secundário em Portugal

Como ponto de partida leve-se em linha de conta que a realidade é complexa, perante o estudo científico de comparações e orientações dinâmicas tem de se raciocinar em termos de “tendência” ou “orientação central” (ÂNGELO, 1975). O que se quer sublinhar aqui, na realidade, é que considerar que o liceu é a escola da burguesia e a escola técnica, a escola do proletariado e do campesinato, não significa que os estudantes, de um e outro ensino, sejam compostos por filhos e filhas desses estratos sociais. Nem é necessário que assim seja para que às vias de escolarização no ensino secundário, liceu e escola técnica, seja atribuído um carácter socialmente segregado.

Impõe-se alguma referência à natureza dos estudos para melhor compreensão dos dados que aduzimos. Se pelo seu posicionamento, muito especialmente num deles (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978) – em linha com os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964) (1970) e Baudelot e Establet (1971) (1973) que os autores referenciam –, engaja a análise das diferenças de origem social dos alunos à compreensão de como a escola, através de funções específicas contribui para a reprodução da estrutura de relações entre as classes, sublinhando a vontade de estudar as desigualdades na escola, derivadas das diferenças de origem social dos alunos, compaginada com a preocupação de estabelecer para o liceu e a escola técnica,

o lugar específico que cada uma delas ocupa na estrutura do sistema de ensino secundário e que faz que nelas se desenvolvam dois processos diferentes, mas convergentes, de distribuição de capital cultural, de inculcação ideológica, forma pela qual ambas contribuem para a reprodução das relações entre as classes e estratos sociais, quer como relações de poder

económico e político, quer como relação de poder simbólico(CRUZEIRO, ANTUNES,1978, p. 447)

a verdade é que, de forma bem mais circunscrita, muito em razão dos dados disponíveis, estes artigos limitam o objeto de estudo à análise das características sociais de alunos e alunas do ensino secundário (CRUZEIRO, ANTUNES, 1976; CRUZEIRO, ANTUNES, 1977) ou dos ensinos liceal e técnico (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978).

A sociologia, em geral, e a sociologia da educação, em Portugal, principiavam o seu processo de afirmação em Portugal e, no plano internacional, por exemplo, Erik Olin Wright, cujo modelo teórico suportou um estudo sobre classes e desigualdades sociais em Portugal (ESTANQUE, MENDES, 1997), no segundo lustro da década de noventa, só publicaria o seu primeiro trabalho em 1979 (traduzido no Brasil em 1981) (WRIGHT, 1979).

Neste contexto, o principal indicador para estabelecer as origens sociais dos alunos, permitindo o estudo comparativo da situação de alunos e alunas do liceu e da escola técnica, foi o das categorias socioprofissionais dos pais – profissão ou ocupação e situação na profissão –, com o seu agrupamento em estratos. Os estratos foram definidos a partir da profissão, mobilizando o Código de Profissões e Ocupações, considerando as categorias profissionais de base, ponderando os níveis de instrução, bem como a situação na profissão. Tendo no horizonte uma certa noção de situação social, consideraram-se a dimensão das empresas, o setor de atividade, hierarquia de comando e graus de competência. A ordenação obedeceu à perspetiva de distância relativa aos bens sociais – e.g., instrução, poder económico, poder de comando – de que resultaram seis grupos de estratificação socioprofissional (CRUZEIRO, ANTUNES, 1973) (Anexo³).

3 “Grupos de Estratificação Socioprofissional”. Retirado de: CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. A composição socioprofissional de uma população. Um instrumento para a sua determinação. *Análise Social*, 10(38), 352-365, 1973.

Nesta perspectiva analisemos algumas variáveis que se revelaram mais interessantes e significativas. Em termos de distribuição de estratos e categorias socioprofissionais as populações observadas nos liceus e escolas técnicas são ligeiramente diferentes no que respeita aos estratos e categorias socioprofissionais dos pais e, simultaneamente, os estratos e categorias registados são superiores aos das escolas técnicas. Procurando concretizar a título de exemplo, o estrato 3, no liceu é maioritariamente – cerca de 63% – constituído por quadros médios, dirigentes administrativos e técnicos, dos setores público e privado, enquanto no ensino técnico não ultrapassam 50% do conjunto do estrato. No liceu, o conjunto do pessoal técnico, dos quadros médios, é o que atinge valor mais elevado (33,9%), enquanto no ensino técnico não ultrapassa 14,3%. O conjunto de médios patrões é duas vezes superior no ensino técnico (45,3%) do que no liceu (27,4%). De igual modo, os patrões do comércio contribuem com 21,4% para a composição do estrato 3, na escola técnica, enquanto no ensino liceal se quedam por 12,9%. Valores que contribuem para sustentar uma composição social, nomeadamente no estrato 3, entre o liceu, onde o peso da nova pequena burguesia é mais significativo, ao invés do ensino técnico onde pontifica a pequena burguesia tradicional.

Prosseguindo com a análise, dedique-se agora alguma atenção às habilitações no seio familiar, nomeadamente, aos níveis de instrução dos pais. Verifica-se que os pais sem instrução são 8,8 vezes mais frequentes no ensino técnico e os que possuem frequência ou diploma da instrução primária são-no, ainda, uma vez e meia. Já o facto de o pai ter frequentado o ensino liceal oferece aos filhos 2,4 vezes mais probabilidades de frequentarem o liceu e a probabilidade cresce de forma diretamente proporcional ao aumento do nível de estudos do pai: 1,5 para o atual 2º ciclo do ensino básico, 3,4 (3º ciclo do ensino básico) e 6,9 (ensino secundário). No caso de o pai possuir um curso

superior, os seus descendentes estarão 6,6 vezes mais representados no ensino liceal que no técnico.

Constata-se uma “projecção do passado escolar dos pais na situação dos filhos” (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978, p. 461). Daqueles que frequentaram o liceu sem o concluir, o mais provável para os seus filhos será chegar onde os pais não conseguiram, para a maioria obter o diploma do liceu, mas, pelo menos para alguns, alcançar o ensino superior. Já no ensino técnico, quase dois terços da sua população é constituída por alunos cujos pais possuem o nível mínimo de instrução. A probabilidade de virem a frequentar o ensino técnico é duas vezes superior à de se maticularem num liceu.

No caso das mães, a marca mais comum a ambas as vias de ensino, é a percentagem bastante elevada de mães domésticas – 70,9% nos liceus e 70,5% nas escolas técnicas – enquanto as mães que trabalhavam representavam, respetivamente, 28,7% e 28,4%. Contudo, se a análise se centrar apenas nestoutras, as mães ativas intensificam a diferença entre as duas populações. As dos estratos 1 e 2 são 10,1 vezes mais frequentes no liceu do que na escola técnica e as do conjunto 3 e 4 são-no 2,3 vezes mais. Já nos estratos 5 e 6, por consequência, são 3,1 vezes mais frequentes no ensino técnico. No liceu, as mães dos três estratos mais elevados constituem mais de metade (54,1%), enquanto no ensino técnico não ultrapassam os 12,8%. Ao invés, as mães dos estratos 5 e 6 atingem 70,5% no ensino técnico e ficam-se por 22,9%, no liceu. Elementos que parecem ser inequívocos, mas prossiga-se com a análise dos níveis de instrução na família.

De igual modo, no caso dos avôs, pode concluir-se, da análise dos dados disponibilizados pelos estudos abordados, que os avôs dos alunos do ensino liceal possuíam habilitações literárias superiores aos avôs dos estudantes do ensino técnico. As diferenças revelam-se mais reforçadas ao nível das habilitações de ensino médio, secundário e superior. No que se reporta aos irmãos, destaque-se o facto de que a

frequência de jardim de infância (ensino infantil) pelos irmãos de 3 a 5 anos, é duas vezes mais elevada no ensino liceal. Já nos grupos etários dos 6 aos 10 e dos 11 aos 13 anos, as taxas de não frequência são espúrias em ambos os ramos, o que se pode explicar pela (quase) universalização da escolarização obrigatória. Não significa isto que se considere que a qualidade da frequência seja idêntica para todos, dimensão visível no facto de os irmãos de 11 a 13 anos que ainda frequentam o ensino primário, representarem 4,3% no ensino liceal, mas ultrapassarem os dois dígitos percentuais (17,3%) no ensino técnico.

Estes elementos arrolados autorizam-nos a sustentar que, nas décadas de 60 e 70, existiam diferenças apreciáveis nas origens sociais entre os alunos e as alunas do ensino liceal e das escolas técnicas. O corpo discente dos liceus provinha de estratos sociais que reuniam características socioeconómicas e culturais superiores às dos alunos e das alunas do ensino técnico (CRUZEIRO; ANTUNES, 1978; ÂNGELO, 1975), perspetivando-se um percurso académico mais longo, com maior probabilidade de aceder a uma posição social mais elevada e alcançar uma situação profissional economicamente mais compensadora. Como sublinham os autores Maria Eduarda Cruzeiro e Martinho Antunes o ensino secundário possuía duas populações para duas escolas:

O liceu e a escola técnica eram, à data do inquérito, duas escolas diferentes do ensino secundário, distinguindo-se, entre outros aspetos, pelo facto de os seus alunos terem origens sociais diferentes: os alunos de estratos socioprofissionais dispendo de posições profissionais mais prestigiadas, de maiores rendimentos e de maior poder concentravam-se nos liceus (em trânsito para a Universidade); os alunos originários dos estratos socioprofissionais ligados aos setores mais modernos dos serviços e da indústria, em posições de chefia intermédia, os quadros, e trabalhadores

qualificados, onde já se verificou um processo de aprendizagem formal com habilitações do ensino secundário ou superior, especialmente com frequência do ensino liceal, tendiam a concentrar-se nos liceus; os alunos originários de estratos socioprofissionais ligados aos serviços e à indústria ocupando níveis mais baixos de responsabilidade ou posições mais tradicionais de nível médio ou baixo nas hierarquias profissionais, onde predominam qualificações provenientes de aprendizagem não formal, ou de nível de instrução primária, e ao pessoal especializado de todos os sectores tendiam a concentrar-se na escola técnica; os alunos originários dos estratos socioprofissionais menos qualificados, de menores rendimentos, dependendo fundamentalmente do trabalho indiferenciado que prestam a outrem, concentravam-se predominantemente na escola técnica. O liceu aparecia como a escola mais prestigiada; à data do inquérito, o acesso ao liceu pelos estratos socioprofissionais que ainda tendiam a ir para a escola técnica era tanto mais desejado e tentado por esses estratos quanto mais aumentavam as suas disponibilidades de investimento num processo de aprendizagem mais longo e de rendibilidade a maior prazo do que o da escola técnica (com saídas mais rápidas e directas para o mercado de trabalho) (1978, p. 502).

Clarificado o entendimento sobre quem frequentava os liceus e, por outro, que alunos e alunas estavam matriculadas no ensino técnico, interessa convocar algumas variáveis que contribuam para melhor exemplificar (e alargar) a questão das desigualdades no ensino secundário. Desde logo, a rede escolar e a sua distribuição pelo território nacional. Os distritos⁴ que exibiam maior número de estabelecimentos de ensino eram Lisboa (41), o Porto (35), Aveiro (20), Setúbal (16)

⁴ Divisão administrativa de um território. A divisão administrativa de Portugal continental tem por base o distrito, cada distrito divide-se em concelhos – sede de câmara municipal – e estes ainda se subdividem em freguesias.

e Coimbra e Santarém (15). Depois identifica-se um segundo grupo de distritos situado no intervalo de 10 a 13 estabelecimentos, onde se incluem Viseu, Braga, Leiria e Faro. Os demais distritos dispunham entre os 4 e os 8 estabelecimentos de ensino secundário. Não se deve perder de vista que se existisse uma distribuição uniforme dos estabelecimentos de ensino secundário oficial (237) pelos 18 distritos, cada um destes deveria estar equipado com 13 estabelecimentos de ensino. No plano concelhio, quase metade – 49,3% – dos concelhos não contava com estabelecimentos de ensino secundário oficial. Realce-se, ainda, que metade dos distritos apresentavam percentagens entre os 59,3% e os 78,6% e que outros três se situavam entre os 47,6% e 50%. Sobravam, no total, seis distritos, um terço dos existentes, apetrechados com equipamentos educativos do ensino secundário oficial bastante mais distribuídos que os restantes distritos e que essa oferta, em princípio, facilita o acesso a esse tipo de ensino (Guarda, Lisboa, Faro, Coimbra, Castelo Branco e Viseu) (CRUZEIRO, ANTUNES, 1977). De facto, a rede escolar potenciava a desigualdade de acesso e de frequência do ensino secundário.

Numa apreciação global da população escolar do ensino secundário, em 1974-1975, existiam 313507 alunos inscritos, o que queria dizer que: 169278 homens e 144229 mulheres; 161216 frequentavam o ensino liceal e 152291 o ensino técnico; 249587 estavam matriculados no ensino diurno (liceal e técnico) e 63920 estudam no noturno; 301371 estão nas escolas do continente e 12136 em escolas das ilhas adjacentes (hoje Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira). Elementos que mostravam que a população escolar se concentrava no continente (96,2%) e com um nível de escolarização de 20,1%. De igual modo, o ensino técnico absorve 49,6% dos inscritos no ensino secundário oficial, contudo a assimetria com o ensino secundário liceal oficial é opacizada pelo contributo do ensino noturno, caso contrário a percentagem fixar-se-ia nos 35,4%. Finalmente, salientar a distribuição

por sexo que, do ponto de vista global, é quase igualitária – 49,2% de homens e 50,8% de mulheres –, contudo no interior de cada via de ensino desfaz-se a igualdade. No ensino liceal encontramos 54,1% de mulheres, enquanto no ensino técnico a distribuição apresenta 55,7% de homens e 44,3% de mulheres.

Na impossibilidade de tratar todos estes aspetos com mais detalhe, detenhamos a atenção na escolarização, para sobrelevar a baixa taxa de escolarização no ensino secundário. Em termos da sua distribuição por distrito, verificava-se uma forte concentração num escasso número de distritos, o que não refletia a distribuição homóloga da população residente. Verifica-se que apenas três dos distritos (Lisboa, Porto e Setúbal) que, na ordem decrescente de percentagem de alunos do ensino secundário neles inscritos em relação ao total do continente, ocupavam invariavelmente os três primeiros lugares, concentravam, no seu conjunto, 52,3 %. Os outros 15 distritos do continente partilham entre si, desigualmente, os restantes 47,7 % da população. *Grosso modo*, diremos que estes três distritos concentravam cerca de metade da população escolar do ensino secundário oficial diurno do continente. Aveiro, Coimbra, Braga e Santarém que ocupavam os lugares seguintes na taxa de escolarização, somando os seus valores de percentagem do total da população escolar, alcançavam 21,4 % do total do continente. Assim, apenas sete dos dezoito distritos existentes, concentravam cerca de três quartos (73,7 %) do total da população escolar do ensino secundário. Se a estes sete distritos, equivalendo a 73,7 % da população, juntarmos os dois distritos que se lhes seguem na ordem decrescente dos valores de percentagem do total da população escolar, Leiria e Faro, atingem-se os 81,1 % dos inscritos. Metade dos distritos que ocupam praticamente toda a faixa litoral do Ocidente e Sul do território do continente, captavam 81,1% da população escolar do ensino secundário, em oposição à vasta zona interior, em que os restantes 18,9 % se repartem por percentagens que variam entre 2,9 % e 1,3 % pelos restantes nove distritos. O mesmo é dizer que

metade dos distritos do continente concentram, aproximadamente, quatro quintos dos alunos inscritos no ensino secundário oficial do continente, enquanto os restantes 20 % dos alunos se distribuem pelos outros nove distritos (CRUZEIRO, ANTUNES, 1976). Como se pode constatar, a escolarização no ensino secundário revelava-se, para além de exígua, (muito) assimétrica entre o litoral e o interior, como se procurou demonstrar, mas igualmente entre distritos.

Para concluir este excurso pelo ensino secundário, uma breve referência às taxas de escolaridade de homens e mulheres que parece resultar de um processo que, pouco a pouco, colocou em pé de igualdade rapazes e raparigas no que respeita ao acesso ao ensino. No entanto, por um lado, as condições de igualização variam, de modo mais ou menos acentuado, de distrito para distrito e, por outro, as condições dentro do próprio sistema não eram idênticas, arriscamos que com desfavor para as raparigas. Se é verdade que a taxa de escolaridade das mulheres, nos liceus, é superior à dos homens, bem como 69 % das raparigas se concentram no liceu, o que poderá ser observado como situação mais favorável, especialmente em virtude da reduzida oferta de cursos no ensino técnico, onde a distribuição das raparigas pelos cursos gerais que lhes são abertos indica uma elevada concentração de 76 % no curso geral de Administração e Comércio, remetendo quase todas as restantes para o curso geral de Formação Feminina (21,9 %), verificando-se, assim, uma significativa assimetria na distribuição das raparigas pelos cursos gerais do ensino técnico.

A origem social das crianças e o insucesso escolar. O caso do ensino primário

Pressupostos teórico-metodológicos

Os estudos que aqui se convocam, elaborados com recurso a inquéritos nas zonas escolares de Alcântara (GRÁCIO, MIRANDA,

1977) e na de Oeiras-Cascais (MIRANDA, 1978), propunham-se estabelecer a correlação entre os resultados escolares e a origem social dos alunos, do ensino primário, sublinhando a seletividade e a função conservadora e reprodutora da escola. Num tom a lembrar o período do segundo lustro da década de setenta em Portugal, os autores explicitam claramente o seu propósito:

Para quem, como nós, pretende pensar e transformar a realidade portuguesa é importante pôr a nu, através dos limitados recursos instrumentais ao nosso dispor, a relação entre o insucesso escolar e a origem social das crianças, isto é, o fenómeno de selecção escolar que, desde a escola primária, tem permitido que os filhos da burguesia e dos «doutores» se tornem doutores, enquanto a maioria da população trabalhadora tem fornecido mão de obra barata aos campos e às fábricas (GRÁCIO, MIRANDA, 1977, p. 722).

Para caracterizar os papéis da escola, da escola capitalista, convoca Louis Althusser (1974), identifica-lhe um papel seletivo e reprodutor da divisão social do trabalho que, na sua argumentação, corresponde à sociedade de classes, e a função de inculcação de uma ideologia e de formas de comportamento que tornam perene a dominação de classe, mobilizando, nomeadamente, o currículo – e.g., matérias envoltas na ideologia dominante ou simplesmente a ideologia dominante em Moral, Instrução Cívica ou Filosofia. Para Portugal, na perspectiva da inculcação ideológica, faz referência aos estudos de Maria de Fátima Bívar (1971), Maria Filomena Mónica (1978) e, na sua opinião, certos “trechos” da obra de Salvado Sampaio (1975-1977).

No sentido de sublinhar a função reprodutora da escola, destaca o trabalho de Bourdieu e Passeron pela “exploração em profundidade da função da escola na sociedade de classes” (MIRANDA, 1978, p. 610) – referenciando *Les Héritiers* (BOURDIEU; PASSERON, 1964) e *La Reproduction* (BOURDIEU; PASSERON, 1970) – que “realiza uma

selecção social utilizando os critérios culturais das classes dominantes” (MIRANDA, 1978, p. 610). Denuncia, por isso, a igualdade formal do sistema (BOURDIEU, 1966) que, indiferente às desigualdades reais, condena os alunos das classes populares ao insucesso escolar, remetendo as crianças para os escalões mais baixos da hierarquia social – a sua origem social. Longe de ser considerado um fracasso do sistema, o autor argumenta que essa é a função “de uma instituição que tende a funcionar como reprodutora da estrutura de classe da sociedade em que se insere” (MIRANDA, 1978, p. 611).

O insucesso é indissociável da origem social, de acordo com Sacuntala Miranda, aspeto sublinhado pelos estudos que comprovam que a família tem mais influência sobre a instrução, estatuto profissional e rendimento que um indivíduo alcança, do que os genes – refere os estudos de Christopher Jenks e Mary Jo Bane – ou o facto de a desigualdade de oportunidades perante o ensino ser, fundamentalmente, uma consequência da estratificação social, como sustenta Raymond Boudon (1973), mas é igualmente marcado pelas baixas aspirações das crianças das classes populares. Para discutir as aspirações chama a atenção para a relação entre as oportunidades objetivas de promoção social através da escola e as perceções que dela têm as crianças e as famílias – uma escola burguesa que exige “hábitos” (MIRANDA, 1978, p. 611) burgueses –, bem como para a combinação entre a realidade objetiva das camadas populares perante a escola – que com as suas características lhes propicia poucas chances de promoção social – e as “atitudes e expectativas” que origina nas crianças e suas famílias – e.g., o apoio escolar dado pela família. O sociólogo acentua que se um baixo nível de aspirações (GOLTHORPE, LOCKWOOD, 1963) tem importância nas atitudes adotadas perante a escola, na realidade, sustenta Sacuntala de Miranda em linha com Georges Snyders (1976), está-se perante um círculo vicioso, dado que as baixas expectativas resultam, em larga medida “das oportunidades reais de promoção que a escola

oferece” (MIRANDA, 1978, p. 612) e, reforçando a sua argumentação, chama à coação o estudo de Vítor Ângelo já referenciado:

Muito elucidativo em relação à problemática de aspirações e expectativas correspondentes ao meio social de origem é um estudo de Vítor Ângelo que aborda a escolha de carreiras por parte dos alunos do ensino liceal e do ensino técnico, reveladora do *realismo* que se manifesta nas preferências dos estudantes de origem social mais modesta. Realismo este que, ao nível do ensino secundário, é já fruto não só de uma «percepção intuitiva» das oportunidades de promoção, mas também de uma experiência passada de insucesso escolar — patente na verificação de que os alunos do ensino técnico são mais velhos do que os do ensino liceal, o que revela indirectamente um passado escolar mais acidentado. (MIRANDA, 1978, p. 612)

Finalmente, Sacuntala de Miranda discute qual o produto da escolarização, isto é, analisa o esforço que é exigido às crianças das classes populares para obterem (algum) sucesso educativo e a possibilidade de (alguma) ascensão na hierarquia social, bem como que adulto resulta desse processo de aculturação. O ponto de partida, respaldado em *La reproduction* (BOURDIEU, PASSERON, 1970), tem por base a argumentação de que as crianças dos meios populares se encontram encerradas no meio social de origem dado que linguagem, formas de comportamento, experiências e interesses, não se coadunam, nem são valorizadas pela escola. Vencer a seleção escolar implica um processo de aculturação e a assimilação dos valores e normas culturais da burguesia, meio através do qual a linguagem desempenharia um papel primordial. Para a discussão da importância pedagógica da linguagem, enquanto “código elaborado”, convoca as teorias de Bernstein (1977) e a crítica de Labov (1973) aos programas de educação compensatória, ainda que o próprio Bernstein, como salienta Miranda, seja o principal crítico

destes programas e tenha aconselhado os professores a “levarem as crianças a expressar-se o melhor possível, utilizando o código que estão habituadas a usar” (MIRANDA, 1978, p. 613).

Na seqüência, debate os casos individuais de crianças que conseguem ascender aos escalões superiores da sociedade, através de um processo de “ascese laboriosa” (Bourdieu e Passeron) que, segundo alguns estudos, se transformam em meros servidores do estado, menos flexíveis nas concepções e estilos de vida – e.g., Jackson e Marsden (1962). Contudo, de acordo com Miranda, são as classes médias e a pequena burguesia que vão ocupar os escalões intermédios da sociedade, nomeadamente na burocracia administrativa, espaço onde se difundem as normas do espaço escolar. Nesta perspetiva confronta a rigidez, de acordo com Bourdieu e Passeron, do mundo da classe média derivado dessas normas e regras escolares, com a fluidez e a distensão do ambiente de uma universidade, espaço que define como “aristocratizante”, onde prevalece a burguesia.

Sacuntala de Miranda chama à coação o estudo realizado na zona escolar de Alcântara, a par com Sérgio Grácio, adotando uma leitura em tom weberiano, para recordar que aí tinha sublinhado que o funcionamento eficiente do sistema escolar e conseqüente controlo da reprodução de classe por parte dos grupos dominantes constitui um tipo ideal cujo ponto de eficiência máxima ocorre nos períodos de expansão capitalista. Contudo nos momentos de crise, as ideias que se opõem à cultura dominante conhecem momentos de afirmação e se parte desse esforço é absorvido pela cultura dominante, outros integram a contracultura das classes populares. Raciocínio que serviu para polemizar com as leituras de Bourdieu e Passeron que considera apresentarem um modelo estático onde a escola e a sociedade parecem condenadas à reprodução das classes sociais, quando na realidade, no seu entendimento, a escola constitui um espaço de luta de classes,

emergindo momentos de contestação da cultura dominante e de afirmação de subculturas:

“No modelo fechado proposto por Bourdieu e Passeron não há lugar, como nota Snyders, quer para uma luta de classes no interior da própria escola, quer para manifestações de subculturas populares ou de contestação crítica da cultura dominante ao nível da sociedade global. Trata-se de um modelo estático que condena a escola e a sociedade a uma reprodução *ad aeternum* das classes sociais, admitindo, quando muito, uma certa mobilidade vertical entre a pequena burguesia e a burguesia. Quanto a nós, é quando a economia capitalista entra em período de crise que a todos os níveis – e ao nível cultural especificamente – correntes de pensamento que se opõem à cultura dominante tomam corpo e se expandem. E, se parte desses contributos são absorvidos ou recuperados pela cultura dominante e passam a pertencer a um património cultural eclectizado por elementos heterodoxos, outros vão integrar-se numa contracultura das classes populares, que deles se apropriam e os utilizam como arma de luta (MIRANDA, 1978, p. 614)”.

Com este horizonte teórico, do ponto de vista metodológico, destaca a inspiração nos trabalhos de Baudelot e Establet – sublinhando o seu contributo com o desvelar da existência, em França, de dois percursos de escolarização diversos e incomunicáveis (BAUDELOT, ESTABLET, 1971), bem como a demonstração de que a seleção determinante ocorre no ensino primário (BAUDELOT, ESTABLET, 1973) –, no que se refere à análise estatística para estabelecer uma correlação entre repetência, índice de sucesso e a origem social.

Os resultados obtidos no estudo conduzido na zona escolar de Alcântara (GRÁCIO, MIRANDA, 1977) foram coincidentes com os de Baudelot e Establet, a repetência incide diferencialmente segundo as

categorias sociais e a seleção ocorre sobretudo na 1ª classe – confirmando a divisão de estatística do MEIC (MARQUES, 1976) –, contudo enjeita qualquer ideia de transposição apressada. Na impossibilidade de realizar estudos a nível nacional, por falta de dados sobre a origem social das crianças, considerou-se oportuno realizar novo inquérito, com base nos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, na zona da delegação escolar de Oeiras-Algés.

O(s) inquérito(s) e os resultados

Os inquéritos, o piloto – na zona escolar de Alcântara – e o subsequente, foram realizados com os mesmos objetivos e posicionamentos. O primeiro abrangeu um grupo de crianças diversificado, de famílias das barracas, de famílias operárias, filhos de empregados bancários e de escritório e um conjunto de crianças cujos pais possuíam formação universitária. Abrangeu 156 crianças que concluíram a 4ª classe em 1975-1976 (GRÁCIO, MIRANDA, 1977).

O 2º inquérito recaiu sobre a região de Oeiras-Algés, desde logo por ser o concelho de Oeiras aquele que, no distrito de Lisboa, tem menor incidência de repetências. No âmbito da única delegação escolar foram estudadas 20 das 22 escolas por serem as que obedeciam aos critérios, nomeadamente, possuírem informação que permitisse estudar o percurso escolar das crianças, da 1ª à 4ª classe, tendo obtido diploma de aprovação, em 1975-1976 – a análise incidiu, assim, sobre 1024 crianças.

As crianças foram agrupadas por categorias sociais e segundo a profissão do chefe de família, numa estrutura que, como atesta Sacuntala de Miranda, recobre as classes sociais existentes em meio urbano, em Portugal, e não existiam crianças do meio rural:

A – Classe superior (quadros superiores, profissões liberais);

B – Classe média (pequenos comerciantes, empregados bancários e de escritório, funcionários públicos médios);

C – Classe popular (trabalhadores manuais: operários fabris e da construção civil, empregados de balcão, contínuos).

A distribuição das crianças foi semelhante nos dois inquéritos, em Oeiras-Algés, na categoria A, 11,5%, na B, 32,3% e 56,2%, na C. Em relação a Alcântara assinalou-se um decréscimo de 7% na percentagem da categoria A e um acréscimo de 4% na percentagem da categoria C. Contudo, assinalava-se uma grande diversidade entre escolas, em Oeiras-Algés, e, por um lado, a preponderância de crianças dos meios populares ao caminhar no sentido da costa para o interior, bem como uma acentuada presença de crianças da categoria A nas escolas da vila de Oeiras (MIRANDA, 1978).

A hipótese 1 colocada, em Alcântara, de que a repetência, ou seja, o índice de insucesso escolar, crescia à medida que se descia na escala social e, simultaneamente, verificava-se uma polarização entre, por um lado, as categorias A e B e, por outro, a categoria C. Verificou-se que quase metade das crianças dos meios populares sofreram repetências (42%), enquanto as das categorias A e B, apenas 6,8% e 12,4%, respetivamente. No total da população observada, 28,4% das crianças apresentaram, pelo menos, uma repetência. Da comparação dos resultados dos dois inquéritos conclui-se que foram semelhantes, ainda que a taxa de repetência global fosse superior em Alcântara.

Como segunda hipótese definia-se que a repetência ocorria maiormente na 1ª classe, em face do choque inicial sofrido pela criança em face da instituição escolar, muito especialmente, a criança dos meios populares. Os resultados confirmam-no, a taxa de repetência das crianças dos meios populares situa-se no intervalo entre 27,6%, na 1ª

classe, e 8,9%, na 4ª classe, decrescendo a percentagens de repetência de forma contínua, indiciando uma menor seletividade ao longo dos anos. Já em Alcântara, o mesmo intervalo situa-se entre os 45,68%, na 1ª classe, e 24,69, na 4ª classe, contudo esta última percentagem é quase o dobro das repetências referenciadas para a 3ª classe. Em todas as categorias e em ambos os inquéritos, a taxa de repetência alcança o seu valor mais elevado na 1ª classe.

Como terceira hipótese o estudo sustentava que “as crianças das duas categorias superiores iniciam a escolaridade mais cedo do que as crianças originárias dos meios populares, fenómeno explicável pelas aspirações, pela valorização da escolaridade e até pela informação das famílias em relação à escola” (MIRANDA, 1978, p. 622). Confirmasse o avanço inicial, bem como se mantém a polarização entre os resultados obtidos para as categorias A e B, em que, respetivamente, 76% e 70,7% das crianças frequentaram a escola aos 6 anos de idade, enquanto as crianças cujas famílias se inseriam na categoria C, apenas 49,7% iniciaram o percurso escolar com 6 anos. Cerca de 59,5% das crianças, em Oeiras-Algés, frequentavam a 1ª classe com 6 anos. Já em Alcântara, os valores eram globalmente mais elevados, mas mantendo-se a polarização entre as categorias A, com 92,86%, e a B, com 93,62%, enquanto esta percentagem, das crianças na categoria C, se quedava pelos 77,78%. Globalmente, em Alcântara, 85,86% das crianças *entrava* para a escola com 6 anos.

A 4ª hipótese estabelecia que as crianças da categoria A concluíam a escolaridade primária, mais cedo do que as da classe média – categoria B – e, simultaneamente, os atrasos das crianças dos meios populares tornam evidente o fosso entre esta categoria social e as demais. Apenas 3,4% das crianças da categoria A e 6,9% da B, concluíam a 4ª classe com 11 anos e mais. Resulta que destas duas categorias, somente 10,3% das crianças obtinha o diploma da

4ª classe com 11 anos ou mais, enquanto na categoria C esse valor subia para os 32,5%.

Finalmente, no desenvolvimento do inquérito verificou-se uma acentuada correlação positiva entre a percentagem de crianças da categoria C numa escola e a taxa de repetência dentro da mesma categoria, podendo concluir-se que “concentração das crianças dos meios populares contribuiria para acrescer as dificuldades de aprendizagem e, portanto, aumentar o peso das repetências nas crianças deste meio” (MIRANDA, 1978, p. 625).

O sociólogo sublinha as limitações e a natureza exploratória destes inquéritos, ainda que o inquérito realizado em Oeiras-Algés confirme os resultados obtidos em Alcântara. Resultados a levar em conta, dado que traduzem o desbravar caminho “para a desmontagem dos mecanismos selectivos da escola primária e a verificação de uma relação – origem social/insucesso escolar – para cuja explicação há um vasto campo de pesquisa que, em Portugal, está ainda por desbravar” (MIRANDA, 1978, p. 625).

Notas finais

Previa-se, *a priori*, uma aproximação à questão das desigualdades sociais perante a educação, desde o pós-guerra à publicação da lei de bases do sistema educativo, em 1986. Foi, de resto, a partir dos anos cinquenta do século XX que a problemática das desigualdades sociais no acesso à educação ganhou centralidade no debate educativo, com significativos trabalhos nas décadas de sessenta e setenta. Simultaneamente, a opção por uma determinada revista científica, dado que iniciou a sua publicação apenas na década de sessenta, contribuiu, igualmente, para delimitar temporalmente o estudo. A pesquisa realizada acabaria por fixar o estudo entre as décadas de sessenta e finais da de setenta, confirmando o testemunho de João Sebastião, que sustentou que por

um conjunto de razões, depois das décadas de 60 e 70, o interesse, em Portugal, pelo impacto das desigualdades sociais na educação, decresceu (SEBASTIÃO, 2009).

Os estudos mobilizados espelham o início da afirmação da Sociologia da Educação e a análise então desenvolvida sobre as desigualdades sociais perante a educação. Estes estudos têm em comum, desde logo, as suas limitações que são, na generalidade dos casos, assumidas pelos seus autores. Limitações de natureza espacial, temporal e, muito especialmente, da informação disponível. Ao invés de hoje, em que é constante e crescente a proliferação de indicadores e de grande acessibilidade (COSTA, 2012a), ao tempo os dados, em geral, e sobre a educação, em particular, eram escassos e nem sempre difundidos.

O conjunto de estudos analisado apresenta, igualmente, um património sociológico comum, as teorias da reprodução e os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a par com os desenvolvidos por Christian Baudelot e Roger Establet, ainda que, pela escassez e deficiência dos dados disponíveis, nem todos os trabalhos pudessem dar corpo aos seus propósitos teoricamente enunciados.

A análise ao ensino secundário é, por isso mesmo, muito marcada pela deficiência (e ausência) de dados, pelo que os estudos se revelaram essencialmente descritivos. Não se deixou, no entanto, de discutir a natureza discriminatória do ensino secundário, consubstanciado nos dois ramos – ensino liceal e ensino técnico –, bem como se analisaram, pelo viés das desigualdades sociais perante a educação, a rede escolar, as frequências de homens e mulheres e a taxa de escolarização.

Finalmente, a análise em torno do ensino primário, pontuada por estudos ligeiramente mais recentes, cujos dados foram recolhidos pelos seus autores, apesar da sua natureza restrita – em termos geográficos e quantitativos – permitiu avançar na reflexão sobre a problemática das desigualdades perante a educação, explorando-se a articulação entre

a origem social das crianças e o insucesso escolar, bem como a escola contribuiu para a reprodução social.

Referências

ALTHUSSER, L. L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant. **Sociologie de l'Éducation**. Paris: Ed. Alain Gras, 1974.

ÂNGELO, V. O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito. **Análise Social**, 11(44), p. 576-619, 1975.

BARRETO, A. (Org.), **A Situação Social em Portugal, 1960-1995**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École primaire divisée**. Paris: Maspéro, 1973.

BERNSTEIN, B. Education cannot compensate for society. *In*: COSIN, B. R.; DALE, I. R.; ESLAND, G. M. **School and Society: A Sociological Reader**. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. p. 64-69.

BÍVAR, M. F. **Ensino primário e ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

BOUDON, R. **L'inégalité des chances**. Paris: Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, 7, p. 325-347, 1966.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Editions du Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

CORREIA, J. A. **As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos**. Porto: Edições ASA, 2000.

COSTA, A. F. Desigualdades globais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 68, p. 9-32, 2012a.

COSTA, A. F. **Desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012b.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. A composição socioprofissional de uma população. Um instrumento para a sua determinação. **Análise Social**, 10(38), p. 352-365, 1973.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal. **Análise Social**, 12(48), p. 1001-1046, 1976.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal. **Análise Social**, 13(49), p. 147-210, 1977.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I). **Análise Social**, 14(55), p. 443-502, 1978.

DALE, R. **The state and education policy**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

ESTANQUE, E.; MENDES, J. M. **Classes e Desigualdades Sociais em Portugal**. Porto: Edições Afrontamento/Centro de Estudos Sociais, 1997.

GOLTHORPE, J. H.; LOCKWOOD, D. Affluence and the British class structure. **Sociological Review**, 11(2), p. 133-163, 1963.

GOMES, R. 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. **Educação, Sociedades & Culturas**, 11, pp. 133-164, 1999.

GRÁCIO, S.; MIRANDA, S. Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito piloto. **Análise Social**, 13(51), p. 721-726, 1977.

JACKSON, B.; MARSDEN, D. **Education and the Working-class**. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

JUSTINO, D. **Fontismo: liberalismo numa sociedade iliberal**. Alfragide: D. Quixote, 2016.

LABOV, W. The logic of non-standard English. *In*: KEDDIE, N. **Tinker, Tailor... The myth of cultural deprivation**. Harmondsworth: Penguin, 1973, p. 21-66.

PORTUGAL. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. **Diário da República**, 1ª Série, 237, p. 3067-3081, 1986.

MARQUES, O. **O fenómeno das repetências no ensino primário**. Lisboa: Divisão de estatística do MEIC, 1976.

MIRANDA, S. Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. **Análise Social**, 14(55), p. 609-625, 1978.

MÓNICA, M. F. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar : a escola primária salazarista 1926-1939**. Lisboa: Presença, 1978.

MOTA, L.; FERREIRA, A. G. La construcción de una educación democrática. Las escuelas de magisterio primário en tiempos de crisis revolucionaria (1974-1976). **Espacio, Tiempo y Educación**, 2(2), pp. 265-288, 2015.

NÓVOA, A. A “Educação Nacional”. *In*: ROSAS, F. (Coord.). **Portugal e o Estado Novo**. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 455-519.

NÓVOA, A. **A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

ROSAS, F. **O Estado Novo (1926-1974)**. Lisboa: Círculo de Leitores. 1994.

SAMPAIO, J. S. **O ensino primário, 1911-1969 : contribuição monográfica**. Lisboa: Centro de Investigação Pedagógica/Instituto Gulbenkian da Ciência, 1975-1977.

SEBASTIÃO, J. **Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009.

SNYDERS, G. **École, Classe et Lutte des Classes**. Paris: P. U. F., 1976.

STOER, S. R. **Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980.** Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

TEODORO, A. **A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo.** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

THERBORN, G. **Inequalities of the world.** London: Verso, 2006.

WRIGHT, E. O. **Class, Crisis and the State.** London: Verso, 1979.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Rosa Lydia Teixeira Corrêa^{1}*

Introdução

Sem perder de vista a indicação anunciada no título da mesa, “A Escola: entre as agendas econômicas e as políticas sociais”, optei por trazer algumas reflexões sobre a escola brasileira, sobretudo, a escola pública. Para isso, retomarei, inicialmente, alguns aspectos sobre ela e sua finalidade no período republicano, tempo em que, a partir dos anos de 1920, iniciam as intenções de sua vinculação com interesses econômicos que são aprofundadas depois da segunda metade do século XX.

A escola, afinal o que é? No sentido etimológico do grego *scholé*, pelo latim *schola*, significa estabelecimento onde se ministra sistematicamente ensino coletivo (FERREIRA, 1986; HOUAISS; VILLAR, 2003). O entendimento nos remete à possibilidade de pensarmos em tempo e espaço, lugares, fazeres, práticas, haveres, finalidades, proposições, e, sobretudo, sujeitos. Adjetivos que não teriam sentido sem a presença de pessoas que, por meio dela, projetam desejos, ideais em relação a outrem. Remetem-nos a uma liturgia que lhe é peculiar (BOTO, 2014), sem dúvida, emanada dos referidos desejos (BENITO, 2001) que remetem a apropriações,

¹ Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Rosa_lydia@uol.com.br

mas também a resistências. A história da escola no universo de uma lógica civilizatória (BOTO, 2014; VEIGA, 2002, 2011) não está vinculada a resistências, mas a desejos de segmentos dominantes em entendê-la como instituição de regeneração, de civilidade e de progresso moral, cívico, social e cultural.

A tradição da escola instituída entre nós é legada “de cima para baixo”. Como arauto de abnegados, os sujeitos “iluminados” encontram nela e por meio dela meios de conformação social e cultural, por preceitos de formação do caráter em conformidade com interesses particulares. Ferreira (2005) nos mostra como a escola e a sua difusão estiveram vinculadas à afirmação da sociedade burguesa, a partir do século XII e XIII. Seu estudo contribui para entendermos, que, ao longo do processo histórico dessa instituição, ela esteve, de um lado, atrelada aos saberes clássicos e, de outro, ao desenvolvimento das atividades comerciais, ao desenvolvimento das cidades e da burguesia ante à necessidade de se impor como força social e política. Para o autor, se, de um lado, a escola procuraria atender a um mundo real, de outro, serviria para a inserção em um mundo idealizado, que, contudo, será desafiado ante às exigências da racionalidade que se desenha nos vários domínios sociais, a partir dos séculos XVII e XVIII.

Assim, o propósito deste trabalho é trazer algumas reflexões sobre a escola brasileira, em particular a escola pública, inicialmente idealizada como símbolo de civilidade, de ordem e de progresso, e, posteriormente, como promotora do desenvolvimento econômico e social. Para tanto, o texto contém duas subdivisões em torno desses dois aspectos.

Escola para a civilidade moderna e mundo produtivo

No Brasil, Veiga (2011) mostra que o ideal de popularização da escola não foi uma invenção republicana. A escola elementar, ainda que de modo incipiente, vinha sendo organizada durante o império. Questão assentada, desde a Constituição de 1824, como um direito do cidadão, corroborado pela lei de outubro de 1827, que instituiu a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e lugares mais populosos do Império, além de, posteriormente, com o ato adicional de 1834, indicar a descentralização administrativa da educação elementar para as províncias. Salienta, ainda, que a escola nesse período se apresenta como uma condição fundamental de ruptura com a mentalidade colonial e de preparação social para um novo tempo, quando se instaurou o discurso sobre a difícil tarefa de “educar a diversidade dos brasileiros.” (VEIGA, 2011, p. 153).

A República certamente procurou aprofundar o ideário de formação do cidadão assentada no discurso sobre a importância da escola no cumprimento da finalidade civilizadora, de grande maioria da população brasileira. Essa autora refere que

A necessidade de educação popular esteve estreitamente associada a um apelo à formação do cidadão. Dessa maneira temos que o discurso republicano de virada do século XIX para XX pouco inova quanto ao conteúdo e aos argumentos sobre a importância da educação escolar. Portanto podemos afirmar que nesse período monarquistas e republicanos compartilham do mesmo ideário de difusão da civilização e progresso a ser desencadeado pela escola (VEIGA, 2011, p. 155).

Importa retomar, então, que tal aprofundamento se vincula à escola como espaço idealizado para instruir o povo, bem como trazer luz para os espíritos, que somente o conhecimento poderia

propiciar a formação do caráter nacional. A escola emerge como uma mitificação necessária à regeneração social, principalmente mediante aos percentuais elevados de analfabetismo então existentes. Além de corroborar com essa ideia, Carvalho (1989) nos ajuda a argumentar que tal aprofundamento foi feito também no sentido de que ela tivesse visibilidade. Ela foi deixada a ver. Certamente a autora se refere à suntuosidade dos edifícios escolares que tomaram corpo em diferentes capitais do país. Assim, a ciência atravessa a arquitetura (SOUZA, 1998; BENCOSTA, 2001).

Dessa compreensão convém destacar o caráter de finalidade, sobretudo social, atribuído à escola, pela civilidade que incorpora preceitos morais, seja pela ideia de formação do cidadão nacional, seja pela de civismo. Ela é tomada com esse propósito, tanto é que, segundo Carvalho (1989), a vinculação da escola à ideia de trabalho será percebida nas reuniões da Associação Brasileira de Educação, a partir de meados dos anos de 1920. Esse momento incorporou – ao discurso cívico dessa entidade – a ideia de escola como lugar em que o brasileiro pudesse ser transformado em ser laborioso e produtivo.

Compreensão articulada

à racionalização do trabalho escolar à semelhança da fábrica, incorporando preceitos de tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares, bem como a hierarquização de papéis sociais formando elites condutoras e povo produtivo (CARVALHO, 1989, p. 59-60).

No discurso dessa Associação, por meio de um grupo de intelectuais que, segundo Carvalho (1989, p. 57), “se auto representou como elite que deveria dirigir, por meio da educação, o processo de transformação do país”, ressaltou-se a aproximação das finalidades da escola às da empresa. Isso ocorreu já nos anos vinte, quando da perspectiva do Taylorismo, como aponta Carvalho (1989). Foi tempo

também em que a educação pública passou a ser inserida na agenda das políticas sociais e em que se iniciou um processo gradativo de articulação da educação escolar com o mercado de trabalho, que se aprofundou depois dos anos de 1970.

No entanto, esse entendimento sobre a escola se difere daquilo que era idealizado quando do início da República serviria, segundo Carvalho (1989), às populações pobres como meio de disciplinamento, de distribuição e de uso adequado dos espaços, bem como o controle do lazer e do trabalho. Era preciso adequar a vida cotidiana do trabalhador às exigências da ordem industrial capitalista. O que me permite inferir que o ideal de civilidade, de espírito cívico do cidadão nacional, ordeiro e baluarte do progresso, não se objetivou de modo amplo. Finda a Primeira República, o analfabetismo seguia como uma sombra a perseguir os ideais de desenvolvimento.

A escola primária, segundo ideais republicanos, embora expandida para vários estados, muitos deles seguindo passos de orientação paulista, não logrou os propósitos em todo pretendidos. Dentre eles, de ser estendida e de atender a maioria da população, destacadamente, de atender segmentos sociais menos favorecidos, ainda que fosse o seu propósito (SOUZA, 1998). Embora tenha se consubstanciado, desde uma concepção científica e moderna de ser e de funcionar, a escola primária republicana ficou distante das particularidades locais e culturais, ante às dificuldades nas formas de apropriação (pelos professores) de modos de ensinar e de saberes a serem ensinados. Contudo, ela contribuiu para disseminar o valor social da escola (SOUZA, 1998), mas não concorreu para resolver o problema do analfabetismo. Tampouco concorreu para integrar a sociedade com grande parte dos escolares.

Escola para o desenvolvimento econômico e social

Para Ferreira (2005), adentramos o século XXI continuando a falar da escola como uma entidade mítica, onde repousa o futuro civilizacional. O que resulta, para ele, em discurso advindo do pensamento racionalista e positivista, dos últimos séculos. Ele escreve no ano de 2005 no bojo de reflexões sobre a escola e a afirmação da sociedade burguesa, embrionariamente a partir do século XIII, quando as cidades começam a ser organizadas.

Não deixa o autor de ter razão, contudo o valor mítico da escola tem esbarrado em ambivalências, quando se trata de idealizá-la, desejá-la em seu valor social, mas, sobretudo, econômico no Brasil, a partir da primeira metade do século XX, como indicado anteriormente.

Nesse sentido, entendo que há duas fases nas quais são possíveis demarcar não somente a ênfase discursiva de autoridades governamentais, sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento econômico, como também empreender ações nesse sentido. Uma que ganha força nos anos de 1940, outra, dos anos de 1990, que se consolida nos anos 2000.

Nos anos de 1940, a criação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) (ARAUJO, SOUZA, PINTO, 2015) demonstra que a ideia de progresso vai sendo substituída pela de desenvolvimento econômico. Essa substituição decorre das distintas transformações que ocorrem no espaço brasileiro, a partir de então. São transformações resultantes do processo de modernização da agricultura, de novas fronteiras agrícolas, bem como do avanço da industrialização que se dão como consequência do modelo de substituição de importação, empreendido por Vargas, desde os anos de 1930. Elas implicam tanto em mobilidade social como em aumento populacional, tanto no campo como na cidade. Essas transformações

instam os governos à necessidade de entender a educação escolar como necessária aos processos de desenvolvimento econômico.

Mais tarde, nos fins da década de 1950, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Mensagem enviada ao legislativo, no ano de 1958, manifestava-se no sentido da necessidade de implantação de um sistema escolar primário de seis anos para toda a população, exigência para toda a América Latina, em face do ciclo econômico de industrialização.² Ideias que se mantêm em mensagens de anos posteriores, nas quais destaca “a criação de escolas adequadas, capazes de transmitir experiências, atitudes e habito requeridas em cada estágio do desenvolvimento” (BRASIL, 1959, p. 215). Destaca também a necessidade de articulação do sistema educacional ao desenvolvimento produtivo do país à moderna sociedade industrial, atribuindo à educação o destino do referido desenvolvimento (BRASIL, 1959).

Importa destacar o quanto foi atribuída à escola primária o papel importante nesse sentido. Vejamos que:

Considerada a situação do ensino no Brasil, em pela perspectiva, a educação ministrada pela escola primaria, apresenta-se como, tarefa precípua do Governo, o problema, por excelência, a ser equacionado e resolvido. Se não lhe imprimirmos a amplitude e eficácia necessárias, o nosso homem comum não poderá alcançar o grau de produtividade que sociedade industrial de nossos dias exige, nem será possível descobrir-se, estimular-se e cultivar-se devidamente, o elemento mais apto, a compor as elites nacionais. (BRASIL 1958, p. 215)

2 A LDB 4024 de 1961, artigo 26, institui o mínimo em quatro séries anuais e no parágrafo único desse artigo enfatiza que os sistemas de ensino poderiam estender a sua duração até seis anos (BRASIL, 1961).

Sem dúvida, ações de Estado foram realizadas, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em correspondência à destinação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Vale dizer que tais ações se desdobraram por meio de investimento na formação de professores primários rurais e urbanos e na ampliação da rede escolar³, cuja efetivação em muito contribuiu para a maneira como os governadores as puseram em prática. Naquela mensagem, o Presidente da República chama a atenção ao exaltar o nível elevado de diversificação da economia, devido ao aumento da produção de bens e serviços. Devido à execução do plano de metas, em se tratando também da diversificação da indústria nacional (automotiva, construção naval, hidrelétricas), chama ainda a atenção para a expansão da indústria química, de alumínio, de papel, entre outras. Além disso, dá-se o imperativo de ajuste do sistema educacional às exigências de novo cenário. O Presidente também chama a iniciativa privada a dar o seu contributo nessa empreitada educacional, naquilo que se refere ao expandir sua rede de oferta, visando atender aqueles que possuem melhor renda.

Diante disso, o governo tem o discurso sobre a efetiva expansão da escola primária, sua articulação com o desenvolvimento econômico, de modo desarticulado do desenvolvimento social, bem como do cultural de crianças e jovens em idade escolar. Desse modo, parece inconteste que doravante o governo federal siga desenvolvendo políticas com vistas à expansão da escolarização primária e sua efetiva finalidade, em um momento em que o Brasil avançava em seu processo de industrialização e, ao mesmo tempo, em consequência disso, de urbanização. Essas afirmações se constatam, a seguir, nos quadros I e II, respectivamente.

3 Refere o Presidente aos investimentos no ensino elementar, que subiram de “7% para 20% na última década. Ampliação do parque escolar, extensão da escolarização para seis anos nas cidades e quatro na zona rural, aperfeiçoamento do magistério, a renovação da literatura pedagógica, a instituição da escola piloto para a demonstração e experimentação de métodos e processos.” (BRASIL, 1959, p. 218)

Quadro I – TAXA DE URBANIZAÇÃO, BRASIL 1940-2000

Região	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000
Brasil	31,24	36,16	44,67	55,92	67,59	75,59	81,23
Norte	27,75	31,49	37,38	45,13	51,65	59,05	69,83
Nordeste	23,42	26,4	33,89	41,81	50,46	59,05	69,83
Sudeste	39,42	47,55	57	72,68	82,81	88,02	90,52
Sul	27,73	29,5	37,1	44,27	62,41	74,12	80,94
Centro- -Oeste	21,52	24,38	34,22	48,04	67,79	81,28	86,73

Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. e Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. O Brasil em Números, Ensino Primário Geral – 1933/57, p. 127.

Constata-se progressivo crescimento da população urbana entre os anos de 1940 e 1970, em uma variação crescente de 4,92 entre 1940 e 1950; para 8,51, de 1950 a 1960; de 11,25, entre 1960 e 1970; de 11,67, de 1970 a 1980; de 8,0, de 1980 a 1991; e de 5,64, de 1991 a 2000, quando se tem no país a consolidação do ciclo do processo de urbanização. Esse é o momento em que estará a exigir dos governantes mais atenção em termos de políticas sociais, considerando os dados de distribuição de renda, como veremos, posteriormente.

O quadro II, a seguir, embora não contenha dados de dois anos finais da década de 1950, contribui para demonstrar a progressiva expansão da rede escolar no país, entre os anos de 1940 e 1950. Ao mesmo tempo em que a escola atrai o alunado, vejamos que os dados de matrícula geral os elimina, tanto por meio daqueles que efetivamente frequentam a escola pré-primária (maternal e infantil), o fundamental (comum e supletivo) e o complementar (pré-vocacional e vocacional), como daqueles que deixam de ser aprovados.

Vejam os dados de aprovação geral em relação à matrícula efetiva e pelo total de conclusão de cursos.

Quadro II – UNIDADES ESCOLARES, MATRÍCULA GERAL, MATRÍCULA EFETIVA, APROVAÇÃO EM GERAL 1940-1957⁴

ANOS	UNIDADES ESCOLARES	MATRÍCULA GERAL	MATRÍCULA EFETIVA	APROVAÇÃO EM GERAL	CONCLUSÕES DE CURSO
1940	41.670	3.302.867	2.733.128	1.451.850	240.383
1941	43.134	3.347.642	2.777.944	1.500.700	252.502
1942	43.752	3.336.225	2.774.012	1.550.821	268.332
1943	43.433	3.313.184	2.767.680	1.542.782	277.103
1944	42.977	3.377.151	2.819.447	1.759.485	276.487
1945	44.039	3.496.664	2.939.993	1.609.863	272.321
1946	46.849	3.704.210	3.110.163	1.725.976	286.702
1947	58.571	4.403.414	3.610.241	1.967.523	299.904
1948	66.885	4.794.823	3.998.176	2.165.428	385.101
1949	70.582	4.926.066	4.158.431	2.241.487	400.289
1950	77.625	5.240.142	4.447.025	2.394.901	427.340
1951	82.529	5.483.943	4.670.531	2.582.016	445.951
1952	84.659	5.614.719	4.792.388	2.723.661	483.510
1953	87.933	5.792.614	4.970.782	2.865.452	506.907
1954	93.641	6.150.235	5.224.535	3.071.167	536.285
1955	95.772	6.417.315	5.434.513	3.246.733	577.011
1956	104.240	6.991.667	5.925.854	3.607.867	630.699
1957	104.278	7.377.771	6.201.773	3.814.546	687.307

Fonte: Organizado a partir do Anuário Estatístico do Brasil, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Ensino Primário Geral, 1933/1957, p. 127.

Assim, cabe indagar: *por que a escola excluiria, considerando o efetivo interesse social por ela?* Tudo indica que a atenção estava voltada

⁴ O ensino primário geral de 1933 a 1957, por unidades escolares, envolvendo total geral correspondente ao pré-primário (maternal e infantil), o fundamental (comum e supletivo) e o complementar (pré-vocacional e vocacional).

para a compreensão sobre as razões da repetência e sua solução, como as iniciativas de Anísio Teixeira; contudo elas não foram suficientes para reverter esse problema.

O aumento da escola primária, portanto, na esteira da progressiva expansão do sistema educacional, precisaria prosseguir como indica o Presidente Juscelino na Mensagem ao Congresso no ano de 1960⁵ (BRASIL, 1960, p. XXV). Na correspondência, lemos que:

Força é convir, entretanto, que esse incrementado expressivo, em si mesmo, longe estará de atender a nossa população de 7 a 14 anos, que deverá orçar em 1961, por 13 milhões aproximadamente. Um déficit escolar de perto de 4 milhões de alunos, se anuncia e impõe medidas de emergência nos próximos anos, para dar cumprimento ao preceito constitucional de obrigatoriedade da escolarização em nível primário. (BRASIL, 1960, p. 150).

O alinhamento do discurso de expansão do sistema educacional ao do discurso de desenvolvimento econômico se torna cada vez mais reiterativo. “*À medida que se vencem novas etapas na marcha do desenvolvimento econômico, mais avultam, entre nós, as tarefas educacionais, culturais e científicas*” (BRASIL, 1960, p. 145). Essa formulação indicia que o sistema de ensino deveria estabelecer relações articuladas com tais exigências. O Presidente Juscelino reiterava, então, exigências de mudanças importantes que vinham sendo feitas em vários aspectos da vida nacional.

Com efeito, importa referir que o alinhamento discursivo far-se-á também por meio de acordos com organismos internacionais, como a UNESCO, já nos anos de 1950, assunto que contempla toda a América Latina. Contudo, apesar do discurso presidencial apontar na

5 Refere sobre o investimento da União para a ampliação da rede escolar primária, no período de 1956 a 1959, por meio de convênios firmados com estados e municípios, no valor de 300 milhões de cruzeiros, que permitiram o aumento de 1.114 unidades escolares.

direção da escola primária e para a necessidade produtiva da nação, lança a preocupação com os altos índices de analfabetismo, principalmente da população jovem, que obtinha em torno de 52%. A partir daquela década, esse sofre decréscimo em termos gerais entre homens e mulheres, passando, respectivamente, de 53,9% e 60,6%, em 1950, para 34,9% e 35,2%, em 1980. Esse resultado é fruto de maior atuação do governo central, não somente por meio de campanhas de alfabetização de adultos e adolescentes, como do processo de escolarização formal. Ainda assim, são índices elevados e que nesse período põe em xeque a eficácia escolar na solução desse problema e nas possibilidades de inserção dessas parcelas da população no mundo produtivo⁶.

Entretanto, a tônica do alinhamento do discurso da educação ao desenvolvimento econômico seguiu fazendo parte do discurso governamental, no início dos anos de 1960, quando João Goulart se manifesta ao Congresso Nacional, no ano de abertura legislativa, pouco antes do golpe civil militar do ano de 1964. Sendo assim, João Goulart se manifesta diante do reconhecimento das agudas diferenças sociais e da necessidade de inserção da juventude na promoção do desenvolvimento econômico. Vejamos o seu discurso:

Orgulha-se este Governo, Senhores Congressistas, de haver desencadeado, com o propósito de integrar na comunidade brasileira, largas faixas marginais da nossa população, um movimento, hoje irreversível, no sentido da democratização do ensino e da adequação de nosso sistema educacional às exigências do desenvolvimento do país. (BRASIL, 1964, p. XXI).

Apesar de na sequência da mensagem o governante reconhecer a importância da ciência e da universidade para a emancipação cultural,

⁶ O processo de urbanização trouxe outras conquistas sociais, como o aumento na expectativa de vida, que, se nos anos de 1950 era de 45,9, em 2000 atinge 70.6 anos. Embora seja possível constatar tais conquistas, as desigualdades sociais persistem.

não deixa de destacar a sua contribuição para a também emancipação econômica e o treinamento técnico moderno. Desse modo, da escola primária à superior, o sistema educacional deveria ser fortalecido nesse sentido. Destaca que a democratização da escola de ensino médio passaria por adaptação às necessidades da juventude para as tarefas do desenvolvimento. Diante disso, surge o imperativo de instalação – em todos os municípios – de escolas de educação para o trabalho.

Para Segnini (2000), ao pensar a educação e, por assim dizer, a escola como fator de desenvolvimento econômico, urge tomar uma perspectiva instrumental, pois se entende que esta seja capaz de garantir trabalho ou emprego. Ainda que, a partir de 1940, a população economicamente ativa (PEA) urbana tenha passado, em 1940, de 42% para 62,8%, em 1980, “a sociedade permaneceu desigual, a renda concentrada, e permaneceram os problemas da informalidade, subemprego, baixos salários e desigualdades de rendimentos” (apud POCHMANN, 1998).

Assim, ao se fazer defesa da escola, seja ela em que nível for, vinculada, sobretudo, ao desenvolvimento econômico, olvida-se de entendê-la e de situá-la, desde o seu *locus* cultural, político, histórico até o econômico, nos quais se acha inserida. Aliás, a tônica das políticas educacionais, em particular no Brasil, tem ficado longe das especificidades e das necessidades regionais e locais. Elas têm sido concebidas do centro para a periferia. Por isso, em sua maioria, não encontra ressonância com as aspirações sociais/culturais. A propósito, resalta Benito (2001), quando refere sobre o desejo contido, que “a la vida personal y social es inviable sin una comunidad de significados, que es la matriz de toda cultura, de cuya orientación también dependen en definitiva la escuela y el desarrollo de los individuos” (BENITO, 2001, p. 106)

Avanços sociais e educacionais/escolares, obtidos na segunda metade do século XX, deveram-se, sobretudo, a opção por um modelo

de desenvolvimento nacional diferente dos anos iniciais da República. Esse modelo entendeu a escola como parte de um projeto nacional de desenvolvimento. O acesso do trabalhador ao mundo produtivo e, portanto, a sua participação no desenvolvimento econômico, no período de 1940-1950, deveu-se ao crescimento das relações formais de trabalho, devido ao projeto de Industrialização Nacional, que ocorreu entre 1950 e 1980. Além disso, deveu-se também da concomitante e consequentemente institucionalização das relações de trabalho, advindas da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), em 1943 (SEGNINI, 2000).

Os sistemas escolares organizados nos estados, a partir da LDB 4024/61⁷, que anunciavam alinhamento com a lógica do desenvolvimento produtivo industrial, ficaram a dever no sentido de atender as especificidades locais. Principalmente quando se acirra essa concepção que diretamente invade o sistema sob as bases da lei 5.692/71, pois a escola deveria demonstrar eficiência e eficácia em resposta às necessidades do sistema produtivo. Há um alinhamento, sem precedentes, com a lógica empresarial capitalista⁸, concomitantemente ao contraste com as condições objetivas, tanto de formação do escolar (iniciação para o trabalho que começaria desde a sexta série do primeiro grau e culminaria com segundo grau), como das condições de infraestrutura necessárias para essa formação (laboratórios de diferentes naturezas, tais como de química, de biologia, de marcenaria etc.) e professores qualificados para essa formação. Em grande medida, a tal formação não foi ofertada, razão pela qual a obrigatoriedade com

7 A década de 1960 é caracterizada pelos acordos MEC /USAID, que compreendem a relação entre educação e capital humano, por meio de acordos firmados com os Estados Unidos entre junho de 1965 e janeiro de 1968, cujas finalidades resultaram nas reformas de 1971, reorganização dos até então ensinos primário, ginásio, clássico e científico, e ensino superior pela lei 5.540/68.

8 Sobre essa abordagem consultar Kuenzer (2001).

a qualificação profissional surgiu tempos depois, redimensionada pela lei 7.044/82.

Na década de 1980, o mercado de trabalho (para o qual a escola deveria se tornar eficaz como propulsora do desenvolvimento econômico) apresentou sinais de desestruturação, dados pela redução salarial da População Economicamente Ativa (PEA), bem como pelo crescimento do desemprego e do trabalho informal precário. Os postos de trabalho ofertados passaram a ser compostos por assalariados sem registro e por conta própria (SEGNINI, 2000). São consequências de ajustes macroeconômicos, que visaram conter o aumento da dívida externa e que repercutiram no mercado de trabalho. Assim, como estaria a escola, uma vez concebida na forma da lei 5.692/71, para alcançar, por meio da formação ofertada, força de trabalho para um mercado de trabalho encolhido? Destaque-se que a concentração de renda, em 1983, seria demarcada pela apropriação pelos mais pobres, que representavam 50% da população, de apenas 13% da renda nacional. Os 10% mais ricos, detinham 42,2% (SEGNINI, 2000, p. 74).

Nessa década, o desemprego pode ser tomado como resultado da ausência de crescimento econômico. Depois dos anos de 1990, ele pode ser entendido como inerente ao próprio processo de desenvolvimento econômico, que, seguindo estratégias de recomposição de estruturação do mercado de trabalho, se caracteriza por “altas taxas de desemprego, insegurança e precariedade nas formas de ocupação, flexibilização da força de trabalho (contratos em tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.)” (SEGNINI, 2000, p. 73). Diante disso, o desemprego se inscreve, contraditoriamente, no âmbito de discursos que apregoam altos níveis de escolaridade para trabalhadores empregados em postos de trabalho considerados essenciais para o processo produtivo (SEGNINI, 2000).

Se considerarmos diferentes níveis de escolarização, ainda assim a relação entre educação e desenvolvimento econômico não se constitui numa via de lógica direta e imediata. Segnini (2000) nos mostra que,

nos meados dos anos de 1990, especificamente com dados de 1996 e 1997, a relação entre grau de escolarização e trabalho não apresenta equivalência direta. Vejamos dados da tabela, a seguir.

Tabela I – Trabalhadores Formais da Indústria Admitidos e Desligados, segundo Grau de Instrução – Brasil 1996

Grau de Instrução	Admitidos	Desligados	Saldo Líquido	% Sobre 1995
Analfabeto	87.118	94.272	- 7.155	- 4,4
4ª Série Incompleta	297.277	328.327	- 31.050	- 5,2
4ª Série Completa	457.140	527.440	- 70.298	- 6,8
8ª Série Incompleta	626.331	651.293	- 24.962	- 2,0
8ª Série Completa	456.858	462.903	- 6.044	- 0,7
2º Grau Incompleto	213.984	205.753	- 8.231	- 1,8
2º Grau Completo	257.327	245.727	- 11.601	- 1,8
Superior Incompleto	45.800	49.832	- 4.032	- 2,7
Superior Completo	68.665	83.582	- 14.916	- 6,1
Ignorado	19.494	15.868	- 3.626	11,1

Fonte: Ministério do Trabalho – MTb/Caged (Elaboração por Marcelo Ikeda e Sheila Najberg)

Os organismos internacionais têm exercido papel de regulação, no sentido de defender a educação escolar, assim como a formação profissional no incremento à competitividade e à concorrência no mundo do trabalho. Nessa perspectiva,

a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. O papel de organismos internacionais reguladores tem sido fundamental para tanto. (SEGNINI, 2000, p. 73).

O entendimento da função escolar/educacional, exclusivamente instrumental reservada à escola em termos de suas contribuições

à pretensa melhoria social, restringe suas possibilidades de ser compreendida como espaço de criatividade, de múltiplos fazeres e de possibilidades culturais de grupos sociais, locais, regionais etc. De espaço de criação e recriação do currículo, seguindo as peculiaridades dos grupos sociais entre os quais a escola está inserida, podem ser elementos para o entendimento da função escolar/educacional, na medida em que os desejos e as realizações dirigentes vinculam a escola aos interesses de mercado exclusivamente. Com isso, a função escolar/educacional tenderá a se distanciar de sua finalidade social mais ampla.

A relação entre educação e desenvolvimento produtivo se aprofunda a partir dos anos de 1990, substancialmente, quando das exigências do mundo produtivo e dos avanços tecnológicos, que são intensificados. De acordo com prescrições do Banco Mundial,

Detalhados estudos econométricos indicam que as taxas de investimentos e os graus iniciais de instrução constituem robustos fatores de previsão de crescimento futuro. Se nada mais mudar, quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes, e assim chegar a um crescimento rápido da produção. (...) O desenvolvimento econômico oferece aos participantes do mercado de trabalho oportunidades novas e em rápida mudança (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 26-35).

A orientação do Banco Mundial segue a lógica dos demais organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). Após aqueles anos, esses organismos passam a impingir medidas diferenciadas. A diferenciação é para o alinhamento da escola aos interesses do sistema produtivo capitalista.

Assim, a partir de 1990, com a opção política governamental brasileira sob o formato neoliberal, o Brasil assume diversos compromissos

com organismos internacionais (BID, BIRD, FMI, PNDU)⁹, no sentido de alinhar a escola e o desempenho dos escolares às exigências, até então de mundo produtivo, aos imperativos do mundo globalizado. Tais exigências serão, sobretudo, mote para a aferição quantitativa de sucesso ou de fracasso escolar. Nesse tempo, são incluídos diferentes modos de avaliação externa “em todos os níveis de ensino entre as organizações e os professores em que a qualidade era produto da própria competição e não de uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente” (FREITAS, 2005, p. 148). Para esse autor, as alterações foram implementadas nas escolas, correspondentes a uma lógica sistêmica, organizacional e não institucional, como a progressão continuada vinculada à recuperação paralela, visando corrigir fluxos e os sistemas híbridos de avaliação formativa e somativa (FREITAS, 2005). Esses mecanismos concorrem para duas compreensões conceituais elaboradas por esse autor, uma demarcada pela *internalização de custos*, consequência da consciência pelo Estado dos custos da evasão e da repetência, e o outro é a *eliminação adiada*¹⁰. Esta última está na esteira do que Bourdieu e Champagne (1997) denominaram de *excluídos do interior*. Neste sentido, cabe um trecho de sua manifestação:

A escola exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a

9 Respectivamente, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

10 Freitas (2005, p. 151-2) situa esses conceitos em dois passos. O primeiro demarcado pela exclusão que é internalizada, em que o aluno permanece na escola mesmo para aprender, ao contrário de quando era eliminado. O estado tem clareza e controle sobre os seus custos econômicos e empreende programas de correção de fluxo, como: classes de aceleração, classes de reforço. O segundo passo pode ser dado por meio da privatização via terceirização, agora contabilizados, por exemplo, a correção de fluxo sobre a defasagem idade/série.

oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (...) (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 485)

Para além dos modos de exclusão no interior, diferente da exclusão posta no quadro II, estão os limites da escolarização a que puderam ter acesso muitos brasileiros. A tabela, a seguir, contém dados do IBGE de 1999, por região e estados brasileiros, cuja população de 15 anos ou mais se encontrava, naquela oportunidade, em situação de analfabetismo funcional. Neste caso, encontravam-se, então, pessoas com menos de quatro anos de estudo.

Tabela II – Taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 1999

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)								
	Total				Situação de Domicílio				
	Urbana			Rural					
	Total	H.	M...	Total	H	M	Total	H	M
Brasil (1)	29,4	30,2	28,7	23,8	23,5	24,0	57,7	56,3	51,0
Norte (1)	28,7	30,6	26,9	28,7	30,6	26,9	0,0	0,0	0,0
Rondônia (2)	24,8	24,7	24,8	24,8	24,7	24,6	0,0	0,0	0,0
Acre (2)	31,1	34,2	28,6	31,1	34,2	28,6	0,0	0,0	0,0
Amazonas (2)	24,6	25,8	23,5	24,6	25,8	23,5	0,0	0,0	0,0
Roraima (2)	16,1	17,6	14,6	16,1	17,6	14,6	0,0	0,0	0,0
Pará (2)	32,2	32,2	32,2	32,2	32,2	32,2	32,2	32,2	32,2
Reg. Metr. de Bel.	16,9	16,3	17,5	16,9	16,3	17,5	0,0	0,0	0,0
Amapá (2)	24,7	26,8	22,7	24,7	26,8	22,7	0,0	0,0	0,0
Tocantins (2)	40,1	44,8	35,3	33,1	36,5	29,8	53,8	59,9	46,9
Nordeste	46,2	50,1	42,6	35,3	37,4	33,5	67,1	72,2	61,8
Maranhão	52,8	52,8	52,8	52,8	52,8	52,8	52,8	52,8	52,8
Piauí	53,1	58,9	48,0	40,1	43,3	37,5	72,1	79,1	65,1
Ceará	46,4	51,0	42,1	36,4	39,4	34,0	68,3	73,9	62,3

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Taxas de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)								
	Total			Situação de Domicílio			28,4	28,4	
		Urbana		Rural			60,1	44,3	
Paraíba	43,3	47,6	39,4	32,7	33,9	31,7	66,7	76,4	57,3
Pernambuco	40,1	42,8	37,7	32,8	34,2	31,6	66,1	71,0	61,2
Reg. Metr. do Ref.	23,2	23,0	23,4	22,2	21,7	22,5	40,1	40,3	39,8
Alagoas	47,4	51,1	44,2	38,2	40,8	35,9	67,5	71,7	63,3
Sergipe	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5
Bahia	48,3	51,6	45,2	34,4	36,3	32,8	72,6	75,8	69,1
Reg. Metr. de Salv.	20,2	20,2	20,2	20,2	20,2	20,2	20,2	20,2	20,2
Sudeste	22,3	21,4	23,0	19,5	18,2	20,7	45,4	45,8	45,0
Minas Gerais	29,4	30,0	28,9	22,7	22,4	23,0	53,6	54,3	52,8
Espirito Santo	26,4	26,3	26,6	21,9	20,7	23,1	40,4	42,0	38,7
Rio de Janeiro	20,5	19,1	21,8	19,1	17,3	20,6	50,7	51,9	49,4
Reg. Metr. do R. J.	17,8	15,8	19,4	17,6	15,7	19,3	33,3	34,7	32,1
São Paulo	19,3	17,9	20,5	18,3	16,9	19,7	32,9	31,9	34,0
Reg. Metr. de S.P.	16,6	15,1	17,9	16,5	15,0	17,9	19,0	19,3	18,8
Sul	21,8	21,8	21,8	21,8	21,8	21,8	21,8	21,8	21,8
Paraná	26,4	25,2	27,6	23,0	21,4	24,4	40,6	39,2	42,2
Reg. Metr. de Ctba.	16,9	14,9	18,7	15,8	13,6	17,8	30,3	29,7	30,9
Santa Catarina	19,7	19,2	20,2	16,9	16,2	17,5	28,0	27,6	28,4
Rio Grd. do Sul	18,5	18,2	18,7	16,5	15,6	17,4	26,1	27,6	24,4
Reg. Metr. de Porto Aleg.	15,0	14,0	15,8	14,5	13,3	15,6	24,5	27,3	21,6
Centro-Oeste	27,1	28,7	25,6	23,9	25,0	22,8	42,8	44,2	41,1
Mato Grosso	29,7	30,1	29,3	27,1	27,3	27,0	44,2	43,8	44,8
Mato Grosso do Sul	29,7	31,1	28,4	25,2	26,4	24,1	43,2	43,4	42,9
Goiás	29,8	32,2	27,6	26,1	27,9	24,4	46,9	49,7	43,8
Distrito Federal	14,9	15,2	14,7	14,7	15,1	14,4	17,6	17,1	18,0

Fonte: Síntese de indicadores sociais de 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5).

(1) Exclusive pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive pessoas da zona rural.

Nos estados do sul, para essa faixa etária de população, os índices de analfabetismo funcional estão abaixo de 20%, em nove estados acima de 30% e 40%, respectivamente. Acima de 50%, apenas dois estados. A maioria de população analfabeta funcional, ou seja, com apenas quatro anos de idade no país beirava a média de 30%, o que aponta para um percentual importante com apenas quatro anos de escolarização. No fim da década de 1990, a população com 15 anos ou mais totalizava 119.533.048 indivíduos. Com base no censo de 2000 (IBGE, 2000), esse dado corresponde a 20,3%, de um total populacional de 169.872.856.

Com efeito, um documento importante, que norteou a elaboração da lei nº 9394/96, foi o realizado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em 1990, cuja recomendação se fez no sentido de que os países “investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (SHIROMA, 2000, p. 63, grifo meu). Miranda (1997, p. 39) também comunga dessa opinião, ao dizer que esse documento

sugere que indivíduos, setores sociais e países devam se tornar competitivos, ou seja, devam adequar-se às exigências do mercado. A competitividade autêntica (que se distingue da competitividade perversa baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida) deve pautar-se, segundo o documento, pelos investimentos em capital humano, buscando convergência entre competitividade e sustentabilidade social entre crescimento econômico e equidade social.

Além desse, a CEPAL publicou, juntamente com a UNESCO, em 1992, outro documento, intitulado *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Esse documento continha diretrizes de políticas favoráveis à vinculação sistêmica entre educação escolar, conhecimento e desenvolvimento, nos países da América Latina (SHIROMA, 2001).

Por fim, essa educação promoveria a construção de moderna cidadania e competitividade, que seria preparada pela escola que, assim, permitiria o acesso aos códigos da modernidade. Esses códigos são entendidos como o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para a participação dos diferentes indivíduos na vida pública e para o desenvolvimento produtivo na sociedade pós-moderna (SHIROMA, 2000). Dessa compreensão, depreende-se também que a formação do novo capital humano, além de incorporar a destreza do saber fazer, a partir do domínio de certas técnicas, a exemplo do que ocorreu nos anos setenta e boa parte dos oitenta, naquele momento requereria do indivíduo¹¹, que naquela ótica é expressão de capital, que aprendesse sozinho, principalmente por meio da busca de informações disponíveis na rede mundial de computadores, disponíveis, enfim, na grande mídia. Essa interpretação é corroborada por estudiosos como Catani, Oliveira e Dourado (2001); Torres (1996); Oliveira (1997) e Silva Júnior (1998).

Assim, os anos entre 1970 e 1990 foi um tempo no qual se iniciou a relação de maior aprofundamento entre escola e mercado de trabalho. A Educação escolar pública, situada como parte de política social, alinha-se, desta maneira, a uma pretensa racionalidade produtiva, portanto, à lógica do sistema empresarial, no que pese a sua funcionalidade, mas também não pode deixar de ser lida como portadora de características de assistência social, por parte do Estado, quando diferentes ações são desenvolvidas por meio de vários programas.

¹¹ Esse termo está sendo entendido sob a ótica do individualismo, característica liberal que no neoliberalismo assume características mais acentuadas.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi trazer algumas reflexões sobre a escola, a escola pública brasileira, idealizada inicialmente como símbolo de civilidade, de ordem e progresso, e, posteriormente, como promotora do desenvolvimento econômico e social. Propósito levado a cabo em duas partes do estudo. Na primeira parte tratei sobre ideais da escola na Primeira República. Na segunda, centrei mais atenção, pois ela remete ao fato de que, a partir da segunda metade do século XX, especialmente dos anos de 1970, são aprofundadas as concepções sobre escola e mundo produtivo. De modo mais incisivo, esse momento é quando passa a haver controle de organismos internacionais sobre a educação escolar, não somente do Brasil, mas de toda a América Latina. Esse processo foi gradual, desde os anos de vinte, certamente em razão tanto da primeira guerra como da crise mundial, que se abateu no mundo em 1929. Essas duas razões instaram os diferentes países a olharem para os seus territórios e deles cuidarem geopolítica e economicamente. Os nacionalismos foram aprofundados. Entretanto, a Segunda Guerra Mundial trouxe novos desafios a expansão capitalista, cuja hegemonia agora estava em mãos norte-americanas e seria preciso a expansão de fronteiras e domínios econômicos. Interferir sobre os *modus operandi* dos então considerados países periféricos em termos educacionais escolares, fazia-se necessário ante os imperativos da Guerra Fria e da necessidade de consolidação de modelo econômico hegemônico.

O pretense alinhamento do sistema educativo escolar às relações capitalistas de produção, no que tange a formação de capital humano, não parece ter trazido ganhos substanciais a uma parcela importante da população brasileira. Basta olharmos aos dados de analfabetismo funcional (menos de quatro anos de estudo), da população de quinze anos ou mais, trazidos pelo IBGE, no fim da década de 1990. Se

os anos da política educacional do regime militar promoveram a chamada democratização do acesso aos bancos escolares, foram, conseqüentemente, os anos que mais excluíram a esse acesso. Exclusão que ainda seguia as regras tradicionais de expulsão do aluno considerado menos capaz, dos bancos escolares. Ao contrário do que se verá, a partir dos anos de 1990, a exclusão terá adquirido modos e práticas mais sofisticados.

A oferta da escola e da educação como promotora de parte de políticas sociais, em muito se tem distanciado de um bem como direito para se configurar como um de assistência por parte do Estado (vejam-se os computadores que chegam à escola, mas que não há rede de internet; as aulas-reforço, de modo geral, são ministradas por professores(as) que estão em processo de licença ou de aposentadoria e que fizeram um curso aligeirado para suprir tal necessidade). Se várias conquistas foram trazidas por meio da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96, os sistemas escolares estão a dever um efetivo processo de escolarização de onde os/as escolares possam dele sair, antes de tudo, como pessoas portadoras de saberes que lhes possibilitem se localizar geográfica e historicamente, assim como estabelecer relações entre passado e presente, entre si e em seu entorno; apresentar os condicionamentos sociais, políticos e econômicos, além de limites e possibilidades postos pelo formato de organização social e produtiva, para se entender minimamente como sujeito histórico. Tal processo somente será possível ante o fomento/estímulo de capacidades cognitivas, como compreender, interpretar, interrogar, comparar, relacionar, distinguir, descrever. Essas são as capacidades que permitem não somente criar, mas, sobretudo, entender e se posicionar sobre o universo no qual se está situado e agir sobre ele. Nesse sentido, há uma ideia de cidadania que não se restringe a um saber fazer, mas na condição para tanto.

Referências

- ARAUJO, J. C. S; SOUZA, R. F. de; PINTO, R-M. N. A Escola Primária Segundo as Mensagens dos Presidentes da República e dos Governadores de São Paulo, Minas Gerias e Goiás entre 1930-1961. In: SOUZA, R. F. de; Pinheiro, A. C. F.; LOPES, A. de PINHEIRO. C. L. (Orgs). **História da Escola Primária no Brasil**: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Sergipe: Aracaju, 2015.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. O trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, 1995.
- BENCOSTA. M. L. A. Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928). **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 103-141, 2001.
- BENITO, A. E. La Educación Histórica del Deseo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 1, Janeiro/Junho, 2001, p. 97-114.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.); **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOTO, C. A Liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, V.18, n. 44, Set./Dez. 2014, p. 99-127.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Senso 2000. In: **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP)**, s/d.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Século XX, Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 5, 1990-2000. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>. Acesso em 8 jul 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, 1960.** Ensino Primário Geral, 1933/1957. Estatísticas do Século XX. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>. Acesso em 8 jul 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 1940-2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. **O Brasil em Números, Ensino Primário Geral – 1933/57.** Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>. Acesso em 8 mar 2020.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**, Remetida pelo Presidente da República João Goulart, à Sessão legislativa de 1964. Biblioteca da Presidência da República. Acesso em 13 mar 2020.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**, Remetida pelo Presidente da República, Juscelino Kubstschek de Oliveira, na abertura da Sessão Legislativa de 1959, Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/mensagens-presidenciais>. Acesso em 23 fev 2020.

BRASIL. **Mensagem ao Congresso Nacional**, Remetida pelo Presidente da República, Juscelino Kubstschek de Oliveira, na abertura da Sessão Legislativa de 1960, Rio de Janeiro, 1960. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/mensagens-presidenciais>. Acesso em 23 fev 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024**, de 27 de Dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 02 jul 2020.

CARVALHO. M. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 75, p. 67-83, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A. G. A Difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.9, Jan./Jun, 2005.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas vol. 25, n.86, 2005, p. 133-170.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Mini Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MIRANDA, M. G. de. Novo Paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 100, p. 37-47, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Tendências Demográficas: uma análise da população com base nos resultados dos censos demográficos 1940 e 2000. **Estudos & Pesquisas Informação geográfica e socioeconômica**, 20, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, D. A. de Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEGNINI, Liliana Rolsfsen. Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000.

SHIROMA, Eneida O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 200020.

SOUZA, Rosa Fatima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMASI, Lívís de; WARDE, Mirian Jorge; HADAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reformas do estado e da educação superior no Brasil: as ações dos atores em cena e o processo de privatização. In. CATANI, Afrânio Mendes. (Org.). **Novas Perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

VEIGA, C. G. A Escola como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out. /Nov./Dez. n. 21 2002

_____. A escola e a República; o estadual e o nacional nas políticas educacionais. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr., 2011.

PARTE III

OS OUTROS DE QUEM NÃO SE FALA: NORMALIDADE NOS BANCOS DA ESCOLA

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO BRASIL IMPERIAL

Maurilane de Souza Biccás¹

Nas últimas três décadas o campo da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no mundo vem sendo redefinido e redesenhado a partir do paradigma da aprendizagem continuada ao longo da vida, concepção esta que ocupa o centro das declarações das duas últimas conferências internacionais sobre o tema convocadas pela UNESCO², realizadas em 1997 e 2009, em Hamburgo (Alemanha) e Belém do Pará (Brasil), respectivamente. O conceito de *lifelong learning* foi incorporado aos discursos e à agenda de políticas educativas, constando na consigna adotada pelo Fórum Mundial de Educação e na agenda

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Professora Livre Docente em História da Educação da Faculdade de Educação da USP. Compõe da coordenação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NIEPHE-FEUSP. msbiccas@usp.br

2 Conf. O documento Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Que no seu artigo 1, intitulado: Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aponta: 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para o período 2015-2030. Este conceito abrangente e de grande plasticidade compreende a totalidade dos processos formativos que ocorrem e estão presentes ao longo da vida de todas as pessoas, portanto, a formação do homem é um processo inacabado.

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

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

organizacionais e tecnológicas dos processos produtivos, e ao incremento da competitividade face à globalização econômica.

Soma-se a este complexo sistema as instituições de ensino superior na provisão desse tipo de formação técnico-profissional continuada, inclusive nas modalidades à distância, da mesma forma que o setor empresarial. As estratégias de educação permanente comportam uma terceira vertente de formação e atualização sociocultural, que compreende oportunidades de aprendizagem propiciadas em espaços públicos de cultura e convivência (bibliotecas, museus, centros comunitários e etc.) ou pelos meios e tecnologias de comunicação e informação, e que respondem a uma diversidade de grupos, inclusive ao numeroso contingente de idosos das sociedades com elevada expectativa de vida. Verifica-se que as políticas nacionais variam de acordo com a tradição dos países e orientação ideológica dos governos, mas em praticamente todos os contextos o financiamento público é direcionado prioritariamente à formação profissional, e subsidiariamente à educação básica e sociocultural das pessoas jovens e adultas.

Tomando os países e regiões mais pobres do mundo e mesmo em algumas das economias emergentes, como é o caso do Brasil, o elevado índice de analfabetismo e os baixos índices de escolaridade estão intimamente associados à pobreza, à fome e às desigualdades sociais. Nestes contextos, podemos encontrar a educação de pessoas jovens e adultas como um campo em que se desenvolvem múltiplas práticas de educação não formal, informal ou extraescolar voltadas à geração de renda, ao desenvolvimento comunitário, à participação cidadã e empoderamento de grupos socialmente excluídos e ou discriminados. A ação governamental se coloca mediada pelos sistemas públicos de ensino, compreende, sobretudo, programas de aceleração da alfabetização e educação básica, por vezes articulados às oportunidades de capacitação ligeiras e breves para o trabalho, ou para o manejo das novas tecnologias da comunicação e informação. No caso brasileiro, a educação formal de jovens e adultos não abarca o ensino superior (exceto no que diz

respeito à formação docente), e tem apenas algumas intersecções com o sistema de formação técnico-profissional.

A fim de compreender como foram forjadas as políticas públicas criadas para atender a educação e a alfabetização para adolescentes e adultos ao longo da história brasileira, retomaremos as pesquisas e as fontes primárias, tais como os discursos oficiais veiculados nos séculos XIX, analisando o jogo de interesses dos vários segmentos políticos, econômicos e sociais, que dão forma aos projetos de iniciativa estatal, da sociedade ou que resultam de parcerias estabelecidas entre ambos.

Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil Imperial

Após três séculos de domínio colonial português, o desafio da construção do Estado nacional no início do século XIX mobilizou pela primeira vez as elites em prol de um projeto educacional que contribuísse a criar coesão social e manter a unidade do país independente, ameaçada por conflitos internos e externos³. A instrução teria a função de acabar com a desordem das ruas, com os localismos, disseminando atitudes, valores e comportamentos ancorados no espírito da nova monarquia brasileira. Foi nesse contexto que, em 1827, foi proclamada a única lei geral sobre instrução primária do Brasil Imperial, indicando que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveriam as escolas de primeiras letras que fossem necessárias. As escolas deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, a prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. As meninas foram incluídas, mas com currículo diferenciado que estabelecia limites para o ensino de geometria, álgebra, gramática, história e geografia. Era assegurado a

3 As primeiras décadas do Império foram marcadas por conflitos armados nas fronteiras meridionais (Guerra Cisplatina, 1826), movimentos de contestação da autoridade do Imperador, insurreições republicanas e separatistas (Noite das Garrafadas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, 1831; Guerra dos Farrapos, Rio Grande do Sul, 1835/1845; Cabanagem, Pará, 1835 a 1840; Balaiada, no Maranhão 1838 a 1840; e Sabinada, Bahia, 1837 a 1839).

elas o ensino de doutrina cristã, leitura, escrita e o cálculo elementar, considerado o suficiente. No entanto, as aulas de agulha, bordados e costura diferenciavam a educação das meninas e dos meninos, preparando-as para a vida doméstica e reafirmando o papel feminino na sociedade brasileira do período.

O Ato Adicional de 1834 também se constituiu em importante baliza do processo de escolarização no Brasil, pois ele modificou a constituição de 1824⁴, ao estabelecer que as Assembleias Provinciais atuariam no ensino elementar e secundário, deixando para o Estado Imperial a responsabilidade de cuidar do ensino superior em todo o país. O município da Corte operaria no ensino primário e secundário.

Uma das consequências desta lei, que possibilitou a criação de vários sistemas provinciais⁵ de instrução e não um único⁶, que somado à dimensão territorial do império e às desigualdades econômicas, sociais

4 A Assembleia Constituinte foi instalada em 1823, para que isto ocorresse foram eleitos 90 constituintes que representavam 14 das 18 províncias. Durante seis meses 52 deputados discutiram ideias, práticas, usos e costumes. Estes representantes faziam parte de uma elite ilustrada, em grande parte constituída de bacharéis em direitos formados na Europa. Pode-se afirmar que confiavam construir um sistema jurídico para o país suficientemente eficaz para edificar a nova nação e igualá-la aos países dos quais extraíam suas ideias e baseavam seus projetos de lei (CHIZZOTTI, 2001, p. 33-34).

5 As províncias do Brasil criadas no período imperial foram as seguintes: Alagoas (Maceió) de 1821 a 1889; Bahia (Salvador) de 1821 a 1891; Ceará (Fortaleza) de 1821 a 1891; Cisplatina (Montevideu) de 1817 a 1828; Espírito Santo (Vitória) de 1821 a 1889; Goiás (Vila Boa de Goiás) de 1821 a 1889; Grão-Pará (Belém) de 1821 a 1889; Maranhão (São Luís) de 1821 a 1889; Mato Grosso (Cuiabá) de 1821 a 1889; Minas Gerais (Vila Rica) de 1821 a 1889; Município Neutro (Rio de Janeiro) de 1834 a 1889; Paraíba (Parahyba) de 1821 a 1889; Pernambuco (Olinda de 1821 a 1837 e Recife de 1837 a 1889); Piauí (Oeiras de 1821 a 1852 e Teresina de 1852 a 1889); Rio de Janeiro (Niterói) de 1821 a 1889; Rio Grande do Norte (Natal) de 1821 a 1889; Santa Catarina (Desterro) de 1821 a 1889; São João da Palma (Cavalcante) de 1821 a 1823; São Paulo (São Paulo) de 1821 a 1889; São Pedro do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) de 1821 a 1889; Sergipe (São Cristóvão de 1821 a 1855 e Aracaju de 1855 a 1889). Amazonas (Manaus) de 1850 a 1889; Paraná (Curitiba) de 1853 a 1889.

6 Vários países da América Latina realizaram reformas educacionais criando um sistema único de educação nacional, como por exemplo, a Argentina. Conferir uma análise das consequências no artigo, GERVITZ, VIDAL e BICCAS (2009).

etc., produziu e configurou de forma diferenciada uma instrução elementar de acordo com as possibilidades e não com as necessidades da população. Assim, as províncias com maiores potenciais e recursos econômicos tinham mais condições de investir na instrução pública do que aquelas com menos.

No caso específico da Corte Imperial, as prioridades em relação à instrução focalizaram os cursos superiores, os colégios secundários, portanto, níveis educacionais voltados às elites (HILSDORF, 2003; VIDAL; FARIA FILHO, 2003; GONDRA; SCHUELLER, 2008; SOARES; GALVÃO, 2005). A instrução pública nestes moldes configurou-se de forma elitista voltada para a educação de alguns poucos, excluindo previamente as mulheres e escravos, negando, portanto, a condição de serem cidadãos.

De acordo com Mattos (2004, p. 125), tomando Francisco de Paulo Resende para explicar o funcionamento da sociedade imperial, sabemos que era “inteiramente aristocrático o sentimento que então dominava”, enfatizando que “não só as diversas raças nunca se confundiam, mas que em vez disso, cada raça e cada uma das classes nunca deixavam de mais ou menos manter e de conhecer o seu lugar”. O que referenciava eram os diferentes critérios que permitiam não só estabelecer distinções - entre a “flor da sociedade” e a “escória da população”. A sociedade era marcadamente hierarquizada, sendo constituída pelas “três seguintes classes: a dos brancos e sobretudo daqueles que por sua posição constituíam o que se chama a boa sociedade; a do povo mais ou menos miúdo; e finalmente a dos escravos”.

Vislumbramos ainda neste período que apesar do monopólio do Estado em relação à educação, outras instituições também se ocuparam desta tarefa, as implementadas pela sociedade “civil”, tais como grupos e associações, academias e grêmios, que contribuíram para dar forma a instrução escolar no período imperial.

A instrução teve um papel no império no sentido de controlar as “classes perigosas”. Ao analisarmos a realidade da Província fluminense e de outras do Brasil, podemos citar várias investigações que apontam

formas de organização dos trabalhadores, operários, de movimentos reivindicatórios por instrução e educação. Robério de Souza, no seu livro publicado em 2016, intitulado: *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863)*, analisa o processo de construção da ferrovia *Bahia and San Francisco Railway*, no período de 1858 a 1863. A importância deste trabalho é a maneira como foi interpretada, não só como um símbolo da modernidade tecnológica, de investimentos estrangeiros “progressistas” e do trabalho livre. O relevante é o fato de como apontar a compatibilidade do capitalismo com o trabalho forçado, indiciando as tramas criadas entre o capital britânico e os universos da escravidão. O autor destaca a presença de escravos como mão de obra, o que era proibido pelos regulamentos e leis imperais de 1852.

Souza (2016) ainda aborda como os imigrantes europeus, especificamente os italianos, reconhecidos como uma mão de obra qualificada e livre, demonstrando uma precariedade destes sujeitos também no que se refere a liberdade, comparando-os aos escravos na maneira de viver e trabalhar em condições de escravizados. O autor analisa toda a complexidade das relações de trabalho, enfocando também as relações estabelecidas entre os trabalhadores, as experiências construídas e compartilhadas, bem como os conflitos entre os escravos e os trabalhadores livres.

A tese de doutorado de Paulo Cruz Terra, defendida em 2012, intitulada *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)*, teve por objetivo analisar a organização e a mobilização de cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro, trabalhadores responsáveis pelo transporte de pessoas, de mercadorias e de recolhimento do lixo na cidade. O autor analisou o papel dos trabalhadores no processo de formação da cidadania no Brasil, abordando aspectos relacionados ao exercício de direito e da luta pela ampliação de direitos,

tais como: os requerimentos enviados ao governo municipal ou central; as associações, tanto as mutualistas como as sindicais.

O livro de Marcelo Badaró Mattos, publicado em 2008, intitulado, *Escravidados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*, aborda a formação da classe trabalhadora carioca, tomando como marco inicial os anos de 1850, período em que ocorreu tanto o apogeu quanto o declínio do número de escravos na cidade. Neste recorte histórico também analisa os primeiros movimentos de greve e o surgimento de uma imprensa identificada com os trabalhadores e de trabalhadores. O período definido para análise se encerra na década de 1910, destacando tanto as experiências dos grevistas, quanto a ampliação das lutas sociais na cidade. Esta década também foi um importante período em que surgiram partidos políticos operários, socialistas, soma-se a isto a consolidação de instituições sindicais e classistas.

Mattos (2008) dá ênfase nas experiências político-culturais vivenciadas e produzidas por trabalhadores livres, escravos e ex-escravos, que nas atividades de militância e de lutas sociais empreendidas na cidade compartilharam aprendizados políticos, de espaços e relações de sociabilidade, de cultura e de lazer. Nas trocas de informações, de ideias, nas relações cotidianas, os escravizados e os livres investiram em projetos emancipatórios.

Ana Luiza Jesus da Costa defendeu em 2012 a tese de doutorado intitulada: *Educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência*. Nesta analisa como as classes populares no Rio de Janeiro oitocentista estabeleceram relações de força entre conflitos e negociações, os sujeitos nessa história são os das classes populares, o Estado Imperial e o poder privado. A autora se propôs a compreender e analisar as disputas pela educação travadas entre estes grupos, mediatizada pelas relações entre a dívida e o direito.

Costa também enfatiza como a sociedade da Corte e da Província do Rio de Janeiro passaram a ter na instrução e, progressivamente, na escolarização um importante critério de socialização, pois as classes populares também sentiam a necessidade de se instruírem. Na relação conflituosa com o Estado, o principal provedor de instrução escolar, entre a necessidade e a negação, as classes populares tomaram para si a luta pela educação de molde oficial. Enfatizamos o caráter de luta por escolas no intuito de diferenciá-las e acrescentá-las a outras formas de educar que existiam entre esses sujeitos. Segundo a autora, essa maneira de ensinar e aprender não deixou de existir com o advento da escola, coexistiu e por vezes concorreu com ela no momento de sua instalação e persiste até hoje, mais ou menos valorizada (COSTA, 2012, p. 20).

As classes populares empreenderam várias ações diretas, coletivas e ou individuais na luta por escolarização como: a promoção de escolas; investimentos para manter a frequência às aulas facultadas pelo Estado ou entidades da sociedade civil; reivindicações tanto pela abertura quanto pelo provimento de escolas ao Estado. Costa (2012) ainda destaca que a luta popular extrapolava os limites de demandas por educação, por isso tornaram-se sujeitos políticos reivindicando direitos.

Este conjunto de pesquisas realizadas sobre o período imperial demonstra que antes mesmo do Estado ter uma rede de escolarização voltada a educação de todos os segmentos da educação, os trabalhadores e excluídos ao investirem em lutas com pautas mais amplas e específicas, trouxeram no seu bojo uma aprendizagem que a própria ação política também se tornava pedagógica.

Ao final do império, em 1872, foi realizado no Brasil o primeiro recenseamento demográfico⁷, o índice de analfabetismo apurado apresentou um cenário alarmante: somente 17,7% da população entre 6 e 15 anos havia frequentado a escola, o que explicitou de maneira

⁷ Cf. Primitivo Moacyr (1939; 1986) registra numerosas referências ao ensino de adolescentes e adultos em várias Províncias do Império no período de 1850 a 1874.

contundente que 82% da população não sabia ler e nem escrever. O analfabetismo vai emergir como um problema político, evidenciado nos inúmeros debates travados pelos segmentos que ocupavam as esferas de poder nas províncias e na Corte apontando para a questão eleitoral. Os republicanos também tomaram a relação do analfabetismo, desenvolvimento econômico e poder político como temas fundamentais a serem incorporados nos debates do partido.

Em 1879, no município da Corte, Carlos Leôncio de Carvalho⁸ encabeça uma reforma educacional⁹. No Art. 4º. do Decreto de 7247, indicava-se a criação no município da Corte de cursos noturnos para adultos, nas escolas públicas de instrução primária voltadas para o sexo masculino. Esta iniciativa coadunava-se com as discussões sobre a reforma eleitoral¹⁰, efetivada em 1881, que passava a exigir do eleitor saber ler e escrever.

A escolarização dos adultos trabalhadores foi também pensada como uma forma de manutenção da ordem, progresso da nação e do povo, no entanto, como veremos na pesquisa realizada por Costa (2007), o Estado Imperial não era o único promotor. Pelo contrário, ele agia respondendo uma demanda desencadeada por outros atores sociais, como por exemplo, os filantropos, os industriais, promotores de associações instrutivas, etc.

Ana Luiza Costa (2007) no seu estudo intitulado *A Luz das Lamparinas. Escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889)* encontrou abaixo-assinados, matrículas efetivas e outras indicações de

8 Para ampliar os conhecimentos sobre o período imperial conferir Gondra e Schueler: *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*, editado pela Cortez (2008).

9 Reforma Leôncio de Carvalho, quando Inspetor da Instrução na Corte, em 1878, já lançara o decreto 7031-A, de 1878, que criava cursos noturnos para adultos nas escolas públicas do sexo feminino. Conferir no sítio: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Consultado em 21 de março de 2018.

10 Cf. Sítio da Universidade de Chicago: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>>.

criação de cursos e escolas noturnas, promovidas por associações e ou professores isolados. A criação desses cursos foi observada desde fins da década de 1850, promovidos num primeiro momento pelo Lyceo de Artes e Offícios, da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, no Rio de Janeiro, em seguida, pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Estas iniciativas tornaram-se mais evidentes que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, de Carlos Leôncio de Carvalho, quando o governo Imperial criou formalmente seus próprios cursos noturnos, considerando que antes sua prática consistia em subsidiar as iniciativas particulares das referidas associações e ou professores isolados.

Ainda segundo Costa (2007), a preocupação dos legisladores sobre a educação dos adultos é anterior a promulgação do decreto de 1879, ao localizar na Corte, em 1872, orientações elaboradas pelo inspetor geral da instrução, José Bento da Cunha Figueiredo, com indicativos para regulamentação da criação de escolas noturnas para adultos trabalhadores. Estas escolas, de iniciativa particular eram ações empreendidas por beneméritos e dirigentes de associações filantrópicas. O Estado Imperial apenas incentivava estas ações educativas por meio de subvenções, em muitos casos, o espaço da fábrica, da indústria, por exemplo, era cedido pelo empregador, que, além do espaço, liberava os funcionários para participarem das aulas. O pagamento do professor e os materiais utilizados no desenvolvimento dos cursos ficavam a cargo do Império. As recompensas para os beneméritos, filantropos poderiam ser muitas, como um título de comendador, barão, etc., consistindo, portanto, as iniciativas entre outros objetivos, em estratégias de legitimação política e obtenção de prestígio social por parte desses homens da “boa sociedade”.

Nas últimas décadas, os estudos realizados por historiadores que pesquisam a escravidão, especificamente, sobre o acesso a alfabetização, vêm revelando que saber ler e escrever era uma maneira de se conquistar

os direitos civis por parte dos escravos. Como exemplo, podemos citar dois importantes trabalhos, o primeiro de Sarita Moysés (1995, p. 53), publicado na Revista Brasileira de Educação, intitulado *Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX*. A autora a partir da reflexão sobre como “o letramento e a instrução sempre foi considerada pelo ideário republicano condição para a cidadania e a modernização da nação”, analisa as transformações da cultura na sociedade brasileira do século XIX. Composta por negros que sabiam e não sabiam ler e escrever, por brancos que sabiam e não sabiam ler e escrever, num contexto em que circulavam e eram difundidas os ideais liberais e republicanos vindos da França, acreditava-se na formação de uma nação livre e homogênea. No entanto, a estrutura social brasileira era marcada por fortes oposições entre o senhor e o escravo, tendo sido ainda negado o acesso dos escravos a instrução. Moysés (1995) demonstra algumas transformações que marcaram a passagem de um mundo oral para o mundo escrito, recuperando as imagens de um tempo, de uma época.

O segundo trabalho intitula-se *Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira*, escrito por Maria Cristina Wissenbach, na Revista Brasileira de História da Educação, publicada em 2002. A autora toma como ponto de partida, cartas escritas por escravos, em São Paulo, na segunda metade do século XIX, visando interpretar do ponto de vista histórico, a consideração de escravos alfabetizados, a socialização das práticas de escrita, além do significado de dominar a escrita numa sociedade em que a oralidade predominava. Neste sentido, enfatiza a importância do passado histórico escravista nos debates sobre a questão da educação e o impacto na organização social das populações negras após a abolição da escravatura.

Wissenbach (2002, p. 120) aponta que no início do século XX, na ótica da história social, mais especificamente em relação à história da

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

No que se refere às iniciativas educacionais oficiais voltadas para a educação de adolescentes e adultos que não sabiam ler e escrever, na Província de São Paulo, no período de 1838 a 1871, Biccas e Barboza (2007)¹¹, encontram poucas evidências de criação ou funcionamento de cursos e ou alunas noturnas.

Rosa Fátima de Souza (1998), no livro intitulado *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas* buscou analisar as formas de escolarização estatal voltadas para as crianças das camadas populares, na primeira metade do Século XIX. No entanto, o trabalho acabou também revelando a existência de escolas noturnas que atendiam tanto as crianças quanto os adultos. De acordo com a autora, em 1876, os professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser frequentado por crianças e adultos (SOUZA, 1998, p. 159). Ao citar a contribuição da maçonaria em

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

relação à educação, a autora relata que “Crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela loja maçônica independência”. Na década de 1880, o comendador Joaquim Ferreira Penteado (Barão de Itatiba), fundou a “Escola do Povo”, destinada a prover ensino primário a meninos pobres (SOUZA, 1998, p. 158).

Algumas das características comuns às escolas para o povo existentes na cidade de Campinas, em São Paulo, neste período eram: a precariedade e o improvisado dos espaços físicos e a falta de professores para ministrar as aulas. Assim, coexistiam escolas para os ricos e para os pobres. Os colégios Culto a Ciência e o Internacional foram criados para atender a classe mais abastada. As escolas que atendiam os empobrecidos eram: Escola do Povo, Escola Corrêa de Mello e as Aulas Noturnas, da Loja Maçônica Independência¹², esta última criada com objetivo de oferecer gratuitamente a instrução para os indivíduos que precisavam e desejavam recebê-la. Para criar a aula noturna, a Loja Maçônica Independência criou uma comissão composta por membros do Partido Republicano de Campinas.

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

12 Cf. Biccás (2008). Comunicação de trabalho apresentada no VII Congresso Luso Brasileiro de história da educação intitulado, realizado na cidade do Porto, em Portugal, intitulado: “Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)”.

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

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

De acordo com o artigo primeiro da Lei no. 9:

O ensino primario é obrigatorio para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade physica ou moral. (SÃO PAULO, 1874, s/p)

Com esta proposição a Província deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderia ser tanto em instituições privadas quanto na família. Desta forma acabou por não se colocar como a única responsável em oferecer o ensino primário, principalmente para os adultos.

A Lei Saraiva, promulgada em 1881, surge neste contexto de poucas iniciativas voltadas à educação dos adultos, prevendo a eleição direta, a elegibilidade dos não católicos, libertos e naturalizados, conservando a restrição de renda mínima e instituindo, pela primeira vez, o voto apenas às pessoas que eram alfabetizadas¹³. Isto significou

13 O princípio de exclusão do voto do analfabeto, subjacente a Lei Saraiva, só foi relativizada em 1985, quando passou a ser facultativo. No entanto, este princípio foi derrubado na Constituição de 1988, mais de século depois, quando o analfa-

uma redução drástica no número de eleitores que de 10% passou a ser de menos de 1% da população¹⁴ (GALVÃO; SOARES, 2004).

Para Paiva (1983, p.83), Rui Barbosa ansiava que o impedimento ao voto do analfabeto gerasse um maior investimento na instrução do povo, para que pudessem participar como cidadãos da vida política do país. No entanto, o que aconteceu foi o contrário, a Lei Saraiva ao invés de estimular o poder público na difusão da instrução, acabou provocando uma ampliação pequena das bases eleitorais e uma grande disseminação do preconceito em relação ao analfabeto¹⁵. A Lei Saraiva de certa forma transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém-libertos quanto para as classes trabalhadoras.

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

Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (2003) no livro *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934)* amplia a discussão sobre a constituição do trabalhador assalariado, até então analisado principalmente a partir da perspectiva econômica, cultural, política.

beto passou a ser considerado um cidadão de direito e de deveres, portanto, livre para votar.

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

15 Cf. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

A contribuição do seu estudo reside na análise da educação escolar como um processo socializador¹⁶. Neste sentido, enfoca a educação escolar como um meio para moralizar e padronizar a sociedade de classes no Brasil.

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

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

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

A partir da Lei nº 71, várias mudanças ocorreram no Seminário da Glória, no entanto poucas afetaram o cotidiano das educandas, uma vez que, desde a inauguração não ocorreram alterações nos métodos de educação utilizados no Seminário. O principal objetivo educativo

16 Cf. (MORAES, 2003).

ministrado às educandas era reforçar que o papel da mulher deveria ser limitado à vida privada e a família, portanto, deveriam ser obedientes, servis e se ocupar das atividades domésticas. O ensino das meninas limitava-se a aprender a ler, escrever, aritmética, além das prendas domésticas, trabalhos manuais de agulha e linha (MORAES, 2000).

O Seminário da Glória teve um importante papel na formação de professoras no período imperial. Na Província de São Paulo, o Estado buscava preencher seus quadros do professorado com as educandas. Após o seu período de aprendizado, elas passariam por um exame, e se fossem aprovadas assumiriam o cargo de professoras primárias. De acordo com Moraes (200), em 1845, não havia na Província de São Paulo escola para preparar professores, tanto do sexo masculino, quanto do feminino, por isso as alunas do Seminário da Glória poderiam ser nomeadas professoras, desde que, as que fossem seguir o magistério, se preparassem com seis meses de antecedência (MORAES, 2000, p. 78). Podemos afirmar que o Seminário da Glória teve um papel fundamental na formação das primeiras professoras primárias da cidade de São Paulo.

Considerações Finais

A questão da educação, da alfabetização e da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil no Século XIX e nas primeiras décadas do Século XX, necessita ainda ser tomada por outros pesquisadores como tema e objeto de estudos, pois ainda existem muitas lacunas, muitas perguntas sem respostas sobre as práticas de escolarização empreendidas tanto pelo poder público quanto pelas iniciativas de particulares.

Referências

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

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

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **Educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

HILSDORF, M.L. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=annbqSHv3iMC>>

LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida**: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró. São Paulo, Cortez, 2007.

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

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

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

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

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

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

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

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOUZA, Robério S. **Trabalhadores dos trilhos**: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863). Campinas: Ed. Unicamp, 2016. 272pp.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação**: lutas populares pela escola em Campinas. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

TERRA, Paulo Cruz. **Cidadania e trabalhadores**: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906). Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Rev. Bras. Hist.** [online]. 2003, vol.23, n.45, pp.37-70.

VILLELA, Heloisa. **A primeira Escola Normal no Brasil**: uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

VILLELA, Heloisa. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil, do Império à Republica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008 UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

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

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

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

DESVIO PADRÃO – OS OUTROS DE QUE NÃO SE FALA

Cláudia Pinto Ribeiro¹

Se, no quotidiano escolar, os *outros* não passam despercebidos e, visíveis aos olhos de todos, são vigiados atentamente para que o perigo não transborde para os *normais*, na historiografia têm sido mantidos num lugar discreto, observados de longe e colocados na margem das páginas da História da Educação.

Disabled people have become virtually invisible in the larger context of the history of education. [...] Because they have become entrenched in institutional histories, ghettoized by the history of special education, or relegated to individualized accounts, the subjects of educational biographies, they seem one-dimensional with no personal or work lives. Historians otherwise have chosen to overlook them at worst or relegated them to the margins at best (ALTENBAUGH, 2006, p. 705-706).

O modo como são entendidos os que são diferentes da *norma* é, na maioria das vezes, simplista, sem atender às camadas que constroem a sua identidade, perpetuados pela tradicional leitura da *anormalidade* provocada pela doença – física ou psíquica – ou pela delinquência social. Nas duas situações, a *diferença* é olhada de lado, uma experiência solitária de quem deve ser reabilitado e aceitar um

¹ Doutorado em História na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto | CITCEM. Diretora do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Membro da Comissão Executiva do Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais e Membro da Comissão Científica Mestrado em História Contemporânea. cpribeiro@letras.up.pt

desagradável mundo novo, quase sempre marcado pelo estigma, como se se tivesse tornado menos humano.

É sobre isto que falamos neste texto.

O desvio e o padrão. Mais o desvio, na verdade... discutido, estudado por especialistas que procuram dissecar o que resta de humanidade em corpos mutilados, em olhares esvaziados de pensamento, em mentes perturbadas e desafiadoras para quem as procura mapear como se fossem entrelaçadas por muitos caminhos que nunca chegam a lado nenhum. Os conceitos que se traçam para tornar inteligível o que não se compreende são o grau zero desta escrita, para que também esta se revista de sentido.

Sem critério aparente, lemos em voz alta alguns estudos que nos fizeram pensar e, principalmente, que nos permitiram aproximar das palavras que desenham cenários de outros tempos e lugares, um pouco por toda a parte. Autênticos roteiros da *diferença* ou estudos de grande fôlego sobre a anormalidade num espaço e num tempo circunscritos, estes diálogos acabaram por mostrar os esforços que se empregam para apagar silêncios das páginas da historiografia.

Por cá [Portugal] também se fala disto. Pouco, mas fala-se. O interesse dos historiadores da Educação em Portugal tem recaído, principalmente, sobre o currículo e o estudo das disciplinas, sobre as instituições escolares e sobre os atores educativos, mas sem se deixarem seduzir pelos que aqui mencionamos (PINTASSILGO & BEATO, 2017, p. 51). O estudo de instituições dedicadas, na parte ou no todo, às crianças cegas e surdas é o que revela uma maior expressão na magra fatia que se debruça sobre este tema.

The historical literature in the area of special education is narrow and specialized. Save perhaps for the history of deaf education, there is so little comprehensive research that historical development remains a relatively unexplored

cul-de-sac within the history of education
(WINZER, 2009, p. ix).

Contudo, *eles* andam aí. E a distância percorrida entre o isolamento inicial e a multiplicação de diplomas legais que procuram integrá-*los* e, depois, inclui-*los* mostra, por um lado, a atenção que se dedica a estes aspetos; por outro, a pouca atenção que se dedica a estes aspetos.

Seguindo esta lógica, o nosso texto é apenas um contributo para remexer as águas. Não pretende ser provocatório, nem desafiar paradigmas instituídos. Não permite grandes considerações, antes alguma reflexão instigadora de mais perguntas. Porque isso é certo: a nossa curiosidade fermenta a uma velocidade mais vertiginosa do que a imaginação consegue produzir possibilidades de resposta.

O desvio e o padrão²

Se é verdade que “todas as sociedades produzem estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 27), não é menos realista que cada uma categoriza os seus à sua maneira, de acordo com os traços, mais ou menos desviantes, do que lhe parece estar fora do catálogo cognitivo, moral e/ou estético do mapa que a caracteriza. Por isso, aquele que sai da quadrícula que lhe estava destinada, por ser à medida do que o mundo pensa para ele, rapidamente se torna um estorvo, que confunde a harmonia necessária a uma sociedade que pretende ser uma máquina oleada, sem areias na engrenagem.

[...] em outras palavras, eles obscurecem e tornam ténues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir

² Deve-se advertir o leitor de que existem breves trechos deste texto que foram retirados de alguma bibliografia produzida pela autora (RIBEIRO, 2009; RIBEIRO, 2015).

perdido – então cada sociedade produz esses estranhos (BAUMAN, 1998, p. 27).

As fronteiras do desconhecido passam, por isso, a ser infinitamente redefinidas para que o tamanho da quadrícula configurada para cada indivíduo não se deforme. Porque a forma deve ser universal, igual para todos. É esta normalidade desfigurada que configura o maior dos perigos: o caos num mundo que só se entende a si mesmo quando organizado num móvel imenso de gavetas atafalhadas de conceitos, papeletas, gráficos e estatísticas, números e códigos que dão a ilusão de segurança. Até porque...

Os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra, o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa ou outra. Sua subdeterminação é a sua força: porque nada são, podem ser tudo. Eles põem fim ao poder ordenador da oposição e, assim, ao poder ordenador dos narradores da oposição. As oposições possibilitam o conhecimento e a acção: as indefinições os paralisam. Os indefiníveis expõem brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital (BAUMAN, 1999, p. 62-65).

É nesta angústia de se anular o que é indeterminado que se definem todas as partículas do que é ser-se humano. Que se categoriza, classifica, agrega em grupos semelhantes os que são diferentes de um padrão desejável, mas que, no pior dos cenários, se incluem num “clube” de iguais entre si. Há um padrão nesse desvio. Há uma *normalidade* que procura dissimular a ousadia de se ser *anormal*.³

Esta vulgaridade que se procura inculcar no “clube dos diferentes” produz algo mais. Produz o estigma que se entranha na pele como tatuagem feita com ferro em brasa que nunca mais abandona o corpo e a alma do que é ou foi, um dia, diferente.

³ “Normalizar é impor uma exigência a uma existência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho” (CANGUILHEM, 2002, p. 211).

While the stranger is present before us, evidence can arise of his possessing an attribute that makes him different from others in the category of persons available for him to be, and of a less desirable kind – in the extreme a person who is quite thoroughly bad, or dangerous, or weak. He is thus reduced in our minds from a whole and usual person to a tainted, discounted one. Such an attribute is a stigma, especially when its discrediting effect is very extensive; sometimes it is also called a failing, a shortcoming, a handicap. [...] which are incongruous with our stereotype of what a given type of individual should be (GOFFMAN, 1990, p. 12-13).

Mesmo que a linha que separa o *desvio* do *padrão* se torne cada vez mais ténue, a condição de alguma vez ter sido outra coisa, ter sido um estranho num *mundo de conhecidos*, não abandona o registo biográfico que o acompanha.

Observar a anormalidade enquanto conceito construído pelas lentes de médicos, psicólogos, pedagogos transporta-nos para as palavras de Alfred Binet, publicadas originalmente em 1905, nos seus “novos métodos para diagnóstico do nível intelectual dos subnormais”, onde define *anormal* “todo o indivíduo que se separa muito nitidamente da média para constituir uma anomalia patológica”, associando claramente a diferença à doença. Se seguirmos “Os anormais psíquicos: contributos para o estudo da infância anormal”, de Eugéne Chazal, 1907, abrimos o leque, considerando *anormal* “toda a criança portadora de taras cerebrais, orgânicas e funcionais, susceptíveis de lhes produzir perturbações mais ou menos profundas no desenvolvimento das suas faculdades intelectuais e morais” (FONSECA, 1930, p. 21). Residiremos na definição de Vítor Fontes que, na terceira década do século XX, com mais tato, define *anormal* “toda a criança que por deficiência funcional (física ou psíquica) reage aos estímulos exteriores de uma maneira diversa

daquela que **em regra** se nota na maioria das crianças” (FONTES, 1933, p. 28, negrito nosso).

É, por isso, no enlace da medicina com a pedagogia que surge a preocupação pouca ingénua de classificar para segregar.

O que caracteriza actualmente o estudo das condições em que a educação deve ser feita, são os esforços que se empregam para chegar ao conhecimento científico da natureza física e psíquica da criança. Outrora procurava-se sujeitar a totalidade das crianças a uma perfeita uniformidade de regímen: hoje, felizmente, já se compreende que, diferindo as crianças umas das outras, se devem antes subordinar os métodos de ensino às necessidades individuais da criança, tendo em atenção as particularidades fisiológicas e psicológicas de cada uma (VASCONCELOS, 19-- , p. 10).

Estavam criados os gérmenes para se dar uma outra dimensão à frenética máquina registadora dos “nem uma coisa, nem outra”, dos esquivos das malhas do saber, dos que se querem manter à margem porque a margem não é para todos...

O *desvio* está identificado. Resta agora saber o que é o *padrão*.⁴

Os outros de que não se fala... por cá

Por cá tem-se feito alguma coisa. Tomando como observatório o recorte temporal estudado por Pintasilgo & Beato (2017) que se inicia em 2005, ampliámos a nossa pesquisa até 2020, encontrando uma mão cheia de teses de doutoramento que falam de “outros” entre

⁴ “Disability history challenges the concept of the norm. Disability in this context transcends medical labels: it does not see physical diversity as a pathology or as deviant. Disability represents a universal experience, not relegated to particularism. In fact, everyone is temporarily non-disabled. Therefore, what is the *norm*?” (ALTENBAUGH, 2006, p. 708).

as mais de oito dezenas produzidas por historiadores da educação (2005-2020). Ei-las, apresentadas por ordem alfabética:

ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro. **Educação Especial e modernização escolar**: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. 2012. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AMADO, Maria Romeiras. **Hide and seek**: normality issues and global discourses on blind school modern projects (late 18th – 19th centuries). 2012. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

BRANCO, Maria Eugénia Bandeira de Carvalho e. **João dos Santos**. Aliança Entre Saúde Mental e Educação. Um paradigma de conectividade centrado na criança. 2006. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2006.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. **Os outros**: A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. 2009. Tese (doutoramento em História), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

TOMÉ, Maria Rosa Ferreira Clemente de Morais. **Justiça e Cidadania Infantil em Portugal (1820-1978) e a Tutoria de Coimbra**. 2012. Tese (doutoramento em História – História Contemporânea), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

O critério de seleção é compreensível se tomarmos como nossas as palavras de Barthes, quando nos diz que “não prosseguimos um caminho traçado, expomos aquilo que vamos encontrando pouco a pouco” (BARTHES, *apud* Ó, 2019, p. 433). Neste sentido, selecionaram-se, apenas, teses de doutoramento, na área da História da

Educação⁵, que procurassem saber alguma coisa sobre os que não ficam nem de um lado, nem do outro do muro, que não se contentassem com os marginais que são olhados de lado, e que procurassem “esticar a corda”, observar aqueles que fazem estremecer o *voyeur* que, ainda assim, não consegue desviar o olhar.

Inscritas nos ramos da educação especial e/ou da escola por medida – uma escola por medida, como a imaginava E. Claparède, era uma escola “adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se” adequava “tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé” (CLAPARÈDE, 1959, p. 157) – estes trabalhos procuraram compreender as questões e os desafios da educação dos que são diferentes: surdos-mudos, cegos, indivíduos com baixa visão, cegos-surdos, anormais, mutilados, delinquentes juvenis... entre os séculos XVIII e XX.

Com efeito, partindo da criação de um novo paradigma científico, paradigma conectivo que articula indissociavelmente Saúde Geral, Saúde Mental e Educação, João dos Santos constrói um corpus teórico original que se consubstancia na inauguração em Portugal da Saúde Mental Infantil moderna e na criação de uma Obra institucional em prol da protecção à maternidade e à primeira infância, e da prevenção e intervenção na área da deficiência (BRANCO, 2006, p. 33).

Being my purpose the opening of new possibility fields of research and the questioning of dissimilar approaches on the subject of inclusion of blind citizens in institutional school modern systems, a leading question arises: the possible similitude of discursive links and the aim for common wishes,

5 A tese de Rosa Tomé inscreve-se na área de especialização de História Contemporânea. Todavia, este estudo contribui para o conhecimento de uma instituição relevante (Tutoria de Coimbra) e, por esse motivo, considerámos que revelava grande interesse para o tema deste texto.

both born from the crossing purposes of global modern school movement and of blind school projects” (AMADO, 2012, p. 19).

A infância que aqui trabalhamos é a que diz respeito ao grupo de jovens vítimas da evolução do mundo do trabalho industrial, criador de novas formas de riquezas e pobreza, desigualdades e exclusões sociais. Os “Salvadores da Criança”, (designação de Anthony Platt para a proliferação de movimentos filantrópicos, científicos, políticos e profissionais), receram o potencial de violência inscrito na vida das crianças das classes trabalhadoras urbanas e inventaram a “delinquência juvenil” e, em seu nome, nasceu um ideal de proteção e regeneração das classes populares, intelectual e institucionalmente organizado, em nome da defesa da “causa da criança” (TOMÉ, 2012, p. 1).

As próximas páginas demoram-se em conversas que giram em torno da educação dos anormais, no espaço institucional da Casa Pia, no tempo da Primeira República. Por outras palavras, o nosso convite estende-se à visita à Colónia Agrícola de S. Bernardino, em Peniche, fundada em 1912, ao Instituto Médico-Pedagógico, em Santa Isabel, cujo início marca o ano de 1915, e à Secção de Mutilados da Guerra, que funciona no recém-criado Instituto Médico-Pedagógico desde finais de Novembro de 1917, data em que chegam os “primeiros” soldados mutilados na Grande Guerra. Anexos que surgem na dependência da Casa Pia de Lisboa e pela mão de um mesmo Diretor, António Aurélio da Costa Ferreira, médico e pedagogo que se destaca por uma grande sensibilidade votada para as questões relacionadas com os anormais. Instituições que marcam o panorama nacional, já de si efervescente no espírito da Primeira República, cadinho de

Os objetivos estão bem definidos e são claros. Quer-se compreender tudo. Consegue-se o possível. Percorrem-se as palavras e as práticas do passado que mostram a evolução da ideia de que as crianças anormais afinal podiam ser escolarizadas; o estabelecimento das relações possíveis entre a forma como se olha para os corpos diferentes e as instituições que os aquartelam; a intenção de inscrever os dispositivos observados nos rasgos de modernidade pedagógica; a necessidade de se criar uma malha penal que aperte a delinquência juvenil de modo a que o “estar em perigo” não se torne no primeiro degrau do “ser um perigo”.

A problemática do presente estudo inclui, entre outros desafios, o de mostrar, de forma documentada, como foi sendo alterada a ideia de que todas as crianças privadas do sentido da visão, audição e de inteligência não reuniam condições para aprender a ler, escrever e contar. Tal evolução contém uma outra: a de como foi sendo configurado o conhecimento científico em torno destas crianças. Estas questões trazem inevitavelmente um desafio maior, que é o de saber como foram surgindo os meios pedagógicos de compensação no acesso à aprendizagem destas crianças (ALVES, 2012, p. 23).

My first aim is thus to analyse the effectiveness of this taxonomy on different sensorial characteristic's bodies. Likewise, to ponder how relevant and consequent were the social, political and pedagogical discussions on these different abled bodies, and if these matters could be related to the roots of institutions intended to create autonomous, controlled and socially normate

persons, far besides its physical or sensorial issues (AMADO, 2012, p. 20).

[A]valiar a influência das reflexões dos autores, médicos, psicólogos e pedagogos estrangeiros na formação da Médico-Pedagogia em Portugal [...] compreender a importância das Conferências Interaliadas, no que se refere ao caso dos mutilados da guerra, para a evolução dos estudos científicos, práticas médicas e pedagógicas e propostas legislativas em Portugal. [...] procuramos integrar o Instituto de Mutilados da Guerra e a produção de literatura científica subordinada ao tema num movimento europeu de reabilitação e apoio aos mutilados da guerra. [...] reconhecer o papel inovador da Casa Pia de Lisboa em todo este processo. [...] realça[r] o papel do indivíduo e dos grupos na dinâmica social. [...] avaliar a pertinência e, principalmente, a relevância destes palcos pedagógicos no “aproveitamento” do indivíduo até então marginalizado pela sociedade, devido à sua anormalidade, física e/ou psíquica, enraizada desde sempre no corpo e na alma, ou adquirida com o correr do tempo (RIBEIRO, 2009, p. 35-36).

Este novo conhecimento sobre os indivíduos permitiu definir a tenra idade para discernir sobre os atos ou suas consequências e a doença mental do sujeito infrator, como argumento para transformar a ação repressiva do Código Penal numa medida de segurança para a sociedade. A inimputabilidade e a aceitação pelos juízes de “atenuantes ao crime” apareceram como novas figuras jurídicas de uma estrutura para fazer justiça centrada no controlo terapêutico do indivíduo e, simultaneamente, defensiva da sociedade. A criança e o jovem ganharam então novos fóruns de discussão (TOMÉ, 2012, p. 25-32).

As fontes são numerosas e diversificadas. Tudo serve, ou pode servir, para se rendilhar a tessitura do que se quer compreender, tocar, “ver claramente visto”.

Legislação, diários de governo, debates parlamentares, atas de reuniões, ofícios, anuários, programas, regulamentos, plantas arquitetônicas, correspondência particular e institucional, relatórios de professores, de médicos, de assistentes sociais... mapas, livros de despesas, livros de admissões e saídas, ordens de serviço, imprensa, jornais escolares, estudos científicos de contemporâneos, fotografias...

Based on the documental series describing and illustrating the three dimensional information produced on the institutional examples studied it is possible to perceive institutional interrelation, interaction and influence, born from correspondence, exhibitions, congresses and publications exchange, following the universal trend of modernity, although sustaining specificities of each school on the geographic areas where they were located (AMADO, 2012, p. 23).

Não sendo inédita a atenção que se lançou sobre este corpo documental, a originalidade que acompanhou cada olhar pretende traçar novas análises e interpretações de realidades que, não sendo totalmente desconhecidas, ainda careciam de um cruzamento de olhares mais incisivo e paciente (RIBEIRO, 2009, p. 37).

Faltam os trabalhos de alunos. O vislumbre de “outros” na História da Educação continua a padecer da ausência da criança que é lida através da papeleta escolar, dos registos de professores, das fichas dos médicos.

Three deep silences were my companions: [...] 2. silence on the inmates dis-courses and thoughts, exception made for political writings, silence, cold silence on feelings about being taken care, about the

changes on their social aims, about the relationship with their families, and about their experiences (AMADO, 2012, p. 297).

Continuo a concordar com Ramos do Ó quando nos diz que

Julgo que este silenciamento da criança tem na sua base dificuldades metodológicas que se prendem com a rarefação nos arquivos dos documentos que lhe podem ser assacados, obrigando o investigador a construir nas fontes um sujeito histórico que nelas, por sua, vez, só está presente também como realidade mediada (Ó, 2007, p. 49).

Em parágrafos mais ou menos extensos, são definidos os critérios metodológicos e as escolhas compulsórias que as investigadoras fizeram ao longo do percurso. A opção metodológica assumida nestes trabalhos reside, na sua grande maioria, no campo da análise qualitativa do conteúdo das fontes consultadas, sempre numa perspectiva desafiante, instigadora, que espicaça os autores, mais ou menos recentes, num diálogo permanente com os seus escritos.

Percorridas e mapeadas, os dados retirados destas fontes, em função da temática subjacente ao plano de trabalho, foram estruturados em bases de dados específicas, consoante a natureza e proveniência dos documentos. A diversidade das fontes que alimentaram esta pesquisa norteou a sua seleção, pois sempre se teve a consciência que a riqueza e a variedade da documentação auxiliariam na construção de um “lugar” onde as palavras se soltassem no infinito. Esse lugar pretende ser as linhas que se seguem.

Neste sentido, a metodologia escolhida centrou-se, essencialmente, na análise de conteúdo das fontes, procurando responder às necessidades decorrentes das características dos documentos observados e à temática inerente ao plano de

trabalho, procurando evitar a utilização de uma metodologia de carácter excessivamente formalista (RIBEIRO, 2009, p. 40).

Começamos por dizer que esses objectivos e metodologia iam progressivamente sendo descobertos na procura por conhecer a totalidade da obra de João dos Santos e de a analisar e reflectir com o maior rigor e profundidade possíveis, tendo-se, finalmente reunido sob uma intenção de fundo: fazer um levantamento sistemático do Espólio de João dos Santos, integrá-lo nos seus textos já publicados e cotejar toda essa massa documental com quanto sobre ele se produzira até hoje, incluindo os testemunhos orais que nos eram fornecidos pelos seus familiares, amigos e discípulos (BRANCO, 2006, p. 28).

Os contributos de autores de áreas disciplinares como a Filologia, a Sociologia, a Medicina, a Psicologia, a Filosofia são bens recebidos na arena da História da Educação, muito embora se deixe claro que se continua a “cultivar o nosso jardim”. Esta noção de enriquecimento que a complementaridade interdisciplinar oferece dá outra espessura às questões que se lançam sobre as fontes e torna mais lúcido o olhar sobre as considerações aportadas.

As palavras de Justino Magalhães reforçam essa forma de “ler o mundo”: a “sensibilidade às práticas (praxeologias e etnografias) e a abertura interdisciplinar permitem evitar e superar as abordagens, tendencialmente ideológicas, justificativas e convergentes que marcaram a historiografia tradicional, designadamente no domínio da Pedagogia” (2011, p. 192).

Uma destas estruturas, a mais ampla, é constituída pelos elementos filológico, médico, pedagógico. [...] Retomaremos, em primeiro lugar, algumas questões de natureza conceptual, discutindo-as em termos substantivos, sociológicos, ideológicos,

pedagógicos, com recurso a diferentes autores (ALVES, 2012, p. 24).

O direito, a medicina, a antropologia, a psicologia experimental, a pedagogia, a sociologia e o trabalho social fundamentaram estes movimentos. O olhar (auto) crítico dirigido às consequências do sistema prisional sobre as crianças e jovens ganhou autonomia e força para transformar leis, instituições e práticas judiciais, de tal forma que construiu um sistema à parte – um sistema penal para menores, também chamado sistema de proteção à infância (TOMÉ, 2012, p. 19).

Percorridas centenas de páginas e milhares de palavras e imagens, quais é que são os grandes contributos destes trabalhos para o conhecimento destes temas em Portugal? Algumas ideias:

- Com Alves (2012), fica contado, em três atos, o caminho percorrido pelo ensino de surdos-mudos e de cegos durante o século XIX. Mais: desenham-se biografias dos mais importantes vultos desta arte e constroem-se roteiros de instituições que funcionaram durante este período, de Guimarães a Lisboa. As quinze instituições mapeadas pela autora são percorridas e visitadas, fornecendo ao leitor uma abordagem sistemática destes espaços educativos. Igualmente importante é o levantamento legislativo sobre o ensino especial durante este período e a inventariação de largas dezenas de artigos constantes no *Jornal dos Cegos*, entre 1895 e 1920. “Mais do que uma mera fonte impressa, é um corpus documental central que permite redesenhar o conhecimento, a receção e a difusão da educação do sujeito cego nas sociedades, desde final de Oitocentos até à segunda década de Novecentos, extra e intrafronteiras do país” (ALVES, 2012, p. 357).

- Amado (2012) faz, de uma forma interessante, um circuito por três instituições estrangeiras devotadas ao ensino dos cegos: a *Institution des Enfants Aveugles*, de Paris, fundada em 1784, a *British and Foreign Society for Improving Embossed Literature for the Blind*, no Reino Unido, de 1868, e o Instituto *D'Educazione Per I Poveri Ciechi*, de Milão, criado em 1836, apresentados por esta ordem. Estes três estudos de caso são visitados sempre pela mesma ordem e com um rigor matemático: em todos eles se esclarecem a fundação e os propósitos; se observa a arquitetura, a sua importância e outros discursos; se dialoga com professores, assistentes, médicos e residentes; se questiona a representação social e a autonomia destes institutos. No elenco bibliográfico, apresenta a panóplia de fontes organizadas por arquivo, facilitando a localização dos documentos.
- Branco (2006) mostra-nos como a «problemática da criança» norteou o pensamento e vida de João dos Santos, o único psicanalista que, segundo a autora, “até hoje, em Portugal, trabalhou de forma sistemática, nos seus escritos e magistério oral, por fornecer noções psicanalíticas úteis para o exercício profissional de quantos tenham por missão cuidar da criança” (p. 614). No âmbito desta temática, atendeu aos mais variados aspetos, abordando com particular incidência “a prevenção e recuperação da deficiência, não só pelo sofrimento que esta causa à criança, mas também à sua família e à sociedade” (p. 613), sendo a sua obra escrita constituída por marcos teóricos acompanhados de explicações práticas, para que servissem de “manual de intervenção” em casos concretos de perturbação mental e/ou emocional manifestada na

criança. A autora cumpriu o que prometeu: o elenco bibliográfico é um acurado catálogo de todos os escritos de João dos Santos, trazendo para a luz do dia a sua longa lista de publicações. Ele, que terminara o seu *A Casa da Praia. Um Psicanalista na Escola* poucas horas antes de morrer.

- Num espaço institucional mais circunscrito, a Casa Pia de Lisboa, Ribeiro (2009) passeou entre Lisboa e Peniche para nos dar a conhecer iniciativas cuja existência não era estranha, mas não era de todo familiar. Observados como casos isolados, a Colónia Agrícola, o Instituto Médico-Pedagógico e a Secção de Mutilados da Guerra não perdem a sua importância no panorama assistencial da Casa Pia de Lisboa. Laboratórios de experimentação, as dependências da Casa Pia serviram, sobretudo, para arrumar todos os elementos que se afastavam da normalidade e carregavam consigo o peso da diferença, consistindo na resposta que a ação “social benevolente” conseguiu encontrar para tentar suavizar e melhorar a vida futura destes indivíduos. Saliente-se a construção de um site (<http://claudiaribeiro.pt.vu/>), de acesso livre, que serviu para arrumar as diversas bases de dados construídas ao longo da investigação, mas, principalmente, facilitar o acesso ao acervo documental consultado, no sentido de tornar acessível ao leitor interessado.
- Com Tomé (2012), olha-se para a história da “questão da infância”, expressão utilizada pela autora, desde 1820 a 1978. Colocando a ênfase na *Justiça e Cidadania infantil*, que, aliás, serve de introdução ao título da tese, mostra como no século XIX os “Códigos Civil e Penal, bem como as leis de regulação do trabalho infantil, da escolaridade obrigatória

e da família foram dando consistência à defesa da criança”, culminando na generalização da inimputabilidade penal dos jovens de menor idade, ao longo das duas primeiras décadas do século XX. Girando em torno desta preocupação, a Tutoria Central da Infância de Coimbra serviu como laboratório para se observar a população residente, as instalações, os hábitos de higiene e alimentares, os trabalhos e o ensino, a ocupação de tempos livres. Cada interno era acompanhado do habitual boletim de observação que tinha «fotografias de frente e perfil, impressões digitais, medidas de inteligência e de competência e outras informações que pretendiam provar cientificamente tratar-se de uma população marcadamente definida como pobre, “anormal” e “incompetente”» (p. 478).

Eles andam no meio de **nós**

Sendo a reflexão historiográfica uma construção multimodal entre passado/presente/futuro, um marco, uma via de subjectivação, cidadania, humanização e, por consequência, uma racionalidade que permite uma visão equilibrada e equilibradora do quotidiano, a (in)formação historiográfica deve integrar a tomada de decisões, partindo de situações-problema actuais (MAGALHÃES, 2011, p. 192).

As palavras de Justino Magalhães obrigam-nos a olhar para o panorama que se observa em Portugal. As linhas que se seguem procuram, na legislação em vigor, os traços que permitem compreender as diversas formas de **incluir** ou **diluir a diferença**.

Como ponto de partida, tomaremos a **Lei de Bases do Sistema Educativo**, de 1986, que “estabelece o quadro geral do sistema educativo”, assumindo como “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa

e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (p. 3067-3068).

No que à educação especial diz respeito, o âmbito, objetivos e organização são esclarecidos nos artigos 17.º e 18.º da Lei de Bases, assim como os seus destinatários:

Âmbito

1 – A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com **necessidades educativas específicas** devidas a **deficiências físicas e mentais**. [...]

Objetivos

3 – No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A **redução das limitações provocadas pela deficiência**;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da **independência a todos os níveis** em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e **integração na vida activa**. [...]

Organização

1 – A educação especial organiza-se preferencialmente segundo **modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino**, tendo em

conta as necessidades de atendimento específico, e com **apoios de educadores especializados**.

2 – A educação especial processar-se-á também em **instituições específicas** quando comprovadamente o exigiam o **tipo** e o **grau de deficiência** do educando.

3 – São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4 – A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter **currículos e programas devidamente adaptados** às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5 – Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes. [...] (p. 3072-3073, negrito nosso).

Da letra da lei retiramos algumas **ideias fundamentais**: a existência de necessidades educativas específicas manifestadas por indivíduos com deficiências físicas e mentais; o objetivo de se reduzir as limitações provocadas pela deficiência, promovendo a independência do indivíduo de modo a que se possa integrar na vida ativa; a integração dos indivíduos deficientes em estabelecimentos regulares de ensino e em instituições específicas, apoiados por educadores especializados e com currículos e programas adaptados; o conceito **inclusão** não surge no documento de base do sistema educativo.

Em 1990, pelo **Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro**, reconhece-se o princípio da gratuidade aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de educação especial, uma vez que se admite a importância do apoio desenvolvido por associações sem fins lucrativos junto dos alunos e das famílias. Aliás, a mesma lei sublinha a prioridade do ensino básico (à época, o único obrigatório) e do ensino especial na aplicação de apoios

e complementos educativos, referindo-se, por exemplo, ao transporte escolar e ao alojamento, quando necessários.

A legislação publicada entre 1990 e 1997⁶ é reveladora da assunção, por parte do Estado, da dificuldade em colocar em prática os objetivos firmados na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no que se refere à insuficiência de estabelecimentos que conseguissem dar respostas ao número de crianças *diferentes*. Neste sentido, acrescentou-se à lista de instituições que integravam crianças com deficiência (estabelecimentos públicos de ensino regular, instituições específicas [não definidas na lei], associações e cooperativas sem fins lucrativos) os estabelecimentos de ensino particular, assim como os apoios financeiros concedidos.

Na sequência deste alargamento, a Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro, traz novidades, uma vez que é fruto da reflexão e do diálogo do Ministério da Educação e dos vários parceiros educativos, nomeadamente com as estruturas representativas dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, sempre,

tendo em vista a melhoria das condições educativas propiciadas às crianças e jovens com acentuadas necessidades.

A presente portaria enquadra-se nos objetivos que têm norteado o processo de reflexão em torno desta problemática, visando essencialmente garantir as condições de educação especial, em instituições particulares, para os alunos que dela necessitam e estimular a emergência, naqueles estabelecimentos, de projectos referenciais de qualidade em que se potenciem estratégias e recursos adequados (Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro, p. 6042).

⁶ Referimo-nos às Portarias n.º 994/95, de 18 de agosto, n.º 213/97, de 29 de março, n.º 1102/97, de 3 de novembro.

É neste documento que se definem os alunos com “necessidades educativas especiais”, para que a categorização permita um encaminhamento restrito e bem direccionado. São, portanto, indivíduos com:

- a) **Dificuldades graves de comunicação** no acesso ao currículo regular, designadamente nas áreas da **motricidade, da linguagem, da visão e da audição**;
- b) **Dificuldades graves de compreensão** do currículo regular;
- c) **Problemas graves do foro emocional e comportamental**;
- d) **Outros problemas que**, por razões conjunturais ou contextuais, devidamente fundamentadas, **exijam um atendimento especializado** não disponível no quadro do atendimento regular (Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro, p. 6043, negrito nosso).

A constituição das equipas multidisciplinares capazes de atender às especificidades dos alunos é esclarecida no artigo 3.º do mesmo diploma.

1 – A equipa multidisciplinar é constituída por:

- a) Pessoal docente – um docente a tempo inteiro por classe e outros professores com formação adequada ao projecto educativo da escola;
- b) Pessoal técnico, incluindo psicólogo(s) e terapeuta(s), em número suficiente e adequado às características dos alunos atendidos;
- c) Pessoal auxiliar pedagógico de ensino especial em número suficiente, de acordo com as características dos alunos (Portaria n.º 1103/97, de 3 de novembro, p. 6043).

Nos anos seguintes publica-se **legislação geral** que inclui aspetos relativos à educação especial, nomeadamente no que se refere ao professorado: organização da componente letiva dos docentes de educação e ensino especial (vinte horas semanais) e a redução gradativa em função dos anos de serviço (menor do que a de docentes sem especialização), criação de grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, onde se incluem os professores de ensino especial, e, em 2009, identificação dos requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial⁷; e **legislação específica**, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo (2008); regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar (2012); regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados com a legislação anterior (2015).

À medida que vai vindo a luz do dia, a legislação passa a utilizar a palavra “inclusão”, como sinónimo de integração, e o termo “necessidades educativas especiais” substitui “deficiência”.

Duas décadas volvidas, em 2017, com a Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017, a Assembleia da República “recomenda ao Governo que apoie os estudantes com necessidades educativas especiais”, tendo em consideração as recomendações do Conselho

⁷ Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro – Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro.

Europeu e da Comissão Europeia e constantes da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências⁸.

Dos onze pontos constantes na Resolução, salientam-se o que nos parecem novos, ou, pelo menos, mais explícitos:

2 – Crie mecanismos que permitam o diagnóstico periódico, sob a forma de levantamentos, inquéritos ou estudos, que caracterizem os perfis dos estudantes com necessidades especiais, e identifiquem as valências e constrangimentos pedagógicos, organizacionais e infraestruturais das instituições, incluindo as acessibilidades físicas e digitais e também de acesso às instituições.

3 – Promova a harmonização e a clarificação de conceitos, bem como a simplificação de procedimentos e normativos, tendo em vista a criação de condições adequadas para o ingresso e frequência do ensino superior inclusivo.

4 – Promova, através da Direção-Geral do Ensino Superior: a divulgação e disseminação de informação e partilha, especialmente de procedimentos e de boas práticas que permitam uma melhor integração na vida académica dos estudantes com necessidades educativas especiais; a monitorização e avaliação periódica da aplicação destes procedimentos e de práticas pedagógicas por forma a garantir um sistema de ensino superior inclusivo e justo.

11 – Desenvolva e disponibilize informação estatística relativamente ao grau de

⁸ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional foi adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015 (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2918).

empregabilidade dos diplomados com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho (Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017, de 19 de julho, p. 4571-4572, **negrito nosso**).

As recomendações da Assembleia da República acabam por convergir no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.⁹

Do documento legal, do nosso ponto de vista, o mais relevante sobre esta matéria, retenham-se os seguintes aspetos:

- a) prioridade na “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas [...] facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918);
- b) “autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas” (p. 2918);
- c) nova opção metodológica que assenta “no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo”;
- d) afastamento da “conceção de que é necessário categorizar para intervir”;
- e) redefinição das “atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas

⁹ A proposta de decreto-lei esteve em discussão pública entre julho e final de setembro de 2017, contando com a participação de estabelecimentos de ensino públicos e privados, associações de professores, profissionais da comunidade educativa, ordens profissionais, associações de pais e encarregados de educação, representantes de pessoas com deficiências e incapacidades, federações, associações sindicais e particulares em geral (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919).

de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno” (p. 2919);

- f) definição dos conceitos basilares que se pretendem aplicar no âmbito da educação inclusiva, tais como «Acomodações curriculares»; «Adaptações curriculares não significativas»; «Adaptações curriculares significativas»; «Áreas curriculares específicas»; «Barreiras à aprendizagem», «Necessidades de saúde especiais»; entre outros;
- g) implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, tendo em consideração as necessidades e potencialidades de cada aluno, e que são organizadas em três níveis de intervenção: universais (mobilizadas para todos os alunos), seletivas (visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais) e adicionais (visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão);
- h) reforço da importância do relatório técnico-pedagógico, documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, elaborado por uma equipa multidisciplinar;
- i) afastamento do termo “necessidades educativas especiais”, substituindo-se por «Barreiras à aprendizagem»¹⁰ ou «Necessidades de saúde especiais»¹¹;

10 “[A]s circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920).

11 “[A]s necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão

- j) a legislação deixa de se destinar a apenas alguns alunos, anteriormente identificados como alunos com “necessidades educativas especiais”, para abarcar todos os alunos, pensando na Escola como um todo;
- k) publicação de “Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática” que procura contribuir para “uma maior clarificação quanto à implementação deste regime jurídico da educação inclusiva. Concorrem também, para este fim, a introdução de um ponto específico relativo às opções metodológicas, a ilustração de situações práticas e a inclusão de documentos para autorreflexão e autoavaliação da escola e do professor, grelhas de observação e, mesmo, de exemplos de modelos/formulários a utilizar” (PEREIRA, 2018, p. 7).

A publicação do decreto-lei em julho de 2018, dois meses antes do início do ano letivo (em Portugal), parece ter trazido dificuldades à sua implementação.

No final de 2019, a Federação Nacional de Educação publicou o relatório “Consulta Nacional Educação Inclusiva 2019”, que resultou de um estudo que teve como base os inquéritos realizados a Educadores de Infância, Professores dos ensinos Básico e Secundário, Professores Titulares de Turma, Diretores de Turma, Docentes de Educação Especial e Técnicos Especializados.¹²

Da investigação realizada com base nos mais de 600 inquéritos a professores e cerca de 70 entrevistas a diretores de escolas e de agrupamentos, fica-se com a noção de que cerca de 30% das escolas

ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2920).

12 O período de trabalho de campo decorreu entre os dias 26 de março e 31 de maio de 2019, no território nacional continental. Foram obtidos 615 inquéritos válidos e o estudo, para um nível de confiança de 95%, tem um erro de 3,95%. No que respeita à entrevista, tendo como destinatários as direções dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, foram obtidas 70 respostas (FNE, 2019, p. 3).

não estavam a aplicar o diploma, e uma grande maioria (83,91%) tinha dúvidas ou dificuldades na sua aplicação, sentindo falta de apoio para o fazer (61,39%). Das opiniões dos inquiridos retiram-se, ainda, duas conclusões importantes: 55,45% referem que a abertura do diploma a “todos os alunos” e não especificamente aos que revelam necessidades especiais não parece ser a abordagem correta. E uma larga maioria (79,35%) afirma que deveria permanecer, na letra da lei, a referência específica aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (FNE, 2019).

A pesada carga burocrática, o elevado número de alunos por turma, a ausência de tempos não letivos previstos nos horários para o trabalho colaborativo de docentes e técnicos, uma certa ambiguidade na clarificação das funções atribuídas aos Docentes de Educação Especial e a necessidade de se reforçar o número de professores de Educação Especial são apenas alguns dos pressupostos que podem explicar as percentagens acima.

O decreto-lei 54/2018 sofreu alterações em setembro de 2019. Todavia, as necessidades identificadas no parágrafo anterior não foram objeto de revisão.

Afinal, fala-se muito... até deixarem de existir

Different societies and cultures have looked along the range of human behavior from normal to abnormal and then made a judgment as to whether a specific individual would be classed as exceptional, different, disabled, or deviant. Such marginality has always been a fluctuating concept: cultures and eras have differed significantly in the dimensions of behavior that requires major consideration. **Nevertheless, difference has always been more threatening than sameness: difference challenges conformity.** (WINZER, 2009, p. 1).

As palavras de Margret Winzer – em particular as últimas três: *difference challenges conformity* – são o começo e o fim de qualquer reflexão sobre os *indivíduos que saem dos trilhos*. Porque em qualquer sentido ou direção, a diferença desafia sempre a conformidade, a norma.

Não consigo deixar de recordar um episódio que li há uns anos, num texto de Sarah Phillips (2009). Durante os Jogos Olímpicos de 1980, que tiveram lugar em Moscovo, perante a questão de um jornalista ocidental sobre se a União Soviética iria participar nos primeiros Jogos Paraolímpicos (realizaram-se em Inglaterra, em 1980), um representante soviético respondeu firmemente: “Não existem inválidos na URSS!”.

De acordo com Phillips, a negação da existência de pessoas deficientes fez parte da política de segregação e distanciamento social levada a cabo pelo Estado soviético. Contudo, elas existiam e eram institucionalizadas, escondidas dos olhares públicos, tornando-as quase invisíveis.

Em 2016, a UNICEF estimava a existência de 5,1 milhões de crianças deficientes na região correspondente à antiga União Soviética. O mais relevante neste cálculo reside na existência de evidências de que cerca de 3,6 milhões destas crianças são “invisíveis”:

they are not included in any official data, are likely to be kept out of school, and are out of the public eye. They are a disadvantaged group, one that is subject to severe discrimination, segregation and exclusion from all social aspects of life. While children from marginalized groups, in general, continue to lack appropriate and high quality education, children with disabilities often receive no education at all (AVETISYAN, 2016, p. 441-442).

Será que ser invisível é o mesmo que não existir? Será que manter escondidas, segregadas dos olhares públicos, dá a [falsa] sensação de que não existem?

Regressemos ao Portugal de agora.

O caminho que se traça procura abrir as portas para uma sociedade mais inclusiva, em que todos são **efetivamente** iguais. No preâmbulo da lei, fica esclarecido que se afasta “a conceção de que é necessário categorizar para intervir”. Mas umas linhas antes, o legislador assume “como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença” (Decreto-Lei 54/2018, p. 2918).

É nas formas de lidar com a diferença “descategorizada” que residem as principais dificuldades de quem transporta a letra da lei para o “terreno”. Porque a “Escola Inclusiva é também assumir as diferenças, ao invés de as ignorar [...]”. A Inclusão passa necessariamente pela capacidade da escola gerar respostas diferentes para alunos com problemáticas diferenciadas, pelo que a existência de NEE não pode ser ignorada, sob pena de desprotegermos estes alunos (FNE, 2019, p. 13).

Será que assumir iguais os que são diferentes é torná-los visíveis? Será que incluí-los, debaixo dos olhares públicos, não dará a falsa sensação de que não existem?

Referências

ALTENBAUGH, Richard J. Where are the Disabled in the History of Education? The Impact of Polio on Sites of Learning, **History of Education**, 35:6, 705-730, 2006, DOI: 10.1080/00467600600967601

ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro. **Educação Especial e modernização escolar**: Estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos. 2012. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AMADO, Maria Romeiras. **Hide and seek**: normality issues and global discourses on blind school modern projects (late 18th – 19th centuries). 2012. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

AVETISYAN, Naira. Former Soviet Countries. *In*: RUBIN, Isadore Leslie; Merrick, Joav; Greydanus, Donald E.; Patel, Dilip R. (edit.). **Health Care for People with Intellectual and Developmental Disabilities across the Lifespan**. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. p. 439-452

BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**, trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRANCO, Maria Eugénia Bandeira de Carvalho e. **JOÃO DOS SANTOS**. Aliança Entre Saúde Mental e Educação. Um paradigma de conectividade centrado na criança. 2006. Tese (doutoramento em Educação – História da Educação), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, 2006.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CLAPARÈDE, Edouard. “A Escola sob medida”. *In*: PIAGET, J.; MEYLAN, L.; BOVET, P. **A Escola sob Medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S. A., 1959 [1920 1.ª edição em francês].

ELLIS, Jason. **A Class by Themselves?** The Origins of Special Education in Toronto and Beyond. Toronto: University of Toronto Press, 2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Consulta Nacional Educação Inclusiva 2019**. Porto: Departamento de Informação e Imagem, 2019.

FONSECA, Joaquim Augusto Ferreira. **Estudos Médico-Sociais sobre protecção a menores anormais e delinquentes**. Lisboa: Tip. do Reformatório Central de Lisboa, 1930.

FONTES, Vítor. **Crianças anormais**. Lisboa: Livraria Féerin. 1933.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7.^a edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

HOFMANN, Michèle. A weak mind in a weak body? Categorising intellectually disabled children in the nineteenth and early twentieth centuries in Switzerland, *History of Education*, 48:4, 452-465, 2019, DOI: 10.1080/0046760X.2019.1576234.

MAGALHÃES, Justino. O Ensino da História da Educação. *In*: CARVALHO, M. M. C. e GATTI JÚNIOR, D. (org.). **O Ensino de História da Educação**. Vitória: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, p. 175-210.

Ó, Jorge Ramos do. Métodos e processos na escrita científica da História da Educação em Portugal: um olhar sobre 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-2004. *In*: PINTASSILGO, J. *et al.* (org.). **A História da Educação em Portugal**. Balanço e perspectivas. Porto: Edições Asa, 2007.

Ó, Jorge Ramos do. **Fazer a Mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

PEREIRA, Filomena (coord.). **Para uma Educação Inclusiva**: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

PHILLIPS, Sarah D. “There Are No Invalids in the USSR!” A Missing Soviet Chapter in the New Disability History. *Disability Studies Quarterly*, 29, 3, 2009. Disponível em: <https://dsq-sds.org/article/view/936/1111>. Acesso em 12 dez. 2020.

PINTASSILGO, Joaquim; BEATO, Carlos. Balanço da produção recente no campo da História das Disciplinas Escolares: o exemplo das teses de doutoramento (Portugal, 2005-2015). **Cadernos De História Da Educação**, 16(1), 045 – 063, 2017.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. **Os outros**: A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença. 2009. Tese (doutoramento em História), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.

RIBEIRO, Cláudia Pinto. Uma nova preocupação com os «outros» da História da Educação. *In*: ALVES, L. A. M.; PINTASSILGO, J. (coord.). **História da Educação: fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa**. Porto: CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2015, p. 85-102.

ROTATORY, Anthony F.; BAKKEN, Jeffrey P.; BURKHARDT, Sandra; OBIAKOR, FESTUS E.; SHARMA, Umesh (edit). **Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe: Advances in Special Education, Volume 28**. UK: Emerald Group Publishing Limited, 2014.

TOMÉ, Maria Rosa Ferreira Clemente de Morais. **Justiça e Cidadania Infantil em Portugal (1820-1978) e a Tutoria de Coimbra**. 2012. Tese (doutoramento em História – História Contemporânea), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

VASCONCELOS, Faria de. **Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental**. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 19--.

WINZER, Margret A. **From Integration to Inclusion: A History of Special Education in the 20th Century**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

WINZER, Margret A. **The History of Special Education: From Isolation to Integration**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

Legislação

Declaração de Retificação n.º 47/2019, de 3 de Outubro – **Declaração de Retificação à Lei n.º 116/2019**, de 13 de setembro, «Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva».

Lei n.º 116/2019, de 13 de Setembro – **Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto -Lei n.º 54/2018**, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 91/2019, de 5 de Junho

– Autoriza a realização da despesa destinada ao apoio financeiro do Estado a estabelecimentos de ensino particular de educação especial que celebrem contratos de cooperação para o ano letivo de 2019/2020.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2019, de 5 de Junho

– Autoriza a realização da despesa destinada ao apoio financeiro do Estado a cooperativas e associações de ensino especial e a instituições particulares de solidariedade social que celebrem contratos de cooperação para o ano letivo de 2019/2020.

Portaria n.º 429/2018, de 23 de Agosto

– Autorização aos agrupamentos para assumir os encargos plurianuais decorrentes da aquisição de serviços de transporte escolar dos alunos com necessidades educativas especiais durante o ano letivo de 2018/2019.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho

– Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 85/2018, de 19 de Junho

– Autoriza a realização da despesa destinada ao apoio financeiro do Estado a estabelecimentos de ensino particular de educação especial que celebrem contratos de cooperação para o ano letivo de 2018-2019.

Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de Março

– Cria o grupo de recrutamento da Língua Gestual Portuguesa e aprova as condições de acesso dos docentes da Língua Gestual Portuguesa ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente.

Portaria n.º 350-A/2017, de 14 de Novembro

– Estabelece as medidas de apoio educativo a prestar a crianças e jovens com doença oncológica.

Resolução da Assembleia da República n.º 195/2017, de 9 de Agosto

– Recomenda ao Governo que apoie os estudantes com necessidades educativas especiais.

Resolução da Assembleia da República n.º 113/2016, de 22 de Junho

– Reformulação da atribuição do subsídio de educação especial.

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de Julho – Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e revoga a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro. [REVOGADA]

Despacho n.º 866/2013, de 16 de Janeiro – Clarifica os princípios e critérios que devem estar presentes na graduação do pessoal docente candidato da educação especial.

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro – Regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar. [REVOGADA]

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho – Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados.

Portaria n.º 382/2009, de 8 de Abril – Actualiza para o ano lectivo de 2008-2009 as condições de prestação de apoio financeiro aos alunos que frequentam escolas particulares de ensino especial.

Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março – Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da acção social escolar (art.º 32 – Alunos com necessidades educativas especiais).

Portaria n.º 212/2009, de 23 de Fevereiro – Identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento de educação especial, a que se refere a alínea e) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. [REVOGADA]

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. [REVOGADO]

Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior. [REVOGADO]

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro – Cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de selecção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17387/2005, de 12 de Agosto – estabelece regras e princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização do horário semanal do pessoal docente em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Rectificação n.º 1068/2005, de 22 de Junho – Rectificação ao Despacho 10856/2005, de 13 de Maio.

Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio – alteração e republicação do Despacho 105/97, de 30 de Maio.

Despacho-Conjunto n.º 495/2002, de 07 de Maio – organização da componente lectiva dos docentes de educação e ensino especial (vinte horas semanais).

Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro – Garante as condições de educação especial em estabelecimentos de ensino particular.

Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro – Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril – Altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Portaria n.º 52/97, de 21 de Janeiro – Altera a Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro (aplica aos estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos o princípio da gratuidade) [REVOGADA]

Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro – Aplica aos estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos o princípio da gratuidade. [REVOGADA]

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

O DESVIO DA NORMALIDADE DOS (AS) PROFESSORES(AS) E ALUNOS(AS) NO MARANHÃO IMPÉRIO

Cesar Augusto Castro

INTRODUÇÃO

Este texto vem ao encontro da proposta da Mesa *Os outros de quem não se fala: o desvio da normalidade nos bancos das escolas*, que integra a programação do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, cujo tema central versa sobre alteridades e desigualdades nas experiências educativas.

Este Congresso, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apresenta uma proposta diferente ou mesmo “estranha” às anteriores por ser realizado de forma totalmente remoto devido à Pandemia da Covid-19, que tem causado dor e saudades pelas perdas de pesquisadores brasileiros e portugueses das mais diversas áreas do conhecimento.

Se, quando da escolha deste tema pela Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e pelo Grupo de Trabalho de História da Educação (GT2) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPED) em colaboração com a Comissão Local da UFMT, sob a batuta competente da colega Elisabeth Sá, o tema geral tinha um significado, no momento presente o conceito de alteridade ganha um novo sentido, na medida em que essa “desgraça social” causada pelo coronavírus nos fez ver o outro e sua cultura sem um julgamento anterior. Assim como descortinou

e desmascarou as desigualdades veladas entre países, raças, gêneros, pobres e ricos.

O texto que apresento é resultado de um conjunto de empreendimentos que já há algum tempo desenvolvemos no âmbito do Núcleo de Estudos e Documentação da História da Educação e das Práticas Leitoras (NEDHEL), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde procuramos vestígios em instituições públicas ou particulares de ensino ou não escolares, como as irmandades, associações, etc., sobre os desvios da normalidade de alunos, professores, jovens, tendo como recorte temporal o período imperial brasileiro.

Para a escrita deste trabalho, recorreremos a várias fontes documentais, a saber: a) Relatórios de Presidente de Província, com especial atenção para o item “tranquilidade pública”, no qual há descrições dos homicídios, furtos, roubos, defloramentos, estupros, etc., e outros atos de violência contra as pessoas e o patrimônio público ou privado; b) Relatórios dos Inspectores de Instrução Pública e dos Delegados Literários, que nos permitem captar dados sobre o cotidiano escolar, em todas as localidades do Maranhão; c) Relatórios dos Juizes dos Órfãos, que contêm o conjunto de despachos, pareceres, autorizações para adoção, penalizações e crimes cometidos por ou contra crianças, partilhas de bens de família, dentre outros assuntos inerentes ao cargo (CARDOZO; MOREIRA, 2016, p. 163); d) Processos Judiciais que retratam os diversos atos de violência cometidos na Província do Maranhão, a exemplo de espancamentos, adultérios, bigamias, assassinatos, “desonras as mulheres e indefesos” cometidos pela “elite, camadas pobres, livres pobres, escravos”, como Vellasco (2005, p. 184) classifica os infratores; e) Jornais, onde podemos encontrar um conjunto de material sobre as diversas contravenções sociais, presentes na sociedade maranhense no Oitocentos.

Portanto, trataremos neste trabalho de alguns “casos” de desvios da normalidade de professores e alunos, como: gravidez,

pedofilia, masturbação e homossexualidade. Por se tratar de temas “ [...] controversos, subalternos, e por estarem relacionados ao “[...] corpo contemplado, o corpo desejado, o corpo acariciado, o corpo penetrado, o corpo satisfeito [...]” (CORBIN, 2008, p. 181) dos homens e do “bello sexo” (expressão comum nos jornais maranhenses ao se reportarem às mulheres), requerem o uso de uma variedade de fontes, que oferecem pistas, vestígios, cacôs, e, como uma espécie de quebra-cabeça, vão ganhando uma costura final, a partir de muitos alinhavos, como as que apresentamos neste texto.

Esses alinhavos foram realizados, também, em pesquisas sobre as instituições escolares¹ – meninos e meninas – maranhenses do Oitocentos, que ensinavam a ler, escrever, contar e as prendas domésticas (as femininas) e a formação de mão de obra para atender as demandas por alfaiates, floristas, sapateiros, carpinteiros, músicos. Instituições que objetivavam contribuir com a profilaxia do corpo social da Província, libertando-a dos vagabundos e prostitutas e que, para tanto, usavam “[...] estratégias flexíveis que visavam não tanto reprovar ou punir os desvios de mau procedimentos sexual [moral ou religioso], como reparar e recuperar – na medida do possível as divergências, fazendo-as voltar à norma” (MATTHEWS-GRIECO, 2008, p. 221).

OS CASOS DE DESVIOS

O primeiro caso que relatamos é o de Filomena Amélia de Araújo Costa, solteira, 25 anos, natural da Vila de Viana, professora de Primeiras Letras para meninas. Exercia a docência, desde os 21 anos, autorizada pelo pai e pelo pároco, como estabelecia o Regulamento da Instrução Pública de 1874, em seu capítulo II, Artigos 12 a 14: “Art. 12: Só podem ser professores públicos os cidadãos brasileiros,

¹ A Exemplo da Casa dos Educandos Artífices, Escola Agrícola do Cutim, Escola de Aprendizes Marinheiros (meninos) e o Asilo de Santa Tereza (meninas).

que reunissem as condições seguintes: 1º idade maior de vinte anos; 2º moralidade; [...]” (CASTRO, 2009, p. 401) a ser comprovada “[...] com o atestado do pároco e com folhas corridas dos lugares onde tenha residido o candidato nos seis meses mais próximos à data do seu requerimento [...]” (CASTRO, 2009, p. 401). Com relação às mulheres, deveriam “(Art. 14) [...] exhibir autorização por escrito de seus pais, se forem solteiras, as que não o forem a certidão de casamento e as divorciadas, a respectiva sentença.” (CASTRO, 2009, p. 401), se “[...] viúvas o atestado de óbito do seu marido” (Art. 8º do Regulamento da Instrução pública de 1844). (CASTRO, 2009, p. 387).

Professora Filomena foi denunciada pelo Delegado Literário Manoel Coelho de Souza ao Inspetor da Instrução Pública, Cassemiro Sarmiento, por estar “[...] empenhada por ter cedido aos seus desejos carnisais [...]” (OFICIO, N.º 12, de 1874) a Francisco Pereira, 34 anos, militar, casado e residente na Vila de São Bento.

Em seu relato, afirma que Francisco havia prometido casamento e uma vida respeitosa e que, quando comparecia em Viana, lhe dava “[...] presentes como fazenda [tecido para vestidos], águas de cheiro e outras prendas [...]” e lhe “[...] fazia juras de amor [...]” (OFICIO, N.º 12, DE 1874). Afirmava, ainda, que foi “[...] fraca e que merecia ser punida com a vergonha da barriga [...]” (OFICIO, N.º 12, DE 1874).

Diante do estado de “prenhez”, Filomena é afastada da docência pela sua “falta de moralidade” (OFICIO, N.º 12, DE 1874), como estabelecia o Regulamento (1874) em seu Art. 65, isto é, perderia o cargo o professor quando fosse “[...] convencido de embriaguez habitual, concubinato público ou maus costumes [...]” (CASTRO, 2009, p. 401), e por ser um “[...] exemplo mal visto para suas alunas e familiares [...]” (OFICIO, N.º 12 de 1874).

Outro processo apresentado ao Inspetor da Instrução Pública Antonio dos Santos Jacintho, por Filomena, em 1876, pede a sua readmissão como professora e autorização para abrir uma sala de aula

em Matinha². Pela documentação, verificamos que ela foi recolhida em uma fazenda nessa localidade, onde pariu um menino e foi “[...] acolhida por Pedro de Alcântara Silva [...]” com quem se casou e, desse casamento, tinha uma filha de nome Ambrosina (OFICIO, N.º 13 de 1876, p. 1)

Em resposta, Antonio dos Santos Jacintho diz:

Após julgar o pedido de Vossa Senhoria em que pede para ser admitida como professora pública na Vila de Viana, por ser mulher casada, mãe de filhos e que por carta anexa a sua solicitação do pároco local, em que afirma ser a mesma uma mulher temente a Deus merecia a suplicante o favorecimento (OFICIO, N.º 13, 1876, p. 1).

Contudo, conclui Santos Jacintho, a cada ano deveria renovar a autorização e junto a mesma fosse enviada uma carta do seu esposo e do pároco, atestando o casamento e a sua conduta moral e religiosa.

Pelo inquérito de Filomena, podemos compreender o quanto as mulheres no Oitocentos, mesmo abusadas, enganadas por promessas masculinas, eram deixadas à margem da sociedade e, mesmo depois de “respeitada” por ser “acolhida” por um homem, suas atividades deveriam ser permanentemente vigiadas, pois como afirmava Santos Jacinto: “A ocasião é que faz o ladrão, o homem é fogo, a mulher é palha, vem o diabo e sopra.” (OFICIO, N.º 13, 1876, p. 1).

O caso 2 trata de João Antonio Coqueiro Mota, 29 anos, mulato, solteiro, professor de instrumentos de corda e de alfaiataria, acusado pelo Delegado da Freguesia do Bacanga, da capital, de “viver amancebado com outro homem” de nome Severino Souza de Jesus, de igual idade. Solicitava o Delegado ao presidente da Província Ambrosio Leitão da Cunha a sua exoneração como professor por ser este “[...] sodomita, efeminado e viver de bandalheiras [...]” (PROCESSO..., 1865, p. 2),

² Na época, zona rural da Vila de Viana, atual município do mesmo nome.

praticar o “amor grego” (OFICIO, 1876, p. 1) e, em sua residência, “[...] ser frequente a presença de jovens mancebos [...]” (PROCESSO..., 1865, p. 2) para aprenderem os “[...] instrumentos musicais e costura de roupas para homens [...]” e por isso “[...] contaminava outros jovens com seus vícios.” (PROCESSO..., 1865, p. 2).

Em documento anexo a esse “processo-crime”, verificamos que Coqueiro Mota havia aprendido a tocar rabeca e violão e o ofício de alfaiate na Casa dos Educandos Artífices, onde ingressara aos 10 anos de idade. Inferimos que naquela instituição conheceu Severino de Jesus com quem vivia “amancebado”, por este também ser músico e exercer a profissão de carpinteiro, posto que a Casa dos Educandos Artífices era o centro de formação de músicos e de artífices no Oitocentos.

Além de praticar esse “ato nefando” (PROCESSO..., 1865, p. 2) da pederastia com Severino, tinha o vício, acusava o Delegado, de quando havia “rodas de crioulas”³, vestir-se como mulher.

A decisão tomada pelo Delegado era em acordo com a aprovação das propostas da Comissão da Instrução Pública pela Assembleia Legislativa, em seção de 14 maio de 1866, ao Regulamento de 7 de abril, em seu Artigo 12: “O professor público perderá o lugar, por embriaguez habitual ou por vícios ofensivos a moral, a decência pública e os bons costumes” e:

O professor público por ser filho de Adão e Eva é pois, possível que contraia algum ou alguns vícios que infamam a espécie humana [...]: a embriaguez, habitual, **a pederastia, a devassidão**, são vícios [...] que inabilitam o professor público de continuar à exercer seu nobre ofício em uma sociedade civilizada. (PUBLICADOR MARANHENSE, Noticiário, 1866, p. 2, grifos nossos).

³ Acreditamos que corresponde ao Tambor de Crioula, manifestação popular maranhense em que somente mulheres podem bailar vestindo saís rodadas.

Outra denúncia de pederastia é feita ao professor de Primeiras Letras da Vila da Chapada⁴, Raimundo Antonio Fernandes do Carmo⁵ (caso 3), pelo Delegado que acusava o “dito professor por ser muito jovem e viril” (PROCESSO, 1876, p. 1) de cometer atos libidinosos com seus alunos, levando-os “[...] após as aulas para banharem no Rio Mearim”⁶ com “[...] todas as vestes tiradas [...]” (PROCESSO..., 1865, p. 2) para depois “[...] se deitarem como homem e mulher.” (PROCESSO..., 1865, p. 2).

O denunciante solicita ao inspetor da Instrução Pública uma junta médica para verificar o “desvio” de Raimundo do Carmo, e que fosse afastado da docência e removido para localidade distante em que pudesse viver seu “pecado nefando” (PROCESSO, 1876, p. 1).

Coelho (2017), em seu estudo sobre a Inspetoria da Instrução Pública no Maranhão, relata casos de contravenções da ordem docente como a cometida pelo professor Francisco Maranhense Freire de Lemos (caso 4), que lecionava na Vila de Guimarães e seria transferido para a Vila de São João de Cortes em que foi acusado de violência sexual contra um ex-aluno, como informou o inspetor Silva Maia: “[...] acaba de chegar ao meu conhecimento que o ex-professor da vila de Guimarães, Francisco Maranhense Freire de Lemos, servia-se violentamente naquela localidade de um menino aluno da sua escola, saciando nele os seus instintos libidinosos, a ponto tal de deixá-lo em risco de vida.” (OFÍCIO, 30 DE MARÇO DE 1869). Silva Maia mostrava-se revoltado com a atitude do professor, afirmando que a punição deveria ser prontamente aplicada, pois “[...] semelhante crime praticado por um professor cujo procedimento deve ser pautado

4 Atual município de Grajaú.

5 Segundo Coelho (2017), em seu estudo de Mestrado em Educação da UFMA sobre a Inspetoria da Instrução Pública, verificamos que este professor já havia exercido suas atividades na Vila de Vargem Grande.

6 Rio que corta o município de Grajaú.

pelos ditames da verdadeira moral é horroroso.” (OFÍCIO, 30 DE MARÇO DE 1869).

Na documentação pesquisada, localizamos um único caso de lesbianismo, envolvendo uma professora (caso 5). Ato sexual considerado pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, livro V, título XVI, como sodomia imprópria, quando praticado entre mulheres, por não haver penetração.

Rodolfo Vainfas (1989), ao tratar do assunto afirma que as mulheres eram mais discretas em suas relações sexuais se comparada aos homens, por isso talvez são mais escassos os casos de relação entre as “filhas de safo”.

Segundo Sinistrari (*apud* BELLINI, 1987, p. 43), essa relação se aproximava das relações entre homem e mulher posto que:

No corpo feminino se encontra uma parte que os anatomistas chamam ‘clitóris’. Esta parte é composta dos mesmos elementos que o pênis do homem, isto é, de raízes, artérias, carne, etc. Ela teria também a forma do pênis quando inchada; o clitóris é inflado pelo movimento dos sopros seminais. Ele seria provido, como o pênis, de uma glânde; em cima da glânde há um orifício que, entretanto, não se percebe senão na metade do corpo do clitóris e pelo qual não se vê sair nem urina, nem esperma, nem qualquer humor (‘humeur’). O clitóris se localiza dentro do ‘pudendum’ da mulher, acima do canal urinário; ele é coberto pelas ‘nymphes’, dois corpúsculos contíguos ao dito canal [...]. Entre a mulheres, o clitóris é o órgão de deleitação venérea... Se encontra em todas as mulheres, mas nem todas o possuem descobertos ou o fazem para sair para fora do vaso do pudor: se percebe somente uma pequena protuberância nesse lugar do corpo da mulher onde se esconde o clitóris; e esta proeminência pode sair mais para fora das partes vizinhas se, por efeito de excitação venérea, o membro em questão estiver inchado interiormente.

Sobre a relação entre as “filhas de safo”, o historiador Paulo Drumond Braga, afirma que ocorriam em mosteiros, conventos, recolhimentos, hospitais, escolas e prisões e de forma mais sutil em casas particulares portuguesas, nos séculos XIII ao XX.

Este foi o caso da Professora Maria Salustiana Tertuliana Braga (caso 6), de 28 anos, branca com a sua aluna menor de 17 anos, Ana Custodia Viegas Maia, que ocorreu no interior da sua residência, localizada no Beco da Cotovia, 34, em São Luís, com a “[...] cobertura da sua irmã Josefa Tereza de Jesus Braga, de 26 anos, com quem morava [...]” (PROCESSO, 1883, p. 3) e onde ensinavam a bordar, fazer flores e piano.

Segundo Silva (2017), em seu estudo sobre a história do piano em São Luís, o domínio deste instrumento era privilégio de meninas das famílias abastadas e de boas maneiras.

Era obrigatório às meninas ricas da capital e do interior assimilar os padrões de etiqueta: os movimentos, a voz, o olhar, o sorriso, a linguagem, a gramática, as regras do canto, da declamação, os passos da dança, **o estudo do piano** [...] (LACROIX, 2012, p. 226, grifos nossos).

Este caso, denunciado à Polícia pela mãe de Ana Custodia, de que sua filha estava de “lampejos amorosos” (PROCESSO, 1883, p. 3) deve ter tido repercussão em São Luís, por envolver duas mulheres, uma adulta e outra menor, Salustina ser viúva de um tenente combatente da Guerra do Paraguai e frequentava rodas sociais da Capital. O certo é que as irmãs professoras fugiram de São Luís para “local desconhecido” (PROCESSO, 1883, p. 3), mas que haviam deixado seus “[...] nomes limpos no comércio local.” (PROCESSO, 1883, p. 3).

De modo a trazermos o debate sobre os desvios da normalidade entre outros sujeitos, no caso os alunos, apresentamos os casos seguintes.

O primeiro caso de “[...] contravenção da moralidade religiosa e moral empregada na Casa [...]” dos Artífices (RELATÓRIO..., 1843) que aparece nos documentos refere-se ao educando Avelino Antunes Ribeiro (caso 7). As informações são importantes por se tratar de homossexualidade e masturbação, consideradas na época doenças físicas e degeneradoras do espírito, segundo o médico da Casa, Luiz Miguel Quadros, constituindo-se em perigos para o desenvolvimento físico, na medida em que, “[...] debilitado pelo desperdício de energia, o menino masturbador não [era] verdadeiramente viril e nem [seria] jamais”, como afirma Jablonka (2013, p. 63). Portanto, nessas instituições, “[...] a vigilância não deve[ria] descansar um só instante.” (JABLONKA, 2013, p. 63).

Para Antônio Falcão, diretor da Casa, Avelino Ribeiro devia ser expulso da instituição de ensino, não só por “apresentar distúrbios graves de personalidade, [e ser] ignorante e desviado”, como também por ter o vício de masturbar-se várias vezes ao dia, pelos “cantos da Casa” (RELATÓRIO..., 1843), além de

[...] masturbar-se como louco, adota a induzir os pequeninos a masturba-lo ou fazê-lo de parceria com outros do seu tamanho e idade (como já tem feito, e sofrido castigos sem que se emende), e assim introduzir aqui um vício que tanto tem de indigno, como de prejudicial à robustez que devem ter estes jovens que se destinam aos ofícios mecânicos [...] (RELATÓRIO..., 1854).

Dessa forma, a sua expulsão devia ser imediata, antes que “[...] contaminasse este estabelecimento de recolhimento de desvalidos [...]” (RELATÓRIO..., 1854).

A atitude de Avelino ganhou maiores proporções quando passou a “[...] ter [relações sexuais] com outros educadores nas suas redes ou fugindo as noites para os matos atrás da Casa, para se deitarem como se fossem homem e mulher [...]” (RELATÓRIO..., 1854). Como

forma de coibir essa prática do aluno, o diretor, por diversas vezes, amarrava as suas mãos, trancava-o na prisão do estabelecimento, ou o repreendia publicamente na frente dos demais alunos, mas “[...] nada disso o emenda[va].” (RELATÓRIO...,1854).

Um caso de homossexualidade na Casa, com indícios de pedofilia envolveu o capelão Luiz Nunes Clarindo Guedes (caso 8), o qual, segundo Antônio Falcão, apresentava “conduta sexual desviante”, o que o levava ao descrédito e à rejeição dos alunos sobre suas atividades religiosas, como relatou esse diretor ao Presidente da Província:

O lugar do Capelão deste estabelecimento entendo que deverá ser ocupado por um sacerdote circunspeto, isto é, de boa moral e exemplar conduta, pois em sua posição e deveres a cumprir são os mais importantes, conforme determina o respectivo regulamento. Infelizmente o atual Capelão Padre Luiz Nunes Clarindo Guedes, moço e por isso talvez ainda, fogoso nas paixões mundanas, entrega-se em demasia a sociatas [sic] e ao vício da cópula, pelo que tem apresentado um papel vergonhoso a ponto de às vezes não poder celebrar, e retirar-se do altar, como ainda aconteceu por ocasião da Missa de Domingo, 30 do mês próximo passado, isto além de outras circunstâncias e faltas que entendo deixar de aqui mencionar porque as tenho revelado. Em vista, pois, do expedido vou respeitosamente ante V. Exa. solicitar sua destituição de Capelão desta Casa mesmo porque nenhuma consideração e força moral goza entre os educandos, a ponto de muitos destes pedirem-me, com insistência, dispensa de se confessarem ou estarem a sós com ele. Os meios persuasivos que tenho empregado têm sido infrutíferos e por isso humildemente entendo que é indispensável sua demissão, a bem da disciplina e moralidade dos educandos [...] (RELATÓRIO..., 1851).

As relações sexuais praticadas entre homem e mulher eram também consideradas uma atitude desviante, no entanto tolerável

aos meninos maiores de 17 anos, pois servia para “aliviarem a natureza” masculina, como defendia Antônio Falcão. Todavia, mesmo compreendendo “as necessidades dos meninos crescidos”, Falcão julgava que a sua prática deveria ser controlada para não tirar deles as responsabilidades pelos ofícios mecânicos e “[...] manchar o nome da Casa que os acolhia.” (RELATÓRIO..., 1847).

No caso dos aprendizes marinheiros, Raimundo de Souza Barradas afirmava que os “meninos-homens”, ao regressarem de suas missões pelos rios do Maranhão, depois de descansarem da longa jornada, tinham licença para saírem no começo da noite, após a ceia, e voltarem às 21 horas, para que “[...] pudessem descarregar suas energias com madames que ofereciam esses serviços” (CORRESPONDÊNCIA..., 1869). Como exemplo, eram registrados na documentação os aprendizes Hygino Antônio Ramos e Bernardino do Rego Barros.

Um dos casos de desvio do comportamento sexual era o educando Antônio José da Costa (caso 9), 21 anos, “[...] um ser extravagante com as meretrizes, que não há consideração que lhe obste a procurá-las, ainda com transtorno para serviço deste estabelecimento [...]” (RELATÓRIO..., 1847).

Outro exemplo era o educando Francisco da Silva (caso 10), 22 anos, que pouco se submetia ao trabalho e às normas, pois todas as vezes que saía para banhar-se próximo ao estabelecimento, demorava-se mais do que o necessário e, mesmo advertido, continuava a cometer o mesmo ato indisciplinar; “[...] o pior é que estimulava outros educandos a cometerem o mesmo ato [...]” (1847):

Tem se tornado o mencionado educando um perfeito desleixado depois que chegou à idade da puberdade, e todo o seu cuidado e andar sempre ocupado com meretrizes e por essa causa de tudo o mais se esquece, de nada mais cuida, com o cuidado que deve e sabe cuidar, esquecendo até da Casa e do modo por que

nela se deve conduzir, o que torna improvável a sua continuação como educando (RELATÓRIO..., 1847).

Daí a sugestão de Antônio Falcão de que ele fosse expulso e encaminhado para o corpo da tropa, onde poderia seguir as normas militares e vir a se constituir num bom oficial. O motivo do “sumiço” do educando Francisco era para se encontrar com as mulheres que moravam atrás da Casa dos Educados, dispostas a atender aos desejos carnis do jovem em troca de alguns tostões.

Para Antônio Falcão, atitudes como essas levariam a sociedade a ter uma imagem negativa em relação ao Estabelecimento, pelo fato de os alunos saírem das dependências da escola para irem ao encontro de mulheres que residiam numa capoeira, situada ao lado norte do Estabelecimento, onde permaneciam às vezes o dia inteiro, principalmente os mancebos que tocavam na banda de música.

Ou ainda quando realizavam encontros furtivos com prostitutas nas festas em que tocavam, o que ocasionava o aparecimento de doenças venéreas, como aconteceu com o educando Alberto Manoel Bacharias, 24 anos, acometido de cancro mole. De acordo com Antonio Maia, isso era o resultado dos “[...] atos libidinosos e do descaramento dos mancebos que na puberdade perdem a disciplina e a moral para correrem à procura de aliviarem suas naturezas com mulheres libidinosas e de vida fácil [...]” (RELATÓRIO..., 1849).

Se os aprendizes marinheiros e os educandos artífices mantinham relações entre si ou com mulheres, os da Escola do Cutim, pela distância do centro da cidade, não gozavam da mesma estratégia para aliviarem seus desejos carnis. Estes sujeitos-adolescentes exerciam um comportamento sexual atípico, que chamou a atenção de Alexandre Durand, ao chegar à instituição como diretor. Durand julgava “[...] pernicioso, primitivo, e que merecia ser punido com a expulsão do educando [...]”, referindo-se, neste caso, às relações com os animais da própria Escola. Para ele, os educandos maranhenses saíam pelas

“[...] noites em bando, à procura das bestas, éguas, cabras e tudo quanto é animal para cruzarem como se fossem da mesma espécie. (CORRESPONDÊNCIA ..., 1866).

De modo a evitar que os educandos maiores (os mancebos) pudessem estimular a curiosidade e o desejo carnal dos meninos de menor idade, ou quiçá, de serem abusados sexualmente por aqueles, Silva Maia recomendou ao diretor da Escola de Marinheiros e da Casa dos Educandos que fossem divididos por seções de acordo com a faixa etária e o grau de comportamento moral, físico e intelectual dos mesmos.

Maia acreditava ser possível evitar um vício que estava impedindo o crescimento das crianças, no caso da masturbação, e também contribuindo para conter ou evitar o constante e crescente aumento de doenças venéreas entre os que já “[...] tinham dentro de si a ardência da carne [...]” (RELATÓRIO do Doutor Silva Maia..., 1867).

CONCLUSÃO

Este texto trouxe alguns casos envolvendo relações controversas e polêmicas entre professores e alunos na Província do Maranhão no Oitocentos. A dificuldade para tratarmos da homossexualidade, pedofilia, masturbação, etc, entre esses sujeitos que têm como atribuição formar pessoas, por isso devem manter a distância de modo a evitar que corpos possam se encontrar para extrair o desejo da carne é, sem dúvidas, pela escassez de fontes históricas

Esse pode ser um dos motivos pelos quais a literatura sobre esses assuntos é escassa na História da Educação no Brasil. Contudo, pensamos que seja preciso adentrarmos nessa seara investigava de modo a revertermos esse quantitativo e, principalmente, para desvendar a “caixa preta” das relações entre professores(as) e alunos(as) e professores(as) e professores(as) para além do ato de ensinar e aprender.

Referências

BELLINI, Lígia. **A Coisa Obscura: Mulher, Sodomia e Inquisição no Brasil Colonial**. São Paulo, editora brasiliense, 1987

CARDOZO, José Carlos da Silva; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. A importância de ser juiz de órfãos. Porto Alegre, século XIX. **RIHGRGS**, Porto Alegre, n. 151, p. 161-198, dezembro de 2016.

CASTRO, Cesar Augusto Castro. **Leis e Regulamentos da instrução pública no Maranhão império (1835-1889)**. São Luís: EDUFMA, 2009.

COELHO, Josivan Costa. **A inspetoria da instrução pública maranhense (1843-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CORBIN, Alain. O encontro dos corpos. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da revolução à grande guerra**. v.2 Petrópolis: Vozes, 2013.

CORRESPONDÊNCIA de Raimundo de Souza Barradas [Secretario do Capitão do Porto], ao vice-presidente da Província José da Silva Maia, 1869.

CORRESPONDÊNCIA de Raimundo de Souza Barradas [Secretario do Capitão do Porto], ao vice-presidente da Província José da Silva Maia, 1869.

JABLONKA, Ivan. A infância ou a “viagem rumo à virilidade”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História da sexualidade: virilidade em crise—séculos XX-XXI**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LACROIX, M. L. L. **São Luís do Maranhão: corpo e alma**. Maria de Lourdes Lauande Lacroix, São Luís, 2012.

MATTHEWS-GRIECO, Sara F. Corpo e sexualidade na Europa no Antigo Regime. In: MOREIRA, Adailson. **A homossexualidade no Brasil no século XIX**. Bagoas, v. 7, p. 253-279, 2008.

OFÍCIO, N.5, 21 out., 1876, p.1

OFÍCIO, N. 7, 30 mar., 1869

PUBLICADOR MARANHENSE, Noticiário, 25 maio, 1866, p.2)

PROCESSO de Raimundo Antonio Fernandes do Carmo, São Luís, APBEM, 1876, p.2)

PROCESSO de Maria Salustiana Tertuliana Braga, São Luís, APBEM, 1883, p.3)

RELATÓRIO de José Antonio Falcão ao presidente da Província do Maranhão Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, em 1843.

RELATÓRIO de José Antonio Falcão, Diretor da Casa dos Educandos Artífices ao presidente da Província Joaquim Franco de Sá, em 1847.

RELATÓRIO de José Antonio Falcão, Diretor da Casa dos Educandos Artífices ao presidente da Província Eduardo Olimpio Machado, em 1851.

RELATÓRIO do Sr. Antonio Maia, diretor da Casa dos Educandos Artífices encaminhado a Vossa Excelência Eduardo Olimpio Machado, presidente da Província do Maranhão, em 1854.

RELATÓRIO do doutor Silvia Maia, médico da Santa Casa da Misericórdia ao Diretor da Casa dos Educandos Artífices Antonio Maia, em 1867.

SILVA, Paula Figueiredo da. **Uma história do piano em São Luís do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos Pecados**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1989

VELLASCO, Ivan de Andrade. A cultura da violência: os crimes na Comarca do Rio das Mortes – Minas Gerais Século XIX; **Tempo**, Rio de Janeiro, nº 18, pp. 171-195, Jan./June 2005

PARTE IV

ESCOLAS RURAIS: ENTRE O PEDAGÓGICO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

DOS CAMINHOS DA PESQUISA AOS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS (1940-1970)

Analete Regina Schelbauer¹

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (MANOEL DE BARROS, 2008).

A leitura de Manoel de Barros, conhecido como o poeta das infâncias, das miudezas, das coisas sem importância, colocou-me a pensar em como iniciaria a narrativa sobre os sentidos e significados da docência no meio rural, entre as décadas de 40 e 70 do século XX, no auge dos debates sobre a institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Brasil. Neste momento, decidi escrever sobre a travessia para encontrar as veredas pelas quais professoras e professores rurais atravessaram para ensinar a infância no meio rural.

Sendo assim, o capítulo apresenta três propósitos: compartilhar o caminho de pesquisa que me conduziu à temática das escolas rurais, suas instituições escolares e a formação e atuação de seus mestres; identificar a trama de sentidos e significados que estiveram presentes nas trajetórias de professoras e professoras rurais para ensinar a infância;

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente e pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá. analeteregina@gmail.com

refletir, a partir das questões anteriores, sobre as necessidades de continuidade da pesquisa acerca da escola e do magistério no meio rural.

Em um plano subjetivo, questionei-me sobre o momento em que a escola rural tornou-se importante ao meu olhar de pesquisadora. E, para a continuidade da escrita, o poeta ajudou-me a encontrar o caminho: se a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, as reminiscências de professoras e professores que vivenciaram cotidianamente as experiências no magistério rural poderiam oferecer vestígios dos sentidos e significados que foram impressos em suas trajetórias de atuação e que produziram encantamento em meu olhar.

Para compor este momento da narrativa, apoiei-me em um conjunto de entrevistas realizadas pelos integrantes da Pesquisa em Rede sobre a *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: MA, MG, MT, PR, PB, PE, PI, RJ, RO, RS, SE, SP (décadas de 40 a 70 do século XX), coordenada por Chaloba (2016)².

Para adentrar na trama de significados e sentidos impressos nas memórias daqueles que exerceram a docência no meio rural em diferentes regiões do país, aproximei-me do diálogo com a História Cultural, para a qual a narrativa de homens e mulheres comuns e os sentidos que essas pessoas comuns atribuem às suas experiências vividas são fundamentais (BURKE, 2005).

As entrevistas aqui identificadas como documentos históricos permitiram-me uma aproximação da metodologia da História Oral, por possibilitarem o reconhecimento de uma multiplicidade de memórias em disputa à medida que admito a “[...] possibilidade de registrar

2 A empiria aqui analisada faz parte de um quadro maior composto por 43 entrevistas realizadas com 40 professoras e três professores, entre 71 e 98 anos, durante os anos de 2017 e 2019. O questionário utilizado para realização das entrevistas foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara. Todas as entrevistas, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram devidamente assinadas e arquivadas. A pesquisa contou com apoio financeiro oriundo do Edital Universal MCTI/CNPq n.º 01/2016.

a vivência de grupos cujas histórias dificilmente eram estudadas representou um avanço [...] para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades” (ALBERTI, 2008, p. 158).

Como se trata de uma escrita que norteará a minha fala no XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação decidi produzir a narrativa com proximidade, de forma a estabelecer uma conexão com o leitor e, para isto, inicio com a apresentação de minha trajetória como pesquisadora da escola no meio rural e, posteriormente, passo a tecer as narrativas daqueles que, generosamente, compartilharam suas memórias: os mestres e as mestras rurais.

Dos caminhos da pesquisa sobre as escolas rurais

A escola rural tonou-se importante ao meu olhar ao longo de uma trajetória de pesquisa e não por uma experiência de estudos ou magistério em tais instituições escolares, como narram alguns pesquisadores da área. Não fui aluna da escola rural e tampouco morei numa área rural, minhas reminiscências de escolarização são do grupo escolar urbano, da escola pública cidadina. Esta instituição se tornou meu objeto de estudo no campo da história da educação a partir de uma inquietação de caráter geral: como ocorreu o processo de institucionalização e expansão da escola pública, de ensino primário, gratuita, laica, obrigatória e estatal, de modo que ela se tornasse acessível a uma parcela significativa da infância brasileira? E deste ponto começa uma trajetória de estudos e pesquisas de algumas décadas, que passou pelo debate em torno da organização de um sistema nacional de educação no Brasil (1998)³, pela constituição do método de ensino

³ Referente à Dissertação, posteriormente publicada no formato de livro intitulado *Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870-1914* (SCHELBAUER, 1998).

intuitivo na província de São Paulo (2003)⁴ e culminou, no ano de 2010, com a participação em uma pesquisa em rede sobre a *História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1960)*⁵, coordenada por Chaloba. A delimitação temporal da pesquisa estava circunscrita a um momento de redefinição da concepção e da organização da escola primária no Brasil e de intensos debates em defesa da democratização do ensino elementar. Dentre estes debates, o problema da educação rural começou a figurar nas tematizações e normatizações da época, tornando-se objeto de interesse do Estado, inclusive em âmbito constitucional, na década de 30 do século XX (CHALOPA, 2010).

A investigação em rede colocou-me diante de novas indagações acerca das modalidades e modelos de escola primária que foram responsáveis pela escolarização da infância no Brasil a partir dos anos 30 do século XX. Foi um período em que iniciativas reformistas, em âmbito nacional e estadual em torno da expansão do ensino público primário, começaram a ser colocadas em cena.

No início dos estudos e pesquisa, constatei uma produção ainda escassa acerca da história da escola rural, considerando a importância da temática que focalizava a escola pública primária da zona rural em um período histórico em que o grande contingente da infância brasileira vivia no campo. Questão que suscitava a necessidade de ampliar a interlocução, sobretudo por meio de uma perspectiva comparada, o que foi possibilitado com a realização da pesquisa em rede, anteriormente citada, e suas produções decorrentes: Souza e

4 Referente à Tese intitulada: *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)* (SCHELBAUER, 2003).

5 O Projeto Integrado de Pesquisa abrangeu 13 Estados da federação: Acre, Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Piauí, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Norte e contou com a participação de uma equipe de 43 pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior (Edital Universal MCT/CNPq n° 014/2010. Processo n° 480387/2010. Vigência: 2011-2014).

Ávila (2014); Souza, Pinheiro e Lopes (2015); Furtado, Schelbauer e Corrêa (2019), dentre outras.

Foi neste contexto que dei início aos estudos no Pós-Doutorado⁶, os quais envolveram as seguintes inquietações: De que forma constituíram-se as escolas rurais de ensino primário no Estado do Paraná no período delimitado entre 1930 e 1961? Quais foram suas condições de institucionalização e suas políticas de expansão? Os projetos de construção de uma educação democrática que marcam a nação brasileira na década de 1930 teriam atingido a zona rural paranaense? Se projetos foram pensados para a escolarização da infância numa sociedade urbana e letrada, o que foi pensado para o contingente da população brasileira que vivia na zona rural?

Das inúmeras inquietações colocadas no projeto inicial, a pesquisa resultou na constatação de que a institucionalização e expansão da escola primária rural, no cenário paranaense, ocorreram por meio de diversos modelos e modalidades de instituições escolares, com distintas denominações: escola isolada rural, escola municipal rural, escola rural subvencionada, casas escolares rurais, grupos escolares rurais, escolas de trabalhadores rurais e de pescadores. Instituições que acompanharam o processo de desenvolvimento econômico do Estado, marcado pelo movimento de interiorização, devido aos processos de colonização, da expansão da malha rodoviária e ferroviária, da instalação dos municípios, marcados por fronteiras agrícolas, e a concomitante criação de escolas primárias no meio rural. O potencial agrícola do Paraná, o forte impulso migratório decorrente da cultura do café na região norte e da pecuária na região oeste e sudoeste ofereceram indícios

⁶ Pós-Doutorado realizado na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do Professor Wenceslau Gonçalves Neto, com a pesquisa intitulada: *Da roça para a escola: investigação sobre o processo de institucionalização e de expansão da escola primária rural no estado do Paraná (1930-1961)*. Apoio financeiro – PDS/CNPq. Processo 150668/2011-2. Vigência: 2011-2012.

sobre as singularidades do Estado em relação ao país e, internamente, em suas regiões.

Decorrente dessa incursão pelo universo das escolas rurais, a investigação teve continuidade junto ao grupo de pesquisa com o qual tenho trabalhado nos últimos anos⁷, orientando teses e dissertações: Hervatini (2011), Lima (2015), Monteiro (2015), Gonçalves (2016), Ivashita (2016), Faria (2017), Sacchelli (2019) e Zamferrari (2020). Nesse processo, a questão da Escola Rural converteu-se em uma das problemáticas mais privilegiadas da investigação em torno da institucionalização, expansão e cessação das escolas primárias rurais e sua representação na imprensa pedagógica, bem como das Escolas Normais Regionais e das memórias de formação e atuação de professoras rurais em diferentes municípios do Estado, sobretudo na região norte do Estado do Paraná.

Algumas questões singulares puderam ser levantadas nesse percurso. Uma delas diz respeito à formação docente para atuação na escola primária rural, que produziu mobilização do Estado, sobretudo a partir da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), com a adoção de uma série de medidas voltadas a expansão dos Cursos Normais Regionais, que contribuíram com a interiorização da formação de professores. A Tese de Faria (2017) destacou a proeminência destes Cursos ao constatar seu crescimento vertiginoso de apenas um, criado em 1946, para 121, instituídos em 1964, já na fase de extinção dessa modalidade de formação, quando é transformada em Curso Normal Ginásial.

Questão que estava vinculada à manutenção das populações no campo e ao atendimento das necessidades regionais para educá-las, ou seja, a criação de políticas de expansão da escola primária na zona rural para preparar homens e mulheres para enfrentarem seus

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE).

problemas regionais e integrarem-se ao seu mundo rural. Um dos desafios que se interpunha à escola que se institucionalizava e se expandia no espaço rural em um Estado ocupado e (re) ocupado de forma tão diversa por diferentes grupos étnicos, imigrantes e migrantes que imprimiram contornos singulares ao meio rural (SCHELBAUER, GONÇALVES NETO, 2013).

Nessa singularidade, a institucionalização das escolas primárias rurais foi marcada pela construção de unidades escolares e expansão da escolarização pela via das matrículas no ensino rural. Em ambos os casos, os estudos revelaram os limites da permanência no processo de escolarização, visto que ofertar a escola primária não era uma garantia de permanência do grande contingente da infância que vivia nas zonas rurais. Questão em torno da qual estiveram relacionados os desafios que o Estado enfrentaria nas décadas seguintes: os altos índices de evasão escolar, de reprovações (SCHELBAUER, CORRÊA, 2013, 2019).

Ao ampliar o olhar para além dos limites do Paraná, a pesquisa em rede, anteriormente citada, possibilitou dialogar sobre os diversos sentidos atribuídos à educação rural em espaços históricos distintos, por intermédio de seus itinerários e singularidades, sob a perspectiva da história da educação comparada. Uma das nossas primeiras análises⁸ incidu nas ruralidades dos Estados do Paraná e Mato Grosso e suas marcas específicas na escolarização das infâncias. Enquanto o espaço rural mato-grossense foi retratado como um local sem acesso, comunicação e infraestrutura, o paranaense foi apresentado como um espaço a ser desbravado, colonizado, modernizado pela construção das vias de acesso, comunicação e infraestrutura, vinculadas à produção agrícola cafeeira, que era a principal cultura no período (FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015).

⁸ A partir deste momento passarei a utilizar o pronome pessoal nós, para referir-me aos resultados dos projetos de pesquisa em rede, anteriormente citados (CHALLOBA, 2010, 2016).

Em relação aos tipos de escola primária, foi possível observar que a escola isolada localizada na zona rural foi, sem dúvida, o modelo representativo para a escolarização da infância nos territórios mato-grossense e paranaense entre as décadas de 1930 e 1960 e representou, quantitativamente, um maior número de unidades escolares em relação aos grupos escolares. Dentre as iniciativas e intencionalidades que marcaram as ações governamentais de cada estado quanto aos processos de institucionalização e expansão da escola primária rural, pode-se afirmar que a escola rural figurou como foco de atenção dos discursos dos governadores. Ao problematizar a questão, as fontes encontradas, até aquele momento, ofereciam indícios de que, no caso de Mato Grosso, essa atenção ficava muitas vezes restrita no plano dos discursos e, no caso do Paraná, mantinha-se a tônica do discurso, mas ações práticas também foram definidas, sobretudo com a criação das Escolas/Cursos Normais Regionais, o que não ocorreu em Mato Grosso, uma vez que nenhuma medida foi tomada no sentido da criação de tais escolas normais (FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015).

Ainda quanto à formação de professores para as escolas primárias do meio rural, apesar do movimento ter sido intenso no Paraná, o estado ainda contou, durante anos, com a figura do professor leigo na zona rural, uma vez que a formação específica não era garantia de que o professor exercesse sua docência nas áreas rurais, para as quais o deslocamento e as condições de trabalho nem sempre eram favoráveis (FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015).

No âmbito dos nossos estudos, ao problematizarmos as diferentes ruralidades nos dois estados, procuramos mostrar seu caráter desigual, retratado na poesia de Manoel de Barros nas narrativas de sua infância no povoado de Desprezo, ao descrever uma zona rural abandonada, composta por uma população humilde e abandonada à própria sorte, em seus casebres sem infraestrutura, sujeita a endemias, secas e enchentes: “Quando a gente morava no Desprezo ele já era

desprezado. Restavam três casas em pé. E três famílias com oito gurus que corriam pelas estradas já cobertas de mato. Eu era um dos oito gurus” (BARROS, 2006, *apud* FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015).

A essa infância de Desprezo, a escola rural chegou, assim como chegou à infância da escola modesta, rodeada dos pés de café, no interior do Estado do Paraná, como expressa a música cantada pelas alunas e alunos das escolas rurais circundadas pelas lavouras de café, que simbolizavam a riqueza do Estado predominantemente rural, em franco processo de colonização até a década de setenta do século XX: “Nesta escola modesta da roça, rodeada de pés de café, o Brasil se levanta e recomeça numa nova alvorada de fé. Batida de sol ardente, quero saber o farol que nos guia para frente nesta bendita Escola Rural”⁹.

De um meio rural desprezado a um meio rural promissor retratado pela poesia e letra de música, a escola rural chegou. Os dois retratos trazem nuances da diversidade do meio rural brasileiro em suas múltiplas feições, densidades populacionais e vazios. Estes revelam dinâmicas de povoamentos de um território desigual e de suas populações marcadas por singularidades, cujas compuseram um cenário diverso, que serviu de palco para a escolarização de parte significativa da infância brasileira (FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015) e também de cenário para a atuação de mestras e mestres rurais.

Como salienta Chaloba (2016, p. 4):

Apesar de as políticas governamentais terem privilegiado a educação urbana em detrimento da rural no Brasil, as pesquisas têm posto em evidência o papel relevante desempenhado pelas escolas primárias rurais na escolarização da infância no país.¹⁰

9 A música faz parte das reminiscências de alunas e alunos do curso “Histórias de Vida”, que ministrei na Universidade Aberta à Terceira Idade – Unati – da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2010.

10 Ver: ÁVILA, 2013; SOUZA, SILVA, SÁ, 2013; SCHELBAUER, 2014; FURTADO, SCHELBAUER, SÁ, 2015, dentre outros.

Foi com base nesta premissa que dei continuidade aos estudos sobre o rural na pesquisa em rede sobre a *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*¹¹, anteriormente citada, por meio da qual a formação e atuação de mestres rurais ganharam amplitude pelo olhar investigativo em equipe.

Foi nesse percurso, trilhado por um tempo individual, mas que recebeu contornos significativos na experiência da pesquisa compartilhada, na qual vivenciei o sentido mais completo da prática dialógica por meio de uma interlocução respeitosa, generosa, afetiva e estimuladora, que a escola rural e seus mestres ganharam importância na minha trajetória de pesquisa nas dimensões individual e coletiva.

E, como um pingo de sol no couro de um lagarto, foi nesta altura do percurso que a atuação de professoras e professores rurais ganhou relevância tal que não pôde ser medida a não ser pelo encantamento que suas trajetórias produziram e produzem nos pesquisadores e narradores de suas trilhas. Trilhas que passo a percorrer com vocês.

Aos sentidos da docência no meio rural

Assim, a escola rural ganhou novas dimensões de encantamento ao olhar para os aspectos do cotidiano, das cenas vividas pelas professoras e professores anônimos que atuaram nos lugares mais inóspitos e longínquos deste país. Aqui, coloco-me ao lado de Bosi (2003, p. 15) quando considera que “a memória oral é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano”. Pois “[...] a história que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”.

11 Um dos primeiros resultados da pesquisa trata-se do livro intitulado *História e Memória da Educação Rural no Século XX*, organizado por Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020).

Diante disso, podemos nos perguntar: O que conhecemos sobre as trajetórias de atuação de professoras e professores rurais no Brasil? A questão nos desloca para uma instalação da artista Cinthia Marcelle, exposta na 29ª Bienal de Arte Contemporânea de São Paulo, em 2010, intitulada *Sobre este mesmo mundo*¹²: um quadro negro de oito metros de comprimento, escrito e apagado inúmeras vezes e, ao chão, montanhas de giz acumuladas que nos remetem às memórias de episódios vividos, esquecidos e lembrados. Considero a montagem emblemática por traduzir, simbolicamente, as reminiscências docentes no meio rural, já que remetem o olhar para um percurso de histórias vividas, apagadas e rememoradas sobre um mesmo quadro, uma mesma vida, “[...] registros de vidas e experiências. Fazeres que se apagam, ou permanecem na memória. Lembranças e esquecimentos se materializam no pó de giz acumulado (SESTITO, 2017).

Foi a partir das peças reunidas por meio das reminiscências de professores e professoras que atuaram nas escolas das zonas rurais que compusemos essa parte da narrativa. As entrevistas, como já assinali, fazem parte do acervo constituído pela pesquisa que integramos sobre a *Formação e Trabalho de professores e professoras rurais* (CHALOPA, 2016). Parto do entendimento de que não é possível, nas delimitações desta escrita, estabelecer análises no âmbito de uma história comparada entre as realidades existentes em cada Estado, mediante a gama imensa de especificidades, mas é possível reconhecer marcas, nuances e traços dessas singularidades representadas pelos docentes que estiveram à frente do magistério rural nas distintas regiões do país.

Muitos chegaram ao meio rural como professores leigos e, durante sua atuação profissional, realizaram suas formações e (auto) formações, esclarecem Serra e Barreto (2020). Outros chegaram com formações variadas, decorrentes de seus lugares de atuação, nos espaços

12 Imagem da instalação disponível em: <https://issuu.com/bienal/docs/29a-catalogo-pt/85>

singulares que o meio rural ocupou por este país. Acerca desta questão, as autoras problematizam sobre a significativa diferença entre o que foi debatido e normalizado acerca da formação do professor rural e o que, de fato, foi concretizado, à medida que muitos dos professores, formados por meio dos dispositivos legais, não desenvolveram suas atividades profissionais no campo para o qual se dirigiram os “[...] professores não formados (leigos). Estes, por sua vez, valeram-se de vários modos de educar, para dar conta do ofício para o qual foram contratados e evidenciam, de fato, como foram (auto)formados” (SERRA, BARRETO, 2020, p. 297).

De acordo com as autoras, dentre os 43 entrevistados

[...] 32 só tinham o primário, sendo 13 incompletos e, desses, nove só tinham a 4.a série, e apenas 19 o primário completo. De modo que apenas nove tinham o curso normal, destes apenas um com curso normal rural, e apenas um tinha o curso de Pedagogia (SERRA, BARRETO, 2020, p.306).

ou seja, a maioria iniciou a docência rural sem uma formação específica, apenas com o ensino primário.

Isso me leva a ponderar que não é possível falar sobre uma composição de sentido único, mas que, pela diversidade das peças, evidencia-se a beleza como numa colcha de retalhos. Assim, é possível falar dessa diversidade por intermédio da dimensão dos sentidos impressos nas memórias docentes no meio rural, mediante o olhar de uma história vista de baixo, cuja importância é mais profunda do que propiciar inovação aos historiadores, ou como adverte Sharpe (1992, p. 58): “Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história”.

As professoras e professores que atuaram no meio rural fazem parte de um grupo social que ainda temos um conhecimento restrito,

lacunar de sua existência na história da educação e de sua importância na escolarização da infância brasileira, bem como de seu papel na democratização da escola pública no Brasil.

Os itinerários e singularidades da escola rural no Brasil compõem um traçado complexo de modelos institucionais diversos, com mestres leigos ou formados distintamente, alunos inseridos em diferentes cotidianos e uma rica e ainda pouco conhecida cultura material escolar deixam vislumbrar nuances de um retrato em processo de composição, mas que ainda têm sido retratados como tema periférico, como atestaram recentemente os estudos de Lima (2020), Costa e Chaloba (2020), Ivashita (2020), Schelbauer, Costa, Silva e Ávila (2019), Ávila (2018) dentre outros, bem como apontam os estudos de Damasceno e Beserra (2004) no início deste século.

Em balanço recente acerca da produção sobre a formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), Lima (2020, p. 76) identificou que dentre os 4.807 trabalhos publicados nas nove edições do evento, apenas 66 que incidiram sobre o tema, “[...] correspondendo a apenas 1,37% do total das publicações”. A irrelevância desse percentual é problematizada pela autora, considerando tratar-se de um evento de abrangência nacional, que congrega pesquisadores da área de história da educação em âmbito nacional, sobretudo se levarmos em conta a importância das escolas no meio rural. Em suma, reitera que “[...] esse módico 1,37% indica que a relevância da escola rural como um fato social e histórico não é correspondida pelo interesse das pesquisas acadêmicas acerca do tema, ao contrário, constata-se seu relativo desprestígio” (LIMA, 2020, p. 54).

No entanto este cenário encontra-se em curso de mudança mediante o crescimento da temática nas últimas edições do CBHE, o que é atribuída por Lima (2020) como decorrente da investigação em

rede que colocou a temática em foco no âmbito do projeto *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais*.

Em levantamento realizado no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes sobre a temática da Formação e Trabalho de Professores Rurais, Costa e Chaloba (2020, p. 86) constataram um número de 68 trabalhos (53 dissertações e 15 teses), produzidos entre 2001 a 2018, categorizados nos eixos Formação e Trabalho de Professores Rurais. Sendo que:

[...] o maior número de dissertações e teses dizem respeito à formação de professores rurais (61 trabalhos correspondendo a 89,7% da produção) destacando-se, nessa categoria, estudos sobre instituições de formação como Escolas Normais Rurais, Escolas Normais Rurais Regionais e cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério rural. Do total de trabalhos identificados, apenas 7 (10,3%) referem-se à categoria trabalho [...] que inclui aspectos relacionados ao ingresso no magistério, condições de trabalho, salários e exercício da docência. (COSTA; CHALOPA, 2020, p. 60)

Ao finalizar, as autoras destacam o avanço da pesquisa sobre o tema ocorrido nas duas últimas décadas. Ressaltam, todavia, a produção ainda lacunar da pesquisa sobre a formação de professores rurais em alguns estados, sobretudo em relação à pesquisa sobre o trabalho de professores rurais no Brasil. Lacunas que as autoras reconhecem como um indicativo de que a temática requer a atenção dos pesquisadores para a “[...] construção da história da profissão docente no país, que deve ser ampliada para além do estrito domínio da formação atingindo outros objetos de pesquisa como os aspectos implicados no trabalho docente, o associativismo e outras dimensões da cultura profissional” (COSTA, CHALOPA, 2020, p. 99).

Como esta história ainda é recente e pode se apoiar em fontes orais, em depoimentos de sujeitos históricos que ainda vivem o calor das experiências revisitadas pela memória, coloco-me em acordo com Costa e Chaloba (2020, p. 100) de que é preciso “[...] retirar a escolarização rural e seus professores do ostracismo a que têm sido relegados na sociedade brasileira e como tema de pesquisa histórica”.

Sob esta tônica, trago “trechos desfiados de narrativa”, como descreve Bosi (2003, p. 18), que “são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Vamos aos traços deixados nos relatos que são como crônicas do cotidiano e que não se encontram em nenhum livro de história. Crônicas que iniciam pelos caminhos percorridos para se chegar à escola, muitas vezes em estradas de terras, que, em dias de chuva, ficavam intransitáveis, como retrata a fotografia.

Figura 1 – Professor e alunos a caminho da escola rural (Birigui-SP, 1930)¹³



Fonte: Acervo Histórico de Birigui. Museu Birigui-SP.

13 José Sebastião Vasques Calçada atuou como Professor Municipal, na zona rural, “Escola Masculina Afluente do Taquari” nos anos de 1937 a 1940. (POIATE; CONCOLATO; BIANCO, 2016).

A imagem retrata os desafios que professores/as e alunos/as enfrentaram, cotidianamente, nos caminhos que levavam a escola rural para o exercício da docência. Eram muitos quilômetros a pé, a cavalo, de bicicleta, carroça, ônibus, carro de aluguel, Kombi, entre outros meios, como detalhamos em trabalho anterior (SCHELBAUER, SOUZA, 2020). Além das estradas alagadas, havia também o desafio de cruzar pastos e plantações, como relata a professora Leontina Barbosa Bergantini (2019), que atuou na zona rural do município de Maringá-PR:

A gente ia de Kombi. Se desse pra Kombi descer até lá na escola muito bem, se não tivesse chovendo. Se tivesse chovendo aí você tinha que descer a pé. Descer a pé no barro e subir a pé. [...] você descia lá na rodovia, atravessava no meio de um pasto e ia pra escola. Depois você atravessava de novo, pegava a Kombi aqui na rodovia porque não descia no barro, no carreador de café que eles falam, porque senão atolava a Kombi, mas era divertido, mas dava medo das vacas [...].

E, quando o desafio do caminho não era possível todos os dias, o recurso encontrado era morar nas próprias escolas rurais¹⁴ ou nas sedes das fazendas onde se situavam tais escolas, como retrata a professora Irce Elias Pires da Costa (2019), que atuou em escolas da área rural de São José do Rio Preto-SP: “Eu morei na Floresta, eu morei na Corredeira. Eu morei um tempo na São Luís [...]. Eu morava nessas fazendas porque não tinha condução para viajar todos os dias, era difícil. Era por causa do transporte”. E, quando havia transporte, o trajeto era percorrido de ônibus e, depois, a continuidade do percurso era feita a pé.

¹⁴ A partir das entrevistas realizadas, pode-se constatar que 19 professoras e professores (44%) residiram nas escolas rurais durante o exercício do magistério e 24 (56%) não residiram, conforme apontamos em trabalho anterior (SCHELBAUER, SOUZA, 2020).

Os caminhos evocados nas narrativas trazem lembranças de experiências vividas na subjetividade, as quais, compartilhadas como memória social e histórica, apontam para um diálogo com a história das sensibilidades, a partir da argumentação de que:

A rigor, a preocupação com as sensibilidades da História Cultural trouxe para os domínios de Clio a emergência da subjetividade nas preocupações do historiador. É a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, idéias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que esta tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos (PESAVENTO, 2005, s. p.).

Ao reconhecer a dificuldade de quantificar o mundo sensível, a autora considera fundamental que ele seja buscado e avaliado pela História Cultural. “Pensar as sensibilidades não é apenas mergulhar no estudo do indivíduo e da subjetividade, das trajetórias de vida, é também lidar com a vida privada e com todas as suas nuances e formas de exteriorizar – ou esconder – os sentimentos” (PESAVENTO, 2005, s. p.).

Estabelecer uma aproximação entre a história das sensibilidades e a história da educação, olhar às trajetórias de professores que atuaram no meio rural, pressupõe considerar dimensões da vida privada, como, por exemplo, o lugar de moradia. Muitos moraram nas próprias escolas nas quais ensinavam. Escolas caracterizadas como unidocentes, por serem regidas por um único professor que ministrava “o ensino primário para crianças de diferentes níveis de adiantamento, em uma mesma sala de aula” (ARAÚJO; VALDEMARIN; SOUZA, 2015, p. 35). Esse modelo de escola unitária foi comum ao meio rural, com a especificidade de que à/ao professora/professor cabia o desenvolvimento de inúmeras funções: da docência à merenda escolar, bem como o

preenchimento da documentação escolar, a realização das matrículas, exames, além da participação na vida da comunidade rural.

Na escola, relata a professora Maria de Lourdes Cruz (General Maynard-SE, 2018): “Eu dava conta de tudo, uma caderneta, tinha um livro ponto, de matrícula, depois iam chegando, já ia registrando tudo, merenda de tudo, eu fiz tudo, aprendi a fazer toda a documentação da escola”. Além dos aspectos internos das escola relatados, muitas vezes responsabilizavam-se até pela locação do prédio para o funcionamento das aulas, como narra a professora Yolanda de Almeida (Petrolina-PE, 2018): “Eu tive que alugar um antigo armazém, duas portas [...], uma paredinha no meio, sem banheiro, sem água, sem nada. Aluguei por conta própria. E eu passei um ano sem receber dinheiro. Não sabia quando ia ganhar, nem quanto ia ganhar. Era desse jeito!”

Ora alugadas por conta própria, ora mantidas pela iniciativa de proprietários dos sítios ou fazendas, ora instaladas pelos municípios para o atendimento da infância em idade escolar, os prédios escolares receberam as mais distintas configurações no espaço rural brasileiro.

Nas reminiscências das professoras pernambucanas, a escola era um espaço pequeno, não tinha água encanada; para ter uma horta, ela mesma tinha que fazer, relata Diana Rodrigues Lopes (Triunfo-PE, 2018). Sob o mesmo tom, a professora Yolanda de Almeida (Petrolina-PE, 2018) descreve o prédio onde se situava a escola como “[...] uma antiga budegá, armazém, depósito e não tinha onde morar. Era um vão muito comprido, estreito, com um espaço pequeno entre as carteiras, o quadro pregado na parede e nada mais”. Sem sanitários, sem água encanada, lembra que enchia um pote com água pedida na vizinhança.

Nas memórias das professoras sergipanas, as escolas eram instaladas em casa ou salões alugados ou na própria casa do professor, como narra Marlene Francisca do Carmo Procópio (Umbaúba-SE, 2018): “Havia casa do professor, em seguida pátio coberto, sala de aula, a casa tinha dois quartos, uma sala, uma cozinha e banheiro. Era uma

área enorme, toda cercada”, na qual plantou batatas e macaxeira. As escolas construídas na área rural tinham “[...] uma sala, pátio e casa da professora junto”; “A casa era pobre, o chão não tinha piso e era feita de taipa”, relembram Maria Dulcinéia de Souza Santos (Feira Nova-SE, 2018) e Maria Virgínia dos Santos (Malhada dos Bois-SE, 2018).

Nas lembranças das professoras mato-grossenses, as escolas, via de regra, apresentavam condições precárias, inicialmente funcionavam em salões ou na casa do professor: “No início, a escola era na casa da própria professora, o pai havia cedido a casa e o quarto”, lembra Regina Antunes Ferraz (Nossa Senhora do Livramento-MT, 2019), mas, com o tempo, “[...] as escolas foram sendo construídas e a situação melhorou, tinha mais conforto, carteira, merenda...”, descreve Laurita Saraiva Sampaio (Dourados-MS, 2017). Cléo Borba Pedroso (Dourados-MS, 2018) traz à lembrança as três escolas em que trabalhou e destaca que, em apenas uma delas, a situação era boa, “[...] tinha quadro negro, carteiras e materiais suficientes, mas nas duas outras, que funcionavam em barracões, a situação era muito precária, sobretudo para dar aula à noite, [...] era o que tinha e a gente tinha que estar nesses locais”.

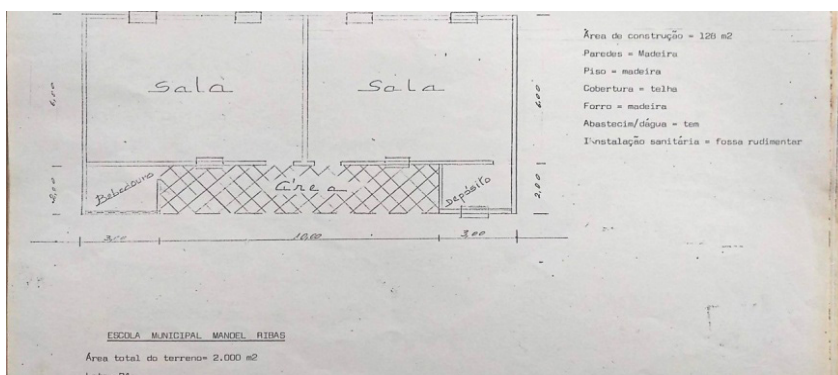
As narrativas das professoras mineiras descrevem a escola rural semelhante a “uma igrejainha, [...] cercada de mato e era uns morros pra gente subir até lá, [...] uma bica d’água, [...] fogão de lenha e uma única sala com as carteiras”, na qual se ensinavam os alunos e alunas da primeira à quarta série (Marlene dos Passos, Uberlândia-MG, 2019). Para Deny Ferreira de Souza (Uberlândia-MG, 2019), “[...] o que tinha na escola lá, nada era coisinha a toda. Era carteira, né! As carteira até que tava boa. Carteira, um armariozinho pequeno prá po os livros, né! E o filtro de tomá água, só! Uma mesinha”.

As recordações das professoras paulistas que atuaram nas áreas rurais de São José do Rio Preto oferecem mais tonalidades para compor o retrato das escolas situadas no meio rural que, geralmente, tinham apenas uma sala, com janelas, lousa, mesa, armário para guardar livros

e carteiras duplas. No relato de Maria Nirce Previdentes Sanches (São José do Rio Preto-SP, 2019), que trabalhou em algumas escolas localizadas perto das casas dos fazendeiros, a escola “era aquela casa... janela de abrir... a porta para entrar com uma chave. Não tinha nada. Uma lousa. Um cômodo. Uma dispensa. Um fogão a lenha. E era isso aí [...]. Sempre tive escolas boas”. As descrições seguem o mesmo tom na narrativa de Ivanilde Afonso Prudêncio (São José do Rio Preto-SP, 2019), sobre a escola rural que se situava em “um prédio próprio. De tijolo. Aliás todas as escolas que passei no rural eram escolas mesmo. Era uma sala só [...] um banheirinho, [...] a maioria tinha cozinha”.

Para as professoras paranaenses, as representações das escolas rurais situadas no chamado Norte Novo, onde se situa o município de Maringá trazem a memória de construções em madeira rústica, com ou sem casa para o professor, como retrata a professora Elza Periotto da Silva (Maringá-PR, 2019): “A escola nossa era de madeira, tinha uma casa do lado, que era da pessoa... do professor [...] tinha uma área grande, tinha um quartinho assim no fundo, num canto, que guardava bicicleta se alguma criança viesse e era isso aí”. Essas escolas, frequentemente, tinham uma sala de aula, no entanto, constatou-se, por meio dos relatos, a existência de escolas com duas ou mais salas. Além desta característica, outras são descritas: sem pintura, com vidraças nas janelas, cobertas por telhas, assoalho em madeira, algumas com fossa rudimentar, poucas com fossa séptica, mictórios ou casinhas, como eram conhecidos os banheiros que ficavam do lado de fora, e uma pequena varanda que compunha o traço dessas edificações da escola no meio rural, como pode ser observado nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Planta da Escola Rural Municipal Manoel Ribas



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação (Maringá-PR, s.d.).

Figura 3 – Escola Rural Municipal Manoel Ribas (1968)



Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico de Maringá-PR.

As imagens retratam novas nuances da escola primária. As construções em madeira e sem pintura que não denotavam, necessariamente, o caráter rudimentar, mas davam evidências da matéria-prima que era farta na região em virtude do processo de colonização, com a derrubada da mata nativa. As escolas projetadas e construídas com duas salas denotavam a organização do espaço escolar de forma distinta do modelo de escola unitária, unidocente (ZAMFERRARI, 2020; ZAMFERRARI, SCHELBAUER, 2020).

A professora Antonina Florentina Alves Borghi (Maringá-PR, 2019)¹⁵ narra que dividia a docência com outra professora que lecionava para as outras turmas: “[...] eu nunca cheguei a atender tipo assim, igual tem gente que atendia 1ª, 2ª, 3ª e 4ª numa turma só. Eu sempre tive as minhas turminhas separadas. Eu tinha duas turmas, mas era assim uma num horário e outra em outro horário, sabe”. O relato possibilita visualizar a existência de um modelo mais próximo ao da escola graduada, o que pode ser observado ainda pela narrativa da professora Marina Periotto da Silva (Maringá-PR, 2019) sobre as características da Escola Rural Municipal Machado de Assis:

[...] na Machado de Assis, era 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano (divididos), a escola funcionava de tarde. Eu ficava numa sala, defronte a minha sala tinha outra construção, separada por um patiozinho pequeno, o poço... tinha outra construção. Então eu ficava nessa, a outra professora ficava na outra e um pouco mais afastado de nós, [...] era o professor João. Então, lá na entrada, era o professor João, acho que o professor João deveria de ter umas duas salas também, daí eu nessa e a professora na outra. Eu sempre lecionei nessa de cá. Cada professor tinha sua turma.

15 A entrevista faz parte da pesquisa de dissertação de Zamferrari (2020).

No entanto, na maioria dos relatos, prevalecia o modelo da escola unitária, unidocente, na qual um professor tinha “duas, três, quatro turmas na mesma sala, [...]”. Aí separava o quadro também, fazia um risco: 4º. ano dá essa matéria...” e assim por diante, relembra a professora Marina. Descrições muito semelhantes se repetem na narrativa da professora Helena Bazoni Vertuan (2019), que atuou nas áreas rurais próximas ao município de Londrina-PR: “Na primeira que eu trabalhei era de madeira, tinha duas salas, com uma área grande no meio, separando as duas salas, [...] o banheiro era lá no fundo”.

Os relatos dos professores e professoras sul rio-grandenses trazem vestígios nas escolas rurais do interior, representadas como casas simples, em áreas imensas ou retratam por quais escolas rurais passaram no período que exerceram o magistério rural, como rememora Terezinha Montemezzo (Caxias do Sul-Forqueta-RS, 2019):

Antigamente tinha, depois demoliram pra começar o salão, aí cederam o salão pra lecionar, até fizeram a separação, então quando a gente lecionava, porque tinha a bodega de lá que...lecionava de cá. [...] duas salas eram bancos de dois a dois, e depois aumentaram uma sala porque começaram a lecionar de noite, aí veio bancos de 5 [...].

Representadas nas memórias, impressas pelos sentidos, pelas percepções das nuances do mundo rural, foram nestas escolas que se desenrolaram os episódios vividos, os quais, por meio das crônicas do cotidiano, suscitaram práticas inventivas, improvisadas para escolarizar no meio rural, como expõe a professora Maria Alvarez Romano (São José do Rio Preto-SP, 2019), acerca da docência em uma escola multisseriada, com carteiras duplas, mesa e cadeira para a professora, um armário para guardar livros, cadernos e giz que ela mesma levava, e que, em um dia de esquecimento, improvisara o artefato escolar com lascas de mandioca cortadas no formato de giz: “[...] por que a

mandioca quando ela tem muito amido e ela é seca dá para escrever na lousa preta, num aparece muito como um giz, mas dá para escrever, mais ou menos (risos)”.

As dimensões abrangidas pela docência no meio rural extrapolaram também os limites da escola, como destacamos em estudo anterior (SCHELBAUER, SOUZA, 2020). Estes professores e professoras eram constantemente convocados a auxiliar nos diversos aspectos que envolviam a vida na comunidade rural, desde festejos juninos, religiosos e cívicos até o aconselhamento das famílias, a participação em campanhas de vacinação, o auxílio na realização do imposto de renda, na coleta de dados dos censos demográficos e nas demais demandas específicas do mundo rural.

No caso do Paraná especificamente, conhecer as dificuldades da população local e atuar em conjunto com os pais, orientando-os no cumprimento de suas responsabilidades educacionais com os filhos, fizeram parte das prescrições contidas no Programa das Escolas Normais Regionais, desenvolvido pelo secretário de educação Erasmo Pilotto, como uma das finalidades dos Cursos de Formação de Professores Regentes que atuavam nas escolas primárias rurais, a fim de fazer destas “um centro de vida social e educativo de tãda a comunidade” (PILOTTO, 1952, p. 48).

A forte inserção das professoras e professores na vida das comunidades, nos diversos estados contemplados pela pesquisa, ofereceu indícios de que essa não foi apenas uma realidade vinculada às prescrições formativas. Mesmo para os que ingressaram no magistério rural sem uma formação específica, atuar junto à comunidade não foi exceção, aproximou-se mais da regra, dos sentidos e significados da docência no meio rural.

A experiência narrada pelo professor Telmo Luiz Paganella (São Marcos-RS, 2019) é representativa do envolvimento com a comunidade de pais e alunos durante as comemorações cívicas de 7

de setembro, e outras, na qual faziam encenações que eram repetidas em outras comunidades rurais:

E aqui está o Dom Pedro I (eu) lendo a correspondência enviada pelo José Bonifácio, depois eu monto a cavalo e o Grito do Ipiranga [...]. Olha como a gente movimentava a comunidade [...]. E esta mesma cena, tivemos que repetir em Vacaria e [...] em Palmeira das Missões.

Por estas memórias singulares, mas também coletivas, é possível chegar um pouco mais próximo dessas comunidades e de seus alunos e alunas, por intermédio do viés da representação que esses docentes constituíram e guardaram nos acervos da memória. Como advertem Pesavento e Langue (2007, p. 10):

Eis o grande desafio, se poderia dizer, para esta corrente historiográfica que trabalha com as representações que os homens, através do tempo, constituíram sobre si próprios e o mundo e que são, por vezes, difíceis de ser abordadas e mensuradas.

Vamos a elas pela observação das representações desses docentes sobre os alunos e alunas das escolas primárias rurais.

Nestas escolas, havia a presença, em menor número, de filhos dos fazendeiros, donos de pequenos sítios e comerciantes dos povoados, mas a maioria dos alunos era advinda de famílias de trabalhadores rurais, nas mais distintas configurações que receberam de norte a sul: meeiro, trabalhador diário, trabalhador da roça, lavrador, empregado da fazenda, empreiteiro, peão, bem como de filhos de caboclos e indígenas, descritos pelas professoras e professores como pobres, como no relato da professora Diana Rodrigues Lopes (Triunfo-PE, 2018). Para eles o mundo era só aquilo, a roça e a escola:

Geralmente, eles eram meninos pobres [...] tinha um meninozinho do engenho do sítio mata redonda, toda noite o menino dormia, aí eu

disse: ó meu filho, por que é que você dorme? Aí ele disse: é porque eu trabalho no engenho, eu durmo tarde e de madrugada eu acordo e passo o dia todinho trabalhando no engenho, quando dá de noite, eu não aguento, eu tou com sono.

Essa era a realidade do aluno da professora Diana, trabalhar durante o dia e estudar na escola rural à noite, mas, como ela disse, esse era o mundo deles. Mundo próprio, linguagem própria do meio em que viviam. Assim relata a professora Marlene Francisca do Carmo Procópio (Umbaúba-SE, 2018):

A gente ficava naquela preocupação também de não retirar tudo da cultura deles. Embora só depois a gente veio a saber que não podíamos fazer isso. [...] Agora veja, você tinha 40 alunos numa escola para usar um sanitário só. Eu lembro que teve um curso que eles falaram muito e começaram a usar o livro do jeca tatu, esse eles até deram para a gente distribuir e os alunos riram muito [...].

No relato da professora Marlene, fica evidenciada a preocupação em respeitar a cultura local, oferecendo indícios da circulação do movimento pela ruralização do ensino, que ganhou repercussão e se consolidou na década de 1930, bem como de propostas pedagógicas especialmente voltadas para as escolas primárias rurais, como atestam os estudos de Souza e Ávila (2014) e Moraes (2019, 2020). Sua lembrança também nos traz vestígios das políticas higienistas e das estratégias utilizadas para chegarem ao campo. A história do Jeca Tatu foi um dos modos de ensinar noções de higiene num espaço onde não havia saneamento básico em grande medida. Outras estratégias foram realizadas, como denota Barreiro (2010), acerca das campanhas de vacinação, construção de fossas higiênicas e uso de água filtrada para o combate à verminose e à mortalidade infantil, inseridas na Campanha Nacional de Educação Rural.

As representações falam de crianças humildes, que vinham para a escola com os pés descalços, não tinham agasalhos, mas tinham interesse em aprender e respeito ao professor. A professora Miralda Mendonça de Andrade (Ribeirópolis-SE, 2018) relata que havia casas com muitas crianças para irem à escola, assim “[...] no dia vinha 3 e os outros não vinham porque não tinham roupa nem calçado. No outro dia aqueles, que vinham ficavam em casa e os outros 3 vinham, e no fim todo mundo aprendeu qualquer coisa”.

Eram muito comportados, interessados em aprender, descreve a professora Laurita Saraiva Sampaio (Dourados-MS, 2017), mas a condição socioeconômica dos alunos “era difícil, todo mundo descalço, uma tristeza. Eu comprava caderno e dava folha para eles, [...]. A minha situação também não era muito boa, se dava para comprar um caderno, dividia com eles”.

Os alunos vinham do próprio sítio no qual se situava a escola e dos sítios vizinhos, vinham todos a pé. Em dias de chuva forte, eles não conseguiam voltar para casa, pois tinham que atravessar um córrego: “Tinha ‘córrego’. Aí dormiam tudo lá em casa”, narra Regina Antunes Ferraz (Nossa Senhora do Livramento-MT, 2019).

As narrativas trazem os traços da afetividade que podem ser observados na fala da professora Marlene dos Passos (Distrito de Uberlândia-MG, 2019):

Da primeira casa que eu saía, eu já levava seis alunos [...]. Eu levava todo mundo para a escola, ia comigo. [...] eram uns meninos muito esforçados. [...] Faltava não, não tinha evasão, não tinha falta, [...] dever de casa não ficava um dia sem fazer!

As marcas dessa afetividade vivida em meio ao magistério rural, como constatou Zamferrari (2020, p. 141) nos depoimentos das professoras que atuaram no meio rural maringaense, acerca das transformações sentidas tanto no âmbito pessoal, quanto profissional,

estavam relacionadas “[...] ao período em que elas lecionaram nas Escolas Rurais, a qual, de certo modo, só foi possível perceber após os anos terem se passado, depois de um distanciamento do tempo vivido”.

Os relatos nos fazem refletir sobre a potencialidade das memórias para a constituição dos sentidos que cada sujeito histórico atribui a sua trajetória de transformações e permanências (SCHELBAUER, SOUZA, 2020). As reminiscências aqui tratadas como narrativas que produzem sensibilidades em seus atores, pelas representações que eles fazem do cotidiano vivido, esquecido e lembrado, possibilitou identificarmos vestígios dos sentidos e significados atribuídos ao magistério rural, por meio das experiências que afetivamente marcaram esses sujeitos.

A dimensão das marcas afetivas nas reminiscências narradas nos reporta à história da educação dos sentidos e das sensibilidades, como um novo campo de estudos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018, 2020). Dimensão presente na narrativa da professora Maria Inês Magnani Salomão (São José do Rio Preto-SP, 2019) ao lembrar o ensino da leitura e da escrita,

Eles eram muito interessados. Quando eles conseguiam escrever alguma palavra que eu ditava e estava certa. Que eu botava um certinho vermelho. Nossa! Era como se ganhasse na loteria, de tão contente que eles ficavam. Era um mundo diferente. Um outro mundo. Um mundo que não existe nada, só o sítio, a vaca, o cavalo, o porco, a galinha e a escolinha. Eu levava uns livrinhos de história... inclusive eu tenho guardado até hoje [...].

Memórias afetivas narradas e guardadas por objetos simbólicos, os “livrinhos” com os quais ensinou a ler e a escrever os alunos e alunas da escola rural. Sobre este mesmo mundo, esta mesma representação afetiva incidiu o olhar da professora Marina Periotto da Silva (Maringá-PR, 2019) quando descreve que seus alunos eram muito disciplinados

e dividiam-se entre os afazeres de casa, da roça e a escola “[...] eram crianças assim muito humildes, [...] era o que eles tinham minha filha, então os pais já falavam: ‘você tem que ir lá pra aprender né’. Claro que eu tenho certeza que muitos não continuaram, terminaram aquele 4º. ano primário lá e já foram”.

A preocupação com os alunos pequenos que andavam 5 km para vir à escola e 5 km para voltar para casa também fica expressa nas lembranças da professora Terezinha Montemezzo (Caxias do Sul – Forqueta-RS, 2019), que dizia a eles: “Vem quando pode, quando consegue, mas eles começavam a vir e gostavam da escola, daí não faltavam mais”.

Essas professoras e professores no exercício do magistério, em escolas unidocentes e multisseriadas, constituíram sentidos e significados às histórias vividas, como expressa a fala da professora Maria Inês Magnani Salomão (São José do Rio Preto-SP, 2019) acerca das experiências que marcaram sua atuação na escola rural, dos percalços às conquistas:

Para mim foi uma experiência muito grande. Eu aprendi a viver sozinha. Aprendi que tenho que fazer por mim. [...] Então, libertei das asas do meu pai e da minha mãe. Foi uma experiência dolorosa? Foi! Sofrida? Foi. [...] Você aprende a sobreviver. Você aprende a viver. Você aprende a dar valor nas coisas. Você aprende a se valorizar. Se defender. [...] foi muito válida, adquiri experiência de vida. “Tanto é que eu dependia do meu pai enquanto eu não tinha emprego, mas depois eu aprendi a sobreviver sozinha...passar por cima de tudo.

Para a professora Maria Pereira de Souza (Maringá-PR, 2020), o exercício da docência na escola rural foi narrado como um grande desafio. Relembra que mesmo diante da boa formação recebida no Curso Normal, ao ver-se diante de uma única sala e uma pequena

despensa, com uma turma de 3^a e 4^a séries, pode constatar que a Escola Normal a havia preparado para atuação no meio urbano, “e não com turmas multisseriadas, com alunos do campo, com uma realidade muito diferente, do que vivíamos na cidade”. Embora não tenha ficado muito tempo no exercício da docência no meio rural¹⁶ reconhece o papel significativo desta experiência em sua profissão

Mais do que ensinar, posso dizer que aprendi. Minha formação para a docência no meio rural, em grande parte, se deu na ação. Aprendi com minhas observações atentas, dos diálogos com os alunos, das conversas com os colegas, das reuniões pedagógicas e administrativas, das leituras e reflexões solitárias. Cresci. Fui compreendendo a que vim, que não estava pronta e fui me construindo enquanto pessoa e como docente, enquanto tinha que dar aulas. (Maria Pereira de Souza, Maringá-PR, 2020).

Foi entre as idas e vindas, enquanto esperava o transporte, que experiências, dificuldades e sucessos foram compartilhados entre professores das diferentes escolas, assim como com os alunos “que na medida em que ganhávamos confiança, uns nos outros, iam expressando suas realidades, enquanto limpávamos a sala de aula, buscávamos a água, limpávamos a privada para que pudessem usá-la”. As reminiscências evocam as observações e diálogos como instrumentos fundamentais “para o conhecimento desse novo universo”, que a ajudou a escolarizar

16 Após alguns anos de docência no meio rural, a professora passou a integrar a equipe de Coordenação Pedagógica do município, criada para acompanhar e orientar a ação docente nas Escolas Rurais, experiência sobre a qual se expressa afetivamente: “Foi uma jornada de muito sofrimento, de muita ansiedade, mas importante por poder partilharmos nossas experiências, esperanças, expectativas, medos, frustrações e possibilidades. Foi visível o quanto significativa parcela do grupo de professores cresceu como profissionais e buscou formação” (Maria Pereira de Souza, Maringá-PR, 2020).

crianças e adolescentes no meio rural, “respeitando suas necessidades e limites” (Maria Pereira de Souza, Maringá-PR, 2020).

As lembranças que ecoam nestas experiências caracterizam o que Taborda de Oliveira (2018, p. 120-121) denomina de “inflexão em direção aos sentidos e às sensibilidades”. Nos últimos 20 anos: “um tipo de saturação das histórias de caráter generalizante”, o questionamento das “macro-explicações” e, amparado nos estudos de Adorno, o aspecto de “inflexão em direção ao indivíduo”, o que ele denomina de um “*giro sensível*” que “parece ter se desenvolvido também das preocupações com indivíduos, grupos ou populações singulares em detrimento das tradicionais formas generalizantes de conceber os seus processos de formação”.

Uma possibilidade de inflexão em direção às singularidades das experiências desses sujeitos históricos e das formas como se organizaram a partir ou a despeito das normativas prescritas, em seus processos de atuação no meio rural, podem ser reconhecidas nas narrativas de professoras e professores ao retratarem nuances dos caminhos e dos sentidos que conduziram suas histórias de vida entrelaçadas com os desafios da docência no meio rural, impressas no imaginário e na memória afetiva. Eles nos mostram que

Recuperar sensibilidades não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou. O passado encerra uma experiência singular de percepção e representação do mundo, mas os registros que ficaram, e que é preciso saber ler, nos permitem ir além da lacuna do vazio, do silêncio (PESAVENTO, 2007, p. 21).

Os depoimentos aqui transcritos estão povoados de lembranças que já estavam quase apagadas da memória, guardadas nos armários das salas de aula, nos assoalhos das escolas rurais. É preciso considerar que, como adverte Bosi (2003, p. 35),

[...] ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa. Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se paralisa e sedimenta no fundo da garganta como disse Ungaretti no poema sobre a infância que ficou: [...] [Preso ao fundo da garganta como uma rocha de gritos].

Aos poucos vamos libertando essas memórias, antes presas no fundo da garganta, para que essas mestras e mestres ocupem o seu lugar na história e, a partir de seus sentidos e significados, dada a intensidade com que foram sentidos, se possa compor um *corpus* coletivo de significações e sensibilidades sobre o ser professora, professor no meio rural.

Sínteses e continuidades das pesquisas sobre as escolas rurais e seus mestres

Parto do entendimento de que não é possível compreender a democratização da escola pública de ensino primário/fundamental no Brasil sem o olhar para a escola rural e seus mestres, considerando que parte significativa da infância brasileira vivia no campo em pelo menos dois terços do século XX, sem considerar que a escola rural/escola do campo ainda é uma realidade entre nós na atualidade.

O movimento produzido pela historiografia educacional brasileira, em particular na última década, me permite afirmar que a escolarização rural tem sido examinada, sobretudo no período de 1930 a 1970, recorte em que incide uma significativa parcela das pesquisas que, com inquietação no olhar, tem interrogado o passado desta que foi a responsável por escolarizar a maior parte da infância brasileira – a escola rural. E, ao interrogar novamente o passado da escola primária no Brasil, parto do entendimento de que essa historiografia tem retirado

das sombras¹⁷ a escola do meio rural, suas professoras e professores, alunas e alunos, modelos e modalidades de instituições escolares e sua cultura material escolar, com uma infinidade de singularidades e nuances, algumas já captadas pelo olhar investigativo dos historiadores da educação, outras ainda em curso de serem encontradas nos indícios, vestígios e reminiscências. Um mapeamento preliminar dos sítios arqueológicos já foi realizado, alguns artefatos analisados, mas o olhar investigativo precisa ser ampliado para que a fecundidade das escavações produza uma compreensão sobre o passado, capaz de nos orientar em relação às demandas e necessidades da escola rural (escola do campo) na atualidade.

Os sentidos constituídos pelas memórias docentes precisam integrar-se aos sentidos das tematizações e daquilo que foi pensado e normatizado. Mostrando que há sempre a história que se pensa e a história que se concretiza, uma dinâmica carregada de sentidos singulares e coletivos. Precisamos incorporar essa ótica à história da educação rural nesse Brasil tão diverso. Entender o que ocorre entre o prescrito e o praticado no âmbito da cultura escolar (JÚLIA, 2001).

Ao concluir, compartilho a aspiração de que a temática deixe de ser retratada como um tema periférico e reitero a necessidade da continuidade das pesquisas sobre as escolas rurais, seus mestres e mestras, alunos e alunas, pautada na linha de pensamento iniciada nesta narrativa, pela qual se tentou demonstrar o quanto “o pingo de sol no couro do lagarto” tem sido para nós pesquisadores e pesquisadoras das escolas rurais e seus mestres “mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar”.

Compreendo que olhar para o percurso que professoras e professores realizaram na escola primária das regiões rurais requer

17 Expressão utilizada por Vidal e Souza (1999) ao retratarem o movimento da historiografia da educação, na década de 1990, para retirar da sombra a história da educação do Império e do início da República.

reconhecer o entrelaçamento entre as suas histórias de vida, seus percursos de formação e atuação docente, que imprimiram sentidos e significados às trajetórias vividas.

Olhar para o lugar que essas mestras e mestres ocuparam no mundo rural e, a partir daí, refletir sobre o que fizeram naquele lugar que ocupavam e o que sentiam e discerniam sobre o que era melhor para seus alunos e para o convívio com a comunidade rural é reconhecer como essas professoras e professores tornaram-se mestras e mestres ao longo de um percurso. É produzir continuidade e encantamentos!

Referências:

ALBERTI, V. Fontes orais. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.

ARAÚJO, J. C. S.; VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da História da Escola Primária no Brasil: notas de um balanço crítica. In: SOUZA, R. F.; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015. p. 27-45.

ÁVILA, V. P. S. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921- 1952): uma abordagem comparada**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013.

ÁVILA, V. P. S. Educação rural em perspectiva história. **Pensar a Educação em Revista**, ano 4, v. 4, n. 2, p. 1-21, jul-set. 2018.

BARREIRO, I. M. F. **Política de educação no campo para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social.** São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.539, de 2 de janeiro de 1946.** 1946. Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-02;8530>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHALOBA, R. F. de S. (Coord.). História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1960). **Projeto de Pesquisa.** Araraquara, SP: CNPq, 2010 (não publicado).

CHALOBA, R. F. de S. (Coord.). Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX). **Projeto de Pesquisa.** Araraquara, SP: CNPq, 2016 (não publicado).

CHALOBA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

COSTA, O. A. da; CHALOBA, R. F. de S. A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). In: CHALOBA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 81-111.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan.-abr. 2004.

FARIA, T. B. **Paraná, território de “vocação agrícola”?! Interiorização do curso normal regional (1946-1968).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá-PR, 2017.

FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; SÁ, E. F. Escola primária rural: caminhos percorridos pelos estados de Mato Grosso e Paraná (1930-1961). In: SOUZA, R. F.; PINHEIRO, A. C. F.; LOPES, A.

P. C. (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil**: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: EDISE, 2015. p. 103-184.

FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá, PR: UEM, 2019.

GONÇALVES, A. L. P. **O ensino normal regional em Cianorte-PR**: da institucionalização às práticas de saberes pedagógicos: 1957-1964. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

HERVATINI, L. **A escola normal regional e suas práticas pedagógicas**: dois retratos de um mesmo cenário no interior do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.

IVASHITA, S. B. **Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (1951-1953)**: representações de ensino, professor e escola rural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

IVASHITA, S. B. As pesquisas sobre educação rural nos periódicos especializados (1997-2019). In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 113-134.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

LIMA, R. de. **HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM CIANORTE-PR (1950-1990)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015.

LIMA, S. C. F. Balanço da produção sobre o tema formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017. In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo, 2020, p. 45-80.

MONTEIRO, C. R. **Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2015.

MORAES, A. I. D. **A circulação das ideias do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2019.

MORAES, A. I. D. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennucci (1930-1940). In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 137-161.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/229>>. Acesso em: 13 set. 2020.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, S. J.; LANGUE, F. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 9-21.

PILOTO, E. **A educação é direito de todos**. Curitiba: Max Roesner, 1952.

POIATE, L. D. M.; CONCOLATO, T. P.; BIANCO, V. G. L. **As professoras do grupo escolar rural do bairro Taquari – Birigui/SP**. 2016. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui. Birigui, 2016.

SACCHELLI, G. da S. **Educação Rural no Município de Apucarana-PR (1940-1990): Espaços, Instituições Escolares e Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2019.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870-1914**. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

SCHELBAUER, A. R. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2003.

SCHELBAUER, A. R. **Da roça para a escola: investigação sobre o processo de institucionalização e de expansão da escola primária rural no estado do Paraná (1930-1961)**. Projeto de Pós-doutorado. Uberlândia/Maringá: CNPq, 2011 (não publicado).

SCHELBAUER, A. R.; GONÇALVES NETO, W. Ensino Primário no Meio Rural Paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, p. 83-107, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22898> Acesso em: 10 de jun. 2020.

SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. Expansão e modalidades de escola primária rural no estado do Paraná: iniciativas de governos estadual e federal de 1930-1960. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. 2013, Cuiabá, **Anais eletrônicos**. Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SCHELBAUER, A. R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, maio/ago. 2014.

SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. Povoar e escolarizar: história da expansão, dos modelos e modalidades de escola primária no Paraná (1930-1961). In: FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. (Orgs.). **Itinerários e singularidades da institucionalização da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá, PR: UEM, 2019. p. 55-86.

SCHELBAUER, A. R.; COSTA, O. A. da; SILVA, R. R. da; ÁVILA, V. P. da S. Educação, escolas e mestres rurais no Brasil: a pesquisa em história da educação. Comunicação coordenada. In: **X Congresso Brasileiro de História da Educação**. Belém, setembro de 2019.

SCHELBAUER, A. R.; SOUZA, J. E. de. Atuação docente no meio rural: cultura e práticas escolares. In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 363-398.

SERRA, A. E.; BARRETO, R. A. D. N. Sobre a formação de professores rurais no Brasil (1940-1970): o que as memórias revelam. In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 399-438.

SESTITO, E. A. B. **“Escolinhas de Arte”, dos princípios à prática: contribuições para a Educação Estética no Paraná (1960-1970)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2017.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 39-62.

SOUZA, R. F.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. F. **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930). Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, R. F.; ÁVILA, V. P. S. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, maio/ago, 2014.

SOUZA, R. F.; PINHEIRO, C. F.; LOPES, A. P. C. (Orgs.). **História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 116-13, maio/ago, 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Pesquisas sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades na história da educação: algumas indicações teórico-metodológicas. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 24, p. 1-32, 2020.

VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. C. (Orgs.). **A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZAMFERRARI, J. G. **Histórias e memórias de professoras rurais do município de Maringá-PR (1951-1982)**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2020.

ZAMFERRARI, J. G.; SCHELBAUER, A. R. A arquitetura das escolas municipais rurais de Maringá (1947-1968). **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 7, n. 17, p. 1044-1069, 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5530>> Acesso em: 13 jan. 2021

Fontes orais

Antonina Florentina Alves Borghi. **Relato oral sobre formação e docência rural no Paraná**. Entrevista concedida a Jaqueline Gomes Zamferrari. Maringá-PR, 22 e 25 mar. 2019.

Cléo Borba Pedroso. **Relato oral sobre formação e docência rural em Mato Grosso do Sul**. Entrevista concedida a Alessandra Cristina Furtado. Dourados-MS, 21 nov. 2018.

Diana Rodrigues Lopes. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Manuela Garcia de Oliveira. Triunfo-PE, 19 set. 2018.

Deny Ferreira de Souza. **Relato oral sobre formação e docência rural em Minas Gerais**. Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis. Uberlândia-MG, 19 set. 2019.

Elza Periotto da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural no Paraná**. Entrevista concedida a Analete Regina Schelbauer e Jaqueline Gomes Zamferrari. Maringá-PR, 27 mar. 2019.

Irce Elias Pires da Costa. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto-SP, 18 maio 2019.

Ivanilde Afonso Prudêncio. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto-SP, 8 jan. 2019.

Helena Bazoni Vertuan. **Relato oral sobre formação e docência rural no Paraná.**

Entrevista concedida a Thaís Bento Faria. Alvorada do Sul, 4 fev. 2019.

Laurita Saraiva Sampaio. **Relato oral sobre formação e docência rural no Mato Grosso do Sul.** Entrevista concedida a Alessandra Cristina Furtado. Dourados-MS, 30 mar. 2017.

Leontina Barbosa Bergantin. **Relato oral sobre formação e docência rural no Paraná.** Entrevista concedida a Jaqueline Gomes Zamferrari. Maringá-PR, 22 maio 2019.

Maria Alvarez Romano. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto-SP, 03 abril 2019.

Maria Pereira de Souza. **Importância e significado da docência e trabalho da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Maringá/PR.** Depoimento escrito concedido a Analete Regina Schelbauer. Maringá-PR, out. 2020.

Maria de Lourdes Cruz. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. General Maynard-SE, 16 out. 2018.

Maria Dulcineia Souza Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Feira Nova-SE, 10 jul. 2018.

Maria Inês Magnani Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto-SP, 25 maio 2019.

Maria Nirce Previdentes Sanches. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto-SP, 4 mar. 2019.

Maria Virgínia dos Santos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Malhada dos Bois-SE, 16 out. 2018.

Marina Periotto da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural no Paraná.** Entrevista concedida a Jaqueline Gomes Zamferrari. Maringá-PR, 2 maio 2019.

Marlene dos Passos. **Relato oral sobre formação e docência rural em Minas Gerais.** Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis. Uberlândia-MG, 17 set. 2019.

Marlene Francisca do Carmo Procópio. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Umbaúba-SE, 30 ago. 2018.

Miralda Mendonça Andrade. **Relato oral sobre formação e docência rural em Sergipe.** Entrevista concedida a Maryluze Souza Santos Siqueira. Ribeirópolis-SE, 10 out. 2018.

Regina Antunez Ferraz. **Relato oral sobre formação e docência rural no Mato Grosso do Sul.** Entrevista concedida a Alessandra Cristina Furtado e Rômulo Pinheiro de Amorim. Nossa Senhora do Livramento-MS, 14 fev. 2019.

Telmo Luiz Paganella. **Entrevista oral sobre formação e docência rural no Rio Grande do Sul.** Entrevista concedida a José Edimar de Souza. São Marcos-RS, 16 abr. 2019.

Terezinha Montemezzo. **Entrevista oral sobre formação e docência rural no Rio Grande do Sul.** Entrevista concedida a José Edimar de Souza. Caxias do Sul-RS, 22 abr. 2019.

Yolanda de Almeida. **Relato oral sobre formação e docência rural em Pernambuco.** Entrevista concedida a Manuela Garcia de Oliveira. Petrolina-PE, 27 ago. 2019.

AS ESCOLAS RURAIS EM PORTUGAL (1926-1960) – NOTAS PARA UMA REFLEXÃO SÓCIO HISTÓRICA

José António Afonso

Introdução

As escolas rurais são um objeto socio-histórico a descobrir e a estudar com abertura epistemológica, sobriedade conceptual e metodológica. Questões múltiplas, que paulatinamente têm vindo a ser desbravadas, remetem indelevelmente para um complexo entramado de estereótipos, representações sociais e posições políticas, onde o povo é um híbrido constructo – particularmente ocultando o rural na sua historicidade – subordinando-o a definições etéreas e ambíguas que naturalizam a especificidade das dinâmicas sociais. Possivelmente uma documentação social (literatura, fotografia, pintura, cinema) que foi surgindo espoletou um recentrar sobre o universo rural, ampliando o perímetro de questionamento sobre as evidências do eterno bucolismo e romantismo intrínsecos, por definição, a esse mundo.

A entrada da escola em territórios inclassificáveis para as centralidades urbanas, rompeu com um imaginário e fez emergir as dimensões da complexidade do mundo social. Os professores sofreram esse embate e a imersão nesse outro universo abalou certezas e relativizou categorias e classificações – quer pedagógicas, quer sociológicas, quer económicas – estabelecendo, então, o desafio, uma problemática que revela as fragilidades lógicas dos pressupostos que estruturam o desenvolvimento das sociedades.

A escola rural reflete as alianças entre o tempo longo, herdeiro das escolhas feitas no século XIX e, depois dos anos 50-60 do século

XX, o tempo curto, caracterizado pela tendencial descentralização, territorialização da política educativa, chegada de novas famílias e de novos professores formados diferentemente dos das gerações precedentes. O conjunto destas transformações inscreve-se nas relações com os lugares e os contextos que participam na construção da continuidade e das bifurcações socio espaciais.

A rede escolar constituída é a herança de múltiplas lógicas que vão desde a espacialização dos fenómenos sociais e culturais até aos efeitos generalizados das evoluções económicas e políticas. Sumariamente, assiste-se a um processo de transformação das bases económicas e sociais do modo de vida camponês, com fortes implicações geográficas, sociais, culturais e institucionais, nas formas de socialização e de estruturação das relações sociais.

Tendo como pretexto o caso português no período do Estado Novo (1926/1933-1974), a nossa proposta é multiplicar os terrenos de indagação dos anos 30 a 50, onde se começam a remodelar as relações com o espaço rural, enfatizando que a escolarização em espaço rural é não só uma problemática educativa e territorial, como também política e ideológica.

Nesta sondagem teremos presente as certeiras inquietações do pedagogo espanhol Félix Martí Alpera (1911, pp. 8-9):

Es deprimente y desconsolador el cuadro que, salvando excepciones escasas, ofrece la enseñanza en las grandes ciudades; pero el de nuestras escuelas rurales es tristísimo y bochornoso. No sirven aquí ya los adjetivos más enérgicos, ni las lamentaciones más amargas. Maestros, de escuelas, de mueblaje, de educación escolar, existe sólo en nuestras aldeas una ficción burda y pueril y se habría dicho la verdad o casi la verdad. Con esta ficción nos hacemos creer que están atendidas las necesidades pedagógicas de nuestros labriegos, de nuestros mineros, de nuestros pescadores, y quedamos tan satisfechos. (...). Por qué no se trata simplemente de enseñar a leer y a escribir a nuestra población rural. El alfabetismo así entendido, es cosa bien

raquítica y mezquina. Al cambiar nuestros maestros y transformar nuestras escuelas del campo, aspiramos a organizar una acción cultural intensa sobre las almas rudas de la España marítima y campesina.

São palavras que nos situam no âmago das tensões que acompanham as aproximações sobre a escola rural e a sua carga semântica impele a pensar o rural não como uma invenção, mas como uma realidade social numa constante mutação – mas porventura impercetível e, por múltiplas limitações, fixada num atónito imobilismo –; retornemos a Félix para reter alguns conceitos (ou perenes intuições), que ainda são de extrema atualidade, nomeadamente a crítica que tece às reformas educativas centradas exclusivamente na escola urbana (ou, como também vinca, a escola da cidade, graduada e com muitos professores) que deliberadamente esquecem as “*escuelas incompletas*” – as “*humildes escuelas rurales*” (como as denomina) “*de todas clases, de las escuelas de los pueblos pequeños, de los lugares y de las aldeas...*” – , destacando que não é só uma questão legislativa, mas também pedagógica, porque, sempre, foram encaradas com desdém, e, em última instância, sobranceria política, já que são “esquecidas” apesar de representarem “*el único centro de cultura accesible a los hijos*” dos camponeses, dos pastores e dos pescadores, ou seja “*de todos los que llenan la dispensa del pueblo*” . O autor também equaciona a questão da industrialização da agricultura, entre outras variáveis de ordem cultural e social, o que objetivamente transforma as páginas da Introdução (que temos vindo a seguir) num autêntico manifesto de resistência contra o abandono do rural, já que as dimensões explicitadas, com uma inaudita moderação, indicam-nos a complexidade da problemática das escolas rurais.

Perspetivar um inquérito num tempo de privação cultural

Portugal é um país rural, debilmente industrializado e em que a mobilidade social se reduz ao urbano. Uma asfixiante ideologia vai em crescendo propagando uma serôdia exaltação do camponês como sinónimo dos valores pátrios e do “carácter nacional” (na expressão de Júlio Dantas¹) consequentemente puro e genuíno; logo de uma ruralidade concebida como a imutável fisionomia de um povo, que não se pretende ver como “desagregado” e “descaracterizado” (ainda Júlio Dantas); ou dito de um outro modo: que se deve manter no seu imobilismo, cultivando “a expressão risonha e tradicional dos antigos costumes” e “o pouco que ainda lhe resta de pitoresco e característico” (Júlio Dantas para findar). O campo é um lugar por excelência idílico, exaltado até aos limites do paradoxismo como sinónimo de recusa das cidades – os lugares por excelência da degradação e da corrupção. A glorificação do eterno camponês esconde tanto os usos urbanos do espaço rural, como a heterogeneidade do campesinato; em suma, propaga-se uma espécie de epopeia dos humildes (ainda que retoricamente se reconheça o fatalismo da miséria e moral dos rurais), como se pode ilustrar através de dois filmes epocais – *Mulheres da Beira* (1921) de Rino Lupo e *Nazaré, Praia de Pescadores* (1929), de J. Leitão de Barros – e por uma abundante literatura com matizes românticas ou pretensamente de vocação etnográfica (LOPES, LOUÇÁ, FERRO, 2017, pp. 237-266). Começam, entretanto, a surgir vozes de intelectuais que não são insensíveis às mudanças socioeconómicas, e rompendo os circuitos de autocensura e a blindagem de um regime autoritário, denunciam e ensaiam, pela palavra ou pela imagem, compreender o estrangulamento do mundo rural, indignando-se, portanto, contra a invenção de uma identidade nacional ruralizada e uniformizada,

¹ Expressões retiradas do Prefácio de Júlio Dantas ao livro de Latino Coelho, *Tipos Nacionaes*.

profusamente propalada pela imponente engenharia publicitária do regime autoritário (COSTA, 2012, pp. 93 *sq.*; REVEZ, 2012).

Em 1944, Domingos Monteiro, democrata e crítico do Estado Novo, edita *Paisagem Social Portuguesa*. Livro escrito numa linguagem elíptica, recheado de metáforas e com apelativas analogias. A tese defendida é que o homem social está ausente nos escritos sobre Portugal, ao contrário da abundância de referências ao Portugal físico. Esta afirmação é seguramente uma analogia, porque o autor está consciente que nos estudos sobre Portugal, a questão social tem sido deliberadamente omissa. As suas palavras são incisivas:

o português d e certas classes e de mediana cultura, por vício congénito da sua índole, (...), continua a ignorar o homem social, ignorando-se afinal a si mesmo. Por isso vive, como se não fizesse parte dum todo, e como se os outros (especialmente os que não pertencem à sua classe) socialmente não existissem e tivessem uma função meramente decorativa. (*id.*, p. 9).

Domingos Monteiro propõe-se, então, refletir sobre a “mancha geral da nossa população”, na sua diversidade e nas “suas relações de íntima dependência” (*id.*). A estratégia narrativa acionada passa por construir quatro analogias: *Planície* (referindo-se ao Povo); *Relevo Orográfico* (incluindo-se a pequena, a média e a grande burguesia, assim como o que é denominado por aristocracia económica), *Sistema Fluvial* (onde se discute o persistente problema das migrações), e, por último, *Vales e Sombras* (onde o autor traça um inventário fino das dilemáticas e crónicas debilidades de Portugal – pobreza económica, alimentação deficitária e inadequada, analfabetismo, mortalidade infantil, as doenças mais violentas (tuberculose e sífilis) – contrastando-as com a flagrante ausência de uma efetiva política de assistência social, especialmente, como reforça Domingo Monteiro, nas aldeias, entre outras situações de manifesta vulnerabilidade social). Os argumentos

convocados são de múltipla natureza, e situam-se num debate com atualidade, como, por exemplo (com maior visibilidade) sobre a “raça portuguesa”, ou (desenvolvido em surdina) sobre as “condições de vida do povo” – como reflexo de um paradoxo: “ [em Portugal] os que trabalham mais são os que comem menos. Daí o seu constante deperecimento, um definhamento de qualidades físicas e morais que trouxe concomitantemente um agravamento da mortalidade infantil, da criminalidade, e da tuberculose.” (*id.*, p. 25) –; prolongando-se para uma caracterização (ainda que impressiva) das classes sociais, associada a reflexões sobre a mobilidade social, a formação de hábitos culturais, os vínculos de dominação social e simbólica, a resistência à modernização da sociedade e a persistência de modalidades anacrônicas e inumanas de exploração, adentrando-se para veladas reticências sobre a assunção de projetos designados por nacionalistas, mas de contornos retrógrados, o que conduz o autor, a ponderar sobre o futuro de Portugal, em face do diagnóstico que traçou (no capítulo *Vales e Sombras*) onde se cruzam problemas estruturais com as consequências de uma pertinaz e “deficiente” organização da economia e a “indiferença e o egoísmo das classes beneficiadas” (*id.*, p. 79), como também das elites (económica e política) que perderam

a noção da passagem do tempo e do que isso significa, e que olha indiferente como um manipuloso, um ídolo de pedra que começa a ser abandonado pelos seus últimos fiéis para a transformação social que se vai operando no mundo, como se esta lhes não interessasse e não pudesse atingi-los dramaticamente. (*id.*, p. 58).

A grande questão que atravessa o ensaio de Domingos Monteiro – que poderemos enunciar da seguinte forma: as fraturas territoriais correspondem a fraturas culturais – remete para a intrínseca especificidade de um país eminentemente rural, compreendendo-se

assim que as únicas referências, no livro, sejam à criança e à mulher dos meios rurais.

Uma criança da *planície* nasce, e após o período relativamente feliz, em que é sustentada pelo leite maternal, que só termina, com uma nova gravidez da mãe ou quando o leite seca (os casos de aleitamento até aos 4, 5 anos e mais, são nas nossas aldeias relativamente vulgares), começa, desde logo, a alimentar-se como os pais e também ao acaso do que lhe dão a do que encontra – frutas verdes, restos de comida, doçaricos que lhe oferecem as pessoas de bom coração, contra todas as regras de puericultura. (*id.*, p. 28).

Esta descrição é reforçada por uma outra também eivada de realismo:

quem atravessa o caminho central duma aldeia portuguesa deparará, muitas vezes, com bandos de crianças seminuas e esfarrapadas, brincando no chão, de mistura com as galinhas, os porcos, os cães e os gatos, de que só se distinguem pelo seu aspeto relativamente humano. (*id.*, pp. 28-29).

Prossegue Domingos Monteiro a sua incisiva narrativa:

Observará, também, os ventres enormes, em contradição com os rostos definhados e os olhos vivos de animaizinhos semisselvagens. Logo entre o primeiro e o segundo ano dá-se a primeira ceifa brutal de vidas e uma grande parte dessas crianças morre, vitimada pelas doenças de infância, especialmente a enterite, provocada pela absoluta falta de higiene e o seu absurdo e intoxicante regime alimentar. (*id.*, p. 29).

Este momento, conhecido, segundo o autor, como “Colheita do Senhor”, é com “total conformidade e resignação” aceite pelos pais como uma espécie de “tributo” a Deus, revelando, no entanto, uma cruel realidade: “Opera-se assim uma espécie de seleção natural

inexorável, pois que só resistem aqueles que melhores condições tem para suportar as terríveis agruras da existência.” (*id.*). Naturalmente, a idade de ingressar na escola aproxima-se em simultâneo com novos dilemas para os pais: uns desistem de os matricular porque “não podem continuar a alimentar uma boca inútil” (*id.*); outros “consentem em mantê-los lá até que estejam aptos a ler as letras gordas das epígrafes de um jornal.” (*id.*, pp. 29-30); e, “mercê de estupendos sacrifícios familiares” (*id.*, p. 30), alguns “conseguem chegar aos altos cumes da 4ª classe” (*id.*). O autor deixa transparecer que a “educação escolar” é indiciadora de problemas de natureza social, não redutíveis a especulações políticas, nem a subsidiárias de miríficas ideologias, e dedica um sibilino parágrafo a acentuar a importância do “pároco de aldeia” como o responsável pela “verdadeira educação”. Ultrapassado (para muito poucas crianças) o tirocínio escolar, o mundo do trabalho (de certa forma já experimentado) surge:

Esse trabalho precoce, em que é por vezes obrigada a transportar objetos demasiadamente pesados, a suportar, como o homem as inclemências da intempérie, a sujeitar-se, como ele, a um regime excessivo de esforço, acompanhado duma alimentação insuficiente para o trabalho que faz e para as necessidades de construção fisiológica nessa idade tão exigentes – tem também responsabilidade na estrutura atarracada, e na deformação óssea e muscular que, com tanta frequência, se verificam. (*id.*).

Deste modo a criança rural “atinge a idade adulta” – e como lamenta o autor sem “jogos infantis e com todos os problemas da adolescência abafados sob a tarefa brutal que é obrigado a realizar”. (*id.*, p. 31).

Figura 1 - Alto Douro. Vindimas, c. 1930



Fonte: Sousa, 2008.

Cumprido o serviço militar – as comumente designadas “ir às sortes” – casa-se, iniciando-se um outro ciclo na sua vida, também ele sinuoso e complexo. Entre vários apontamentos, sobre esta fase, Monteiro refere-se à mulher, evocando, por um lado que ela incorpora “uma experiência humana muito mais complexa” que a do homem, e, por outro lado, desconstruindo um estereótipo:

Em abono da verdade, deve dizer-se que, em contradição com certas teorias antropológicas – menos capacidade craniana, diferença de índices cefálicos, etc. – as mulheres desta classe apresentam sobre os homens uma bem marcada superioridade intelectual. (*id.*)

Não deixa de sublinhar que o destino da mulher, numa vida “terrivelmente concreta”, “segue um caminho paralelo” ao do homem, mas acrescido com outras responsabilidades, porque, para além do trabalho, é mãe e “tem a sua tarefa suplementar e quotidiana de dona de casa”. (*id.*, p. 32). Estas circunstâncias explicam o seu “envelhecimento

exterior”, mas não amofinam “a sua capacidade de procriar, uma capacidade de procriar verdadeiramente espantosa que é afinal a única garantia verdadeira do crescimento fisiológico da população portuguesa”. (*id.*), porque “na *planície* os filhos são a única forma de seguro social e de aposentação”. (*id.*, p. 33).

Figura 2 - Portugal Agrícola



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – Portugal agrícola [S.l. : s.n., c. 1930] / Cota do exemplar digitalizado: cc-57-p1.

Atores e mundo social

Em 1926 a 1ª República é derrubada por um golpe militar conservador, instalando-se uma Ditadura Militar, que cilindra a experiência democrática anterior, e estrategicamente prepara o Estado Novo, constitucionalizado em 1933, com pressupostos nacionalistas, eugénicos e corporativos. Estes se materializaram numa complexa rede de organismos que assentaram a sua missão em homogeneizar ideológica e socialmente o país, com um duplo propósito, por um lado criar uma paz social e, por outro lado, avançar com uma putativa modernização do país, onde, e por maioria de razões, o espaço rural (ou “as estruturas agrárias”) adquirem uma centralidade incomum.

Portugal tem perto de 7 milhões de habitantes, dos quais cerca de 60% trabalham na agricultura e perto de 19% trabalham na indústria. O analfabetismo ronda os 70%. A taxa de natalidade cifra-se nos 27,71 por mil habitantes, dos quais 4,3% são ilegítimos. A taxa de mortalidade é de 15,59%, mas a taxa de mortalidade infantil, nas crianças até os 5 anos, é de 203,9 por mil, sendo as suas causas as diarreias, as enterites, a tuberculose (também a 2ª causa de morte para a população adulta), as patologias ligadas à má nutrição e deficientes condições de vida, e às debilidades congénitas (infecções respiratórias, sarampo, ...). A pobreza e a miséria das famílias são de uma intensidade inauditas; as condições de trabalho péssimas, com particular acuidade nas zonas rurais (DESCAMPS, 1935; SAAVEDRA, 2013). A assistência é “deficiente e mal orientada” (CORREIA, 1938). As políticas públicas no âmbito da educação e da saúde são “exíguas”, corolário aliás da própria conceção do regime que atribuía ao Estado um papel “supletivo”, designadamente na saúde (PIMENTEL, 1999; RODRIGUES, 2013) e que investia na impregnação do “espírito nacionalista” na escola primária, ou seja, estava empenhado no erguer uma “escola portuguesa”, onde a desvalorização do professor, a redução ao mínimo dos saberes ministrados e a legitimação da seleção social

encontra fórmulas sofisticadas de exclusão das classes populares, tal como literalmente perorava J. Pereira Pinto (s.d.) – glosando uma máxima de Paul Descamps (1935, p. 379) –: “a instrução não se faz sentir num ‘estado social’ baseado na agricultura camponesa”. Tornava-se imperioso inventar um país que correspondesse aos desígnios do Estado Novo, criando-se uma representação da nação que elidia o presente e saturava o passado de história – invenção das categorias de raça e de temperamento e politização de pré-conceitos –, obliterando deste modo tudo o que existia de perturbador para o regime, incluindo-se naturalmente o mundo rural. Sobre este cerziu-se a imagem social de um universo sem conflitos sociais, sem sujidade, sem fealdade, ignorando-se deliberadamente o camponês enquanto força de trabalho e ocultando as suas precárias condições de vida. Replicaram-se estereótipos e arquétipos que se traduziram na invenção de “um país de camponeses estetas” (MARQUES, 2007, p. 70), onde os “indícios de miséria” são sinónimo de “uma imagem benévola da pobreza, com toda a simplicidade e o desprendimento dos bens materiais” (*id.*, p. 83), objetivando-se na arte popular a “emanação direta da alma da nação” (*id.*, p. 66). Contudo, esta imagem idílica, difundida pelo Mundo, escondia a dura realidade sociológica das populações rurais.

A consabida Campanha do Trigo (1929-1933) foi um intento (decalcado da experiência fascista italiana) de controlar o “desemprego rural temporário” introduzindo um regime de monocultura (ou como também se denominava: “modo de produção cerealífera”) que possibilitasse regular a dualidade demográfica e agrária que se verificava entre o Norte e o Sul, mas implicitamente uma outra questão sempre esteve presente: evitar a todo o custo a polarização social, ou dito de outro modo: o “acentuado processo de proletarização” (SILVA, 2011, p.15). A procura de soluções para o pretenso “excesso populacional” (como sinónimo de proletarização) não encontrou na “transladação de populações” (também como sinónimo de desproletarização) a

almejada eficácia projetada pelos decisores políticos, persistindo a larvar conflitualidade no mundo rural (SILVA, 2016, p. 111).

Simultaneamente com a publicação, em 1933, do Estatuto do Trabalho Nacional e da criação do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, surgem, particularmente, os Decretos-lei 23049 (Grémios Nacionais) e 23051 (Casas do Povo), ambos de 23 de Setembro de 1933, que configuram a construção do sistema corporativo (Câmara Corporativa, Corporações, Ministério das Corporações, Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, Sindicatos Nacionais de direito público, Grémios Nacionais, Casas do Povo, Casas dos Pescadores, Comissões Reguladoras, etc.) e objetivamente do próprio Estado. Entre 1933 e 1974, criaram-se, no Continente e nas Ilhas, cerca de 2700 organismos corporativos (FREIRE *et al.*, 2014); e, ao nível da freguesia, totalizavam-se, em 1974, 1119 Casas do Povo enquanto centros de “convivência da gente rural, o seu lar coletivo, seu instrumento de representação, seu núcleo polarizador de iniciativas de interesse geral”, conforme se estabelecia no diploma constitutivo de 1933, mas que eram o elemento primário da organização corporativa do trabalho rural (FREIRE, 2012).

Nesta conjuntura, em 1936, nasce a Junta de Colonização Interna, com o objetivo específico de

transformar o simples trabalhador rural imprevidente, descuidado, mesmo que tenha havido o maior escrúpulo na escolha de colonos, num proprietário rural cauteloso, previdente e empreendedor, chefe de uma família que ascende na escala social a uma posição económica e de maior importância. Este difícil trabalho exigirá a orientação constante da Junta, exercida através do seu delegado na colónia – o técnico assistente –, para que se cumpra o plano traçado, condição indispensável ao êxito, que assegurará a vida próspera do casal e a reintegração dos

capitais” – conforme se reiterava na página 20 do *Relatório de Trabalhos e Contas de Gerência. Ano de 1942*, da Junta de Colonização Interna (*apud* SILVA, 2011, p. 90).

Mas, declaradamente defendiam os engenheiros agrônomos – os mentores da colonização – a ideia de um “projeto civilizador” com um “pendor de intervenção social” (SILVA, 2016, p. 107), concatenado numa espécie de fórmula mágica – desproletarizar para recampesinar – que traduz a

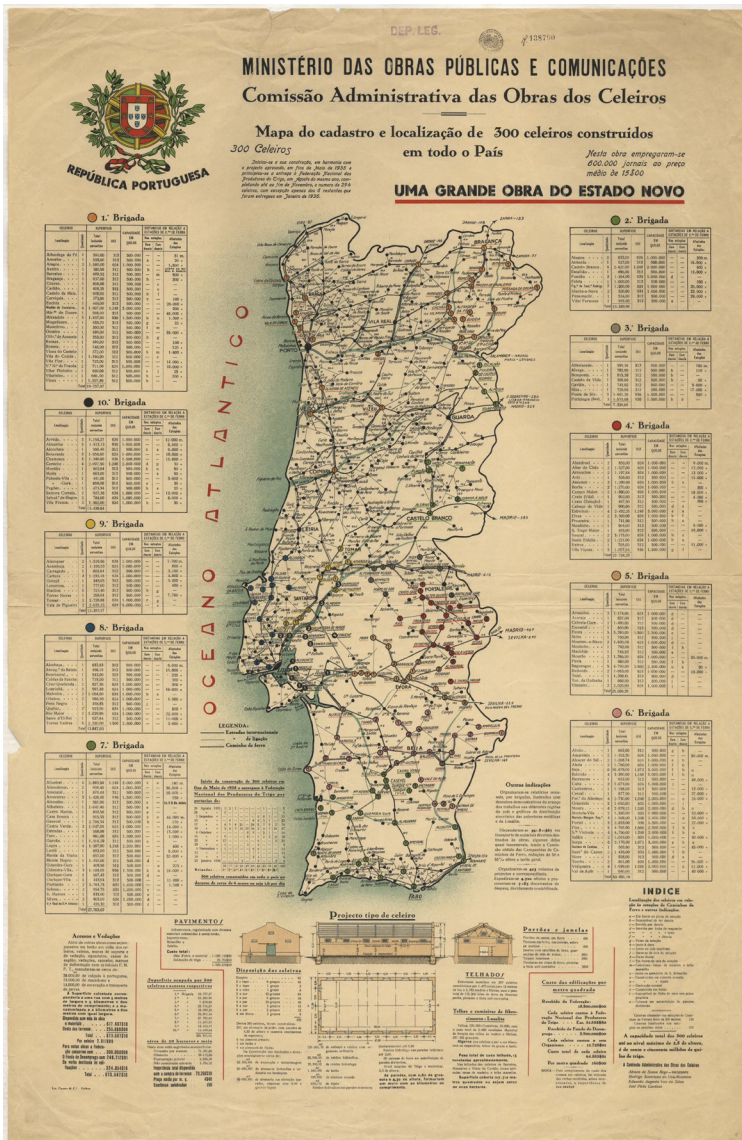
vontade política dirigida à modernização das estruturas agrárias de Portugal, que contemplava a proposta de reconfiguração das estruturas fundiárias do país feitas em dois sentido: por um lado, o emparcelamento dos pequenos tratos de terra no Norte de Portugal, onde prevalecia a pequena propriedade; por outro, o parcelamento das grandes propriedades do Sul, a grande maioria tidas por latifundiários, onde, num segundo momento, se constituiriam novas explorações familiares, ou casais de famílias, e se recolocaria o excesso populacional do Norte, que então emigrava massivamente, assim povoando (ou colonizando) as planícies alentejanas”. (*id.*, p.108).

O desenrolar deste reformismo agrário não foi linear, nem culminou na eufórica redenção do rural. Múltiplas circunstâncias ditaram o seu fracasso, assim desde um inconsequente plano de Hidráulica Agrícola, de 1937, até à oposição dos “grandes agrários do Sul”, passando pelas relutâncias dos próprios políticos que pretendiam terminar “de vez com esses projetos utópicos de reformas agrárias feitas a régua e esquadro em terras semiáridas de sequeiro”, como expressou o deputado André Navarro numa das discussões na Assembleia Nacional da proposta de lei sobre os melhoramentos agrícolas (*apud* SILVA, 2011, p.86).

Num rápido balanço, pode-se constatar que o grandiloquente princípio enunciado num parecer da Câmara Corporativa de 1937: “No dia em que 100 000 ha de sequeiro forem passados a boas terras de regadio e neles se fixarem 40000 famílias de verdadeiros proprietários-lavradores ter-se-á feito obra social e política muito mais sólida do que se estabelecerem 80000 famílias de proprietários-proletários” (*apud id.*, p.43), vacilou redondamente, quer na reduzida criação de colónias agrícolas, quer “numa reestruturação agrária (...) revestida de objetivos industrialistas” (*id.*, p.85, *cf.* pp. 71 *sq.* ; SILVA, 2016, pp. 115 *sq.*).

O Portugal rural emerge nas violentas dimensões que vincam profundas desigualdades sociais, pobreza e exclusão; mas um Portugal rural diverso na sua composição social e clivado na relação com a terra; em suma: o trabalhador rural é uma realidade que deve ser equacionada na sua territorialidade. As políticas do Estado Novo pretenderam justamente escamotear a questão, apostando numa modernização do rural, assente em princípios dúbios e enviesados do desenvolvimento, mas que não conseguiram cercear a viragem simbólica – mas também económica – que a partir de finais da década de 1940 vem sendo evidenciada pela permanente diluição das velhas conotações do bucolismo do espaço rural – refletidas nas greves dos trabalhadores rurais ou nas marchas contra a fome (CARLOS, 2019; CORTESÃO, 2012a e 2012b) – apesar de continuarem (no discurso ideológico traduzido especificamente nas suas diferentes expressões artísticas e estéticas) as narrativas de exaltação do camponês, de idealização do mundo rural e de um relativo “ódio às cidades”, denegando expor a realidade (ou pobreza) do povo (COSTA, 2012, pp. 93 *sq.*).

Figura 3 - Portugal Celeiro



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – *Mapa do cadastro e localização de 300 celeiros constituídos em todo o país: Uma grande obra do Estado Novo* [Lisboa: Ministério das Obras Públicas e Comunicações, 1936] / Cota do exemplar digitalizado: cc-451-r.

Confrontos simbólicos e cognitivos

Deve-se a António Almiro do Vale um importante (e provavelmente pioneiro) levantamento médico-antropológico, em meio rural. Em 1933, visitou todas as escolas do concelho de Tondela, encravadas em plena Serra do Caramulo, com uma altitude entre os 600 e os 1.000m, e observou 2.607 alunos, tendo por base uma ficha exclusivamente elaborada para o efeito com os seguintes campos: dados físicos e etiológicos da criança e dos pais; identificação sociográfica do agregado familiar e, preenchido pelos professores, observações sobre a conduta, o temperamento e a aplicação do aluno, além do rastreio da acuidade visual.

Os dados permitem apurar, segundo António do Vale (1936, p. 63), as “doenças mais frequentes nos antecedentes diretos e colaterais da criança” em função das “condições económicas e educativas da família”. No concelho de Tondela, “70% da população é pobre, 25% é remediada e 5% rica”, o que legitima uma conclusão: “Nunca é demais dizermos que o meio rural que estudámos enferma também do mal que existe nos demais meios rurais portugueses” – “a miséria é flagrante de norte a sul, de nascente a poente entre a classe dos nossos agricultores”, explícita António do Vale (1936, p. 63). O regime alimentar insuficiente tem fortes consequências “no desenvolvimento físico da criança” (peso e altura) e as condições de habitabilidade (higiénicas) – número de divisões, tipo de habitação – revelam-se também fundamentais para o desenvolvimento da criança, diz-nos o autor: “o desenvolvimento físico infantil está dependente da categoria social da família sendo tanto mais deficiente quanto maior for a miséria daquela” (*id.*, p. 73). Reumatismo, alcoolismo, tuberculose (e estados pré-tuberculosos), sífilis, paludismo, cancro e lepra são a realidade encontrada, que traduz um efeito de hereditariedade patológica mórbida (*id.*, p. 4 *sq.* e 48 *sq.*). Nas populações aldeãs, estudadas por António do Vale, constata-se que

“os fatores exógenos do crescimento” (alimentação, clima, estações, causas sociais) e os “fatores endógenos” (glândulas endócrinas, sexo e puberdade, raça, hereditariedade) combinam-se de modo severo, explicando que as “doenças atuais” (vícios deformatórios do tronco, raquitismo, linfatismo, hipertrofia das amígdalas, afeções do couro cabeludo e da pele, cárie dentária, obesidade) relacionam-se com o reduzido “crescimento estatural” (*id.*, p. 180 *sq.* e 221 *sq.*). Esta é a sumária identificação da criança rural. No estudo está sempre patente a componente profilática que “impeça o descalabro” da vitalidade do povo português (*id.*, p. 228). António do Vale destaca a importância da escola nos meios rurais, como imprescindível para o “desenvolvimento normal” da criança, quer do “ponto de vista antropológico”, quer do “ponto de vista médico” (*id.*, p. 180 *sq.*), sendo por isso de interesse o capítulo que dedica ao “Meio escolar” (*id.*, pp. 74-89). Considerações de boas práticas entrelaçam-se com observações sobre o concelho de Tondela, fazendo emergir considerandos sobre a inserção da escola no contexto rural.

Partindo da afirmação que “a escola é o primeiro ambiente artificial que a sociedade cria à criança” e que a idade escolar “coincide com grande parte do desenvolvimento físico da criança (...) e também com o seu desenvolvimento intelectual ou mental”, então, esse ambiente – a escola – “deve realizar acima de tudo a completa harmonia entre o desenvolvimento do corpo e do espírito”, numa atmosfera higiénica, conhecendo-se “habilmente a psicologia de cada escolar” (*id.*, p. 74-75), sem afetar “a vitalidade e vigor da população infantil” (*id.*, p. 76). Vale criticar a “criminosa indiferença” para com a escola primária – nomeadamente, no que se refere aos “requisitos que a higiene escolar impõe” e às “obras de proteção à infância” (tais como descreve o autor: cantinas escolares, escolas ao ar livre, obra de vestuário, assistência médica, educação física, colónias de férias, educação moral, estética e intelectual, entre outras) – esclarecendo que a razão das suas críticas

decorre do “conhecimento objetivo das necessidades que verificámos durante o nosso inquérito médico-antropológico” (*id.*). Constatou-se que a maioria das escolas não observava as condições exigidas pela higiene escolar, pontualizando que bastantes “foram instaladas em autênticos pardieiros, em barracões improvisados onde se consente que a criança permaneça durante o tempo escolar, num ambiente, essencialmente, hostil à sua saúde” (*id.*, p. 77), logo “sem conforto moral e material” (*id.*) contribuindo para o “enfraquecimento físico das nossas crianças” (*id.*, p. 78).

Como contraponto defende que o “edifício escolar moderno precisa de ser alegre e elegante no seu traço arquitetónico; cheio de luz e ar, bem situado e amplo, construído com materiais próprios e distante dos lugares ruidosos e insalubres”, construído “segundo um tipo essencialmente português” (*id.*), com áreas bem dimensionadas e anexos – “pátios de recreio, campos de jogos, piscinas, etc.” – (*id.*, p. 79). A sua realidade rural permitiu-lhe detetar uma escola edificada junto a um sanatório (inclusive o pátio do recreio é “visitado pelos doentes sanatorizados”) constituindo um local de contágio do bacilo da tuberculose, como demonstra o autor com um “ensaio anti-tuberculínico” que realizou (*id.*, p. 80-81). E escolas situadas “por cima de tabernas”; escolas “junto de currais de bois e de ovelhas”, e escolas construídas sem terem em atenção “o clima, as chuvas e os ventos dominantes na região” (*id.*, p. 81). As salas de aula exíguas (sem cubagem e superfície) eram frequentadas por um “número elevado de alunos” (*id.*, pp. 81-83); os edifícios “pintados com cores escuras” e construídos com materiais não apropriados, sem ventilação, sem iluminação e com mobiliário inadequado, em particular, as carteiras que não estavam “adaptadas à fisiologia dos escolares que nelas se sentam” – o que explica, sublinha António do Vale, a significativa “percentagem de deformações do tórax e da coluna vertebral”, que o inquérito patenteou (*id.*, p. 84). O Autor sugere que se utilize “um só

modelo de carteiras” com base nos “dados auxológicos de cada aluno” (*id.*, pp. 84-85), salientando também que “o mobiliário escolar deverá ser individual para que o possamos considerar higiénico”, e que o “critério racional e fisiológico” deve ser o único na sua elaboração (*id.*, p. 86). Um outro aspeto que Vale afirma ser importante considerar relaciona-se com a circunstância da população que frequenta a escola “pertencer à classe pobre” (vivendo em “péssimas condições higiénicas”, como incisivamente sinaliza) logo é estulto, pela obrigatoriedade escolar, que “centenas de crianças raquíticas e débeis” sejam privadas “durante o tempo escolar da única riqueza que possuem e com que a natureza as bafejou – o *sol* e o *ar*” (*id.*, p. 87). Enfatiza a necessidade de se realizarem “exames médicos periódicos”, a fim de despistar “a tuberculose pulmonar que os afeta”, salvaguardando-se, assim, a própria saúde dos professores (*id.*, p. 88), concluindo que à escola primária rural seja “dado mais algum conforto material e moral a fim de que a população que a frequenta obrigatoriamente, saia dela convenientemente preparada para a vida”, dignificando-se o “professor primário na sua elevada missão de instrutor e educador”, anulando-se, por consequência, a “influência perniciosa que o meio escolar pode ter sobre a saúde da sua população” (*id.*, pp. 88-89).

Fig. 4 – Portugal, anos 50



Fonte: Dieuzaide, 1998.

Retenhamos do magnífico álbum fotográfico de Jean Dieuzaide, *Portugal 1950*, três imagens das mais de setenta que o compõem. As fotografias são essencialmente de ambientes rurais e piscatórios; aldeias e vilas como que imobilizadas num tempo que quase suspende o futuro. O preto e o branco dão voz às frágeis gentes que quotidianamente labutam e lutam pela sua identidade social. Nada de artificialismos, e sem qualquer encenação surgem crianças, mulheres e homens nos seus ritmos e ritos. Portugal lentamente transforma-se, mantendo uma anacrónica realidade tecida em tons soturnos e suportada pelos estereótipos de um mundo enterrado num simbólico ancestralíssimo. O olhar Jean Dieuzaide é atraído por esses universos à margem das tímidas industrializações – a do rural e a do urbano –, ou como nos alerta Eduardo Lourenço num perspicaz texto de apresentação – “Luz e Memória”: “O Portugal de Jean Dieuzaide é o último espelho em que realmente podemos contemplar, como se fosse ontem, os mais humildes, aqueles cujos trabalhos e dias se perpetuam ao longo dos séculos quase sem alterações”. (*in* DIEUZAIDE, 1998, p.14).

É possível que o fotógrafo nos quisesse legar um testemunho de um outro Portugal, refratário inclusive às encenações que o regime autoritário fabricava, mesmo aquelas com o cunho de um “Portugal arcaico, incarnação dos valores morais” (*id.*, p.15). Eduardo Loureço lança uma provocação: “Não sabemos exatamente o que o país profundo, que Jean Dieuzaide arrancou ao seu silêncio e nos oferece, pensava sobre a História que se fazia e desfazia ao seu lado e de que nem sequer era espectador. O país profundo olha com ingenuidade e dignidade para quem o olha” (*id.*, p.17).² Continua, Eduardo Lourenço,

2 Alain Corbin (2019) publicou recentemente um estudo académico realizado nos anos 1960, onde levanta justamente a questão da “*histoire en rase-mottes*”. Baseado em inquéritos orais – ou como os denomina: “inquéritos aos traços memoriais ínfimos” (p. 24), e na análise de estatísticas e de fontes documentais, nomeadamente a imprensa local, procede a uma sondagem retrospectiva sobre a perceção das transformações ocorridas em Limoges nos anos 30. A densidade dos fenómenos (políticos, económicos e sociais) é, no essencial, diferida (e, por vezes, contrastante, apesar de ser mitigada ou revelar *nuances*) entre o rural e o urbano e,

afirmando que a objetiva do francês, sem “solicitar sorrisos”, “tirou o último e comovente instantâneo” (*id.*, p.18) de um país que vive na sombra, mas resiste.

A esta sagaz aproximação ao mundo rural, uma outra da década dos 40, se pode incorporar, referimo-nos ao importante *Inquérito à Habitação Rural*. Os seus propósitos passaram por um levantamento da cultura popular, do modo de vida camponês e do “mapeamento da diversidade regional da arquitetura tradicional portuguesa” (LEAL, 2009), tendo subjacente (como anteriormente sublinhamos) o “projeto de reforma da economia e da sociedade rurais” em que o Estava Novo estava fortemente implicado (ÁGUAS, PEREIRA, 2016, pp.59-80). Todavia o desvendar dos contextos devolve a terrível paisagem social desse outro Portugal, que não se dissolve nas envolventes ideológicas, nem se deixa enredar nos “tipos folclóricos”, nem nas “imagens impostas” – ou “tipos etnográficos naturalizados” (*id.*, p. 64; *cf.*, OLIVEIRA, 2011).

Carlo Levi no já clássico *Cristo si è fermato um Eboli*³ (publicado em 1945) tendo como pretexto as gentes de Gagliano – uma aldeia “*perdida en el espácio y en el tiempo. También en la desesperanza...*”, no sul da Itália, onde compulsivamente o governo fascista o exilou, nos anos 30, por motivos políticos – discorre sobre o abismo que separa os camponeses do Estado, das teocracias, dos exércitos e da História. As suas instigantes observações conduzem-nos a imergir na complexa racionalidade do mundo campesino e sem qualquer tipo de etnocentrismo reconhece que a sua “*antigüedad y su oscura y misteriosa sencillez*” se podem perfeitamente compaginar com a modernidade. O

dentro de cada um destes universos, entre comerciantes, empregados e operários, para o ambiente urbano; e, no contexto rural, entre lavradores e camponeses. Uma das conclusões (*cf.*, pp 209-218) de Alain Corbain, reside no realce que a escola primária teve na formação de valores que se refletiram nas modalidades de adesão às mudanças políticas e económicas, com as inevitáveis consequências nas formas de socialização e de sociabilidade.

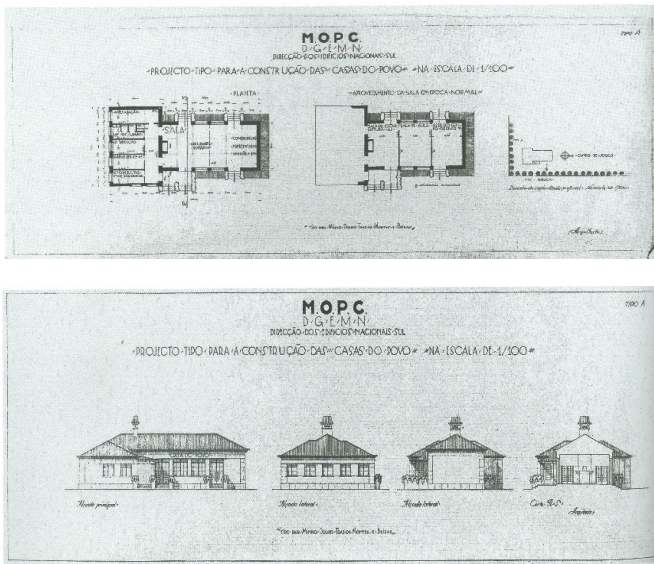
3 A edição por nós utilizada é: *Cristo se detuvo en Eboli* (Madrid, Gadir, 2005).

exame de Levi tornou visíveis uma série de incontornáveis dimensões que as classificações e categorizações estabelecidas, em sede urbana, pelas elites (política, económica, pedagógica, intelectual, ...), integram indelevelmente uma torsão epistemológica que perigosamente arrasta o rural – ou os diversos e complexos territórios e mundos camponeses – para um limitativo universo associado a arquétipos – traduzidos por uma panóplia de adjetivos que refletem tópicos axiológicos que vão desde o inculto até ao violento, passando por sujo, mentiroso, supersticioso ou rancoroso, entre um turbilhão de outros epítetos, ora estéticos, ora de contornos morais (BADAL, 2017, pp. 91 *sq.*) – que constituem a matriz de um estrutural desprezo que, na época contemporânea, foi sendo glosado como “desprovincializar” o camponês, já que a aldeia era, por definição, o “obstáculo” para qualquer tipo de fomento (conceito que nos anos 30 e 40 quis significar progresso). Malgrado o generoso investimento cognoscitivo realizado por muitos intelectuais e professores, prevaleceram os estereótipos – que objetivamente anulam a possibilidade de outros códigos de conhecimento e de comunicação e de outras geografias – que politicamente legitimaram a modernização agrária e a agricultura industrial (*id.*, pp. 128 *sq.* e 198 *sq.*)⁴.

O outro Portugal (ou a outra Itália que Carlo Levi contribuiu para desvelar) permanece esquecido no limbo das experimentações antropológicas que o regime totalitário vai simulando.

⁴ Sobre esta questão valerá a pena reler E. Durkheim, essencialmente quando propõe soluções de renascimento (e jamais de reprodução) para as escolas situadas nas comunidades camponesas, em visível declínio (demográfico, social e político), a partir dos inícios do século XX (*Cf.*, CARDI, 2007). Num outro registo L. Wittegenstein aventa uma possibilidade de pensar a prática pedagógica nas escolas rurais. Num momento muito particular da sua trajetória vital, Wittegenstein exerceu o magistério primário, entre 1920 e 1926, numa zona rural austríaca. Um dos frutos dessa experiência foi a edição do *Dicionário para as Escolas Primárias*, em que está patente a posição do Autor sobre a missão da educação em zonas rurais que deve ser fundamentalmente a do desenvolvimento intelectual, associado à “relevância do aprimoramento pessoal” (*Cf.*, REIS, 2010, pp. 95 *sq.* e pp. 132-139, para o Prefácio ao *Dicionário*).

Fig. 5 – Casas do Povo



Fonte: TOSTÕES, 2019.

Equívocos políticos e pedagógicos

A imprensa pode constituir um revelador de como alguns dos problemas que atravessam a sociedade encontram visibilidade. A conjuntura política, não obstante as tímidas aberturas, pauta-se por um filtro ou controle excessivo das expressões que podem ter as políticas públicas, pautando o ritmo de difusão e debate de todas as questões que incomodam a ordem estabelecida, não obstante a sua emergência no espaço público. Neste aspeto, é sintomático observar como em nove jornais matutinos e vespertinos, entre 1945 e 1969, vai surgindo a questão educativa (ADÃO, 2012). De modo particular interessa-nos captar como a Escola em meio rural ganha uma relativa presença na imprensa, frequentemente associada a Ensino agrícola, mas indelevelmente conectada com uma Pedagogia acentuadamente

conotada à perspectiva de catolização. Esta triangulação remete para a ausência de autonomia que a escola rural teve em termos justamente de poder ser pensada como realidade, condicionando-a aos aspetos conjunturais (como, por exemplo, sobre os Postos escolares e o/as Regentes escolares, ou submetida à Obra das Mães pela Educação Nacional ou da Campanha Nacional de Educação de Adultos e, também, refém de um Ensino agrícola, sem contornos definidos) ou fechando-a ideologicamente num espaço salvífico (de que se destacam a Assistência ou a Higiene e Saúde escolares, para além das dimensões que se relacionam com a religião, o controle da mobilidade e mesmo como reguladora das hierarquias sociais e da ordem). Entre os artigos de opinião, as notícias, as reportagens e os estudos, sobre Educação albergados na imprensa, a temática das Escolas em meio rural (mesmo associada ao Ensino agrícola e à Pedagogia) é quase residual, o que, apesar de tudo, indicia que lentamente vai surgindo um interesse em debater a questão, que ultrapassa a retórica de alguns dos títulos, mormente, das reportagens – e a título meramente ilustrativo assinalem-se: “Entre nós a escola primária encontra-se adaptada apenas aos meios citadinos e por isso favorece e fomenta a fuga do meio rural” (*O Século*, 13.12.1956) ou “A escola deve estar presente onde quer que esteja envolvido o progresso da agricultura nacional” (*O Diário da Manhã*, 21.4.1966) –, trasladando-a para as transformações que na sociedade portuguesas se estavam a verificar, e que Nuno Bragança (1966) condensa como sendo a tensão entre o constante afluxo às cidades e a “sangria do rural”, com os dilemáticos “despovoamento” e “mobilidade dos trabalhadores”, cujas consequências sociais e económicas devem merecer uma “coordenação estrita das pastas do Trabalho e da Educação” (*id.*, pp. 648 *sq.*); a questão da modernização perpassa como estruturante e segundo o Autor, “(...) não se pode esperar que uma lavoura afetada pelo êxodo rural se modernize por si só.” (*id.*, p. 660). As fórmulas ensaiadas escoraram-se na operacionalização de

dispositivos que oscilaram entre o menosprezo da Escola e o excessivo controle social baseado nas redes locais, expressas pelas Casas do Povo.

Assim, o patenteado menosprezo pelos professores primários e a emergência dos Regentes escolares correlacionados com a instalação dos Postos Escolares, a partir dos anos 30, num duplo movimento de clara minoração dos espaços rurais e da função social e pedagógica da Escola e dos seus agentes – como justamente demonstram Justino Magalhães (2018) e Sandra Lima (2013) – é uma opção política que vai pautar o percurso das modalidades de escolarização em meio rural.

Nos anos 30 inicia-se também a política de colonização com a lógica de que para “cada novo núcleo populacional”

tenham já sido concebidos os planos de exploração a seguir pelos diferentes casais agrícolas (uma vez que havia vários casais-tipo em cada colônia, consoante a tipologia dos terrenos), mas era necessário que a assistência técnica nas colônias fornecesse as orientações quotidianas aos colonos para que os planos fossem corretamente seguidos ou, por vezes, adaptados a eventualidades que surgissem. Neste sentido, para que se operasse a desejada transformação produtiva do território, era necessário que se promovessem formas de trabalho que permitissem aos indivíduos estarem organizados de uma maneira que se considerava economicamente proveitosa. (SILVA, 2011, p. 91).

Nestes pressupostos estava, ainda, subjacente que “eram os próprios métodos de aprendizagem técnica que continham os mecanismos de atuação sobre a “personalidade” do colono” (*id.*, p.93). Este dispositivo de “correção dos defeitos ou vícios não só relativos à profissão como atinentes à conduta moral e cívica” vai ser burilado ao longo dos anos 40 (em 1942, 1946 e 1948) prevendo-se que a atividade assistencial (serviços clínicos e profiláticos, bem como de assistência social) assumia uma dimensão de vigilância moralizadora

(ou totalizadora) com o objetivo de “velar pela saúde física, intelectual e moral da família”, como se estipula em 1948; em síntese:

o poder coercivo, ou mesmo repressivo, parecer uma função supletiva face aos mecanismos de poder que visam atuar sobre as condutas dos indivíduos que de “imorais e preguiçosos” se transformariam em pacíficos agricultores, com amor à terra e à pátria, camponeses conscienciosos. Assim, mais importantes do que os mecanismos de coerção, que iam desde a expulsão da colônia até às “admoestações e avisos tendentes a corrigir as deficiências encontradas”, para o processo de subjetivação dos colonos eram imprescindíveis as tecnologias de poder que atuassem diretamente nos hábitos e nas vontades dos novos proprietários. (*id.*, p. 94).

Em 1954 previam-se “programas de instrução que visavam adentrar os colonos nas modernas tecnologias de produção agrícola, incluindo os processos de mecanização, ao mesmo tempo que previam cursos de domesticidade destinados às mulheres colonas”, nomeadamente

cursos móveis ligados aos serviços de assistência técnica destinados a: a) instruir os colonos, filhos de colonos e trabalhadores rurais nas práticas mais importantes seguidas na exploração dos casais, tais como: regadio, tratamento de animais, mecanização, tecnologia dos produtos e preceitos de administração de pequenas empresas; b) facultar às mulheres e filhas de colonos noções de economia doméstica, higiene alimentar e indústrias caseiras (...) [e] Nas colônias agrícolas funcionarão também escolas de ensino primário ou postos de ensino, sendo os respectivos professores ou regentes nomeados pelo Ministro da Educação Nacional, sem precedência de concurso, sob proposta do Ministro da Economia. (Lei n.º 2072, de 18 de Junho de 1954 *in id.*, p. 95).

Do colono passou-se para a invenção da “família rural modelar” – submersa por uma paleta de “engenheiros ou regentes agrícolas em permanência nas colónias, mas por um conjunto de agentes dotados de um saber específico, como os médicos, o pároco e, principalmente, por agentes especializados na área “social”, como as assistentes sociais, as auxiliares e as educadoras familiares rurais” (*id.*, p. 96) –, como corolário de um “projecto societal”: “Os comportamentos pessoais que ainda nos anos trinta eram classificados do ponto de vista *moral* (a ‘preguiça’, o ‘alcoolismo’ dos colonos dos Milagres, por exemplo) são agora reconfigurados também, e cada vez mais, do ponto de vista *social*.” (*id.*, pp. 96-97)⁵.

Um último apontamento esclarecedor da reiteração das representações anuladoras das identidades rurais pode residir nos documentários científicos e educativos produzidos, a partir de 1952, no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos. Cristina Barcoso (2002), analisando com base em “unidades frásicas” os filmes da série do *Zé Analfabeto* – que “ilustram a história de vida de um homem rural que se estabelece na cidade” (*id.*, p.102) e em que se procura “ilustrar as dificuldades e problemas, enganos e ironias de que o analfabeto era alvo, as desvantagens de ser analfabeto” (*id.*) – ligadas ao analfabetismo, conclui que estão conotadas com categorias como: ignorância, vergonha, preguiça, engano, ingenuidade, entre outras vincadamente depreciativas que redundam na assunção meramente individual do seu destino; o analfabeto jamais é perçecionado (ou representado) numa trajetória social. A figura do analfabeto, assevera a autora, nestes filmes de cariz pedagógico e cívico, aparece sempre ligada ao de um homem rural, um “vulgar camponês, de calças, camisa

5 Uma interessante visão sobre a Colónia Agrícola de Santo Isidro de Pegões, com base no depoimento do filho de um dos primeiros colonos a instalarem-se na aldeias criada de raiz pelo Estado Novo, em 1951, é-nos dada na reportagem conduzida por Susana Lúcio, “Como era a vida na aldeia-modelo de Salazar”, publicada na revista *Sábado*, na sua edição nº755, de 17 a 23 de outubro de 2018.

desabotoada com mangas arregaçadas e chapéu preto” e que quando visita Lisboa passa a “casaco branco, camisa e boné”, iniciando-se o seu processo de alfabetização e de afastamento da imagem rural (*id.*, pp. 102 *sq.*).

Neste período é exponencial a produção de documentários sobre o presente (em especial o *Jornal Português* ou as *Imagens de Portugal*, entre muitos outros que vão desde o documentário militar até ao turístico, passando pelos sobre a arte ou a industrial). São filmes informativos, com uma vertente pedagógica e institucional, que resumem os principais acontecimentos políticos e sociais da época, onde a predominância de temas folclóricos, de imagens do campo ou de lugares históricos é uma reiterada constante. (COSTA, 2012, pp. 110 *sq.*)

Deste modo, conjugou-se com o efeito de folclorização a mobilização de saberes que possibilitassem, como referiu Mendes Correia, “o vigor e a pureza germinal da Raça” como garante da “continuidade histórica da Nação” e dos “valores eternos do espírito” (*apud* MATOS, 2021). A assunção de um projeto político, cultural e pedagógico, que compaginasse o desenvolvimento da saúde física e da saúde moral com a higienização do ambiente, tendo como objetivo a formação do carácter como modo de evitar a degenerescência da raça, contou com o firme apoio da ciência antropológica na construção de um cânone antropométrico – correspondente aos propósitos nacionalistas do Estado Novo em destacar a especificidade da população e da história nacionais – refletido na elaboração científica de uma história natural da população portuguesa. Com base em estudos eminentemente laboratoriais ou experimentais, de matriz psicológica ou subsidiários de uma antropologia biológica e física, elaboraram-se taxionomias e classificações, justificadoras da norma e legitimadoras dos desvios, que confluíram para programas de higiene racial e sexual. Os dados empíricos foram revestidos por uma argumentação coincidente com as

premissas políticas totalitárias, prevalecendo o princípio dos “assuntos de interesse nacional” (OLIVEIRA, ABREU, 2012; SANTOS, 2005).

O campo científico (no seu significado mais amplo) revelou a sua íntima relação com o poder político, mostrando-se permeável aos axiomas ideológicos e subsidiário dos constrangimentos externos; era, por consequência, um campo onde o princípio da heteronomia prevalecia sobre o da autonomia (BOURDIEU, 1997). No entanto, germinaram abordagens (muitas delas nascendo dos polos periféricos do próprio campo científico) ao mundo rural – sejam as de cunho higienista, as de expressão médico-pedagógica, as resultantes da psicologia científica, as de uma pedagogia humanista ou as de uma nascente sociologia rural (ÁGOAS, 2010) – que consagram a população como objeto de estudo, rompendo com o redutor olhar etnográfico e com as contaminações das aporias eugénicas, consagradas no *slogan* (constantemente glosado e reiterado especialmente nas dimensões educativas e educacionais) do regime: Deus – Pátria – Família.

Conclusões (ou um sóbrio Epílogo)

Este nosso inquérito pretendeu equacionar as variáveis (que correspondem a um variado leque de fontes produzidas em diferentes instâncias e instituições e que possibilitando incrustar a problemática das escolas rurais na sua amplitude) que estão implícitas na análise da escola rural. Privilegiamos um tempo, apesar de incluir várias temporalidades, em que se assiste à tentativa de uma mutação antropológica com vista a induzir um processo de radical transformação, social e cognitiva, da economia camponesa, institucionalmente concebido na sua cartografia e ancorado em princípios ideológicos de legitimação das classificações (BOURDIEU, 2000).

No campo educativo, as repercussões foram enormes e uma regressão, estrategicamente assumida, pautou o necessário ritmo de

construção de um espaço social, com a inscrição territorial dos grupos sociais. Este novo mundo rural ruiu face aos processos sociais que não puderam ser controlados (ou eventualmente pensados), que redefiniram as socializações populares, as sociabilidades políticas e a centralidade do trabalho. Contudo, a reprodução da condição social periférica manteve-se como marca da modernidade (ou da modernização, entendida num sentido meramente económico), reconhecendo-se, no entanto, que a escolarização, como afirma José Madureira Pinto (2008, p. 58), foi “um dos mais notáveis fatores de abertura e mudança estrutural” das comunidades rurais.

Referências

ADÃO, A. (dir.). **A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969)**. Um repertório, cronológico, temático e onomástico. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

AGAREZ, R. C. **A habitação apoiada em Portugal**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020.

ÁGOAS, F.; PEREIRA, L. Verdade, ideologia e violência nas primeiras fotografias do povo em Portugal. O realismo científico do Inquérito à Habitação Rural. *In*: ÁGOAS, F. ; NEVES, J. (org.). **O Espectro da Pobreza. História, Cultura e Política em Portugal no século XX**. Lisboa: Mundos Sociais, 2016. p. 59-80.

ÁGOAS, F. **Saber e Poder**. Estado e investigação social agrária em Portugal nos primórdios da Sociologia em Portugal. Tese de doutoramento (mimeo.). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Nova de Lisboa, 2010.

BADAL, M. **Vidas a la intemperie**. Nostalgias y prejuicios sobre el mundo campesino seguido de Mundo clausurado. Monocultura y artificialización. Logroño/Oviedo: Pepitas de calabaza & Cambalache, 2017.

BARCOSO, C. **O Zé Analfabeto no Cinema.** O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956. Lisboa: EDUCA, 2002.

BOURDIEU, P. L'inconscient d'école. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 135, p. 3-5, 2000.

BOURDIEU, P. **Les usages sociaux de la science.** Pour une sociologie clinique du champ scientifique. Paris: Institut National de la Recherche Agronomique, 1997.

BRAGANÇA, N. O trabalhador rural e a Industrialização. **Análise Social**, 4 (16), p. 573-585. 1966.

CARDI, F. Durkheim, les paysans, l'école. **Revue française de pédagogie**, 158, p. 21-30. 2007.

CARLOS, A. B. **A Greve Camponesa de 8 de Maio de 1944 em Azambuja e Baixo Ribatejo – História e Geografia Humana.** Lisboa: Guerra & Paz, Ed., 2019.

CARVALHO, J. R. **Trás-os-Montes, o Nordeste.** Lisboa: Fundação Manuel Francisco Manuel dos Santos, 2017.

COELHO, L. **Typos Nacionaes.** Lisboa: Editores Santos & Vieira, [1920].

CORBIN, A. **Paroles des Français anonymes.** Au couer des années trente. Paris: Albin Michel, 2019.

CORREIA, F. **Portugal Sanitário (Subsídios para o seu estudo).** Lisboa: Ministério do Interior – Direcção Geral de Saúde, 1938.

CORTESÃO, L. (coord.). **A Marcha da Fome de Pevidém.** Memórias de um passado na inquietude do agora. Guimarães: Guimarães Capital Europeia da Cultura, 2012a.

CORTESÃO, L. (coord.). **Escutando quotidianos de pobreza.** Oh mãe, deia-nos pão!. Guimarães: Guimarães Capital Europeia da Cultura, 2012b.

COSTA, C. S. **Camponeses do Cinema:** a Representação da Cultura Popular no Cinema Português entre 1960 e 1970. Tese de doutoramento (mimeo.). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 2012.

DESCAMPS, P. *Le Portugal. La vie sociale actuelle.* Paris: Librairie de Paris, 1935.

DIEUZAUDE, J. **Portugal 1950.** Texte de Eduardo Lourenço. Toulouse: En Vues, 1998.

FREIRE, D. Estado corporativo em acção: sociedade rural e construção da rede de Casas do Povo. *In:* ROSAS, F. GARRIDO, A. (coord.) **Corporativismo, Fascismos, Estado Novo.** Coimbra: Almedina, 2012.p. 273-301.

FREIRE, D. *et al.* **Corporativismo e Estado Novo.** Contributos para um roteiro de arquivos das instituições corporativistas. Lisboa: ICS – Estudos e Relatórios, 2014.

GARNEL, M. R. Os médicos, a saúde pública e o Estado improvidente (1890-1926). *In :* ÁGOAS, F. ; NEVES, J. (org.). **O Espectro da Pobreza.** História, Cultura e Política em Portugal no século XX. Lisboa: Mundos Sociais, 2016. p. 27-57.

GRAÇA, L. Q. **Problemas da vida rural.** Lisboa: Livraria Luso-Espanhola, 1945.

GRIGNON, C. Le paysan inclassable. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 14, p. 82-87. 1975.

GUILLEMAIN, E. (coord.). **Extension du domaine psy.** Paris: PUF, 2014.

HANIFAN, L. J. The Rural School Community Center. **Annals of the American Academy of Political and Social Sciences**, 67, p. 130-138. 1916.

LEAL, J. **Arquitectos, Engenheiros, Antropólogos:** estudos sobre arquitectura popular no século XIX português. Porto: Fundação Instituto Arquitecto José Marques da Silva, 2009.

- LEVI, C. **Cristo se detuvo en Éboli**. Madrid: Gadir, 2005.
- LIMA, S. C. O Não-dito: a História da Escola Primária Rural nas Páginas da Revista *Escola Portuguesa* (Portugal, 1934-1939). **Educação e Filosofia**, 27-nº especial, p. 109-142. 2013.
- LOPES, J. T.; LOUÇÁ, F.; FERRO, L. **As Classes Populares**. A produção a reprodução da desigualdade em Portugal. Lisboa: Bertrand Editora, 2017.
- LÚCIO, S. "Como era a vida na aldeia-modelo de Salazar", **Sábado**, nº755, de 17 a 23 de outubro de 2018.
- MAGALHÃES, J. Escola Única e Educação Rural no Estado Novo em Portugal. **Historia y Memória de la Educación**, 7, p. 269-298. 2018.
- MARQUES, V. M. "A poesia dos simples": arte popular e nação no Estado Novo. **Etnográfica**, 11 (1), p.63-89.2007.
- MARTÍ ALPERA, F. **Las Escuelas Rurales**. Girona-Madrid: Dalmau Carles, Pla, S.A. editores, 1911.
- MATOS, P. F. **Mendes Correia e a Escola de Antropologia do Porto**: contribuição para o estudo das relações entre antropologia, nacionalismo e colonialismo (de finais do século XIX aos finais da década de 50 do século XX). Tese de doutoramento (mimeo.). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, 2012.
- MIRA, F. **A Educação em Meios Rurais**. Lisboa: Livraria Luso-Espanhola, 1950.
- MONTEIRO, D. **Paisagem Social Portuguesa**. Porto: Editora Educação Nacional, 1944.
- OLIVEIRA, A. L.; ABREU, M. V. The reception of Experimental Psychology in Portugal in the early decades of the 20th century: the creation of the first Portuguese Laboratory of Experimental Psychology as a privileged analyzer. **Revista de Historia de la Psicología**, 33 (4), p. 37-56. 2012.

OLIVEIRA, I. F. S. **A Fotografia no Inquérito da Arquitectura Popular em Portugal**. Dissertação de mestrado (mimeo.). Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Coimbra, 2011.

PEREIRA, A. L. **Darwin em Portugal**. Filosofia. História. Engenharia Social (1865-1914). Coimbra: Almedina, 2001.

PIMENTEL, I. F. A assistência social e familiar do Estado Novo nos anos 30 e 40. **Análise Social**, 34 (151-152), p. 477-508. 1999.

PINTO, J. M. Escolarização e reprodução social. *In*: PINTO, J. M. (coord.) **Ir e voltar**. Sociologia de uma colectividade local no Nordeste Português (1977-2007). Relatório Final. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras- Universidade do Porto, 2008. p. 48-59.

PINTO, J. P. **O Espírito na Escola**. Porto: Porto Editora, [s.d.]

REIS, M. F. **O Dicionário para as escolas primárias de Ludwig Wittgenstein e a virada linguística**. Dissertação de mestrado (mimeo.). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, 2010.

REVEZ, N. F. **Os Álbuns Portugal 1934 e Portugal 1940**. Dois Retratos do País no Estado Novo. Dissertação de mestrado (mimeo.). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 2012.

ROCHA, M.; MORAIS, M. H. Idade da menorca na Região de Coimbra (Portugal). **Antropologia Portuguesa**, 8, p. 165-177. 1990.

RODRIGUES, A. P. **Da Assistência aos Pobres aos Cuidados de Saúde Primários em Portugal: o papel da Enfermagem 1926- 2002**. Tese de doutoramento (mimeo.). Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública – Universidade Nova de Lisboa, 2013.

SAAVEDRA, M. Malária, mosquitos e ruralidade no Portugal do século XX. **Etnográfica**, 17 (1), p. 51-76.2013.

SANTOS, A. **Educação Nova**. As Bases – I: O Corpo da Criança. Paris/Lisboa: Aillaud & Bertrand, 1919.

SANTOS, G. D. **A Escola de Antropologia de Coimbra, 1885-1950.** O que significa seguir uma regra científica? Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

SILVA, E. L. **A propriedade e os seus sujeitos:** a colonização interna e colónias agrícolas durante o Estado Novo. Dissertação de mestrado (mimeo.).Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 2011.

SILVA, E. L. Recampear no Estado Novo. Propriedade, Estado e os seus sujeitos.. *In* : ÁGOAS, F. ; NEVES, J. (org.). **O Espectro da Pobreza.** História, Cultura e Política em Portugal no século XX. Lisboa: Mundos Sociais, 2016. p. 105-123.

SOUSA, F. (coord.). **Espólio Fotográfico Português, Foto Beleza.** Porto: Ed. CEPESE, 2008.

TOSTÕES, A. *et al.* **1º. Congresso Nacional de Arquitectura 1948-2018.** Lisboa: INCM, 2019.

TRUNINGER, M. *et al.* **A evolução do Sistema de Refeições Escolares em Portugal (1933-2012):** 1º. Relatório de Pesquisa. Lisboa: ICS – Estudos e Relatórios, 2012.

VALE, A. A. **A robustez da criança rural em idade escolar.** Estudo baseado em mais de sessenta mil observações médico-antropológicas, em crianças do Concelho de Tondela (Portugal). Coimbra: Coimbra Editora, 1936.

A INFÂNCIA RURAL E SUA ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SENSIBILIDADES

Elizabeth Figueiredo de Sá

Nosso conhecimento não era de estudar livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de
outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma
na outra por amor
E não por sintaxe.

Manoel de Barros

Em sua obra “Menino do Mato” (2010) Manoel de Barros derrama em suas poesias os sentidos de uma criança em seu ambiente rural, onde suas aprendizagens extrapolavam o ambiente escolar e o *estudar os livros*; estas estavam em *pegar, apalpar, ouvir e outros sentidos*. Nesse artigo, sob o estímulo das poesias do poeta mato-grossense, pretende-se perceber as sensibilidades que envolviam a infância rural e sua escolarização no estado de Mato Grosso. O período delimitado para pesquisa, os anos de 1920 a 1940, justifica-se pelo período de vigência do Regulamento da Instrução Pública de 1927, quando foi criada a modalidade de “escola isolada rural”, que vigorou até a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946.

As sensibilidades, no âmbito da história cultural, apresentam-se “como operações imaginárias de sentido e de representação do mundo, que conseguem tornar presente uma ausência e produzir; pela força do pensamento, uma experiência sensível do acontecido” (PESAVENTO, 2007, p. 15). Elas são sutis, difíceis de apreender

e, como afirma Pesavento (2007, p. 21): “[..] é um ir além, é ter, possivelmente, mais dúvidas do que certezas, com relação ao passado, talvez aí resida o charme que se encontra presente em toda a aventura do conhecimento.... Por que não aceitar o desafio?”

Assim, Pesavento estimula a mudar o foco da pesquisa, bem como Alain Corbin que em sua entrevista a Laurent Vidal (2005, p.31) conclui dizendo: “Se eu tivesse um conselho a dar para aqueles que farão história, que serão professores de história, seria de tentar mudar de objeto de estudo ao longo das décadas. Não se deve fazer sempre a mesma coisa, para que o prazer não embote”, parafraseando com Manoel de Barros, para que as palavras não percam o *amor* e se tornem somente *sintaxe*.

Assim, o desafio foi aceito e, para tal, foram analisadas obras memorialísticas e periódicos locais enquanto materializações das sensibilidades. Logo, a objetiva que antes voltava-se para a história das instituições escolares estará focada na história das sensibilidades que “remetem ao mundo do imaginário, da cultura e de seus conjuntos de significações construídos sobre o mundo” (PESAVENTO, 2007, p. 20).

A escrita está organizada em três partes: a primeira se detém em tratar sobre as ruralidades e educação rural em Mato Grosso no período proposto; a segunda parte em analisar as memórias de pessoas que viveram sua infância e frequentaram a escola no ambiente rural mato-grossense no período e, na terceira parte, apresenta a visão do estrangeiro, do urbano sobre o ambiente rural e suas escolas.

A educação escolar no cenário rural de Mato Grosso

O estado de Mato Grosso nos anos de 1930 e 1940 possuía 1.477.041 m², fazendo divisa com os estados de Amazonas, Pará, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, e os países: Bolívia e Paraguai. Em 1942, por meio do Decreto-lei n.º 5 812, de 13 de setembro de 1943,

os municípios de Guajará-Mirim, Ponta Porá e parte do município de Mato Grosso (MT) foram transformados em Território Federal.

Caracterizava-se por sua extensa área territorial, diversidades naturais, discrepâncias na distribuição populacional nos municípios entre a porção norte e sul, precariedade de estradas e de comunicação e nenhuma infraestrutura. Embora algumas iniciativas de melhorias nas áreas da saúde, comunicação e transporte tivessem sido assinaladas até 1936, foi no governo interventorial de Júlio Muller (1937-1945) que melhorias significativas foram reconhecidas no estado, provavelmente devido ao financiamento do governo federal, advindo de sua proximidade com o Presidente Getúlio Vargas, por ser irmão de Filinto Muller, Chefe de Polícia do Distrito Federal.

Nesse cenário eminentemente rural, a educação primária rural era ministrada: nas pequenas cidades e vilas do interior, localizadas em sedes de município, com uma população pobre, e a vida caracterizada pela criação de gado e lavoura; na zona rural comum, instaladas a 3 quilômetros ou mais da sede do município; nas zonas rurais de imigração; escolas localizadas nas fronteiras da Bolívia e Paraguai; e, nas zonas rurais do alto sertão, voltadas para a escolarização principalmente das crianças indígenas. (MATO GROSSO, Relatório, 1943).

Para atender essa diversidade de ruralidades, o Regulamento da Instrução Pública de 1927 legislou para o ambiente rural ofertando um ensino aligeirado em 2 anos. Conforme Seção I, as *escolas isoladas rurais* deveriam estar localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município e criadas mediante proposição do Diretor da Instrução Pública com informações dos inspetores gerais da existência de prédio adaptável às necessidades escolares e a existência de 30 crianças em idade escolar (Art. 5 e 6). Essa modalidade escolar era unidocente.

No caso da existência de um número inferior a 15 alunos durante seis meses, a escola seria suprimida (Art. 8). Os depoimentos apontam que nesses casos, a educação familiar era comum no período,

nas casas ou fazendas reuniam-se crianças em idade escolar (filhos, parentes e filhos de funcionários) e pagava-se uma professora para ensiná-los (ASSIS E SILVA, 2018; SÁ, DIAS, 2020).

Nas pequenas cidades e vilas poderiam ser instaladas também a modalidade escolar *Escolas Reunidas*, quando “num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento” (Art. 19). Essa modalidade escolar caracterizava-se por utilizar o ensino simultâneo, graduado, com um curso de três anos.

A educação escolar no alto sertão, conforme Ferreira Mendes (1944), estavam sob a condução dos religiosos, evangelistas norte-americanos e da missão salesiana que atuavam nos Postos de localização indígena aos cuidados do Serviço de Proteção aos Índios. “Este Serviço mantém em cada Posto de Localização Indígena uma escola de assistência, educação e nacionalização, escolas mistas, de um só tipo, em que se ministram também trabalhos manuais e noções de agricultura.” (MENDES, 1944, p. 200).

Já as escolas rurais localizadas nas zonas fronteiriças de imigração da Bolívia e Paraguai apresentam uma realidade própria: “Tudo lá é diferente; costumes, língua. [...] os filhos dos guaranis não se adaptam facilmente à nossa educação, salvo se a mãe é brasileira, porque em tal predomina os costumes desta” (MENDES, 1944, p.199).

Realidades distintas, culturas próprias, conhecimentos diferenciados e uma legislação que as padroniza. Como tal escolarização é vivida e sentida pela criança?

Infância e escola rural: memórias vividas e sentidas

Que me perdoem os conterrâneos, mas eu gostaria de fazer mais viva e real a convivência do passado.

Moacyr de Lannes (1999)

Com essas palavras Lannes, em sua obra memorialista sobre Várzea Grande, alerta o leitor que as páginas estão impregnadas de suas lembranças, bem como as demais obras utilizadas que nos auxiliarão a perceber a infância no ambiente rural e escolar mato-grossense. Para Bosi, “A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 57).

A Vila de Várzea Grande¹, terceiro distrito de Cuiabá, era um espaço urbano- rural que tinha acesso ao 1º e 2º distritos da Capital por meio da travessia com a barca Pêndulo².

Suas ruas eram compostas de:

[...] casas dos dois lados, pequenas, grandes, porta e janela, às vezes outra janela e ainda às vezes outra, baixas, algumas pintadas e borradas, cal e barrado vermelho, umas mostrando reboco ruído pelo tempo ou pelas cabras, deixando ver a sua entranha de adobo, onde se via até o capinzinho seco usado para fortalecer a massa, aparecendo....” (LANNES, 1999, p. 35)

Segundo Ubaldo Monteiro (1987) a Vila era um lugar sadio de se viver, com “a mais pura água do Poço Velho”.

1 Transformou-se em Município em 23 de setembro de 1948.

2 A Barca Pêndulo o Porto foi utilizada para travessia entre os distritos de Cuiabá por 68 anos (1874-1942) sendo substituída pela Ponte de concreto no governo de Júlio Muller (MONTEIRO, 1987).

As casas eram espaçosas e havia grande fartura [...] todos os quintais eram plantados com mangueiras, laranjeiras e mandiocas. Havia criação de galináceos, suínos, e boa parte dos moradores possuía uma vaquinha para ordenha, de manhã ou de madrugada. À noite o gado vinha dormir nos pátios das casas. (MONTEIRO, 1987, p. 49).

Embora, em muitos momentos, o memorialista Monteiro enfatize a paisagem bucólica e interiorana da Vila de Várzea Grande como algo positivo, em outros, retrata a contradição da mesma realidade, ao afirmar que “[...] tudo era moroso, triste, atrasado e uma onda de crimes era uma constante no núcleo emperrado, sem luz elétrica, sem água, de ruas e estradas tortuosas e cheias de regos [...]” (MONTEIRO, 1987, p.50). Uma realidade que se enquadra ao que Ferreira Mendes (1944) classificou como “rural comum”, que poderia ser chamada de *rural-urbano* devido a sua proximidade com a sede do município.

A infância é lembrada com emoção, deixando claro que o que não faltava era imaginação para se divertir, mesmo que a brincadeira estivesse associada ao trabalho. Lannes (1999) relata que no reservatório de água natural, provavelmente o Poço Velho apontado por Monteiro (1987), que transbordava com a chuva “a garotada aproveitava para tomar banho e lavar os cavalos”. No poço, a criançada “com a çaçamba (uma lata na ponta de uma corda) enchia as vasilhas de água de consumo” e transportava com um carrinho de mão. (LANNES, 1999, p. 66).

Corriam livres pelas ruas com seus amigos, em suas horas vagas, se divertindo.

Acontece que, naquela época, era frequente a gente reunir um grupinho e fazer uma espécie de piquenique nos quintais. Às vezes, assava um coelho, matava pomba, rolinha, e quando não tinha nada, ‘afanava’ uma galinha do vizinho! Era fácil, botava um grão de milho no anzol, jogava ... A galinha bicava e engolia o milho e assim,

ficava presa no anzol. Era só puxar e torcer o seu pescoço... (LANNES, 1999, p. 5)

Essas crianças frequentavam a escola, cursando no máximo até a admissão, pois não havia outros cursos na localidade e, por isso, “sempre interrompiam seus estudos por falta de condições financeiras ou dificuldades de locomoção” (LANNES, 1999, p. 77). Na localidade havia duas escolas isoladas femininas, sob a direção das professoras Adalgisa Gomes de Barros e Mariana Serra e uma masculina dirigida pela Mestre Jacobina. Em 1931, essas escolas transformaram-se na *Escolas Reunidas Pedro Gardés*, sob a direção da professora Adagilsa. As professoras vinham de Cuiabá, enfrentando travessias de canoas, barca e, posteriormente, de um velho ônibus (MONTEIRO, 1987).

A escola era construída com muitas janelas que abriam para a rua, salas grandes, carteiras para dois ou três alunos. As classes eram mistas, mas separadas por sexo em sua disposição, sendo meninas de um lado e meninos de outro (LANNES, 1999). O controle dos alunos dava-se por meio dos castigos físicos e morais, associados à dor e à vergonha. Lannes (1999, p. 78) relata:

Devido ao declive da rua, algumas janelas ficavam a 40 cm do chão, sendo assim um convite para, num só pulo, ganharmos a rua! Todavia, se alguém fosse apanhado pulando, ficava de castigo! O castigo era mais comum naquela época, já com a abolição da palmatória, era ir para a sala da diretoria. Além de levar um solene sabão, ainda era liberado depois que todos saíssem (20 ou 30 minutos depois). Só que, lá fora ficava sempre uma turminha de gozadores esperando. E quando você saía, vinha o coro atrás:

- Ficou preso! Ficou preso! Ficou preso!

Isso, chegava aos ouvidos dos pais, que davam outra ‘ensaboada’ e outro castigo!

Interessante Lannes citar a ausência da palmatória, dando a entender que já não havia o castigo físico na escola. Posteriormente ele mesmo relata que quem não soubesse o ponto ou a tabuada levava o “bolo”, isto é, uma reguada na mão, “ e, o que era pior, de uma menina! ”. Explica que: “Se demorasse ou falasse errado, ela apontava para o outro e outro, até que alguém acertasse, este então passava o ‘bolo’ em todos os outros que erraram! O vexame e a gozação, era muito mais que a dor! ” (LANNES, 1999, p. 79).

A professora variava na metodologia em sala de aula, fazendo competições entre meninos e meninas, ditado do conteúdo, levando em conta “os erros, borrões, sinais de borracha e a letra bonita”, permanecendo na memorização dos conteúdos. Porém, o estímulo era de que “Quem errasse menos ganhava a aposta e aplicava um ‘bolo’ em quem perdesse. ” (LANNES, 1999, p. 79).

Os castigos físicos, incluindo o uso da palmatória, visavam corrigir e inibir “os hábitos considerados subversivos”, servindo “de sobreaviso aos outros para que, vendo a punição acometida ao colega, não excedessem os limites impostos pelas regras e, sobretudo, aprendessem a lição” (SILVA, 2017, p.108). No entanto, nem sempre o castigo era recebido passivamente. Narra Lannes (1999, p. 79) que “Uma vez, um rapazinho perdeu a aposta para uma menina, que batia com força, era malvada mesmo! Quando ela foi aplicar a ‘reguada’, o guri trocou, deu a mão esquerda e colocou a direita pra trás. Avisou que se batesse duro, ia levar um tapa!”. A menina não acreditou e levou um tapa no ouvido e o menino pulou pela janela e nunca mais apareceu na escola, por vergonha, medo ou por não ser a escola um lugar que ele se sentisse bem.

Localizada a 15 quilômetros de Várzea Grande, a população de Bom Sucesso³ era formada por duas ruas paralelas à margem

³ Bom Sucesso passou a ser distrito em 1948 pela Lei estadual número 126, de 23 de setembro, com a emancipação de Várzea Grande.

direita do rio Cuiabá. Relata o Senhor Belmiro Rosa, que “As casas naquele tempo ou era de adobe ou de pau a pique todas com esteio, por causa das enchentes, se caía o barro, o telhado ficava.” (ROSA, Depoimento, 23/08/17 *apud* SILVA, 2018, p. 45). A povoação era uma das localidades rurais que abastecia a capital com redes de dormir e diversos mantimentos, principalmente peixes e derivados da cana-de-açúcar, como aguardente, rapadura e melão, transportadas pelas canoas ou carros de bois.

As crianças viviam entre a pesca, os banhos de rios e a vida escolar. A Escola Rural Mista de Bom Sucesso foi criada por meio do decreto nº 511 de 11 de março de 1920 e funcionou até os anos de 1950 na casa dos professores, alugadas para o Estado. Inicialmente ficou instalada na casa do professor Miguel José da Silva e, ao ser removido a pedido para a região do Aleixo em 1937, passou a funcionar na residência do professor Ponciano Gonçalves da Silva (SILVA, 2018). Segundo Belmiro Rosa:

Estudei desde Miguel, que nós achamos ele ainda na escola, era sozinho. Bastante criança era rapaziada feita, moçada feita, que estava atrasada. O Miguel estava nos últimos anos na escola, dava aula na casa dele, depois que passou para a Antônia Costa e era lá no Ponciano, depois que construiu aquela escola ali. (ROSA, Depoimento, 04/11/2017 *apud* SILVA, 2018, p.49).

Lá no Ponciano eram duas salas. Uma era a escola a outra era dele morar. Era de adobe [...]. Tinha o quadro negro, mesona bem comprida com bancos, e as crianças ficava em redor dela (ROSA, Depoimento, 23/08/2017).

Os depoimentos dos ex-alunos dessa escola sugerem que, mesmo com toda precariedade física e material, as metodologias adotadas primavam pela disciplina, tais como a formação da fila inicial,

chamada, o hino, entre outras. Silva (2018) percebeu que nos relatos dos ex-alunos da Escola Rural Mista de Bom Sucesso os castigos físicos, como a utilização da palmatória, da régua, ficar em pé de castigo no sol exposto a outros alunos eram utilizados com forma de garantir a memorização dos conteúdos e sempre vinham à memória do depoente. Albertina Rosa relata:

A gente comprava a tabuada. Aí você estudava a tabuada. No outro dia ela ia tirar, ia saber se a pessoa sabia, aí ia argumentar: Era o tal do argumento: Dois mais dois três mais três, três mais dois, quatro mais três, cinco mais... A palmatória era no argumento. A professora marcava a tarefa da tabuada. Aí que ela ia fazer o argumento com todos, aí que fazia a roda do bolo (ROSA, Depoimento, 04/07/2017 *apud* SILVA, 2018, p. 61).

As marcas dos castigos físicos, tão presentes nas memórias, extrapolavam o âmbito escolar, com consequências incalculáveis para quem se submetesse à correção. Petronilio Silva relata que:

Eu levei uma “palmatoriada”. Foi um exemplo que eu tive. Uai, inventei um namorinho com uma aí nesse campo de futebol e quando foi outro dia, não sei quem passou pra professora que a gente estava assim já de namorinho. A professora falou tudo bem: - Senhor Petronilo! Favor. Levantei e fui lá. –Ana! Por favor. Pois é estou sabendo que vocês estão de namorinho. (coisa que não estava lá dentro da classe), - Nós vamos decidir esse namoro aqui e agora. Fomos no argumento de matemática. Ela era melhor do que eu. Ela me pegava a mão e ainda virava a mão assim e tá! [batendo as mãos] Olhava pra mim e ainda ria. Terminou falei: - Parabéns! Só que acabou. Daí parece que fiz assim tipo um juramento, eu estava mais ou menos com uns catorze anos por aí. Quando eu tive a primeira namorada eu estava

com 19 anos. (Depoimento, SILVA, Depoimento, 20/07/2017 *apud* SILVA, 2018, p.62-3).

Em uma ruralidade diferente, nasceu e cresceu Agnelo Bezerra Neto, em uma casa de chão batido, coberta de folhas de buriti, paredes e portas de pau-a-pique, próximo às margens do rio “Juventino”, na ocasião, município de Alto Araguaia. Sobre sua infância, relata que viveu

[...] em meio à natureza não muito exuberante, porque a terra, no local do sítio, era muito pobre e o homem não dispunha da tecnologia moderna que existe hoje; meu pai cultivava arroz à cabeceira do ribeirão ‘Juventino’, pelo método da agricultura de subsistência, além de milho, feijão, melancia, e algumas leguminosas numa outra área de terras mais férteis distante cerca de cinco quilômetros da nossa casa. (BEZERRA NETO, 1998, p. 12).

Conforme a narrativa de Bezerra Neto, seu pai desde muito cedo se preocupou com a instrução de seus filhos e, por isso, organizou uma escola em sua cabana onde havia quatro alunos: ele, seu irmão Ismael, Sebastião e Jerônimo, os dois últimos filhos de um amigo e compadre de seu pai⁴. A metodologia utilizada era a memorização “estimulada” pelo uso da palmatória. No entanto, em uma ocasião, rebelando-se contra o uso da palmatória eles resolveram dar fim ao objeto.

Por ideia de Jerônimo, pegamos a palmatória e atiramos à fofalha do fogão. Quando papai chegou, colocou os quatro alunos a sua frente e determinou ao primeiro que soletrasse a palavra ‘aritmética’; como o primeiro não soubesse, ele passou ao segundo e, assim sucessivamente, até chegar a mim, que também não soube. Ele levantou-se para apanhar a palmatória. Não a encontrando, virou para o nosso lado e disse secamente:

⁴ Era comum, até os anos de 1940, as escolas familiares que funcionavam nas pequenas e grandes propriedades rurais espalhadas pelo estado de Mato Grosso.

- Algum dos senhores deu fim à palmatória, mas eu vou fazer outra rapidamente!

O tempo gasto na confecção do novo instrumento de tortura foi suficiente para que nós, atemorizados, descobríssemos o segredo de soletrar a dita palavra e, desta forma, nos livrarmos do castigo. (Idem, p. 11)

Na maioria dos fatos narrados sobre a sua infância, percebe-se a forte presença dos castigos físicos executados por seu pai e professor. Numa ocasião, narra:

Eu, ao invés de estudar, fui brincar no quintal, à sombra de uma árvore nativa do serrado, fazendo currais com hastes de gravetos. Foram inúteis as advertências que a mamãe fizera para que eu cuidasse da minha obrigação, advertindo-me do rigor que o papai usava ao tomar as lições. De repente, eu ouvi a cantiga do carro de bois, larguei os brinquedos rapidamente e agarrei o livro [...] (Idem, p. 9)

Na parte que trata sobre a sua infância o autor, numa das páginas finais, escreve que há coisas necessárias à vida, mas que são “um enorme sacrifício... estudar, por exemplo, por mais inteligente e prodigiosa que seja a criança, é uma prova de fogo, é muito cansativo” (Idem, p. 15).

Infâncias vividas em cenários e educação escolar diferentes, com percepções tão peculiares. Sentimentos e sentidos de quem viveu ou resignificou a realidade vivida.

A escolarização rural sob o olhar do estrangeiro

Diferentemente do viver e sentir o rural, o estrangeiro passa pela localidade, tira suas impressões e sentimentos referentes ao que

viu e experimentou. Suas sensações não são as mesmas, pois possui como referência o urbano, local em que vive.

Ao analisar vários periódicos que circularam em Mato Grosso no período, foi possível perceber que as matérias sobre a infância rural e sua escolarização estão voltadas para alertar sobre questões higiênicas, para comunicação de abertura e fechamento de escolas ou sobre contratação, férias, licenças e exoneração de professores.

Nesse processo, ao deparar com uma sessão denominada “Notas de Viagem” do jornal *A Penna Evangélica*, periódico sob a direção da Igreja Presbiteriana de Cuiabá, foi possível obter informações sobre o interior do estado. Nessa sessão, o pastor presbiteriano, Alfredo Marien, descreve suas viagens missionárias pelos municípios de Cuiabá, Poconé, Rosário-Oeste e Diamantino incluindo a sua percepção das escolas rurais que visitou, suas características e impressões. A respeito, escreve que nessas viagens “[...] tenho tido o ensejo – nunca perdido – de visitar muitas escolas publicas rurais, quão numerosas são elas! quasi tão numerosa quanto os sítios de alguma importância”. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr.450 p.1). Sobre essas instituições, escreve que “Um dos defeitos das nossas escolas rurais, tem-se mais a impressão de estar-se numa taverna do que numa escola publica” (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 453, p.1). Em outra edição afirma:

A eficiencia, porém, dessas escolas, não corresponde ao seu numero, nem aos pesados sacrifícios que o Estado se impõe para sustenta-las. A maior parte não passa de autenticas *sinecuras*, ocupadas por cabos eleitorais, quando não pelos próprios chefes locais. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr.450 p.1).

[...] temos escolas rurais onde, além de uma sala adquirida, da mobília e do material necessário, também faltam alunos, o essencial, mas isto é questão do ponto de vista; e no ponto de vista

dos interessados na existência dessas escolas, o essencial não são os alunos... (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 453 p.1).

No Rio dos Peixes, sítio do Coronel Gurgel⁵, o pastor visitou a Escola Pública rural regida pelo professor Paulino Antunes Maciel. Sobre ela, somente escreveu: “Gostei de observar a boa frequência dos alunos e o entusiasmo do professor”. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 450 p.1).

Dos dias seis a onze de julho de 1936 visitou a povoação de Brotas que, segundo ele, “de dia parece abandonada, as casas ficam fechadas e as ruas desertas [...] o silencio seria completo, mas, à tarde, volta o povo da roça, rindo, cantando [...]” (*Penna Evangélica*, 1936, nr. 461 p.2). Na localidade visitou a escola regida por três professoras, sendo duas normalistas e uma adjunta, registrando que “falta é mobiliário, especialmente carteiras e quadros negros. As carteiras que há, são feitas com bancos sobrepostos, os quadros negros estão muito estragados. Infelizmente, enquanto essas coisas dependem da política será sempre difícil obtê-las.” (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 461 p.2).

Provavelmente ao conversar com as professoras elas apontaram a ausência dos alunos às aulas, isto é, a baixa frequência escolar. Sobre a temática Marien escreve:

São muito pouco os pais que compreendem a necessidade de não perder aula. Parece que, na maioria, os pais entendem que as crianças podem perder duas ou três aulas por semana sem maior prejuízo, como coisa que se pode recuperar... Alguns pais analfabetos pensam mesmo que o principal é a matrícula... Matriculam as crianças na Escola, e mandam-n'as... para a roça. E depois de alguns anos desse regimem, ouve se lhes exclamações como esta: ‘Este meu filho teve

5 Não sabemos se o título de Coronel se deve à patente militar ou a posição de liderança, tão criticada por ele no periódico.

dois anos na Escola, e ainda não sabe ler'. Pudera! si na Escola só ia de vez em quando!

É necessário que da parte dos responsáveis haja mais compreensão e 'boa vontade' no sentido de evitar que as crianças percam aulas. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 461 p.2).

É interessante observar que quando se refere à política, o sentimento é de conformismo e quando se refere à comunidade rural, a indignação fica latente, usando de pré-julgamento quanto ao comportamento dos pais de usar o trabalho de seus filhos na roça, ao invés de enviá-los à escola.

Continuando suas viagens, ao visitar rancho por rancho disseminados pelos campos da Povoação de Ribeirão Grande, a trinta léguas de Rosário Oeste, aproveitou a oportunidade para conhecer a escola rural local regida pelo professor Ladislau Rosas. Sobre essa escola, escreve:

[...] apreciei devidamente, a instalação da Escola Pública da povoação do Ribeirão Grande. Ali, tem-se mesmo a impressão de estar-se numa escola. Escola rural, sim, escola da roça; mas verdadeiramente escola!

Desde logo notei a presença de um bom quadro negro, carteiras em bom estado, diversos bancos; e, na mesa do mestre, uma respeitável fileira de tinteiros, com rolhas de buriti; canetas, lápis, raspadeiras, e também uma imponente palmatória.

Essas coisas materiais (sala, mobília, material escolar) são muito importantes; contudo, não são essas coisas as mais importantes. Em toda e qualquer escola o mais importante são os alunos. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 453 p.1).

Após relatar o cenário escolar, e se mostrar satisfeito com o que viu, pois correspondia ao que ele concebia ser importante ter numa escola, inclusive a palmatória, o articulista fala sobre as crianças que viu sentadas nos bancos escolares:

Meninos e meninas quase todos magrinhos, tostados, criados no campo da roça, no rio; acostumados a passar mal, salvos da garra da mortalidade infantil, graças ao sol, à água boa e ao ar puro. E todos muito atentos, carinhosas, espertas, de olhos vivos e cheios de brejeirice. Meninos e meninas na maioria paupérrimos ao ponto de estarem ali alguns deles vestidos à custa do professor. Grande é a população escolar nessa povoação; mas nem todas as crianças podem ir à Escola, por causa da extrema pobreza que jazem. (*A Penna Evangélica*, 1936, nr. 453 p.1).

Chama-nos a atenção ao sentimento de conformismo do observador com a situação presenciada. Em nenhum momento do artigo ele demonstrou se sentir desconfortável com a extrema pobreza na qual viviam as crianças do povoado, pois elas estavam *acostumadas a passar mal*.

Ao narrar sobre a sua participação na aula do professor, escreve sobre o medo que sentiu de ser flagrado pelos alunos por não saber aritmética:

Na aula de aritmética, houve farta distribuição de bolos, feita pelos alunos que acertavam, aos que erravam. E eu, que nunca fui 'bicho' em matemática, passei um bocado de apuro, com medo de ser arguido... Por isso, disfarcei folheando os cadernos de caligrafia, e apreciando devidamente a bôa leitura dos alunos do esforçado professor Ladislau Rosas. (*Penna Evangélica*, 1936, nr. 453 p.1).

No entanto, observa-se que em nenhum momento sentiu a dor e a vergonha do “bolo” dados nas crianças fracas e desnutridas que teimavam em frequentar os bancos escolares. Nem mesmo elogiou os pais por enviar seus filhos à escola, visto que criticou tão durante a família na povoação de Brotas. O foco de seus sentimentos encontrava-se voltado para si mesmo, a vergonha. Vergonha não da sua ignorância na matemática, mas de ser exposto.

Em outra viagem, a caminho de Capão do Angico, ao passar pelo vilarejo de Vaguagua deparou-se com uma escola rural mista a cargo da normalista Luíza M. de Arruda e se compadeceu dela:

Realmente ficamos triste, e penalizado por ver as dificuldades de uma moça professora no sítio. Depois de 4 annos na Escola Normal, vae uma moça para o sítio e lá não tem cousa alguma que a auxilie a por em pratica a boa pedagogia que aprendeu! A professora Nhánhá só tinha dois móveis na sua escola: uma mesa emprestada que o dono mandou buscar no outro dia, e um quadro negro, se assim podemos chamar duas taboas toscas unidas por uma travessa pela parte posterior, sobre os quaes fora passado uma mão de tinta. (*Penna Evangélica*, 1937, nr. 512 p.1).

A lotação das professoras normalistas nas escolas rurais, por pelo menos um ano, era condição estipulada pelo Regulamento da Instrução Pública (1927, Art. 50) para que pudesse lecionar nas escolas urbanas. Mesmo assim, não havia muitas escolas isoladas urbanas para que as professoras pudessem trabalhar, ainda mais com a interferência política na lotação de seus “apadrinhados”.

Para refletir...

Passo a passo as narrativas de quem viveu e de quem viu a escola rural foram desvirginando o olhar bucólico sobre o rural mato-grossense

num período de, ainda, escassez de estradas, comunicações, incentivos para o trabalhador do campo para trazer a lume uma realidade de pobreza, carestia de quase tudo e trabalho árduo.

Analisando, primeiramente, as lembranças da vida escolar, entendendo-as enquanto vislumbres do passado, vestígios, um re-fazer, “reflexão, compreensão do agora a partir de outrora; é sentimento, repetição do feito e do ido, não sua mera repetição” (CHAUÍ, 1995, p. 20), podemos perceber que essas estão envoltas de sentimentos de medo do fracasso, da dor, da vergonha. Nas duas realidades distintas esses sentimentos aparecem e se destacam. Mesmo no ambiente familiar, ao assumir a função de escola, as práticas escolares metodológicas e de punição se fazem presentes, talvez para validar a ação educativa, da representação de “escola”.

Já nos relatórios do missionário presbiteriano, percebe-se que as suas impressões e sentimentos estão envoltos pela sua crença: conformação com a falta de ação do governo e com as fatalidades da vida, distante do alcance de qualquer intervenção humana. Indignação com o que concebe depender das pessoas, como enviar os filhos à escola. É interessante que demonstra compaixão com a professora urbana enviada para trabalhar no sítio, mas não está evidente a sua compaixão para com as crianças da Povoação de Ribeirão Grande.

Mesmo sob perspectivas e sentimentos diferentes, não se pode negar a precariedade em que vivia a população rural e a deficiência das escolas públicas rurais naquele período, sem estrutura física adequada, mobiliários inexistentes ou improvisados, falta de recursos materiais e de auxílio pedagógico.

Percebe-se, por meio desse exercício de pesquisa, que estudar sensibilidades é realmente um grande desafio, há mais dúvidas que certezas, porém há a possibilidade de perceber a infância e sua escolarização sob uma nova perspectiva, muito mais instigante e desafiadora.

Referências

ASSIS E SILVA, L. V. C. (2018). **Na cadência das águas, no ritmo da política**: A escola pública rural no município de Poconé-MT (1930-1945). Tese de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Alfragide- Portugal: Editora Leya, 2010.

BEZERRA NETO, Agnelo. **História de uma vida**. Cuiabá: Gráfica Print, 1998.

LANNES, Moacyr. **Causos e Fatos**: histórias populares de Várzea Grande. Cuiabá: A&C Assessoria de Comunicações Ltda, 1999.

Bosi, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da Memória. Bosi, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. XVII a XXII.

MATO GROSSO. **A Penna Evangélica**, 1936, nr.450.

_____. **A Penna Evangélica**, 1936, nr.453.

_____. **A Penna Evangélica**, 1936, nr.461.

_____. **A Penna Evangélica**, 1937, nr.512.

_____. **Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso**, 1927.

_____. **Relatório da Diretoria da Instrução Pública de Mato Grosso**, 1943.

PESAVENTO, Sandra Jataí. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. PESAVENTO, Sandra Jataí; LANGUE, Frèdèrique. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007, p. 9-22.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; DIAS, Luis Renato dos Santos. A Irmã Augusta Costa Marques e o Ensino Musical em Mato Grosso. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Vol. 29, n. 1, Cuiabá: UFMT, 2020, p. 90-102.

SILVA, R. N. Sobre o tempo e o controle dos corpos na escola primária: O que dizem dezessete professores do território da grande Aracaju (1930-1961). **Interfaces científicas** – Educação – Aracaju, v.5, n. 3, p.97-112, jun-2017.

SILVA, Silvana Maria da. MEMÓRIAS DA ESCOLA RURAL: **Representações da cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de ex alunos e uma ex-professora (1937 – 1952)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

VIDAL, Laurent. Alain Corbin o prazer do historiador. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v.25, n. 49, p. 11-31, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000100002> Acesso em 15 nov. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882005000100002>.

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Uberlândia. Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória – GEM/UFMT.

JOAQUIM PINTASSILGO

Doutor em História pela Universidade de Salamanca. Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Presidente da Associação de História da Educação de Portugal - HISTEDUP. Membro do Comitê de redação da revista Sarmiento.

CESAR AUGUSTO CASTRO

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Pós Doutor em Educação pela USP (2006) e pela Universidade do Porto (2011). Professor Titular da Universidade Federal do Maranhão. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará . Coordenador do GT 2 - História da Educação da ANPED. Líder do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL). Pesquisador Produtividade do CNPq.

O **XII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação (COLUBHE)**, importante e tradicional na área de História da Educação, reuniu pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as e portugueses/as sob o tema geral intitulado “Alteridades e desigualdades nas práticas educativas” com o intuito de que estes fazeres e saberes, em cenários escolares e não escolares, fossem interpretados nos dois lados do Atlântico.

Os trabalhos aqui reunidos sintetizaram o teor do Congresso e exercitaram novas interpretações em que se pode observar o entrelaçamento de teoria e empiria, de explicação e compreensão, de objetividade e subjetividade no momento de revisitação a passados/ presentes. Sinalizam, assim, uma ímpar contribuição para o esforço reflexivo e interpretativo da História da Educação no Brasil e em Portugal.

Maria Teresa dos Santos Cunha

