

Universidade do Estado do Rio Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no
Município da Corte (1860-1889)

Ana Luiza Jesus da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em educação

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2007

Foram parte da Banca

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a Lia Faria
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maurilane de Souza Biccas
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo

Prof. Dr. Osmar Fávero
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr^a. Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

Este trabalho é dedicado à minha mãe, Luzia Thereza Jesus da Costa, por achar que devo dedicar à ela os frutos de tudo quanto empenho meus mais sinceros esforços.

“Mas aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente”. (Gonzaguinha)

Durante os dois anos que envolveram a pesquisa e escrita deste trabalho, tive contribuições muito importantes, não só para sua viabilização mas para um aprendizado pessoal que não cabe nas páginas da dissertação, e por tudo isso agradeço aos colegas do Núcleo de Pesquisa e Ensino em História da Educação (NEPHE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São eles Bia, Zélia, Inára, Dimas, Angélica, Aline, Daniel, Gisele, Marina, Joli, Madison, Rose, Josele, Zé Claudio, Kesley, Flávia, Jordania e os professores Gondra, Alessandra e Irma. Com eles aprendi, nas tardes de quinta feira, que a academia pode ser um espaço de trabalho sério sem por isso ser “carrancudo”. E como extensão das reuniões de quinta feira, lembro que as “viajens” de volta à Niterói com a professora Alessandra também foram momentos de agradáveis trocas de idéias e aprendizado, principalmente sobre a historiografia do século XIX, da qual ela é grande conhecedora.

Ao meu orientador, professor José Gonçalves Gondra, gostaria de agradecer imensamente a oportunidade de integrar este espaço, tendo eu vindo de outra instituição, sem nenhum vínculo anterior com o grupo. E também pelo encontro com dois elementos fundamentais nessa dissertação: o primeiro, nada menos que o próprio tema das escolas noturnas no império, o segundo, o pensamento de Michel Foucault, sobre o qual seu profundo conhecimento nos entusiasma a espisar.

Agradeço ao CNPq, pela viabilização de deslocamentos, livros, congressos, através do apoio financeiro sem o qual este trabalho teria se tornado bem mais difícil.

Gostaria de registrar, também, o agradecimento aos colegas da turma de 2005 do mestrado do Proped, especialmente à Wanderléia, Andréia, Patrícia e Carla, pelas trocas de idéias e pela companhia durante todo o primeiro ano do curso.

Lembro, ainda, dos professores e funcionários do Proped/UERJ, e dos funcionários (efetivos e terceirizados) das instituições onde realizei a pesquisa: Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Outras pessoas que bem antes destes dois anos já faziam parte das influências e suportes à minha caminhada profissional têm meu carinho e agradecimento especial.

Aos companheiros de militância, dos quais estive junto em algumas organizações, como a Oficina de Ciências Sociais, a Resistência Popular e a União Popular Anarquista, pois mesmo estando hoje, um pouco distanciada, continuam sendo marcas fortes em minha formação teórica e humana.

Aos membros das turmas de alfabetização de adultos da O.C.S., que já nas páginas da monografia de bacharelado ocuparam este mesmo espaço, e junto à eles aos estudantes e professores do pré-vestibular comunitário do Comitê de Resistência Popular de Niterói, com os quais me convenci da relevância da prática, mas também do estudo sobre educação popular.

Aos amigos que encontrei este ano, e aos amigos de sempre: Denise, Aldamir e o pequeno Arthur, Augusto e Carlinha, e todos os outros que peço perdão por não citar os nomes.

Ao Carlos, por tornar mais alegres os últimos meses desse trabalho, quando me fazia esquecer um pouquinho os livros, fichamentos e a tela do computador.

E por último, porém mais sentidos, os agradecimentos à minha família (Mamãe, Lu, Junior, Ivy, Ciro, Tati e Jô) por serem aqueles que diante de tudo e todos que passam por esta caminhada, estão e estarão sempre presentes, no mesmo lugar.

Que não haja, no futuro, nenhum estudante que não trabalhe e nenhum trabalhador que não estude. (Fernando Cardenal, líder da Cruzada de Alfabetização realizada na Nicarágua após a revolução sandinista).

Lista de Ilustrações

1- Quadro demonstrativo das subvenções em escolas da Corte entre os anos de 1870 e 1876	108
2- Foto do prédio da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, promotora do Lyceo de Artes e Ofícios, durante Exposição Nacional	115
3- Foto da planta e desenho da fachada da Escola Industrial mantida pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional	121
4- Foto da fachada da escola de instrução primária para meninos e meninas da freguesia de Santa Rita	135
5- Quadro demonstrativo das escolas noturnas públicas no Município da Corte, contendo nome dos professores, freguesias e frequências dos alunos	149

Resumo

Com este trabalho pretendo analisar a experiência histórica das escolas noturnas de instrução primária para trabalhadores no Município da Corte entre os anos de 1860 a 1889. Tendo como referências a historiografia recente sobre o século XIX, a historiografia da educação sobre o mesmo período, teses de Michel Foucault, e as concepções de educação popular formuladas a partir dos movimentos sociais das décadas de 60 e 70, no Brasil, procurei olhar a história dessas escolas com a lente de uma questão de nosso tempo: a precariedade das formas de ensino voltadas para as classes populares que já é possível evidenciar durante as últimas décadas do século XIX. Concluí que no momento de sua implantação a educação para jovens e adultos trabalhadores foi estabelecida como dádiva, fruto da “boa vontade” de elites dirigentes ou intelectuais, cujo sentido não foi, afinal, resolver o problema da instrução do trabalhador, problema este colocado pelas próprias elites, mas sim a instituição de uma hierarquia dos saberes socialmente dominantes, logrando delimitar a figura do chamado “analfabeto” como aquele que não possuía tais saberes em seu nível mais básico. Para caracterização das escolas noturnas, fiz uso de fontes documentais provenientes de órgãos governamentais, de associações privadas voltadas para este tipo de ação educativa e da imprensa. Estas foram obtidas nos acervos da Biblioteca Nacional, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A partir desses documentos foi possível compor dois quadros: um primeiro, contendo o embasamento político-ideológico dessas escolas, o que chamei de projeto político-pedagógico elitista, e outro demonstrativo das práticas efetivas do Estado e da iniciativa particular, as quais acabaram muitas vezes por frustrar os termos de seu projeto.

Escolas Noturnas; Educação Popular; Século XIX.

Abstract

The aim of this work was to analyze the historical experience of primary education night schools for workers, in the court municipality, from 1860 to 1889. The analysis is based on the recent historiography on the XIX century, the historiography on education during the same period, theses put forward by Michel Foucault and the ideas on popular education formulated by the Brazilian social movements during the decades of 1960 and 1970. I tried to look at the history of those schools through the perspective of a contemporary question: the precariousness of the education forms directed towards the popular classes, already evident during the last two decades of the XIX century. I concluded that the implementation of educational programs for young adults and adults has been conceived as a gift, springing from the "good will" of the economical, political and intellectual elites. Its purpose was not solving the problem of instructing the working class (a problem posed by the elites themselves), but, instead, to impose a hierarchy of socially dominating knowledge. In this way it was possible to define a so-called "illiterate" as an individual that did not master even the most basic levels of the socially dominant knowledge. To characterize the night schools I used documental sources from government agencies, from private organizations interested in this kind of educational policy, and from the press. Those sources have been extracted from the collections of Biblioteca Nacional (National Library), Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro Municipality General Archives), and Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Brazilian Historical and Geographical Institute). From these documents I have extracted two main pictures: one showing the political-ideological basis of such schools, that I called "elitist political-pedagogical project", and another one that displays the actual practices of the State and the private sector, which often had outcomes that opposed their own stated initial goals.

Night schools, Popular Education, XIX Century

Sumário

	Lista de Ilustrações	7
	Resumo	8
	Abstract	9
	Introdução	11
1-	Educação para as classes populares e seu lugar na historiografia da educação	
1.1-	História e historiografia da educação de jovens e adultos	17
1.2-	Educação de jovens e adultos e educação popular	32
2-	Os discursos acerca das escolas noturnas: constituição de seu projeto político pedagógico elitista	45
3-	As escolas noturnas, seus atores e atuações: indícios das práticas	96
3.1-	A precedência da iniciativa particular	101
3.2-	Os beneméritos	110
3.3-	As instituições	114
3.4-	Regulação do Estado e cursos públicos	130
4-	Considerações finais	163
	Bibliografia e fontes	167
	Anexos	176

O estudo que agora apresento não me passava pela cabeça realizar. Explico. Trata-se de um trabalho bem circunscrito, feito por alguém que, tendo uma formação

voltada para história política na época contemporânea, passou a tentar compreender a história da educação no século XIX, pisando em terrenos que antes não havia pisado, ou o fizera de forma incipiente, quais sejam, o da história da educação e da historiografia sobre o oitocentos. No entanto procurei com passos um tanto inseguros, mas coerentes com o propósito que guardo desde antes desse trabalho, enfrentar a questão da educação popular. Nesse sentido, a sociedade brasileira de fins do século XIX e a história da educação são cenário e aparato para a discussão da questão.

Outra marca de produção desse texto é a concepção de que as sociedades humanas não permanecem estáticas em suas configurações ao decorrer do processo histórico logo, as transformações fazem parte da nossa própria história. Mudar é possível. A vida social como concebemos hoje em nosso país, continente, mundo ou local, pode ser feita outra. Não cabe, aqui, travar um debate ou realizar especulações sobre os rumos e meios das mudanças, mas apenas afirmar esta nossa capacidade ainda que, sob o risco de parecer vaga. Entretanto, como baliza do que se encontra escrito nas páginas seguintes está a concepção de que as mudanças necessárias nas atuais sociedades capitalistas constituem-se em tarefa histórica das classes populares. É nesse sentido que me preocupo em compreender a possível participação dos processos educacionais que envolvem esta parcela da população nesse tipo de tarefa.

O final da década de cinquenta e a década de sessenta, no Brasil, foram tempos frutíferos para a tarefa citada acima. Período de mobilização e politização social, ao mesmo tempo viu surgir movimentos de educação popular que procuravam democratizar a cultura, fazer a crítica ao modelo de escola vigente e se constituírem em ferramentas de poder para as classes populares. Porém, como nos lembra Cunha em uma feliz associação com a poesia de Chico Buarque, “eis que chega a roda viva e carrega a roseira pra lá”, o golpe militar frustra o florescimento dessa nova cultura política entre as classes populares. (CUNHA & GÓES, 1985). Nem tudo foi apagado e ainda vemos heranças dessa época na área de educação, hoje. A título de exemplo, Paulo Freire ainda é uma das maiores referências, principalmente em educação para setores marginalizados. Porém, estas heranças pedagógicas democratizantes adquiridas historicamente pelas novas gerações, criam muitas vezes uma falsa impressão de que a escola e a educação têm e sempre tiveram uma função necessariamente transformadora e positiva.

Deparei-me há dois anos atrás com as escolas noturnas de educação para o povo no século XIX, experiência que desconhecia até então, e não me passava pela cabeça estudá-la. Ao me aproximar desse objeto tive muita vontade de encontrar indícios que mostrassem sua participação em algum movimento de contestação ou projeto de mudança da sociedade vigente. A pesquisa, no entanto, mostrou um quadro bem diferente, onde vemos desenhar-se desde cedo o caráter subalterno da educação destinada ao povo trabalhador. Os mais preocupados, nesse momento, com a sua escolarização eram exatamente o Estado e as elites econômicas e intelectuais, frente à necessidade de controle social e da prevenção contra a “desordem” pelo medo de revoltas de escravos ou homens livres pobres, pois exemplos não faltaram durante o século XIX, seja na Europa ou na própria América. A título de ilustração, podemos lembrar que o ano em que é assinada, no Brasil, a Lei do Ventre Livre, é também o ano em que o povo parisiense toma o poder e estabelece a Comuna de Paris. Mas, outras preocupações como a constituição de um trabalhador disciplinado para a dinâmica de um mercado de trabalho assalariado a partir da crise do escravismo, a própria equiparação dos indicadores sociais do Brasil frente às nações modernas, a formação de uma “clientela” de votantes a partir do estabelecimento do censo literário também se constituíram em motivações para a intervenção do Estado e dos “beneméritos”¹ na escolarização das classes populares.

A partir das contribuições do campo da história social e da nova história cultural que ressaltam o papel ativo dos sujeitos na construção de suas experiências, não simplesmente aceitando o que lhes é imposto, mas se apropriando e ressignificando a ordem que provém das posições de “mais poder”, têm se desenvolvido pesquisas que tomam como foco as ações destes sujeitos e coletividades antes desconsiderados nas páginas da história política tradicional. É o caso daquelas que mostram os diferentes usos dados aos saberes difundidos pela escola. Apesar de não ter tido a oportunidade de localizar documentos que explicitassem essas apropriações, concordo com a tese da potencialidade da instrução para os usos próprios das classes populares, entretanto ressalto que a positividade de realizações como as escolas noturnas encontram-se

¹ Termo que será tratado mais detidamente no segundo capítulo, era usado para referir-se aos promotores, através da iniciativa particular, de escolas gratuitas para as classes populares, como: escolas noturnas, asilos para meninos órfãos, escolas de ensino profissional.

principalmente nas subversões de seu projeto político pedagógico originalmente voltado para o controle e formatação do trabalhador aos interesses das elites que as promoviam.

A pesquisa sobre as formas de efetivação de tal projeto mostram, porém, que mesmo servindo aos objetivos do Estado e das elites, o projeto das escolas noturnas teve uma implantação precária, o que nos leva a afirmação de que o maior sentido dessa história é o de tornar visível os primeiros momentos em que se constitui o lugar social do “analfabeto”. Do interior das classes populares, representadas nos discursos relativos à escolarização, como naturalmente propensas à desordem, à vadiagem e ao vício, poderiam, entretanto, sair homens moralizados e virtuosos, quando regenerados pela instrução e pelo trabalho. Os “generosos” esforços dos “beneméritos” e do próprio Estado “oportunizaria” a integração desta classe à ordem social. Os que não aproveitassem tal “oportunidade” deveriam responder, então, pelas privações e repressões a que estariam sujeitos, desde então cada vez mais racionalmente elaboradas. Esta reflexão geral foi sendo traçada ao longo deste trabalho que esteve direcionado, principalmente, para a caracterização da forma e funcionamento das escolas noturnas.

Cabe assinalar que este estudo pode observar a pouca exploração do tema da educação popular no âmbito da educação para “jovens e adultos” trabalhadores no interior da historiografia da educação. Não consegui encontrar mais de três trabalhos publicados que abordassem diretamente o objeto de pesquisa aqui recortado. Assim, utilizei-me do estudo de Eliane Peres, sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense no final do século XIX; o artigo veiculado pela revista “Educação e Sociedade” de Mauricéia Ananias, tratando dos cursos noturnos em Campinas, e o tópico sobre o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa na dissertação de mestrado de Alessandra Frota Martinez.

Não apenas por escassez de publicações, mas principalmente por opção metodológica, este trabalho buscou fundamentar-se em fontes primárias obtidas nos acervos de instituições como o Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Entre tais fontes estão documentos governamentais como os relatórios dos ministros do império, os ofícios trocados entre professores, inspetores e delegados de instrução, regulamentos instituídos pelos ministros do império e inspetores da instrução, mapas de turma de algumas escolas,

um livro de matrículas de uma das escolas da câmara municipal do qual analisei o correspondente a seis anos seguidos de seu funcionamento, documentos produzidos por associações beneficentes, além dos discursos que circulavam na imprensa especializada ou não, notas manuscritas de alguns intelectuais como Taveres Bastos e Leôncio de Carvalho, a publicação de uma das três conferências públicas da escola da Glória, etc. Diante da configuração do material a pesquisa, procurando não tornar-me um “refém” do mesmo encontro-me em grande medida por ele condicionada.

O tratamento a documentação permitiu-me organizar três capítulos. No primeiro capítulo procurei realizar uma discussão conceitual acerca do tema proposto. O primeiro momento avalia o lugar ocupado pelos estudos históricos nas pesquisas sobre educação de “jovens e adultos” (EJA), e por outro lado, o lugar ocupado pela temática “educação de jovens e adultos” nas pesquisas de história da educação. A constatação é de que, no primeiro caso, a história não é tida como ferramenta privilegiada nos estudos sobre EJA, enquanto no segundo caso, os estudos de história da educação não têm a EJA como um objeto de pesquisa privilegiado. Num segundo momento, passo a questionar o próprio conceito de EJA como representante exclusivo da modalidade educacional destinada aos sujeitos excluídos das formas de escolarização em tempo regular, quando lembro o debate pautado em termos políticos entre os conceitos de educação de adultos e educação popular. Finalmente, reflito sobre as possibilidades de emprego dos conceitos de educação popular e educação de jovens e adultos para a sociedade brasileira do final do século XIX.

O segundo capítulo procura caracterizar o discurso que sustenta a implantação das escolas noturnas, tanto as públicas como as promovidas pela iniciativa particular. Nesse sentido me propus a captar certo projeto político pedagógico existente que orientaria tais cursos, não como um material redigido ou formalizado, mas como um conjunto de objetivos e princípios que se traduziam em práticas desenvolvidas em todos os cursos a que tive acesso. Caracterizo tal projeto como elitista, buscando inserí-lo na ordem social e na situação histórica vigentes, com o sentido geral de “invenção do analfabeto”.

Por fim, o terceiro capítulo propõe-se a analisar as práticas efetivas de instauração e funcionamento das aulas noturnas, onde constatamos uma intrincada relação entre iniciativa privada e ação do Estado. Ao mesmo tempo em que detectamos a precedência

desta primeira, observamos que há articulação entre ambas, apesar de nem sempre celebrarem acordos, mas em geral sua relação é de colaboração, marcada pelos incentivos do Estado à “beneficência” que se traduziam em subsídios, disposição de prédios públicos para funcionamento das aulas, até títulos por reconhecimento de serviços prestados. A caracterização conta ainda com o levantamento sobre tais sujeitos promotores da iniciativa particular – os chamados “beneméritos”, e de algumas instituições por eles criadas e mantidas, como o Lyceo de Artes e Offícios, o Lyceo Industrial, a escola da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, entre outras.

A abordagem da iniciativa particular é seguida pela análise da ação do estado imperial sobre a questão das escolas noturnas. Esta é dividida em três pequenos períodos: o que vai do “Regulamento de 1854” até às “Instruções Provisórias” do inspetor José Bento da Cunha Figueiredo. Outro que vai de 1872 ao “Decreto 7031 A de 1878”, quando o ministro do império, Leôncio de Carvalho ordena a abertura de cursos noturnos em todas as escolas de instrução primária para meninos do Município da Corte. Deste momento em diante acompanhamos as idas e vindas de uma política assistemática, aplicada em cursos de existência irregular, bem como irregular era a frequência de seus alunos.

Encerrando o capítulo, procuro caracterizar, ainda que sumariamente, o perfil dos alunos do curso noturno, tomando por base o livro de matrículas da escola de São Sebastião mantida pela câmara municipal. Ao especular um pouco sobre a perspectiva desses trabalhadores acerca das aulas a que frequentavam, trago uma experiência educacional que apesar de afastada das escolas noturnas da Corte em tempo e espaço, pode ser fonte de questionamentos frutíferos por se tratar de um projeto educacional feito não “para” os trabalhadores como fora o caso da experiência aqui estudada, mas “pelos” próprios trabalhadores para si.

Por fim, buscando a interlocução das escolas noturnas com a própria história da educação destinada às classes populares temos procurado, por um lado, desmistificar a idéia de que todas as iniciativas em escolarização do povo surgem, no Brasil, a partir das décadas de 20 e 30, quando não, da década de 50 da República, com as campanhas nacionais contra o analfabetismo. Por outro lado, este estudo, em alguma medida procura denunciar a precariedade de grande parte das políticas educacionais destinadas às classes

subalternizadas da população, demonstrando que seus problemas ganham expressão no interior, mas situam-se muito além das fronteiras da escola.

I- Educação para as Classes Populares e Seu Lugar na Historiografia da Educação.

1.1- História e Historiografia da Educação para Jovens e Adultos das Classes Populares.

A característica central do processo de construção deste trabalho, de onde foi extraído a maior parte de seu conteúdo, bem como a parte que mais me agradou realizar, foi a ação nos arquivos, na procura por indícios que dessem vida ao objeto proposto: as escolas noturnas de ensino primário para trabalhadores na Corte imperial, entre 1860 e 1889. Teria sido uma escolinha surgida por acaso em algum momento? Não. De acordo com relatórios ministeriais, referências na imprensa, registros de sociedades beneficentes, ofícios trocados entre a inspetoria de instrução, os delegados de província e os professores, abaixo-assinados² de moradores de diferentes freguesias, o aparecimento das escolas noturnas se constitui em efeito de uma política educacional implementada tanto pelo Estado como pela iniciativa privada, pela qual foram criadas dezenas dessas escolas em todo o Império. Estas iniciativas poderiam ser consideradas como uma política educacional voltada para jovens e adultos trabalhadores, educação para jovens e adultos, EJA? Neste capítulo procuro explicitar a compreensão sobre alguns conceitos, o terreno sobre o qual esse trabalho foi desenvolvido, e algumas ferramentas, para que as escolas noturnas, ao saírem das prateleiras dos arquivos, não se percam em nosso tempo como curiosidade exótica, mas que possam trazer uma contribuição para compreensão e produção das políticas educacionais destinadas às classes populares de nosso próprio tempo.

Hoje, o ensino para jovens e adultos que não obtiveram a instrução básica durante o período de suas vidas socialmente considerado como o “normal” ou “regular” fica cada vez mais a cargo da modalidade EJA³. Dessa forma, tomamos esta modalidade e as

² Sobre esta modalidade de intervenção da população carioca nos assuntos relacionados à educação, que iam desde a demanda por instalação de escolas até críticas aos procedimentos de alguns professores, ver: GONDRA, José G. & LEMOS, Daniel C. A. A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar. In: *Revista Rio de Janeiro*. Nº 13-14, maio-dezembro de 2004.

³ Na LDB/ 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação de jovens e adultos é caracterizada como aquela destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Afirma, genericamente, que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente a estes: “oportunidades educacionais apropriadas”. Porém, não estabelece estritamente a cargo de quem ela deve estar. Já no *site* do MEC (www.mec.gov.br, Acesso em 30 de janeiro de 2007), portal da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, encontramos mais especificados os sujeitos promotores da EJA, embora ainda apareça como modalidade educacional muito fluida, de acordo com o

questões a ela vinculadas como referência em nossas problematizações. O primeiro passo desse capítulo se constitui em uma revisão bibliográfica dos trabalhos produzidos sobre a história da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil. Entretanto, a própria escolha deste termo para designar o conjunto de práticas educacionais voltadas para a população citada, tem ela mesma uma história, vinculada a embates teóricos e políticos. Por que educação de jovens e adultos? Há os que têm, ou tinham em uma época não muito distante, o costume de referir-se a esta como “educação popular”. Será que os dois termos possuem o mesmo sentido, designam as mesmas coisas? Diante de tal debate, nos preocupa, aqui, a história da constituição do próprio objeto de pesquisa, procurando ainda pensar as possibilidades de uma educação para jovens e adultos trabalhadores no século XIX, e o seu sentido naquele período.

Ao darmos início a qualquer produção acadêmica, precisamos ter a clareza de que esta nunca é feita isoladamente, pois dialogamos com vários interlocutores e ainda há que se considerar o nosso pertencimento social, político, institucional, profissional⁴. A matéria de nossa dedicação foi, é e será apreciada por outros. Assim, para nos inserirmos na própria história da constituição de nossos objetos, a fim de posicionarmos-nos mais conscientemente e oferecer alguma contribuição, importa conhecer os passos por ela dados. Com este intuito segue-se um balanço historiográfico da produção em história da educação de jovens e adultos. Tal balanço acabou sendo ampliado para além da produção acadêmica, encontrando-se com outras fontes dessa história. Foi possível reconhecer a existência, atualmente, de basicamente três fontes de discursos sobre EJA: governamental (principalmente o Ministério da Educação); movimentos sociais (geralmente realizações em parceria com o governo, sendo espaço muito ocupado por ONG’s); e a academia.

Como expressões do discurso governamental, foram selecionados documentos do Ministério da Educação: os dispositivos legais de âmbito federal que dão respaldo à Educação de Jovens e Adultos⁵ – “Parecer 11/2000”, que faz referência às “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos”, onde consta o tópico “Bases

site, “para oferta da educação de jovens e adultos, modalidade da educação básica, o MEC articula-se com os estados, municípios e sociedade civil”.

⁴ CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1982.

⁵ www.mec.gov.br

Legais: histórico” e os “Subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares para o primeiro e segundo segmento do ensino Fundamental”, produzidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). É comum encontrarmos movimentos sociais atuando, na maior parte das vezes, em parceria com os governos, o que pode ser evidenciado por um dos documentos aqui utilizados – a “Proposta Curricular para o primeiro Segmento do Ensino Fundamental”, elaborado pela ONG “Ação Educativa” e adotado pelo MEC.

Da produção, acadêmica foi feito um levantamento de artigos de duas das principais publicações do campo da história da educação, procurando perceber qual o espaço aí ocupado pela temática “educação de jovens e adultos”. Também recorri ao *Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986/1998*, trabalho coordenado por Sérgio Haddad e produzido pela ONG “Ação Educativa”. Sobre estas três fontes cabe lembrar que há, atualmente, dificuldade em delimitar um lugar específico dessa produção, uma vez que se tornou muito comum a prática das parcerias estabelecidas entre Governos, ONG’s e Universidades.

Os “breves históricos” contidos nos documentos governamentais, como o próprio nome indica, são restritos, parciais, o que parece decorrer da não priorização da história como ferramenta para construção do conhecimento no âmbito dos estudos sobre EJA, pois é muito mais comum encontrarmos trabalhos que utilizam os instrumentais teóricos da sociologia, antropologia, pedagogia, para discutir essa modalidade educacional. Levanto a hipótese de que a escolha por preterir a como ferramenta teórica se deve ao fato do tema ser apresentado sempre como um problema naturalizado em nosso próprio tempo, sempre urgente, cobrando respostas e intervenções imediatas, imediatismo que impede, muitas vezes, de serem pensadas políticas mais sólidas, de longo prazo para sua resolução efetiva.

De acordo com o balanço da produção acadêmica em educação de jovens e adultos, coordenado por Sérgio Haddad, no período entre 1986-1998, os campos de referência teórica predominantes são os da Sociologia, Política, Filosofia e Educação, sendo que uma quarta parte dos estudos foi desenvolvida no terreno teórico-prático da Pedagogia (aí incluída a Didática) e da Psicologia da Educação. Este estudo conclui também que “a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito

reduzida”, enquanto “prevalecem pesquisas de tipo qualitativo que recorrem à métodos etnográficos”⁶. O trabalho citado abarcou, de forma sistemática, a pesquisa dos programas de pós-graduação em educação, ainda que tenha “capturado incidentalmente” outras, de programas afins (linguística, serviço social, sociologia...).

O autor esclarece que “apuraram-se mais de 1.300 títulos produzidos no período de 1986 à 1998, e quase 33% dessa produção de conhecimento se expressa em artigos de periódicos e números especiais de periódicos, enquanto teses e dissertações representam aproximadamente 9,5% do total. A maior parte das teses pesquisadas: 79,4%, vêm de instituições públicas. Os livros ou publicações seriadas publicadas no período, representam apenas 7,93% da produção⁷. Entre as conclusões dessa pesquisa aparece o dado mais significativo para nós, de que entre cento e sessenta e seis dissertações de mestrado levantadas, apenas cinco tratavam do subtema “História da EJA”, e entre as dezessete teses de doutorado, apenas uma tratava do subtema.

Além de olharmos o lugar ocupado pelo conhecimento histórico na esfera dos estudos de EJA, o esforço pode ser desenvolvido no sentido contrário: o lugar da temática “EJA” nos estudos realizados no âmbito da História da Educação. Encontramos aí, pouca presença desse tema específico. Ou seja, a EJA não figura como objeto privilegiado nos estudos históricos. Um balanço das publicações da revista da Sociedade Brasileira de História da Educação, em seus nove números, contendo cada uma a média de cinco à seis artigos mostrou um total de dois artigos voltados para temáticas relacionadas diretamente à educação popular, sendo que, nenhum aborda especificamente a Educação de Jovens e Adultos.

O número quatro da revista traz o dossiê “Negro e a Educação” que, em grande parte, aborda a educação no período escravista. Vemos neste número o tratamento de problemas ligados às classes populares sob viés teórico das questões étnico-raciais. Não trata, porém, especificamente da instrução para jovens e adultos. Os dois artigos acima referidos foram, ambos, publicados no número oito da revista, por Antonio Carlos Correia e Vera Lúcia Gaspar da Silva, sob o título: “A lei da escola: sentidos da

⁶ HADDAD, Sérgio (coord.); SOUZA, Antonio Carlos de; PEREIRA DA SILVA, Marcos José; DI PIERO, Maria Clara; MACHADO, Maria Margarida; NALLES, Miro; CUKIERKORN, Monica M. De O. Braga. O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo, Ação Educativa, 2000. P. 11.

⁷ A pesquisa foi feita sobre seus resumos e palavras-chave.

construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880 – 1920). O segundo é o artigo: “Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista” de Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini.

Outro importante órgão de divulgação da pesquisa científica em educação, a Revista Brasileira de Educação, produzida pela ANPED, conta, no conjunto de números publicados, com cerca de vinte e nove artigos de alguma forma relacionados à história da educação. Desse total, encontramos cinco artigos relacionados à história da educação popular. No número dois, um artigo de Justino Pereira Magalhães intitulado “Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação”. No número oito escrevem: Diana Gonçalves Vidal e Silvinia Gvirtz, o artigo “O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina 1880-1940”; e Andréa Daher, “Escrita e conversão: a gramática Tupi e os catecismos bilíngues no Brasil do século XVI”. No número quatorze, todo dedicado às investigações históricas, há dois artigos ligados à temática da educação do povo: “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil” de Luiz Antonio Cunha, e “Escolarização de Jovens e Adultos”, de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Piero. Deste conjunto, apenas estes dois últimos abordam diretamente a temática da educação destinada a jovens e adultos trabalhadores.

Foi possível perceber que na produção acadêmica em história da educação de jovens e adultos há perspectivas teóricas e metodológicas diferentes. Tomando como referência os dois periódicos pesquisados, observamos que os textos publicados na Revista Brasileira de Educação por Luiz Antonio Cunha, e por Sérgio Haddad & Maria Clara Di Piero, possuem um caráter de síntese, trabalhando em um sentido diacrônico, pensando seus objetos de estudo, no primeiro caso, o ensino profissional e, no segundo caso, o ensino básico, no decorrer de longa temporalidade – desde as respectivas implantações até os dias de hoje. Haddad & Di Piero levam em consideração a diversidade de práticas em educação de jovens e adultos, formais ou informais, voltadas para obtenção de conhecimentos básicos, formação técnico-profissional, ou habilidades socioculturais na delimitação da abrangência de seu trabalho. Em função dessa diversidade, fazer tal história correria risco de fracasso, por isso os autores marcam como foco do artigo a educação escolar de nível básico. Em relação à temporalidade há uma

maior abrangência, percorrendo todos os períodos da História do Brasil, mas concentrando-se na segunda metade do século XX.

A “rápida visão panorâmica” dos cinco séculos oferecida pelos autores é mais rápida em relação à colônia e ao império, mesmo porque segundo eles “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional” (HADDAD & DI PIERO, Maio-Agosto de 2000). A falta de pesquisas monográficas sobre educação destinada a jovens e adultos anteriores à Era Vargas, levamos muitas vezes a considerá-la, então, sob o aspecto da falta, buscando ver o que não foi feito, e menos o que e como teria sido feito. De fato, o texto em questão possui um caráter geral, de uma história da educação de jovens e adultos balizada pelos grandes marcos da história política do Brasil orientando-se pelas ações oficiais ou de grande representatividade nacional. Haddad e Di Piero preocupam-se em realizar o debate sobre o sentido da educação de adultos na segunda metade do século XX, mostrando que seu objetivo era a suplência. Outra preocupação central é a de relacionar a história contada aos grandes desafios atuais da EJA em nível nacional. Nesse caso, o problema do analfabetismo funcional emerge, talvez, como o mais grave.

A leitura desse texto também deve considerar o engajamento e militância dos autores em relação à EJA. Cabe lembrar que eles fazem parte da ONG “Ação Educativa”⁸, que disputa concepções de EJA no âmbito das políticas governamentais. Nesse sentido, eles procuram trazer à vista cinco séculos de história para fundamentar seus argumentos, e um destes argumentos chama atenção de quem volta os olhos à educação dos jovens e adultos trabalhadores no século XIX. Trata-se de uma pesquisa recente mostrando que:

...são necessários mais de quatro anos de escolarização bem sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira.

E conclui:

⁸ Em outro momento deste trabalho analisamos os *Subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares para o primeiro e segundo segmento do ensino Fundamental*, presente no site do MEC. A ONG *Ação Educativa* participou da formulação para as propostas dos subsídios ao primeiro segmento.

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas, que sendo mais ou menos escolarizados necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante das campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não especializados, característico da maioria dos programas que marcam a história da educação de jovens e adultos no Brasil. (HADDAD & DI PIERO, Maio-Agosto de 2000).

Ao estudarmos a experiência das escolas noturnas de instrução primária para trabalhadores na Corte imperial é possível observar traços da política aqui criticada. Irregularidade, desenvolvimento a cargo de associações de caráter beneficente, a prática de professores se oferecerem a ministrar aulas sem receber vencimentos, etc. Em resumo, não foi necessário esperar até a década de 40 do século XX para ver a implantação de uma educação específica para adultos. Tal preocupação continuou merecendo antigos tratamentos, era preciso educar o povo, mas em seu devido lugar. Educação precária para parcela subalternizada da população.

Outra modalidade destinada a jovens e adultos trabalhadores – o ensino profissional – é abordada por Cunha. Chama atenção, logo no início de seu texto, a crítica realizada pelo autor à rarefação de estudos sobre o tema do ensino industrial manufatureiro destinado à formação da força de trabalho diretamente ligado à produção. Segundo ele: “Esse espaço vazio se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente com o ensino que é destinado às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude consistente, aliás, com sua própria formação” (CUNHA, Agosto de 2000). No mesmo sentido, ao realizar o balanço bibliográfico⁹ sobre educação noturna, Eliane Peres, autora de um entre os três estudos específicos que pude encontrar sobre escolas noturnas no século XIX, afirma que a abordagem de seu tema parte do campo da educação popular e da educação de adultos, e não tanto da história da educação.

⁹ A autora localiza os estudos de Vanilda Paiva que discute os cursos noturnos no âmbito da reforma eleitoral proposta pelo estado imperial; de Ana Maria Freire, que associa essas experiências à transição do escravismo para o capitalismo dependente; e de Celso Beisiegel, que os coloca como antecedentes de algo que só viria a se efetivar sistematicamente a partir de 1930.

Cabe lembrar que a pesquisa histórica em educação sobre objetos mais pontuais como o ensino secundário, o ensino normal, o ensino profissional, o ensino primário, a cultura escolar etc. faz parte de uma tradição recente, que surge após a ruptura com àquela dos compêndios portadores de todos os tópicos da história da educação universal em limitado número de páginas, com prioridade para as idéias pedagógicas de cada período. Segundo a tradição positivista que deu, por muito tempo, o tom dessa produção, a base científica da prática pedagógica estava em ciências como a psicologia e a sociologia. Dessa forma, estudos pedagógicos de objetos pontuais deveriam, de acordo com o pragmatismo positivista, ser realizados por tais ciências. Por exemplo, no caso da Educação de Jovens e Adultos, quem deveria ocupar-se de estudá-la em sua especificidade seriam os sociólogos, pedagogos, psicólogos, mas dificilmente os historiadores. Fazer história era então concebido como compilação de documentos oficiais sobre os grandes feitos e grandes homens para uma narrativa que buscava a cientificidade numa suposta imparcialidade. Será em fins da década de 1980 que a história da educação se debruçará de forma crítica sobre as fontes primárias, e procurará maior interlocução com a historiografia, principalmente aquela ligada à nova história cultural, procurando:

Penetrar na caixa preta escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporando categorias de análise – como gênero – e recortar temas como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita – delimitando campos de estudo, são alguns dos novos interesses que vêm reconfigurando a história da educação... (WARDE & CARVALHO, 1º semestre de 2000).

É este movimento que se apresenta nas páginas da “Revista Brasileira de História da Educação”. Artigos como o de Adriana Silva sobre a escola de Pretextato dos Passos, entre 1853 e 1873, escola para meninos negros e pardos. Ou ainda, o de Eliane Peres, discutindo a trajetória, os problemas e caminhos de sua pesquisa de mestrado sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense em fins do século XIX e início do século XX. Entretanto, não é totalmente improcedente a crítica de Cunha, já que existem alguns objetos menos privilegiados dentro do campo da história da educação sobre os quais se

faz necessário o aprofundamento das pesquisas, entre eles o que aqui enfocamos – a história da educação para jovens e adultos trabalhadores.

Podemos, hoje, observar que do reduzido desenvolvimento da pesquisa histórica sobre os temas educação de jovens e adultos e educação popular, decorrem algumas afirmações inconsistentes e a manutenção de certos “mitos fundadores”, que cumprindo um papel político e social, sofrem, porém de falta de correspondência histórica. É o caso da afirmação comumente feita, do surgimento da educação de adultos, no Brasil, a partir da década de trinta, quando não da década de cinquenta, com o aparecimento das campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo. O documento contendo a proposta curricular para EJA, presente no site do Ministério da Educação, abre seu *Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* com a seguinte frase: “A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de trinta, quando finalmente começou a se consolidar um sistema público de educação elementar no país” (RIBEIRO et al., 1997, p. 19). Tal afirmação, ratifica uma tradição de certo obscurantismo em relação aos esforços realizados, tanto no âmbito da sociedade civil, quanto do próprio Estado, notadamente o Estado imperial a partir de meados do século XIX, com a promoção de escolas noturnas para trabalhadores, conferências populares e cursos de ensino profissional como os do Lyceo de Artes e Offícios. Não podemos falar em EJA como uma modalidade educacional plenamente conceitualizada e institucionalizada no século XIX e no início do século XX, mas havia ações educativas destinadas à adultos trabalhadores, caracterizadas por um tempo e espaço específicos. Aqui se faz necessário enfatizar o termo *trabalhadores*, pois tais tempos e espaços, qual seja, o período da noite, eram frequentados não só por homens adultos, mas também por meninos. Estes, por mais que regulamentos e inspetores de instrução procurassem afastar, estavam ali presentes por terem de trabalhar durante o dia.

Os documentos do Ministério da Educação referentes à EJA aqui analisados, apesar de não terem por objetivo uma produção historiográfica, veiculam uma história e produzem uma memória sobre tal modalidade educacional. O *Parecer 11/2000*, onde consta o tópico *Bases Legais: histórico* realiza uma história da EJA através da legislação, enquanto os *Subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares para o primeiro segmento do ensino Fundamental* produzidos pelo MEC contam essa história através das

práticas sociais e políticas. Tal distinção tem efeito, apenas compreensivo, já que não é possível pensar legislação sem praticantes, nem a vivência social sem a interferência de diferentes teorias. É o próprio *Parecer* que afirma: “Toda legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. (...) As leis são, também, expressões dos conflitos sociais”¹⁰.

No âmbito da legislação, o citado *Parecer* faz recuar sua história da EJA à constituição imperial de 1824 que “reserva a todos os cidadãos a instrução primária gratuita”. O relator do parecer aponta, porém, as contradições entre a lei máxima e a realidade daquela sociedade onde a cidadania era restrita a livres e libertos.

Num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade nem objeto de uma expansão sistemática. Se isto valia para a educação escolar das crianças, quanto mais para adolescentes, jovens e adultos. A educação escolar era apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual¹¹.

Demonstrando conhecimento sobre os fatos históricos educacionais do século XIX o relator do “Parecer” estabelece, em seguida, um contraponto com a idéia de política educacional voltada exclusivamente para as elites expressa acima ao citar o decreto nº 7.247 de 19/4/1879 que reforma o ensino, apresentado pelo Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, pelo qual eram criados cursos para adultos analfabetos. Entretanto é possível fazer recuar tal preocupação dos legisladores com tal matéria para 1854, quando o ministro do império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, institui o regulamento 1331 A, reformando a instrução pública no qual figura, ainda que de forma sumária, a proposta de aulas de instrução primária para adultos. Antes de 1879, houve também, para o município da Corte, uma orientação organizada pelo inspetor geral de instrução, José Bento da Cunha Figueiredo – as “Instruções provisórias sobre escolas noturnas para adultos”, de 1872. E é o próprio Leôncio de Carvalho que, em 6 de setembro de 1878, lança o decreto 7031 A, estabelecendo cursos noturnos para trabalhadores nas escolas primárias públicas, também na Corte.

¹⁰ www.mec.gov.br. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Relator Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. P. 12.

¹¹ www.mec.gov.br, Op. Cit. P.13.

Outra imprecisão encontrada no parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação), diz respeito ao caráter dos cursos noturnos promovidos por associações civis por ele citados.

No início da República, seguindo uma tradição vinda do final do Império, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto nº 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior). Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, via associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios e de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto¹².

Diferente do que afirma o parágrafo citado, tais associações não eram totalmente autônomas, bem como a ausência dos poderes públicos precisa ser relativizada, pois em pesquisa sobre relatórios ministeriais, e em documentos produzidos pelas próprias associações, foi possível notar uma colaboração entre Estado e associações através de subsídios dados por aquele a estas. Outra forma do Estado fazer-se presente foi através de regulamentos e fiscalização sobre esses cursos, como nos deixa entender as *Instruções* organizadas pelo inspetor José Bento da Cunha Figueiredo.

Em relação ao período republicano, onde os relatores procuram se deter mais, e oferecem maiores detalhes, serão apresentados como marcos fundamentais: a constituição de 1934, que avançaria ao propor a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário extensivas aos adultos; cita a importância do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, de 1932, para o desenvolvimento dessa concepção expressa na constituição. Entretanto, o Plano Nacional de Educação que continha tais propostas não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo. Os marcos seguintes seriam as constituições de 1946, após o fim do Estado Novo, reconhecendo a educação como direito de todos; de 1961 determinando, para os maiores de 16 anos a possibilidade de obter “certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”¹³; e de 1967, que mantém *a educação*

¹² www.mec.gov.br, Op. Cit. P.15.

¹³ www.mec.gov.br, Op. Cit. P.19.

como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Este é também o momento de criação do MOBRAL como medida de erradicação do analfabetismo.

Nas primeiras páginas deste texto procuramos explicitar um investimento ainda restrito nas pesquisas em história da educação de jovens e adultos no Brasil. Mesmo assim foi possível perceber, ao abordar as produções acadêmicas e os dois documentos do MEC, que dentro desse universo há diferentes formas de escrever história da educação. Interessa, portanto, notar o tipo de memória construída por essas produções. No caso do *Parecer* a ênfase recai sobre o papel da União; os marcos legais estabelecidos coincidem com os momentos de maior centralização do governo federal – o período do império, o governo Vargas, e a ditadura militar. Fora do que é comum acontecer na maioria dos “históricos da educação brasileira” como tentativas totalizantes, o presente documento apresenta certa valorização à política educacional do estado imperial, e chega mesmo a citar as associações civis voltadas para instrução do povo durante as últimas décadas do século XIX. Impressiona, porém, o fato de não fazer referência aos movimentos de Educação Popular das décadas de 1960 e 70, nem tampouco a teoria por eles desenvolvida.

A forma de apresentação do “histórico da educação brasileira” no *Parecer* explicita uma concepção fortemente institucional de uma modalidade educacional voltada para as classes populares que, desde seu surgimento, convive com as tensões entre formalidade e informalidade, reprodução e transformação. Concepção histórica que privilegia uma evolução da ação governamental, que sem se deter em muitas problematizações, acaba por valorizar o sentido que a EJA guarda, ainda hoje, o de caráter supletivo muito mais do que de formação específica para um público com demandas bem diferentes daquelas trabalhadas pelo ensino em séries regulares. Revela ainda um lugar de produção onde a necessidade de uma normatização em nível nacional de políticas para Educação de Jovens e Adultos faz com que, apesar de se afirmar a pluralidade e a importância das “parcerias com a sociedade civil”, ainda prevaleça como a “palavra final” aquela que vem do MEC – um poder central que conta a sua história – a EJA pelas leis durante os principais períodos da vida do Estado brasileiro. Ao falarmos sobre pluralidade e participação da sociedade civil não podemos deixar de citar,

atualmente, a atuação dos fóruns de educação de jovens e adultos, que reúnem diversos agentes desta área (como movimentos sociais, programas universitários, representantes de secretarias municipais e estaduais de educação, ou mesmo educadores individualmente) para pensar políticas educacionais para EJA. Estes têm buscado interlocução com os governos municipais, estaduais e, principalmente, o federal. Poderíamos, entretanto, nos perguntar qual a capacidade efetiva de intervenção dos atuais fóruns estaduais de EJA na política do MEC?

Integrado ao documento anteriormente discutido, como parte dos dispositivos legais que dão respaldo à EJA, estão os *subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares*. Apesar da integração, este segundo documento apresenta uma construção historiográfica diferente do primeiro, o que parece decorrer da separação estabelecida entre a história feita a partir de um corpo de leis, e a história feita a partir das práticas sociais. Ao contrário do *Parecer*, ele não faz referência às iniciativas em educação de adultos durante o Império, e mapeia o momento crucial de seu desenvolvimento em fins da década de 1940.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando a paz e a democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção. Nesse período, a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. (RIBEIRO et al., 1997, p. 19).

Este texto aponta a crítica e mudança de concepção da sociedade e dos educadores em relação ao analfabeto, já em decorrência da Campanha de 1947. Ao contrário da infantilização e incapacidade, passa-se a reconhecê-lo como adulto, produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. É a partir das críticas à Campanha de Educação de Adultos, formuladas em fins de 1950, que surge como referência o pensamento de Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais

programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. (RIBEIRO et al., 1997, p. 22).

A interrupção desse movimento se dá com o golpe militar de 1964. Se no *Parecer*, a experiência educacional da *Pedagogia do Oprimido* e demais formas de Educação Popular não são citadas, nos *Subsídios* o “método” Paulo Freire é descrito com detalhes, e ao citar a instauração do MOBREAL, observa que mesmo nesse contexto de ditadura

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. (RIBEIRO et al., 1997, p. 26 e 27).

Encontramo-nos, então, diante de uma outra memória da história da educação brasileira, onde a sociedade civil é apresentada como ativa, onde há resistência à ditadura, onde os que resistem têm rosto e nome. Cabe lembrar que os Subsídios são elaborados em 1997, em conjunto com uma Organização Não Governamental – Ação Educativa – da qual fazem parte intelectuais ligados à universidade brasileira.

Não é nossa pretensão, porém, julgar a história, tampouco a memória verdadeira ou falsa sobre a educação de jovens e adultos e a educação popular¹⁴, pois ambas apoiam-se em fatos de alguma forma já comprovados, e em todo caso, como afirma E. Carr (CARR, 1978), nem todos os fatos sobre o passado são históricos, ou tratados como tal pelo historiador. Existem critérios que distinguem os fatos da história de outros fatos do

¹⁴ Mais a frente serão oferecidos traços da discussão sobre a distinção entre esses dois termos, que são profundas, e constituem um longo debate que não pretendemos, aqui, esgotar.

passado e essa seleção depende do historiador, bem como da “história do próprio historiador”. Mesmo assim, continua sendo tarefa necessária procurar analisar as produzidas, buscando compreender o tipo de intervenção que promovem junto às questões do presente. Em resumo, a que se prestam as diferentes histórias da educação de jovens e adultos, ou da educação popular? Nesse sentido, defendo aqui, também uma forma de apropriação, na qual a EJA deve ser encarada como problema histórico, estrutural e de resolução complexa, para o qual não são suficientes, medidas imediatas de caráter compensatório. Há que se questionar que tipo de sociedade gerou e tem gerado o analfabetismo, logo, a necessidade desta modalidade educacional, bem como o papel que o analfabetismo cumpre em seu funcionamento, para que, mesmo frente a inúmeras e antigas tentativas de extinguí-lo, continue existindo e mobilizando agentes educacionais.

A renovação por que passou, e vem passando o campo da história da educação pode se constituir em estímulo para o trato dessas questões. Atualmente, há a tendência de uma preocupação maior com o trato crítico das fontes, bem como uma diversificação destas. Por outro lado, procura-se tematizar, para além dos grandes feitos e grandes personagens oficiais, as práticas sociais e seus agentes. Entretanto, ainda é preciso que a renovação de problemas, fontes e abordagens tenha uma maior incidência sobre o objeto aqui discutido. Se os trabalhos sobre educação de adultos precisam de maior recorrência ao conhecimento historiográfico, também a historiografia precisa lançar seu olhar com mais frequência sobre a educação de adultos, creio que assim a história pode contribuir para que nossas ações incidam na raiz dos atuais problemas pelos quais passa a educação para as classes populares.

1.2- Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

Não podemos continuar falando de uma educação de adultos sem antes questionar qual o sentido desse termo e o que ele representa histórica, política e teoricamente. Não foi este o termo desde sempre usado para se referir ao provimento de ensino básico aos homens e mulheres dele privados no tempo convencional. Como foi citado anteriormente, era comum, entre as décadas de 1960 e 1980, no Brasil, o uso do termo “educação popular”, indicando prioritariamente a educação para adultos no nível da alfabetização.

Da mesma forma que não é possível encontrarmos neutralidade na prática educativa, também a prática da pesquisa científica está sempre orientada por uma visão de mundo, um posicionamento político. Nesse sentido, não é possível confundir o que as escolas noturnas de ensino primário para trabalhadores no século XIX foram, ou o que seu momento histórico permitiu que fossem e, por outro lado, o que as convicções políticas do pesquisador apontam como o que deveriam ter sido. Como forma de evitar anacronismos e outros equívocos faz-se importante travar um debate sobre o conceito de educação popular, não apenas no nível educacional, mas também no historiográfico, onde seria possível confirmar a pertinência ou não de fazer dialogar as noções de educação popular da segunda metade do XX, noções estas mais difundidas, com a realidade da educação na segunda metade do XIX.

Antes de tudo, é necessário reconhecer que o uso do adjetivo “popular” associado aos termos “educação” e “cultura” é, e foi em outros momentos, motivo de intenso debate. Isso porque, como apontam os que o debatem, tal adjetivo carrega dois problemas fundamentais: os riscos de imprecisão e de homogeneização em relação à realidades complexas que busca expressar. Por que, então, associar ao termo educação, o adjetivo “popular”? Em que esta caracterização favoreceria nossa compreensão dos fenômenos educacionais? Como resumo dos extensos debates acadêmicos, não podemos ignorar a tese de que qualquer educação está inserida como parte constitutiva de sua sociedade e seu tempo, da mesma forma, não é possível ignorar que nossa sociedade e nosso tempo estão divididos entre elites e classes populares. Mas a realidade não é simples assim. Por isso o adjetivo popular só pode favorecer nossa compreensão quando levamos em consideração as experiências históricas concretas. Afinal, quem é o “popular”, como é definido, por quem é definido em cada momento.

Em um artigo publicado na “Revista Brasileira de Educação”, Pierre Bourdieu faz a crítica à imprecisão do termo popular, alegando que “na realidade polimorfa obtida (...) cada um daqueles que se sente no direito ou no dever de falar do povo pode encontrar um suporte objetivo para seus interesses e seus fantasmas” (BOURDIEU, jan /abr de 1996, p. 26). Aponta que não é feita a crítica necessária a esses usos, pelo receio de ser considerado “politicamente incorreto”¹⁵, interessado em agredir a realidade designada. O

¹⁵ O autor não usa essa expressão.

que Bourdieu chama de “objetivações do popular” (linguagem popular, classes populares, cultura popular, medicina popular) define-se relacionalmente pela idéia de excluído do oficial, do legítimo, mas operam com exclusões e inclusões de sujeitos mais específicos. Por exemplo, o termo “classes populares” pode não incluir os camponeses, enquanto “arte popular os inclui”. Mas o autor não exclui a pertinência do uso das “noções pertencentes à família do popular”.

Se a despeito de suas incoerências e incertezas e também graças a elas, as noções pertencentes à família do ‘popular’ podem prestar muitos serviços até no discurso erudito, é porque elas estão profundamente encerradas na rede de representações que os sujeitos sociais engendram para as necessidades do conhecimento corriqueiro do mundo social. (BOURDIEU, jan /abr de 1996, p. 21).

Tomando o exemplo do uso das gírias, mostra como a generalidade do termo discutido pode nublar nossa visão da complexidade. A gíria, muitas vezes vista como linguagem popular por excelência é um modelo de certo grupo dentro do “popular”, por exemplo, os “machões” que caracterizam a fala erudita como “afeminada”. É uma busca de transgressão. É uma busca de afirmação pela apropriação daquilo que os estigmatiza. Como se falar sem os plurais se tornasse um símbolo de valentia.

Certamente, é com os homens, e entre eles os mais jovens e menos integrados, atualmente e, sobretudo de forma potencial na ordem econômica e social como os adolescentes oriundos de famílias imigradas que se encontra a recusa mais marcante à submissão e à docilidade implicadas na adoção das maneiras de falar legítimas. (BOURDIEU, jan /abr de 1996, p. 21).

No extremo oposto desta classificação estariam as mulheres mais jovens e escolarizadas, cujas “maneiras” as aproximariam da pequena burguesia. Quando, porém, em contato com os detentores da fala legítima, os dominados tendem a correções de sua fala ou ao silêncio, pois segundo Bourdieu, ninguém pode resistir completamente à lei lingüística ou cultural. Apesar de ser fundamental a chamada de atenção que Bourdieu faz em relação a caracterização de popular sempre pela falta – o não oficial, a assimetria de poderes entre o popular e o oficial que de fato existe para além dos discursos construídos acerca do tema, não pode ser perdida de vista. Daí a importância de se recorrer ao termo para designar, dentro da heterogeneidade, uma visão afirmativa da construção de coletividade entre certos grupos, que têm suas especificidades, mas tem em

comum a necessidade da luta por acesso aos meios de poder decisório e à propriedade dos meios de produção.

No âmbito do mesmo debate sobre as apropriações do termo “popular”, Chartier (1995) caracteriza a grande tensão entre aqueles que vêem o “popular” como coerente e autônomo, e os que o vêem como dependente e carente em relação aos grupos dominantes. Diante desta tensão, o autor coloca uma terceira possibilidade: nas relações entre classes populares e classes dominantes, nem tudo que é imposto, é necessariamente aceito, há resistências e apropriações. Porém, Chartier chama atenção para a necessidade de não deixar o conceito de apropriação produzir uma nova ilusão – a da equivalência nas formas de apropriação, uma vez que não se pode esquecer a diversidade das lutas sociais.

Sob a perspectiva de Chartier, Martha Abreu¹⁶ realiza um pequeno histórico das apropriações do “popular” no Brasil. Ela o faz em relação à cultura, o que podemos, de certa forma, considerar extensivo a outras “objetivações do popular”. No século XIX o termo “cultura popular” foi apropriado pelas elites na construção do projeto de Estado nacional independente, contrário ao projeto do colonizador. Nas décadas de 1940 e 1950 teria sido apropriado pelos “políticos populistas” que jogavam com a dicotomia desenvolvimento nacional *versus* dependência. Também as esquerdas da década de 1960 teriam se apropriado de modo diferente, utilizando a noção de popular como classe subalterna. A autora aponta como representantes destas três formas de apropriação, intelectuais como Silvio Romero, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, respectivamente.

Após a realização desse histórico, ela aponta uma outra possibilidade de inserção no debate, pela via da história social, vinculada ao pensamento de autores como Chartier, Guinzburg, Thompson, entre outros. Estes enfatizam que não há homogeneidade entre os sujeitos ou classes de sujeitos denominados “populares”, embora haja aspectos compartilhados. O fundamental seria sua contextualização histórica. Por isso Abreu afirma que “popular não se conceitua, enfrenta-se”¹⁷.

“Há, certamente, uma posição clara, teórica e política
– nada ingênua, diga-se de passagem – ao se defender

¹⁶ ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: SOIHET, R. e ABREU, Martha. (org). *Ensino de História*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, FAPERJ, 2003.

¹⁷ ABREU, Martha. Op. Cit. P. 94-96.

a utilização da expressão cultura popular. O objetivo é colocar no centro da investigação as pessoas de baixa renda, geralmente identificadas e discriminadas socialmente pela cor da pele, pelo local de moradia, pelo modo de ser e se vestir e pela pretensa criminalidade. No sentido político seriam os desprovidos de poder. Se podem ser tratados genericamente por populares (sem obrigação de suprimirmos as possíveis grandes diferenças entre eles, como as distinções de gênero, raça, idade, região e religião) isto deve-se ao fato de compartilharem certos aspectos, que devem ser demonstrados, tais como as condições de vida, significados de festas e danças, gostos, e de modo geral, assim serem considerados por autoridades policiais, professores, intelectuais e muitas vezes, eles próprios. Deve-se considerar que muitos organizadores de festas, membros de grupos folclóricos, músicos, artistas plásticos e artesãos se auto denominam “populares”. (...) Cultura popular não se conceitua, enfrenta-se. É algo que precisa sempre ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente, na documentação histórica ou na sala de aula. O conceito só emerge na busca da maneira como as pessoas comuns, as camadas pobres ou populares (ou o que pelo menos se considerou como tal) enfrentam (ou enfrentaram) as novas modernidades (nem sempre tão novas assim), da maneira como criam (ou recriam), vivem (ou viveram) denominam, expressam, conferem, significados à seus valores, suas festas, religião e tradições, considerando sempre a relação complexa, dinâmica, criativa, conflituosa e por isso mesmo política mantida com diferentes segmentos da sociedade”.

Tomando educação popular como uma das possíveis “objetivações do popular”, podemos encontrar disputas pelo seu uso. As imprecisões do termo acabam fazendo-o designar práticas muito diferentes e por vezes antagônicas. Se uma forma mais abrangente de definir o termo é através da tensão entre educação elitista e educação popular, cabe lembrar que não há uma maneira unívoca de considerar o que seja a segunda. As principais disputas pelo termo e tentativas de definição se deram nas décadas de 1970/80, quando, a academia buscava conhecer as experiências de educação não

formal desenvolvidas na América Latina, voltadas para as classes subalternizadas da sociedade, cujos estudos localizam seu surgimento entre as décadas de 50 e 60 do século XX. Dessa maneira foi criada uma memória sobre essa expressão que ficou associada às iniciativas, em sua maioria desenvolvidas fora da rede oficial de ensino. Essa concepção fundava-se na crítica à escola tal como funcionava: elemento de manutenção da desigualdade social, apesar do discurso de direitos iguais no acesso à educação para todos. Afirmavam seus críticos que os sujeitos já ingressam na escola em condições desiguais. Havia, porém, iniciativas no âmbito não formal, voltadas para as classes populares que não faziam a crítica ao sistema educacional vigente. Tinham, por outro lado, o objetivo de suprir suas faltas, realizar o que ela não realizara no tempo convencional – integrar as classes populares aos padrões da civilização escolar. No campo da teoria, essa tensão se expressa na disputa pela definição do termo “Educação Popular”. Para Carlos Rodrigues Brandão, este termo estabelece três significados.

Enquanto democratização dentro do sistema escolar. Pode assumir o caráter de extensão do ensino escolar a grupos populares e marginalizados. Na história do Brasil, essa extensão foi restrita e insuficiente. No período colonial, a formação profissional era feita de maneira prática, por associações, irmandades e confrarias. Segundo Brandão, só no fim do século XIX, o Estado imperial criará a primeira escola no Rio de Janeiro, e apenas no século XX a luta de educadores, intelectuais, e grupos organizados do operariado, vai forçar o estado a assumir a educação laica, pública e universal. Essa luta tinha inspiração no ideário liberal francês e norte americano. Possuía dois princípios básicos: da educação como direito do cidadão e meio de construção de uma sociedade democrática; e como condição para melhorar os indicadores de nossa situação de atraso e pobreza. É criado o mito da educação igual para todos, entretanto, “a educação entre vidas diferentes, ajuda a traçar destinos desiguais” (BRANDÃO, 1984, p. 16 e 17). A desigualdade contida na ordem da sociedade é reproduzida pela escola, dessa forma, perpetua-se a divisão entre uma pequena fração de senhores do poder e/ou do capital, uma faixa intermediária de trabalhadores e funcionários liberais a meio caminho entre o puro poder e o puro trabalho, e a massa multiplicada de trabalhadores braçais.

Enquanto educação para libertação, dentro do movimento de cultura popular, numa conjuntura de governos populistas, uma intelectualidade estudantil, universitária,

religiosa e partidariamente militante se associou às novas formas de organização das classes populares, tendo na educação um instrumento de politização e conscientização visando à transformação social.

Enquanto educação de adultos paralela ao sistema formal. Esta modalidade surge patrocinada pela UNESCO, empenhada em solucionar os problemas do recém descoberto terceiro mundo, através da ideologia do desenvolvimento. Seu objetivo era reintegrar os marginalizados à vida social “digna e produtiva”. Essa tática se constitui mais em controle que em desenvolvimento, uma vez que se faz desconhecendo, ou mesmo se contrapondo aos movimentos locais, especialmente em áreas de tensão social. Essa educação de adultos assume um caráter compensatório, colocando-se não em disputa, mas à margem do sistema formal, e dessa forma está sempre defasada em relação a ele. “Não nos iludamos, sua falta é sua suficiência” (BRANDÃO, 1984). Ao realizar a incorporação de experiências educacionais autônomas, fragmentadas, dando-lhes outra orientação política, as agências realizam o trânsito do movimento para a instituição.

Outro teórico, Carlos Alberto Torres (TORRES, 1992), utiliza os mesmos pressupostos, partindo do termo “educação não formal”, a qual divide em educação popular e educação de adultos. Segundo ele, a educação popular surgiu antes da educação de adultos, como política educacional de alguns governos com objetivos de mudança nacional e participação popular, por exemplo, o de Lázaro Cárdenas, no México, na década de 1930. Foi promovida também por grupos revolucionários, como a educação antioligárquica, na Bolívia, em 1952, e a educação liderada pelos anarco-sindicalistas nas primeiras décadas do século XX, na Argentina. Já a Educação de Adultos teria surgido após a Segunda Guerra Mundial, impulsionada pela vitória contra o fascismo, acirrando as demandas por democratização nas sociedades ocidentais. Essa educação, entretanto, não implicava um projeto radical de mudança no nível das relações de produção ou do regime político em que esses projetos tomaram forma.

Outra autora que cria uma tipologia das formas de educação dirigidas às classes populares é Vanilda Paiva (PAIVA, 1973). Apoiada em alguns conceitos desenvolvidos por Jorge Nagle (NAGLE, 1976), ela caracteriza três estilos principais adotados pelos movimentos educacionais. O “Entusiasmo pela Educação” diz respeito a movimentos educacionais com perspectiva externa a esse campo. Caracteriza-se por preocupações

quantitativas, de como levar a instrução formal ao maior número de pessoas. Não se preocupa com a qualidade do ensino, mas com os dados estatísticos. Um de seus principais objetivos é a ampliação do número de votantes para legitimação do sistema político vigente. Essa perspectiva baseava-se na crença de que a educação seria a panacéia para os problemas da nação. *O Relatório do Serviço de Educação de Adultos*, Rio de Janeiro, 1951, afirma: “O analfabetismo é o cancro que aniquila nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie por sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena, e nossa desídia, indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório” (PAIVA, 1973). Essa perspectiva tinha como conseqüência a justificativa do sistema social, político e econômico a partir do momento que atribui a “culpa” pelo analfabetismo, aos próprios analfabetos. Não os reconhece como sujeitos portadores de conhecimentos acumulados, valores próprios, e capazes de transformar suas próprias condições, afirmando a necessidade de uma elite culta para civilizá-los e dirigí-los.

Outro estilo de movimento educacional, que tem como conseqüência a conservação das estruturas sócio-político-econômicas através do sistema educacional, é o que a autora caracteriza como “Otimismo Pedagógico”. Os profissionais ligados a ele estariam preocupados com a qualidade do ensino, opondo-se a difusão quantitativa. Prendeu-se, entretanto, a uma perspectiva interna da educação, enfatizando seu caráter técnico em detrimento de suas implicações políticas.

Diferente dos dois anteriores, o “Realismo em Educação” reúne perspectivas internas e externas da educação. O grupo que o adota é, entretanto, bastante heterogêneo. A autora classifica dentro dessa heterogeneidade, quatro tendências. Uma primeira seria a dos profissionais da educação, liberais, entre os quais, Anísio Teixeira é um dos principais nomes. Este grupo estava atento aos problemas colocados pela tensa e difícil relação educação e democracia. A segunda seria a esquerda marxista, que buscava na atuação educativa, contribuições para a transformação da sociedade através da revolução proletária e, lutavam também pelas melhores oportunidades de vida que a educação poderia proporcionar às classes populares. A partir de 1950, surge a intervenção de esquerdas não marxistas, uma terceira tendência derivada da associação entre cristãos e

marxistas. Estes pensavam a educação como forma de promoção do homem; como meio de agir sobre os indivíduos, proporcionando a eles conscientização para que fosse possível a transformação social. É desse grupo que surge o método de alfabetização de jovens e adultos criado por Paulo Freire. Uma quarta surgiria já na década de 60, com os tecnocratas que trataram a educação como fator de crescimento econômico. Nesse momento, eles buscaram equiparar a oferta de educação à demanda por mão-de-obra qualificada. Para este grupo, a educação era um instrumento a serviço do fortalecimento das estruturas sócio-econômicas vigentes, e dos grupos políticos dominantes. São comumente identificados com os regimes militares da América Latina, entre os anos 1960 e 1980.

Como ponto comum entre estas teorias podemos observar o reconhecimento das desigualdades sociais inscritas no sistema educacional formal. Algumas delas advogam a necessidade e propõe alternativas de reformas no interior deste, outras procuram agir fora dos limites convencionais da escola. Entre estas últimas, as alternativas no sistema não formal, encontramos algumas que entendem a educação como instrumento de transformação social, e trabalham neste sentido, outras têm procurado servir à manutenção da ordem através da simples compensação das carências do sistema formal. Diante de tais ambiguidades, torna-se necessário considerarmos a proposta política que orienta a ação dos grupos que promovem as iniciativas educacionais voltadas para as classes populares.

Particularmente, acredito que educação popular é aquela comprometida com a emancipação das classes populares – baseada na problematização do sistema social e dentro dele o educacional – e que esta só se realiza plenamente em um contexto de transformações também externas à escola: econômica, política, cultural. Ou seja, num processo revolucionário (a exemplo da cruzada de alfabetização em Cuba, das iniciativas na Nicarágua sandinista...). Entretanto, na produção de um conhecimento científico, é necessário considerar as experiências educativas em suas especificidades, o mais próximo possível do que elas significaram, e não de como nosso próprio ideal de educação popular pode julgá-las.

Seria possível, então, falarmos em educação popular no século XIX? Sim, se apreendermos seu significado histórico. Não apenas é possível, como também é

importante pensar essa possibilidade dentro da crítica a uma tradição de pensamento educacional de apagar as iniciativas anteriores aos movimentos que representam. Como não são muitos os trabalhos de história da educação que tratam da educação popular no período imperial, é mantido certo consenso sobre seu aparecimento a partir de meados do século XX. Mas já é possível encontrar trabalhos que recuam à esse tempo percebendo que nós, mulheres e homens do presente, não fomos os únicos a buscar respostas para problemas que expressam uma certa continuidade.

O que seria educação popular na sociedade imperial brasileira? A educação popular no período do Império se constitui em uma preocupação cujas medidas são geradas a partir das elites. Após a emancipação política do Brasil houve um movimento de transformações na sociedade pela via de reformas, mantendo o princípio da ordem. Ao analisar a formação do Estado imperial, Ilmar Mattos destaca o papel da educação nesse processo. Para Ilmar, a educação popular foi forjada no momento em que se forjava o Estado imperial e uma determinada classe senhorial - os Saquaremas (nome atribuído aos membros do partido conservador, em oposição aos liberais chamados de Luzias).

Essa educação foi uma consequência e uma necessidade constitutiva desse movimento. O autor aponta tal necessidade no contexto de um projeto que visava unificar de forma centralizadora a realidade de uma ex-colônia ordenada internamente pelos governos particulares das “Casas”, cheia de heterogeneidades regionais, sociais e raciais. Para os dirigentes Saquaremas (que dominavam a província fluminense e faziam dela o laboratório de políticas a serem encaminhadas para o nível geral) a instrução seria meio central de resolver tais problemas. Para tanto, ela não poderia ficar restrita às elites, deveria ser *para todos*. A instrução para todos deveria cumprir o papel de difusora das luzes, trabalhando pela unidade da nação como nação civilizada. “... Permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial, a possibilidade de estabelecer o primado da razão, superando a “barbárie dos sertões” e a “desordem da rua”, o meio de levar a efeito o espírito de associação ultrapassando as tendências localistas representadas pela casa...” (MATTOS, 1994, p. 245 e 246).

Ao tomarem a sociedade como um todo, os “Saquaremas” já reconheciam como classes: “os brancos ou a boa sociedade”; o “povo mais ou menos miúdo”; e os “escravos”. A educação *para todos*, ontem como hoje, guardava limites. No caso em

questão, *para todos*, significava os cidadãos, distinguindo primordialmente livres – “boa sociedade” e “povo mais ou menos miúdo” - dos “escravos” e junto com eles “os pretos africanos livres ou libertos”, que eram impedidos de freqüentar as escolas públicas pelo decreto de 21 de janeiro de 1837. Entretanto, mesmo entre os “cidadãos” a idéia de “todos” continuava a conter limites. Alguns eram mais cidadãos que outros. Alguns eram “cidadãos ativos”. A diferenciação de graus de ensino reservado aos membros da “boa sociedade” e ao “povo mais ou menos miúdo” servia como forma de hierarquização para além da escola. As escolas de instrução primária seriam divididas em instrução elementar responsáveis pela difusão de “conhecimentos indispensáveis às classes inferiores”, e escolas de segundo grau, difusoras de conhecimentos mais específicos. Em seguida vinham as escolas secundárias, que tinha objetivo de preparar para o ensino superior. Os conhecimentos úteis ao lado dos estudos literários tinham função de formar homens ativos, isto é, a constituição dos futuros cidadãos ativos.

O grande objetivo desse Estado não era corresponder às necessidades de difusão de saberes comuns à população. Seu grande objetivo era estabelecer a normatização de um conjunto de saberes e de uma forma de acessá-los: saberes escolares através da instituição escolar. Nas palavras de Ilmar Mattos: “Mas não se reivindicava para o governo do Estado tanto um dever, e sim um monopólio de uma direção também neste campo particular: ‘resta ainda tornar uniforme o sistema de ensino das atuais escolas e dar-lhes a mais conveniente direção, estabelecendo meio de o fazer, e de fiscalizar se os professores cumprem como devem seus deveres” (MATTOS, 1994, p. 252).

Ao discutir o conceito de educação popular, Rosa Fátima de Souza (SOUZA, 1998) trabalhando sobre a Primeira República aponta que esta pode ser entendida associada à democracia, como extensão da educação igual para todos. Mas é mais freqüentemente encontrada como instrução elementar primária estendida ao povo, parcela desfavorecida da sociedade. Quando a educação passa funcionar como sinônimo de escola, a educação popular ganha caráter de difusão do ensino elementar pela escola. O mesmo sistema que cria a escola como promotora de hierarquias sociais, é o que vai difundir o mito da escola como forma de equalização social. A normatização também cria demandas às classes populares, e as demandas geram lutas e estratégias para seu suprimento. Nesse sentido é que a autora, ao estudar as lutas populares por educação nas

primeiras décadas do século XX em Campinas, incluirá também o que chamou de vozes dissonantes. Vozes que concebem e concebem outros objetivos à educação, diferentes das elites. Refere-se notadamente às organizações do movimento operário que chegaram até mesmo a fundar escolas próprias. No caso do Império torna-se mais complexo encontrar organizações em confronto explícito com o projeto educacional das elites e do Estado. Há vozes dissonantes, por certo, mas, até onde se tem conhecimento, essas são mais individualizadas e mais difíceis de acessar através das fontes – quase sempre oficiais. Resta-nos buscar tais vozes através de um olhar atento aos indícios de sua presença nos registros existentes.

Dois estudos mais ou menos recentes trabalham com sentidos mais amplos para educação popular no século XIX que os de instauração e conservação das relações de poder dominantes naquela sociedade. Eliane Peres, ao delimitar seu objeto de estudo – os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, no período de 1875 a 1915 – atribui a ele três dimensões: de classe, de grupo étnico e de gênero. Encarando o “popular” como sujeito ativo nas relações de poder dentro e fora da sala de aula, percebe as possibilidades de outros usos para os saberes oficiais.

A questão era: como descobrir se esses alunos atuavam em outros espaços da vida social pelotense? (...) Ocorreu-me a possibilidade de cruzar os dados disponíveis dos alunos com os de participantes em associações populares, especialmente as carnavalescas, dramáticas, abolicionistas, e de classe. (...) Se a participação nas aulas dos cursos noturnos teve influência ou não sobre as idéias e atividades desses homens, é difícil afirmar, nem é esta minha pretensão com este estudo. Mas é certo que o domínio do código escrito foi condição básica para atuação, o engajamento e a luta de alguns alunos em entidades e movimentos populares (PERES, 2002, P. 28).

A leitura da obra de Peres deixa ver que uma das principais razões para o investimento em educação popular já era por si uma expressão das lutas sociais – a questão da abolição. “O decreto mais importante da criação dos cursos noturnos data de 1878, portanto sete anos depois da lei do ventre livre e dez anos antes da abolição da escravidão. Equivale a dizer que tais cursos foram criados e se expandiram no auge da discussão abolicionista”. Se considerarmos a perspectiva de intelectuais da época, trazida por Luciano Mendes Faria Filho (FARIA FILHO, 2003), de que a liberdade sem educação era perigosa, podemos pensar na consideração das elites sobre os negros

(escravos, livres ou libertos) e os brancos pobres e trabalhadores enquanto classes perigosas, como prova de que estes segmentos não se mantiveram dóceis às diretrizes do governo. São uma ameaça porque, portadores de interesses e necessidades que, com frequência, iam de encontro às condições e à ordem promovidas pelas elites, agem de diferentes maneiras, dentro ou fora desta ordem, a fim de satisfazer tais interesses.

Contrariando as expectativas de abordagens que restringem as lutas das classes populares por educação aos anos mais recentes da República, o estudo de Adriana Maria Paulo da Silva traz à luz a experiência da escola de Pretextato dos Passos e Silva. O caso de um professor que pede permissão para funcionamento de sua escola primária onde eram atendidos meninos pretos e pardos, num momento em que a reforma Couto Ferraz¹⁸ determina a necessidade de permissão oficial para funcionamento de escolas particulares. A partir dessa experiência a autora se questiona: “Quantos meninos passaram por Pretextato? Quantos outros Pretextatos atuavam na Corte na década de 1950, ou antes? Quem poderia pagá-lo se é que ele cobrava por seu magistério? Como funcionaria aquela escola e outras daquele tipo?” (SILVA, 2002). E ainda, estaria Pretextato lutando contra o racismo? A autora questiona ainda sua própria questão – estaria, talvez, Pretextato, usando os estereótipos para conseguir sua escola? Seus interesses seriam mais os de assegurar sua posição de professor do que de um militante da causa antiescravista? Questões inexploradas pela ausência de fontes, mas que delineiam um arco de problemas a serem enfrentados para aprofundar a compreensão da iniciativa examinada.

Por certo temos, no âmbito das pesquisas atuais, maiores condições de acessarmos as representações de elites intelectuais ou políticas sobre a educação do povo. As questões que começam a surgir quando o pesquisador procura, em suas fontes, as representações de educação popular, no período imperial, feitas pelas próprias classes populares vão requerer ainda uma maior dedicação do campo da história da educação. Tal esforço é, entretanto, fundamental para que possamos compreender mais a própria

¹⁸ A reforma instituída em 17 de fevereiro de 1854, através do “Regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte” tinha como objetivo modernizar as maneiras de educar, tendo como protagonista a escola que ajuda a definir e consolidar. Para tanto criará a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC), buscará promover a profissionalização da instrução, definir as regras para o ingresso de professores e alunos, os saberes a serem ministrados pela escola, e estabelecer uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos. Para uma análise da reforma Couto Ferraz, ver o texto “A emergência da escola”. (GONDRA, mimeo).

formação da sociedade brasileira, processo em que a escolarização formal ou as iniciativas exteriores ao sistema oficial cumprem papel de grande relevância.

II- Os Discursos Acerca das Escolas Noturnas: constituição do projeto político pedagógico elitista.

Ó menina vai ver nesse almanaque /Como é que isso tudo começou /Diz quem é que marcava o tic-tac /que a ampulheta do tempo disparou /Se mamava de sabe lá que a teta/ O primeiro bezerro que berrou me diz, me diz /Me responde, por favor, /Prá onde vai o meu amor /Quando o amor acaba /Quem penava no sol a vida inteira /Como é que a moleira não rachou me diz, me diz /Quem tapava esse sol com a peneira /E foi que a peneira esfuracou /Me diz, me diz, me diz por favor /Quem pintou a bandeira brasileira Que tinha tanto lápis de cor me diz, me diz /Me responde por favor /Prá onde vai o meu amor /Quando o amor acaba /Diz quem foi que fez o primeiro teto /Que o projeto não desmoronou /Quem foi esse pedreiro esse arquiteto /E o valente primeiro morador, me diz, me diz /Me diz um morador /**Diz quem foi que inventou o analfabeto /E ensinou o alfabeto ao professor me diz, me diz /Me**

responde por favor /Prá onde vai o meu amor
 Quando o amor acaba /Quem é que sabe o signo do capeta
 /E o ascendente de Deus Nosso Senhor /Quem não fez a
 patente da espoleta /Explodir na gaveta do inventor me diz,
 me diz /Me diz por favor /Quem tava no volante do planeta
 /Que o meu continente capotou /Me responde por favor /Prá
 onde vai o meu amor /Quando o amor acaba
 Vê se vê no almanaque, essa menina /Como é que termina
 um grande amor /Me diz, me diz /Se adianta tomar uma
 aspirina /Ou se bate na quina aquela dor /Me diz, me diz
 /Me diz daquela dor / Se é chover o ano inteiro chuva fina
 /Ou se é como cair do elevador /Me responde por favor /Prá
 que que tudo começou /Quando tudo acaba.¹⁹

Talvez não haja almanaque que solucione nossa sempre presente intriga acerca do nosso passado e futuro. Um passado que, na música escolhida para a abertura deste capítulo, representa a origem das coisas: dos inventos, das condições, dos sentimentos; e um futuro que é o fim da linha, ponto de chegada. Essa concepção de futuro dificilmente encontraria espaço entre as correntes historiográficas atuais, a despeito de afirmações sobre o “fim da história”²⁰. A história é vivida, a cada dia, de forma inédita a partir de heranças recebidas.

Já a concepção de história como busca da origem ainda orienta alguns historiadores que buscam nela as causas primeiras das mazelas de seus objetos de estudo. Adotando rumo diferente procurarei me aproximar de uma outra forma de relação com o passado onde não há uma origem das coisas que já as definiria por princípio e essência. A história se faz por acontecimentos inter-relacionados, em determinado tempo, espaço e condições sociais. Haveria pertencimentos, proveniências e pontos de surgimento, mas não uma identidade homogeneizadora. De modo equivalente, nessa perspectiva, o presente não seria o ponto de total completude daquilo que começara a se desenvolver por um caminho determinado desde sua origem. A história é, então, feita na dinâmica das lutas cujas batalhas deixam brechas para o acaso (FOUCAULT, 2003) de onde brotam resistências, subversões do projeto original, reviravoltas, transformações.

¹⁹ BUARQUE DE HOLANDA, Francisco. Almanaque. In: *Albúm Almanaque*, Polygram, 1981. Grifos meus.

²⁰ Como a que foi propalada pelo filósofo norte americano, “pós-moderno”, Francis Fukuiama, referindo-se à vitória do capitalismo sobre o socialismo real após a queda da URSS, e o fim da luta de classes.

Creio, entretanto, que Chico Buarque talvez não estivesse preocupado com “teoria da história” quando fez sua música, mas depois de feita, é certo que fica sujeita a diferentes apropriações, inclusive pelas discussões sobre “teoria da história”. Até porque, a poesia possui a característica de nos envolver e, talvez, com maior facilidade que as teorias científicas, nos “ajudar a olhar”²¹ o mundo à nossa volta. As perguntas do poeta – uma pergunta em especial – em que pese parecer ingênua no interior de um trabalho acadêmico, servirá como meu ponto de partida: “Diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”. E, como costuma acontecer com perguntas que parecem óbvias, encontramos várias dificuldades ao tentarmos repondê-la.

Para os menos atentos ou para aqueles que tendem a simplesmente naturalizar os fenômenos sociais, a resposta é fácil. Quem não aprendeu a ler e a escrever teria permanecido analfabeto, logo ninguém os teria inventado, eles mesmos teriam se feito assim. Para os mais críticos, o analfabeto teria sido criado por sistemas sociais injustos, que não provêem a instrução necessária à todos. Nesse sentido, não teria sido, exatamente, inventado, mas teria surgido em decorrência de um desvio no desenvolvimento de certo modelo de sociedade, vítimas do fracasso escolar e incompetência das elites dirigentes.

A pesquisa que procurei desenvolver adota um outro ponto de vista que me parece se aproximar mais do sentido literal da palavra usada pelo poeta: o analfabeto é uma invenção. Para tentar fundamentar tal hipótese, vamos ao século XIX, mais especificamente à sua segunda metade, quando o Estado imperial e a sociedade da Corte voltam suas preocupações e ações para “libertar os deserdados da sorte das trevas da ignorância”²². Em determinado momento, as primeiras letras tornam-se tão importantes no cotidiano da sociedade que “cidadãos beneméritos” e o “Estado responsável”

²¹ Há um texto de Eduardo Galeano, no “Livro dos Abraços”, que expressa isso com precisão:

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

²² Estes são termos adotados à época.

acenderão lamparinas nas escolas, durante a noite, para instruir o homem adulto “analfabeto”.

Nesse momento, retomamos a questão central que orienta o trabalho aqui desenvolvido: se a “luta contra o analfabetismo” já existe no Brasil desde o século XIX, porque este ainda é um problema entre nós? Por que a modalidade educacional que mais atua sobre ele, atendendo a jovens e adultos iletrados ou com pouco domínio dos conhecimentos escolares básicos, continua sendo, depois de tanto tempo, periférica e desenvolvida prioritariamente no âmbito da caridade? Pistas para pensarmos esta questão podem ser encontradas na discussão feita por Michel Foucault, sobre o surgimento da “sociedade disciplinar” e a implantação do projeto da modernidade capitalista do qual o modelo de escola que temos é uma peça chave.

No século XIX os homens, e me refiro aos sujeitos do sexo masculino, que se investiam do direito e dever de representar os interesses públicos como interesses da nação, já afirmavam a necessidade de transformações para a sociedade brasileira. Isso significava, naquele momento, para as autoridades e para o senso comum, atingir certos parâmetros de modernização e moralização que equiparasse o Brasil às sociedades civilizadas da Europa ocidental e aos Estados Unidos. Palavra “mágica” da época, civilizar era dar formas precisas a um sistema econômico nacional, visceralmente vinculado ao sistema internacional, através do desenvolvimento, principalmente da lavoura, e também da indústria. Era organizar um sistema político que promovesse estabilidade, incorporando as forças sociais que despontavam muitas vezes divergentes. Era criar um conjunto de instituições que permitissem organizar e gerir, sob o projeto central de uma classe, a diversidade de sujeitos e grupos sociais englobados pelas fronteiras históricas do Estado.

Entre estas instituições encontramos a escola. Ao contrário do que a historiografia mais tradicional costuma afirmar, é um engano pensar que a escola surge como privilégio exclusivo de classes abastadas e médias. Existem indícios de projetos e práticas educacionais especificamente voltadas para jovens e adultos trabalhadores desde, pelo menos, a segunda metade do século XIX, como os cursos primários noturnos, as escolas dominicais, as conferências populares e os cursos de ensino profissional. Começava a ser inventado o “analfabeto”, a institucionalização de uma figura “a quem falta”. Uma

criança em idade escolar que não sabia ler e escrever não era nada além de uma criança em sua “condição natural” a quem esses conhecimentos deveriam ser ministrados. Um jovem ou adulto que não detinha os saberes elementares era considerado um “desviante”, uma “degenerescência” por mais comum que fosse a condição de iletramento à época. A esses sujeitos associavam-se pechas que iam desde incapacidade, ignorância, inconsciência em todos os níveis de sua existência, até a imoralidade, vadiagem, pobreza, doença... Não raro era responsabilizado, ainda que na posição de vítima, por atrapalhar os rumos do progresso da nação.

Nesse sentido, é muito comum encontrarmos, no Brasil deste período, discursos de exaltação à missão civilizadora da instrução e da escola. É o caso da *Revista Comemorativa da Inauguração do Lyceo Artístico Industrial*, publicada em 1882, no Rio de Janeiro, Município da Corte. O Lyceo era uma instituição de caráter privado que funcionava, entretanto, em prédios das escolas públicas da freguesia de Santa Rita. O editor da revista afirma que o objetivo da instituição era “desenvolver a inteligência popular na esfera da arte e da indústria” e, de fato, seu programa de estudos ia da instrução primária a matérias específicas como desenho de figura, construção de máquinas ou construção naval, passando por direito mercantil e cursos de idiomas estrangeiros. Qual o significado do ensino de física e química aplicada; escrituração mercantil; alemão; etc. para trabalhadores de um dos bairros mais pobres da cidade? Provavelmente foi bem utilizado por comerciantes locais e artesãos, para quem os conhecimentos ali oferecidos seriam significativos. Entretanto, para o autor da revista o significado era muito maior.

A magnitude dos seus intuitos, a grandeza dos seus fins altamente democráticos em um país como o nosso, que só pode conquistar o posto que lhe assinalou o destino pelo desenvolvimento das artes e da indústria, impõe o dever de todo cidadão de o apoiar (ao Lyceo) na crise atual, e quando seu desaparecimento determinaria privar do pão espiritual quatrocentos e tantos alunos ou mais e do bairro mais pobre de nossa capital²³

Possibilidade de transformação da vida do trabalhador, sim, porém o objetivo seria levar “o país ao posto que lhe assinalou o destino”. Em outras palavras, o Lyceo

²³ SENNA, Ernesto. *Revista Comemorativa da Inauguração do Lyceo Artístico Industrial*. Rio de Janeiro, Typ. Cosmopolita, 1882.

seria um espaço de formação de mão-de-obra para indústria nascente e para os demais setores da vida urbana, mas não simplesmente pelo inculcamento de saberes técnicos. É o que vemos nos *Regulamentos e Regimentos*²⁴ de um outro Lyceo da época, de caráter semelhante, e que teve maior vulto e durabilidade – O Imperial Lyceo de Artes e Officios, da Sociedade Propagadora das Bellas Artes do Rio de Janeiro, outra instituição de caráter privado que também contava com subsídios do Estado.

O ensino no Lyceo de Artes e Officios era gratuito aos sócios e seus filhos e para todos que não tivessem contra si nenhum inconveniente. O programa parecia bastante qualificado; as aulas do Lyceo eram noturnas, “ou em dias desocupados, ou em horas que não são comumente dedicadas ao trabalho dos artistas”; os professores lecionavam gratuitamente. Há, nos *Regimentos*, prescrições para punição dos alunos indisciplinados, a vigilância era rigorosa como é possível constatar pela grande preocupação com os ajuntamentos e permanência em frente à porta dos edifícios escolares e por prescrições voltadas para assegurar o bom comportamento e “manutenção da urbanidade”. A julgar pelas prevenções do regimento, muitos alunos não haviam interiorizado, ainda, a disciplina da instituição, pois elas prescrevem penas para os que rasgavam quadros, quebravam móveis e e arrancavam folhas de livros da biblioteca. Era esse tipo de “barbárie” que dava o sentido às benéficas instituições. Nas palavras de um intelectual da época que apresenta sua contribuição à “Revista Comemorativa do Lyceo Industrial”, tratava-se de fazer tal como, ou melhor que os jesuítas. “O trabalho dos Anchietas, é hoje completado pelo dos educadores. O selvagem das selvas brasílicas recebia menos luz dos antigos missionários que os selvagens da ignorância recebem de instituições como essas. Sejam bem vindos os Lyceos que anulam as trevas do obscurantismo (J. Serra)”²⁵.

Como o documento relativo ao Lyceo Industrial nos deixa perceber, existia no período em questão, e vem até os dias atuais, o discurso sobre o poder da educação como elemento de transformação social. Importa questionarmos, na análise dos processos educacionais, que sentido vem sendo dado a tal termo. Transformação não se refere exclusivamente à promoção da sociedade igualitária, livre, de bem estar comum, mas

²⁴ Regulamento e Regimento do Lyceo de Artes e Officios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes do Rio de Janeiro. Documento produzido em 1861 e encadernado em 1893.

²⁵ SENNA, Ernesto. Op. Cit. p. 7.

pode ser entendida, também, como transformação de vidas individuais por mecanismos de ascensão social. Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault apresenta um outro sentido de transformação, as reformas: mudanças nas formas de governo das populações, o surgimento de um conjunto de técnicas e instituições que transformam as relações de poder na sociedade francesa, não em proveito da sociedade como um todo, mas sim da burguesia.

A revolução francesa teria derrubado o absolutismo monárquico, mas mantido o poder centralizado, passando-o às mãos da burguesia, visão esta coerente à tese cara à Foucault – o Estado, como outros mecanismos de poder possui um funcionamento cuja lógica interna faz com que independa daquele que o opera, mantendo os mesmos efeitos. Entretanto, seria simplismo dizer que nada mudara após a revolução - *reformas* são ainda um tipo de transformação. Em *Vigiar e Punir* Foucault procura demonstrar como, através delas, houve um profundo refinamento das formas de controle e manutenção das relações de poder vigentes. É a antiga “receita” do “reformular para preservar”. Elas consistiram, no que diz respeito à justiça, mas também à medicina, à educação, aos processos de produção, num ocultamento da violência como princípio de governo e manutenção da ordem social. No caso da justiça, esta não mais assume, publicamente, a violência. Ela prescreve a pena, entre as penas já cientificamente codificadas e anuncia que seu objetivo é corrigir, reeducar, e não punir. Isso significou, na prática, o fim das cerimônias de suplício, e em pouco tempo, a principal pena passou a ser o encarceramento. Ao longo do século XVIII as agitações contra as penas teriam se tornando mais frequentes, principalmente quando se tratava de maior severidade contra os crimes dos pobres. Essa conjuntura trouxera o perigo de se ver reforçada a solidariedade de certa camada da população contra a ordem, o que poderia provocar uma reversão da violência. Sobre essa preocupação, e não num prolapado “espírito humanitário” fundar-se-há a ação dos reformadores (FOUCAULT, 2004, P.52 e 53).

O que se vê é um movimento de racionalização da vida social do qual a escola faz parte. Se antes as contradições eram resolvidas apelando-se a um poder absoluto, já se faz necessário o estabelecimento de certos limites, certos consensos, já se considera a reação da população, e o uso espetacular da violência é desencorajado, preferindo-se outras formas de manutenção da ordem, para que violência maior não se revertesse contra seus

titulares. É irresistível, aqui, um paralelo com a teoria da “violência simbólica” em Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (BOURDIEU & PASSERON, 1982). Os poderes disciplinares de Foucault seriam aqueles que acrescentam sua força simbólica à força violenta ao lhe atribuírem legitimidade, enquanto eles mesmos surgem de uma relação de força que os instaura. Se “a cerimônia do suplício coloca em plena luz a relação de força que dá poder à lei” (FOUCAULT, 2004, p. 43), é entre as paredes do tribunal, os muros da prisão, mas também entre as quatro paredes das salas de aula, que essas relações de força serão ocultadas. Foucault afirma não haver oposição entre poder e saber. Ao contrário, há uma complementariedade, toda relação de poder funda e é fundada sobre relações de saber, todo poder tem uma teoria. No mesmo sentido as oposições razão *versus* força, ou ideologia *versus* violência também são criações do período das luzes. Ora, para as classes populares, principalmente para os adultos trabalhadores, tanto escola como prisão são lugares tanto de violência quanto de ideologia. Há entre ambas estreito paralelo. Ambas se imbuem da missão de educar, regenerar, transformar... Há aprendizado na cadeia e há punição na escola. Ambas as instituições deveriam atuar, claro que em circunstâncias diversas, a primeira “curativa” e a segunda “preventiva”, sobre o mesmo público: a “plebe sediciosa”.

Remetendo-nos novamente aos documentos relativos à instrução das classes populares na Corte imperial, no século XIX, é possível encontrarmos outro aspecto repetido em muitos discursos de autoridades ligadas ao tema da correlação entre escola e prisão. É o que vemos nos cálculos do inglês Macaulay, referência para Leôncio de Carvalho, ministro liberal que ocupava a pasta dos Negócios do Império, responsável entre outros assuntos, pela instrução pública, na formulação de sua reforma da instrução que cria, no ano de 1878, escolas noturnas na Corte e em toda Província do Rio de Janeiro. Para ele, cada libra não investida em educação corresponderia a cinco libras gastas com processos e prisões.

A despeza com a instrução pública é indispensável. Certamente, senhor, ninguém que admite que é nosso dever instruir os espíritos da geração que desponta pode achar 100.000 libras soma elevada para semelhante proveito. Se olharmos a matéria de seu ponto de vista mais básico, se considerarmos os seres humanos simplesmente como produtores de riqueza a diferença entre uma nação inteligente e uma nação estúpida avaliada em libras, shillings e pences, excede o centúplo

da despesa proposta. Nem isso é tudo. *Para cada libra que economisas em educação, gastareis cinco com processos, com prisões, com estabelecimentos penais. Não posso acreditar que a (?) nunca tendo recusado coisa alguma que se pedisse para manter a ordem e proteger a propriedade pelos meios da pena e do temor, comece a ser mesquinha quando se lhe propõe realizar o mesmo fim tornando o povo mais esclarecido e melhor.* (Macaulay, Speeches, 1847. Neste discurso Macaulay sustentava a subvenção de 100.000 libras pedidas pelo governo à câmara dos comuns para educação pública)²⁶.

Em Foucault encontramos a possibilidade de desnaturalizar tais discursos que são adotados no Brasil, mas que também circulavam na Europa oitocentista. A própria “plebe sediciosa” é uma criação aí circunscrita. Este é o momento em que se cristaliza a oposição operário *versus* delinquente, sendo a plebe o conjunto de onde poderiam derivar ambos os tipos. Justifica-se, com essas representações, a necessidade do disciplinamento. O poder disciplinar, impulsionador da civilização moderna e do sistema capitalista representaria a possibilidade de ordenação das multiplicidades humanas em processos econômicos, jurídico-políticos e científicos. Seu principal objetivo seria reduzir os custos econômicos e políticos do exercício do poder e intensificar seus efeitos para fazer crescer a docilidade e utilidade dos corpos. Esse tipo de poder toma lugar numa conjuntura histórica de explosão demográfica, crescimento do aparelho de produção e ampliação dos grupos que importava controlar. Assim, há aumento da escolarização e internação, formas de anular as resistências: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios e tudo que pudesse se originar das conjunções horizontais.

Desconsiderando essa desnaturalização promovida pelo autor, qual seja a criação da idéia de “plebe sediciosa” como forma de controle social e aceitando as promessas das modernas instituições que regem até hoje nossa vida social, cairíamos em desilusão com tais promessas não cumpridas – sistema prisional que não regenera, escolas que não educam, enquanto a realidade é de reincidência de crimes e manutenção de índices de analfabetismo, isto sem falar na precariedade da escola oferecida à população pobre. Este é o quadro diante do qual as nossas sociedades civis pedem e nossas sociedades políticas prometem transformações. Entretanto, parece cada vez mais difícil efetivá-las. Na última

²⁶ Instrução pública: notas e extratos. Março de 1879. Sob a Guarda do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Grifos meus.

parte de *Vigiar e Punir* Foucault faz uma crítica aguçada, por dentro da lógica própria das instituições disciplinares. Sua crítica concentra-se na prisão, mas não é difícil, porém, estendê-la à outras instituições como a escola. Nesta parte, procura demonstrar como é o próprio sistema penitenciário que cria o delinquente. O delinquente é algo que está além do sujeito que cometeu uma infração, já que será considerado não por seu ato, mas por sua história de vida. Como meio para estabelecer o devido tratamento ao caso que a ela chega, a instituição buscará na história e na constituição do indivíduo feito “caso” aquilo que o teria levado a cometer a infração – a origem de seu ato.

De forma semelhante, o sistema educacional participa da construção do analfabeto. A figura do analfabeto representa mais do que simplesmente um sujeito desprovido das técnicas da leitura e escrita. Nos primeiros momentos de generalização da escola, e até mesmo hoje, ainda que atualmente pesem todos os avanços em relação a uma outra compreensão sociológica e pedagógica do analfabetismo, que encara o analfabeto como sujeito portador de saberes e experiências acumuladas, ele ainda é, com frequência, tido como incapaz, inferior, infantil, marginal. Continua sendo motivo de piadas e constrangendo-se com sua própria condição. Basta lembrarmos que o voto do analfabeto, no Brasil, é um fato recente, da constituição de 1988. A escola, ao incorporar o sujeito iletrado, em geral proveniente das classes populares, acaba por torná-lo socialmente “mais ignorante”, pois estabelece como saber válido aquele que não é o dele, do qual, ao final, só terá acesso a uma pequena parte, embora o discurso seja o da função democratizadora do conhecimento por ela exercida.

Foucault afirma literalmente que a prisão não diminui a criminalidade, e que o sistema produz a reincidência, e que não haveria mudanças essenciais no sistema penal.

Palavra por palavra, de um século a outro, as mesmas proposições fundamentais se repetem. E são dadas a cada vez como a formulação enfim obtida, enfim aceita de uma reforma até então fracassada. (FOUCAULT, 2004, p. 225 e 226).

Lança então a pergunta herética para os que crêem na reabilitação promovida pelas instituições: o fracasso do sistema penal não faria parte do próprio funcionamento da prisão? E responde: “... temos que admitir que há 150 anos a proclamação do fracasso da prisão se acompanha sempre de sua manutenção”.

Segundo esse mesmo raciocínio seria lícito afirmar que o sistema educacional não elimina o analfabetismo e, ano a ano, produz o “fracasso escolar”. Se há mais de 150 anos já temos escolas voltadas para o trabalhador, notadamente ao adulto analfabeto, cabe pensar por que ainda hoje temos um percentual relativamente alto de analfabetismo, e um percentual absolutamente alto de analfabetismo funcional.

Os questionamentos até então apresentados levam Foucault a uma última e decisiva pergunta:

... Para que serve o fracasso da prisão? (...) Deveríamos supor que a prisão e de maneira geral, sem dúvida, os castigos, visam não a suprimir infrações, mas antes a distinguí-las, distribuí-las, utilizá-las, que visam não tornar dóceis os que estão prontos para transgredir as leis, mas que tendem a organizar as transgressões das leis numa tática geral das sujeições. A penalidade seria uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de fazer pressões sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 2004, p. 227).

Por analogia, caberia indagar: e o “fracasso da escola”? A que serviria? Aquele que pensamos ser o mau funcionamento da escola é o funcionamento adequado à ordem vigente. A escola funciona como um mecanismo que hierarquiza os saberes socialmente valorizados através de um sistema de seriação, usado para hierarquizar postos no mercado de trabalho e em outras esferas da vida pública. Numa sociedade como a brasileira, o que seria feito se, em dado momento, toda a população atingisse o nível superior de instrução? Como justificar as diferenças de funções, de remunerações, de poder político, etc.?

As escolas noturnas para trabalhadores implantadas no Município da Corte a partir, mais ou menos de 1858, cumprirão papel de destaque neste movimento de “invenção do analfabeto” e de institucionalização de uma ação educativa voltada para jovens e adultos iletrados. Estranho pensamento invertido, quando a função dessas escolas era exatamente ensinar a leitura, escrita e matemática básica. Já foi afirmado aqui que a técnica não é um elemento neutro, logo pretendo demonstrar neste capítulo a contradição presente no fato da prioridade de tais escolas não consistir apenas em ensinar os aspectos técnicos da escrita e demais saberes primários, mas ensiná-los para usos

determinados. Como bem social que já circulava, principalmente nos espaços urbanos, o seu controle seria importante para os sujeitos que dominavam a cena pública. Isto porque ensinar a escrever possui uma dimensão política: “el problema de permitir-reprimir el qué, cómo, cuándo y donde se escribe...” (COLLOTA, 2002, pp 253 – 274).

Já é bem conhecida e comprovada a afirmação de que nada do que a escola ensina pode ser encarado como verdades únicas e que o aprendizado da leitura e da escrita através dela não é algo que tem se acrescentado, mas sim se sobreposto aos aprendizados e conhecimentos a ela exteriores acumulados pelos educandos. A escola, no Brasil, desde sua institucionalização como peça chave dos sistemas educacionais, têm funcionado como instrumento do projeto civilizatório baseado em preceitos que circulavam na Europa e Estados Unidos. “Ordem e progresso”, por exemplo, eram ideais acalentados mesmo antes da proclamação da República. E, no horizonte do progresso só havia maravilhas: uma existência guiada não pela força e sim pela razão e um mundo em que a prosperidade do homem não teria limites uma vez desenvolvidos os meios tecnológicos.

Jean Hérbrad (HÉBRARD, 2001, pp. 115 – 141), referindo-se à França entre os séculos XVI e XIX afirma que as necessidades básicas da vida urbana foram usadas pela Igreja católica para levar o povo à escola onde encontrariam a satisfação destas necessidades e onde seriam catequisados. Depois, agências liberais e filantrópicas vão utilizar a mesma via para difundir o catecismo da ordem contra as revoltas e revoluções, visando a paz social, característica da modernidade. No mesmo sentido, Viñao Frago (FRAGO, 1999, pp. 319-351) aponta as pressões em favor da escolarização e alfabetização da classe trabalhadora como fruto de motivações ideológicas conservadoras frente às idéias socialistas e uma cultura operária em germen e das necessidades de uma mão de obra com certa qualificação elementar.

Nesta linha de raciocínio as escolas noturnas serviram como instrumento de implantação e conservação da ordem capitalista e estatal que se difundia pelo “mundo ocidental”, sob a lógica peculiar desta civilização. Sua existência concorria para implantação e preservação da citada ordem de duas formas: via produção de consenso, e via justificação da violência. Por um lado, submete os sujeitos por ela atendidos à disciplinas e saberes necessários à formação do mercado de trabalho capitalista (assalariado) e à ordem urbana e estatal. Por outro lado, contribui para criação de um

modelo de cidadão educado, modelo este que não deveria ser atingido por todos, mas lograria estabelecer o parâmetro de quem estaria ou não dentro da ordem e quem deveria ser perseguido e reprimido. A partir do momento que alguns saberes são instituídos como necessários ao convívio em uma sociedade que se modernizava e urbanizava: a leitura e a escrita, as quatro operações matemáticas, o sistema métrico decimal e o sistema de pesos e medidas, além de uma série de normas de condutas higiênicas e morais – uma certa “urbanidade” – passam a ser requisitados, de fato, pela população da Corte. Neste ambiente conviviam a busca por escolarização por parte de alguns indivíduos e a rejeição da escola por outros. Muito foi discutido sobre o tema da obrigatoriedade escolar; pontuamos aqui que o fato de sua instituição e difusão serem arbitrárias não faz desses saberes menos necessários aos homens e mulheres daquele tempo.

A escola, definida como meio de propagá-los, torna-se então essencial, porém é precária. As altas taxas de analfabetismo permaneceram durante toda a história da educação no Império, invadindo o período republicano, com marcas visíveis até hoje, especialmente nas zonas mais pobres da cidade e do campo. Quase todos os relatórios dos ministros dos negócios do Império tinham como abertura a frase “a instrução pública está muito longe das nossas aspirações”.

Nesse contexto, a existência de uma experiência voltada especificamente para trabalhadores, membros das classes subalternizadas da sociedade, pode ser vista como um “álibi” de padrões e metas estabelecidos para não serem cumpridos. Exatamente porque quem define a escola como regra, e as regras da escola, é quem a nega a determinadas parcelas da sociedade, no caso desse estudo, a parcela da qual provêm a clientela dos cursos noturnos. Se o infeliz trabalhador não podia, durante o século XIX, e continua a não poder em pleno século XXI, frequentar a escola “tal como deve ser”, à luz do dia, havia “espíritos elevados”, “amigos da humanidade”, para possibilitar que durante a noite, à luz das lamparinas, esses infelizes, “desafortunados da sorte”, pudessem receber a instrução necessária, mesmo que a custa de suas poucas horas de descanso, para “se libertarem das trevas da ignorância”²⁷. Instrução necessária que terminava no nível

²⁷ As expressões acima usadas entre aspas, podendo parecer ironias, são exatamente os termos adotados na época. A forma mais comum, encontrada nos documentos, de se referir aos promotores dos cursos noturnos era a palavra “benemérito”.

primário ou, no máximo, em um curso para aprendizado de ofício. Um estudo pouco que “não muda gente em doutor” (BRANDÃO, 1980).

Para avançarmos na compreensão do que possibilitou a emergência dessa experiência particular, precisamos nos remeter ao momento histórico de seu surgimento. Por outro lado, é necessário voltar-nos para aspectos internos dessa experiência como forma de acessar os seus significados e efeitos por ela produzidos. Nesse sentido, proponho a análise do projeto político pedagógico orientador das políticas de escolas noturnas. O termo “projeto político pedagógico” tem “estado na moda”. Não há, praticamente, instituição ou programa de ensino que não possua uma brochura contendo o seu projeto, mesmo que as palavras ali escritas sejam registros de esquecimentos não incorporados às vivências, presentes apenas pelo fato de ser “politicamente correto” ou legalmente obrigatório possuí-los. Entretanto, este termo designa um conjunto de preceitos, orientações, objetivos que podem estar ou não formulados, sistematizados e redigidos. Mesmo a dispensa de um projeto político pedagógico significa, ainda, uma adoção – a do projeto dominante. Utilizarei, aqui, o termo no sentido de visão de mundo e projeto de sociedade adotados por determinados sujeitos, geralmente correlato à seus pertencimentos de classe e posições nas lutas sociais.

Segundo Todorov (1999), o surgimento da América como é hoje derivou da conquista, enquanto por outro lado, a conquista revolucionou a história da humanidade. A conquista da América funda nossa identidade presente e marca o início da era moderna. Assim, nosso surgimento enquanto civilização foi marcado pelo maior genocídio da história da humanidade. Foi preciso, então, aprender a ser como os europeus, num processo de esquecer de si, processo de aculturação, não por mera transposição e substituição de culturas, mas por sérios conflitos, dos quais não se pode negar a vitória européia e cristã. Essa história possui herdeiros. Temos nas classes pobres, marcadas, ainda, por determinadas características físicas, determinados espaços habitados, determinados traços culturais, os descendentes dos derrotados na conquista. Estabelecendo outro ponto no tempo: o final do século XIX, no Município do Rio de Janeiro, vemos, ainda, projetos inspirados nos mais avançados estudos e métodos educacionais franceses, prussianos, norte-americanos que buscam civilizar estes incorrigíveis descendentes dos povos indígenas, africanos, e também brancos pobres

degenerados pelo encontro. O processo da conquista parece não ter fim. Atualiza-se por outros meios.

No Brasil, a segunda metade do século XIX foi um período de reformas em vários âmbitos da vida social levadas a cabo por um Estado imperial orientado pela lógica da centralização do poder. Dessa forma desenvolvem-se as instituições a ele ligadas, entre elas as educacionais. Eram reformas reclamadas por um contexto internacional de modernização caracterizado pelo desenvolvimento urbano, a difusão da ideologia liberal e democrática, e os ideais de progresso, e reclamadas também pela crise do escravismo ao qual se associavam fugas e revoltas de escravos, além do movimento abolicionista e dos movimentos cotidianos de resistência das populações negras e pardas escravas, livres ou libertas, e pelas ameaças de tendências revolucionárias que vinham se desenvolvendo na Europa, como os socialismos comunistas e anarquistas. Trata-se de um Estado que reforma, se moderniza, procurando preservar as relações de poder em que está fundado desde os tempos da conquista.

Estabelecendo-me no espaço-tempo citado, procurei partir do contato com a documentação do século XIX referente a mais uma forma de correção destes incorrigíveis: as escolas noturnas. Visitei também alguma documentação que fazia apenas rápida menção, e também aquela que “rondava a periferia do tema”, materiais sobre outras formas de educação para o povo como escolas dominicais, conferências populares, ensino profissional, situação do ensino primário, assuntos relacionados ao cotidiano do trabalhador, da escravidão, dos homens pretos e pardos, livres e libertos..., procurei um ordenamento dos discursos aí contidos em três séries: os circulantes na imprensa, os provenientes das esferas governamentais, e os produzidos no âmbito de associações de caráter privado vinculadas de alguma forma à educação para o povo. A proliferação da fala proveniente das elites da sociedade imperial tem a ver com a própria vinculação entre saber e poder. As elites dominantes, ao deter o poder da palavra, usam-no como forma de reprodução de sua condição sócio-política, entretanto, mesmo sem acesso à sua própria palavra, são as manifestações das classes populares que pretendo observar. Tal observação é possível quando se parte da concepção de que de um mesmo conjunto de fontes pode derivar uma história das elites ou das classes populares. Escrevendo sobre cultura, cotidiano, tradição e resistência das classes populares no Brasil do XIX, baseado

nos relatos dos viajantes europeus, Julio Barreiro afirma a inconsistência do argumento da impossibilidade de se fazer história das classes subalternas sob o pretexto de inexistência de registros legados por esses segmentos. A estratégia do autor para conhecer o cotidiano e práticas populares foi a decodificação da visão dos viajantes, cujo olhar estava condicionado por dada concepção de propriedade e trabalho, que se chocavam com a realidade por eles observada.

Da análise dessas séries discursivas foi possível fazer surgir pontos que caracterizam o projeto político pedagógico das aulas noturnas que, em termos gerais, se direciona à formação e desenvolvimento de duas entidades básicas da modernidade capitalista: o mercado e o Estado nacional. Nesse sentido, encaro como pontos constitutivos deste projeto: a missão civilizatória e a construção do estado imperial; a formação para o mercado de trabalho; a formação para uma cidadania restringida e o controle social. Mas estes pontos refletem apenas o que o projeto pretendeu ser, e não o que efetivamente se tornou a partir de suas apropriações pelos diferentes sujeitos sociais e dos resultados produzidos. Destas (es), algumas (ns) deram-se a ver como: a interposição de interesses privados, tanto dos “beneméritos”, por *status*, reconhecimento social e espaço de intervenção na vida pública, como dos próprios estudantes, por ascensão social; a desvalorização da cultura popular; a divisão da sociedade entre povo ignorante e elites arrazoadas; a hierarquização derivada da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A instrução primária é, com efeito, o primeiro passo sem o qual, não pode o homem melhorar nem progredir. Não há civilização sem sucessivas conquistas da inteligência; esta, só com a cultura se desenvolve, essa cultura é a instrução de que a primária é o fundamento. Princípios, costumes, deveres, direitos, sua extensão e seus limites, adiantamento na ordem moral, social e política, todo andamento da sociedade, em suma assenta no ensino elementar...²⁸

Um dos ramos mais difíceis da administração, entretanto a instrução pública forma o povo²⁹.

Primeira condição de todo progresso material e moral, a instrução constitui o elemento vital das sociedades modernas, porque é a sua luz

²⁸ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1871. Disponíveis em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

²⁹ Paulino Soares de Souza, citado por MATTOS, 1994, p. 243.

como a liberdade é o seu ar. Dela dependem, para o jogo regular do seu mecanismo todas as instituições a que está ligada imediata e essencialmente a vida política e social das nações, que a medida que aumentam seu cabedal científico descortinam sucessivamente novos horizontes e caminhar mais seguras em busca de seu ideal de perfectibilidade, reformando o presente, preparando o futuro e melhorando de dia em dia suas condições de existência³⁰.

Poderíamos acumular páginas de citações sobre os ideias de civilização e o papel do Estado em sua realização, já que este é o aspecto mais presente nos discursos relativos à instrução no período aqui estudado. Momento de “luzes e esclarecimento” que a civilização ocidental acreditava irradiarem dos centros para a periferia do mundo. Um dos grandes filósofos da modernidade, Emmanuel Kant, definiu-a em um artigo para uma revista alemã. Para ele o *esclarecimento* teria sido a “saída da minoridade”. Ele defendia a necessidade de cada homem pensar por si mesmo, enquanto o “estado de minoridade” existiria quando estes dependessem de tutores. Tal estado tendia, porém a ser superado ao longo da “marcha da humanidade” no caminho do aperfeiçoamento. Para Kant, o pensamento era fundamento da vida humana, o que fica claro por sua afirmação de que, mesmo mediante a uma revolução, a vida não seria alterada se assim não fossem as instâncias do pensamento.

Ao olharmos para a realidade brasileira, onde os próprios “tutores” se atribuem o papel de promover o esclarecimento, podemos pensar termos encontrado contradição com a teoria de Kant. Entretanto, ele mesmo concebia a possibilidade de um governo esclarecido auxiliar o processo do esclarecimento. E nossos tutores, acima citados, também procuraram engajar as terras americanas na “marcha da humanidade”. Nossos vizinhos ricos do norte, bem mais adiantados, também entraram na marcha. Nos Estados Unidos, uma das principais fontes de inspiração para o projeto das nossas escolas noturnas, a preocupação era “civilizar” os estrangeiros, que constituíam, “coincidentalmente” a classe daqueles que tinham de trabalhar durante todo o dia. No Brasil, homens livres, pobres, escravos e libertos eram “os estrangeiros”, mesmo que tivessem nascido aqui, pois sobre eles se lançaria em expansão o “império da boa sociedade” (MATTOS, 2003).

³⁰ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, 1878. Disponíveis em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

Sobre essas inserções na modernidade encontramos em Michel Foucault uma boa definição ao entender a mesma modernidade não como uma época, mas como uma atitude. Esta seria uma atitude de não aceitação de si mesmo, a tomada de si mesmo como “objeto de uma elaboração complexa e dura” (FOUCAULT, 1984), seria uma heroificação do presente e ruptura constante com a tradição. A partir dessa concepção, entendemos a proliferação da “ideologia” da reforma, tão presente nos assuntos educacionais do Brasil de fins do oitocentos. Também de acordo com esta lógica, a educação para adultos, especialmente o ensino noturno figurava na grande maioria das posições reformistas. A partir dessas reformas lograríamos a transformação do atraso e obscurantismo em civilização e progresso. Interessante notar que até hoje perseguimos objetivos muito semelhantes em termo de políticas estatais e das crenças por elas difundidas, ainda que os nomes tenham mudado, não pretendemos mais *civilizar* e sim *desenvolver*, construir a *cidadania* através de uma gama de reformas – educacionais, políticas, legislativas, trabalhistas, sindicais, etc. De Paulino Soares de Souza³¹, um dos membros da trindade saquarema, a Leôncio de Carvalho, um liberal, considerado por seus pares da câmara dos deputados como radical, passando por João Alfredo Corrêa³², um conservador com ares reformistas, o conjunto de citações selecionadas ilustra o quanto o discurso civilizatório estava presente entre os mais diversos matizes ideológicos da cena política do Brasil imperial. Entretanto, não podemos simplesmente igualar tais posições apenas sob esta prerrogativa. A historiografia brasileira encerra um debate em relação à política do período imperial no qual divergem opiniões sobre as diferenças e semelhança entre liberais e conservadores. Alguns assumem a conhecida frase da época

³¹ Paulino José Soares de Souza, o Visconde do Uruguai, nasceu em Paris, no ano de 1807, filho de mãe francesa e do médico José Antonio Soares de Souza, chegou ao Brasil em 1814. Formou-se em direito em São Paulo em 1831. Paulino iniciou cedo sua carreira política, passando por todas as esferas do poder imperial, tanto provinciais quanto centrais: Assembléia Geral, Ministério, Senado, Conselho de Estado, etc. Ideólogo do partido conservador, foi um dos responsáveis pela promoção da centralização política e administrativa do Segundo Reinado. A partir de 1843, assumiu com Rodrigues Torres e Euzébio de Queiróz, a direção do partido conservador, ficando esta conhecida como “Tríade Saquarema” (VAINFAS, 2002).

³² Líder do partido conservador nas duas últimas décadas do Império ficou conhecido por dirigir o gabinete de 13 de maio que referendou a abolição da escravidão. Nasceu em 1835, em Goiânia, Pernambuco, formou-se em direito pela Faculdade do Recife em 1858. Exerceu cargos como delegado de polícia, juiz municipal, promotor público, passou por quatro legislaturas, por presidências de províncias e pelo ministério do império. Sua gestão como ministro foi caracterizada pela disposição às reformas, tendo se envolvido desde à modernização da cidade do Rio de Janeiro, passando pela reforma eleitoral, até a adesão às negociações políticas pela progressiva extinção da escravidão (VAINFAS, 2002).

que diz não haver nada mais parecido com um Saquarema que um Luzia no poder, outros fazem a crítica desta visão, apontando que os Luzias estariam mais voltados à autonomia do mundo da casa, enquanto os Saquaremas estariam mais voltados à centralização do mundo do governo. Em tal debate Martinez marca uma posição que pretendo aqui adotar, ao afirmar serem liberais e conservadores “simultaneamente semelhantes, diferentes e hierarquizados”. Mas sua conclusão fundamental seria a fato de ambos filiarem-se ao pensamento liberal – “o(s) liberalismo(s) fundamentavam suas posições intelectuais e ideológicas” (MARTINEZ, 1997, p. 24).

Neste trabalho, apesar de tender a ressaltar as semelhanças dos posicionamentos políticos em relação à educação para o povo³³, o que me permitiria delimitar certa unidade de um projeto político pedagógico para aulas noturnas, é possível ressaltar uma diferença visível na condução desta questão por liberais e conservadores. No período de permanência destes últimos a frente do Ministério do Império, entre 1868 e 1878, constatamos que a existência prática das escolas noturnas foi promovida pela iniciativa particular, o que não quer dizer a ausência do Estado, mas sua ação indireta, através de regulação e subvenção. É a partir de 1878, por iniciativa de Leôncio de Carvalho³⁴, primeiro como inspetor de instrução e, em seguida, em 1879, como ministro do Império, que o Estado passa a estabelecer, por conta própria, cursos noturnos nas escolas de meninos do município da Corte.

No que diz respeito às escolas noturnas, projeto com aura de unanimidade, não tive acesso a registro em que seus benefícios fossem contestados. As disputas realizavam-se em torno da definição daquele que possuiria melhores condições para implantá-las. Esta perspectiva do predomínio das preocupações administrativas sobre as político-ideológicas entre os homens de Estado no império foi analisada por Ilmar Mattos em sua obra clássica, “O Tempo Saquarema”. Tais disputas situavam-se no âmbito do que os quadros liberais e conservadores afirmavam ser a luta na defesa dos interesses gerais, entretanto, para Mattos, estes não eram mais que interesses particulares, melhor organizados e expansionistas.

³³ Adoto este posicionamento direcionada pelos discursos da época que pude ter acesso nas fontes pesquisadas, ainda que pese o limite inscrito pela impossibilidade de observação da totalidade do material sobre o tema, e da necessidade de estabelecer um ponto de encerramento sempre mais ou menos arbitrário para a pesquisa.

³⁴ Este será acusado de “liberalismo extremo” na câmara dos deputados.

Em editorial do jornal *Ecco do Sul*, folha diária do Rio Grande do Sul, publicada no ano de 1879, as propostas de reformas do ministro do Império naquele ano são tomadas de forma sarcástica pelo redator como a aplicação de uma idéia que já teria sido implementada na “situação conservadora” pelo seu “distinto e ilustrado correligionário o Sr. Dr. Cunha Leitão”. Segundo o editorial, o Sr. Conselheiro Leôncio de Carvalho deveria ser louvado por “seguir as idéias e planos de seu talentoso adversário ... mostrando-se superior às paixões partidárias”. Mas, apesar de considerar tais paixões perniciosas, não deixa de cobrar os créditos de seu correligionário enumerando todos os seus feitos, como podemos perceber no trecho que segue.

O ensino obrigatório que o Sr. Cunha Leitão tornou lei na província do Rio de Janeiro e que foi o primeiro a propor na Câmara dos Deputados as escolas noturnas, a liberdade de ensino superior e especialmente as faculdades livres. (...)

Relativamente ao decreto que criou as escolas noturnas na capital do Império foi mais sensível e louvável a imitação que não escapou mesmo à imprensa da Corte. O “Jornal da Tarde” órgão do partido conservador num bem lançado editorial aplaudiu o Sr. Ministro do Império por ter se aproveitado da idéia de seu adversário. As primeiras escolas noturnas públicas inauguradas no Império, foram devidas a iniciativa do Sr. Cunha Leitão que, em 1871, sendo presidente da província de Sergipe, criou por ato seu, escolas noturnas na capital e em todas as cidades da província. Foram estas as primeiras do império.

Em 1872 o nosso correligionário faz também criar escolas públicas noturnas em todas as cidades e vilas da província do Rio de Janeiro, iniciando na respectiva assembléia legislativa um projeto que pelos seus esforços tornou-se lei dessa província³⁵.

Dentro da mesma unanimidade em relação aos benefícios da escola noturna, o Inspetor Geral da Instrução da província de Pernambuco, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em relatório de viagem apresentado ao presidente da província, também reivindica o pioneirismo na implantação de tais instituições. Ele já não se insere na disputa defendendo posição entre liberais e conservadores, mas sim representando uma administração local. Dessa forma, Uchôa Cavalcanti fornece indícios das tensões entre os modelos de instrução centrais e aqueles regionais, colocando em cheque a visão de transplante dos modelos da Corte e de províncias “mais adiantadas” para o restante do

³⁵ Fragmento retirado das “Notas para o parecer da Comissão de Instrução Pública”. Decreto nº 7.347 de 19/04/1879, reformando o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo Império. IHGB, Lata 307, Pasta 10.

Império. Ele informa que “escolas desta natureza funcionam nesta província [Pernambuco] desde 1866”. Em nota esclarece: “menciono esta data porque ultimamente tenho lido e vai correndo sem contestação que as primeiras escolas noturnas foram criadas em 1868 no Maranhão, depois em Sergipe e na Corte. Já as tínhamos aqui antes”.

Se o pioneirismo de tais iniciativas é controverso, ao tomarmos o projeto político tanto de escolas noturnas quanto de escolas dominicais, ambas destinadas a ocupar o “tempo ocioso” do trabalhador, vemos só concordâncias. Da Corte a Pernambuco, ou de Pernambuco à Corte, o que se pretende é moralização, progresso, civilização, inculcação do amor ao trabalho, conscientização dos direitos e deveres...

Instituição indispensável em um sistema regular de ensino público, acessório imprescindível do grande mecanismo da instrução popular, alavanca poderosa do melhoramento das classes inferiores, foco de luz aceso em benefício do povo deserdado de instrução pela necessidade do serviço diurno – a escola noturna é uma instituição eminentemente liberal e civilizadora. (...)

É um poderoso motor da moralização das classes operárias, e ao passo que derrama na população idéias sãs, noções úteis, desenvolve o gosto pela instrução e faz concorrência muito salutar e para estimar-se, à frequência dos cafés, ao jogo e à dissipação.

O ensino dos adultos, disse-o uma autoridade, faz-lhes melhor compreender seus direitos e deveres: principalmente os deveres, pois o fruto mais salutar que podem tirar do estudo será melhor apreciar o que é a família, quais são as obrigações do filho, do esposo e do pai, e que as lhe incumbe para com a pátria, no caráter de cidadão. A instrução lhes inspirará o respeito à lei, o amor à justiça e o horror a tudo que pode fazer cair o direito sob a violência da força³⁶.

Podemos compreender o projeto político do ensino de adultos pelo que defende e exalta, mas também pelas exclusões que opera. Em seu discurso Uchôa Cavalcanti nos leva a perceber que o ensino noturno e dominical excluía o lazer do seu “público alvo” – os trabalhadores, como a frequência dos cafés, o jogo, e o que chama de “dissipação”, práticas consideradas imorais. Exclui ainda modelos de família que não fossem o nuclear, formado por pais e filhos, o que talvez não fosse o mais efetivamente comum entre as classes populares. Ao citar a figura do pai e do filho, ambos no masculino, exclui por

³⁶ Instrução Pública. Estudo sobre o systema de ensino primario e organização pedagógica das escolas da Côrte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Relatório apresentado ao Presidente de Pernambuco. Autor: João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Inspetor Geral de Instrução Pública da Província do Recife. Typ. de Manoel Figueiros de Faria e Filhos, 1879.

certo as mulheres, e vale observar que estas estiveram excluídas não só em Pernambuco, como em todas as experiências de escolas primárias noturnas no império que pude acessar³⁷. Por fim, exclui a possibilidade de qualquer forma de ação política e social que não se fundamentasse na legislação vigente, “o direito” definido na esfera do Estado, tanto mais se esta envolvesse o uso da força, como é prerrogativa das ações revolucionárias.

Mesmo entre os quadros republicanos, os quais se arrogavam posições mais radicais, ao defenderem as “revoluções pacíficas” atribuíam ao ensino um mesmo sentido que o dos partidários da monarquia. Novamente a disputa se localiza na definição de quem são os verdadeiros defensores da educação do povo, vista de forma naturalizada como ação positiva das “luzes da razão”, uma única razão, contra as “trevas da ignorância”. Tal disputa pode ser observada nas cartas do conselheiro José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha ao Sr. Dr. Cunha Leitão, ex-presidente das províncias do Rio de Janeiro e Sergipe. A carta faz referência ao modelo político norte-americano, exaltando a civilização material, o liberalismo e progressismo daquela nação. Tais valores não dependeriam, para o autor, um defensor da monarquia, da forma republicana. Ao contrário, no Brasil, monarquistas como Cunha Leitão estariam mais próximos dos referidos valores que os republicanos.

Enquanto falsos apóstolos levantam tribunas donde deixam cair envenenadas teorias de republicanismo e democracia, enquanto se armam até os dentes para derrubar a monarquia e o altar, a constituição e os bons costumes, sumariando já o inventário da dinastia, vós [Cunha Leitão] pregais a instrução, a necessidade do ensino, o direito que o povo tem de saber ler e escrever e o dever que tem o Estado de disseminar nas cidades, nos municípios, nas vilas, nos povoados, escolas e mais escolas, escolas e muitas escolas. Que paralelo entre eles e vós? Eles que falam na liberdade dos Estados Unidos, e vós que, modesto, sem ruído, sem aparato, transformais sombras em luz, desertos em cidades!

³⁷ Fora do âmbito da instrução primária e em caráter de excessão, houve um curso noturno secundário para mulheres que funcionava no Colégio Pedro II. Sobre ele só consegui localizar seu estatuto. No âmbito da educação profissionalizante, houve as aulas femininas do Lyceo de Artes e Offícios. Sobre esse tema ver o trabalho de SOUZA, Flávia Barreto de & PINHO, Pollyana. “Formal-as na sciencia da direcção do lar”: análise de uma proposta de ensino secundário para o sexo feminino no século XIX. In: *Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Goiânia, 2006.

Esta mesma carta aponta, entretanto, um inimigo muito mais perigoso que os próprios republicanos, ao qual é necessário combater mais ferozmente que nas contendas parlamentares. É contra este que a própria educação do povo, “poderoso instrumento” se volta – são eles os “problemas do socialismo” e as “sombrias teorias do comunismo”. É em função desse combate que o autor exalta o feito de Cunha Leitão em Aracajú.

Cabe-me, porém, fazer um reparo: de todas as instituições úteis e humanitárias que o vosso gênio fez surgir à luz, a que mais me encheu de entusiasmo foi a criação de uma aula para os presos da penitenciária do Aracajú. A isto chamo eu, guerra aos problemas do *socialismo*, morte às sombrias teorias do *comunismo*³⁸, caridade evangélica santa que só os peitos cristãos sabem sentir!³⁹

Procurarei afirmar aqui que em meio às diversas tensões no interior da sociedade política imperial, a maior tensão existente era encontrada entre Estado e sociedade, a qual o primeiro buscava ordenar, disciplinar, governar, de acordo com o projeto de poder da elite política assentada em sua direção. Tal projeto fundava-se na manutenção do escravismo e da grande propriedade, logo das hierarquias sociais de cor e classe que, na caracterização de Mattos, organizavam-se em brancos proprietários; povo mais ou menos miúdo composto por pretos e pardos, livres e libertos, brancos pobres e escravos. Sobre esta classificação, Adriana Paulo da Silva (SILVA, 2000, p. 44) ressalta o privilégio dos atributos de propriedade e liberdade.

Quanto à liberdade era-se livre ou não e disso já sabemos. Entretanto a condição para se adquirir a propriedade era ser livre. Nem todo homem livre era proprietário. Dentre os proprietários havia uma hierarquia quanto ao acúmulo de propriedade e dentre elas a mais valorizada era a combinação da propriedade de escravos com a propriedade de terras. Contudo, mais valorizada ainda ficava essa combinação se fosse efetivada na região de agricultura escravista (cujos eixos eram Recife-Olinda e Salvador-Rio de Janeiro, no litoral, portanto) e dentro dessa região, se tal produção fosse usada para o mercado externo (portanto superior a produtos que visavam o mercado interno).

Para usar, ainda, a tese de Ilmar, a tensão fundamental estaria entre a associação dos mundos da casa e do governo – a chamada “boa sociedade”, e os mundos do trabalho

³⁸ As palavras socialismo e comunismo foram grifadas pelo próprio autor.

³⁹ A presente citação e a anterior foram extraídas do documento “Instrução Popular. Cartas ao Sr. Dr. Cunha Leitão. Extraídas das Questões do dia. Sr. Conselheiro José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha”, 1872. Sob a guarda da Biblioteca Nacional.

e da desordem, entre os quais se acreditava haver tênue fronteira, e sob os quais poderiam incidir mais facilmente idéias contrárias à propriedade privada e à tirania dos governos. Dissertando sobre o sentido do furto nas relações entre classes populares e elites dominantes no século XIX, Julio Barreiro utiliza-se do discurso de um arcebispo baiano para mostrar o temor destas elites em relação às práticas populares e às idéias revolucionárias.

Em 1860, a manifestação preocupada do clero nordestino contra os que incitavam a pilhagem e a guerra aos ricos e à ociosidade fazia crer que o furto transcendia o caráter de manifestação casual e isolada, atingindo dimensões generalizantes que chegavam a atemorizar fazendeiros e a própria igreja, com a perspectiva de uma revolução próxima. O arcebispo da Bahia interrogava, então, irado: ‘E por ventura, não temos visto reproduzido nessa época de civilização e de luzes este antigo erro, não de hereges que dormiam, mas de pretendidos filósofos acordados que debaixo de diversas formas e teorias mil vezes mais funestas descobriam o segredo de isentar os povos da obrigação do trabalho, proclamando como um direito social, a espoliação, a pilhagem e a guerra aos ricos, e a todos que possuem, e conseqüentemente à família e à propriedade, que na frase de um de seus chefes não é senão o furto?’ (BARREIRO, 2002)

Havia intelectuais e dirigentes governamentais que, ao contrário do bispo baiano, preferiam apagar tais tensões através de um discurso voltado para pretensos interesses comuns de progresso da nação. Para Paulino de Souza, o progresso nacional seria a soma das atividades e aptidões dos indivíduos, deste modo, a instrução ao fazer progredir os indivíduos, faria progredir a nação.

É com verdadeira satisfação que se nota o empenho dos governos de nossa época em difundir as luzes por todas as camadas da população, preparando-a para melhores destinos pelo grande meio do adiantamento individual. Esta tendência que em alguns países têm feito também convergir para o ensino, nobres e aturados esforços das classes mais elevadas da sociedade honra o século em que vivemos, e já tem dado os mais lisongeiros resultados⁴⁰.

Esta concepção de uma instrução neutra, estendida a toda população em graus variados, e que parte das classes mais elevadas para as subalternizadas, em prol do engrandecimento de uma entidade abstrata denominada nação, tem por resultado o

⁴⁰ Trecho do relatório do ministro Paulino de Souza, do ano de 1869, retirado do documento Instrução Pública. Notas de Tavares Bastos, Vol. 3. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

apagamento da perspectiva dos conflitos sociais, ao conceber a sociedade como um conglomerado de indivíduos, e não constituída por relações entre classes e grupos diferentes. Assim, a instrução era tomada como um esforço unívoco, onde se harmonizariam as classes – as mais elevadas educando e as outras sendo educadas.

No mesmo sentido temos o testemunho de Carlos Arthur Busch Varella, em uma das conferências populares ocorrida em 17 de maio de 1874, de uma série de três conferências sobre instrução proferidas no prédio da escola pública da Glória. Tal conferência marca a difusão pela sociedade de seu projeto político pedagógico, contribuindo para que uma determinada forma de ver a educação do povo se tornasse um senso comum. Por extensão, contribui para tornar dominantes certas representações dos sujeitos envolvidos nesse processo, divididos entre elites intelectualizadas e classes populares ignorantes. No entanto é interessante notar o reconhecimento de uma estratificação no âmbito das classes populares. De acordo com a análise do conferencista, no momento em que advoga servirem as escolas centrais da Corte, como é exemplo o palácio que serve à escola da Glória⁴¹, apenas às “crianças que pertencem a certa camada do povo, que não é de todo balda de recursos, que pode dispensar os seus pequenos serviços, enroupear modestamente os alunos e acudir Deus sabe com que sacrifícios, às suas mais urgentes necessidades”⁴².

⁴¹ A freguesia da Glória era uma das freguesias urbanas, ou também chamadas “de dentro”. Segundo censo do distrito federal de dezembro de 1890, utilizado por Noronha Santos em sua história das freguesias do Rio antigo (SANTOS, 1965), a Glória possuía 46.000 habitantes, comércio e próspera indústria (duas de cerveja e duas de tecido). Esta freguesia englobava os bairros do Catete, Laranjeiras, Santa Teresa, a praia do Flamengo. Na introdução dessa história, Paulo Berger esclarece que “em seus primórdios, a cidade do Rio de Janeiro era dividida sob um aspecto eclesiástico em diversas freguesias ou paróquias, as quais limitavam o território de jurisdição religiosa, em princípio. Depois, essas mesmas freguesias passaram a abranger os territórios de jurisdição administrativa. (...) A divisão territorial do então Município Neutro, nos tempos da Monarquia, compreendia um aspecto municipal, policial e religioso que se entrosavam e se confundiam (...). A primeira freguesia criada foi a de São Sebastião, pela Provisão de 20 de fevereiro de 1569. Pelo aumento da população e pela expansão territorial da cidade houve necessidade da criação de novas freguesias, que se verificou por desdobramentos sucessivos, bem como por anexação de antigas freguesias da então Província do Estado do Rio, de modo que ao findar a Monarquia elas eram em número de 21 freguesias. Cronologicamente essas 21 freguesias foram criadas em: Candelária (1634), Irajá (1644), Jacarepaguá (1661), Campo Grande (1673), Ilha do Governador (1710), Inhaúma (1749), São José (1751), Santa Rita (1751), Guaratiba (1755), Engenho Veho (1762), Ilha de Paquetá (1769), Lagôa (1809) Santana (1814), Sacramento (1826, em substituição a de São Sebastião), Santa Cruz (1833), Glória (1834), Santo Antônio (1854), São Cristóvão (1856), Espírito Santo (1865), Engenho Novo (1873), Gávea (1873)”.

⁴² Da instrução ao vagabundo, ao injetado, ao filho do proletário, ao jovem delinqüente: meios de fazê-la efetiva. Discurso proferido na escola pública da Glória, pelo Dr. Carlos Arthur Busch Varella, no dia 17 de maio de 1874. 3ª Conferência. Rio de Janeiro, Typ. de Hypollito José Pinto.

O discurso de Varella inicia com a justificativa sobre a relevância do tema, digno das maiores atenções e estudos dos “einentes ilustrados da corte”. Questão de interesse público porque diretamente relacionada ao “pauperismo e mendicância, cancos da prosperidade dos povos”. Ao associar deficiência de recursos materiais na qual viviam as classes populares com a falta do ensino – considerado por ele em duas dimensões: a educação “para o coração” e a instrução “para a inteligência” – realiza duas anulações: da responsabilidade própria à organização social baseada no latifúndio e no escravismo, e da existência das classes populares como sujeitos produtores de cultura. Nesse contexto, a educação do povo se apresentaria, como único meio de evitar os males sociais, exemplo que já se reconhecia em alguns países europeus. “Assumindo proporções assustadoras na Inglaterra, compreendeu aquele adiantado país que o único meio de cortar os progressos espantosos dessa lepra social era emancipar a sua população da crassa ignorância em que jazia imersa e a mercê de todos os vícios a que os maus instintos e a ociosidade a arrastavam. Cuidou-se, então, de abrir escolas por toda parte e de fundar a instrução para o trabalho”⁴³.

Como não se basta abrir escolas para frequência “universal” – dever atribuído aos estados – a instrução precisava ir “a cata daqueles que não podiam vir-lhe ao encontro”, as parcelas mais pobres da população que por falta de recursos ou ignorância, “não podiam vir-lhes ao encontro”. Entram em cena, então os “corações generosos, inteligentes, e sinceros patriotas”, que compreendem em meio à barbárie, uma possibilidade de regeneração, e acreditam na perfectibilidade, conceito caro às ideologias civilizatórias oitocentistas. Para tanto, a intervenção na vida desses sujeitos deveria ser total – sob sua forma de habitar, de trabalhar, de pensar, de se divertir...

Sem teto e sem pão, os míseros insones dormem nesses recessos imundos que a nossa cidade chamam-se Arco do Telles, e outros, ou ao relento nos adros das igrejas, nos recantos escuros dos edifícios, ou se empilham nesses redutos asquerosos que por aí abundam com nome de “cortiços” perigosos centros de miséria e degeneração moral. Por ventura não tem eles direito à proteção pública, ao cultivo de sua inteligência? Não há em cada um desses pequenos vagabundos uma alma? Não lhes pulsa no peito um coração que pode ser sacrário de

⁴³ Da instrução ao vagabundo, ao injeitado, ao filho do proletário, ao jovem delinqüente: meios de fazê-la efetiva. Discurso proferido na escola pública da Glória, pelo Dr. Carlos Arthur Busch Varella, no dia 17 de maio de 1874. 3ª Conferência. Rio de Janeiro, Typ. de Hypollito José Pinto.

virtudes? Na inteligência bruta de cada um desses tenros beduínos não há o germem que pode fecundar e desenvolver-se? Não tendes visto da taverna e da oficina surgirem gigantes da inteligência e da indústria que têm assombrado o mundo?⁴⁴

Em meio às peculiaridades dos discursos até aqui expostos revela-se uma convergência importante, nenhum deles lega às classes populares papel ativo no processo de instrução, uma vez que elas não são vistas como sujeitos capazes de intervenção própria. Este e outros traços do projeto político pedagógico que tenho procurado, até aqui, delinear através dos discursos governamentais, da intelectualidade e da filantropia, é corroborado pelas publicações que circulavam na imprensa da corte na segunda metade do século XIX sobre o tema. A imprensa, que neste momento florescia, com uma gama variada de periódicos de grande e pequeno porte, alguns muito fugazes que não passavam dos primeiros números, legava à temática da instrução um espaço significativo⁴⁵. Suas páginas veiculavam opiniões diversificadas sobre a educação do povo, em que pese a dominância do projeto elitista que procurava se constituir em lugar comum.

Nesse sentido, a *Gazeta da Instrução Pública* realiza em seu editorial críticas à situação geral da instrução no Império: poucos recursos, baixa qualificação dos professores e curto tempo de instrução básica para os alunos: “os meninos e moços depois de receberem os livros que gratuitamente lhes são fornecidos, não adquirem mais instrução e entram no serviço do campo ou nas indústrias de seus municípios”. Atenta a esta falta, a “Gazeta” teria surgido visando fornecer subsídios para continuidade desta

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ A *Gazeta do Rio de Janeiro* foi o primeiro jornal da América portuguesa, e se manteve até 1822. Ela cumpria papel de folha oficial, transcrevendo atos do governo. No início da década de 1820, com o clima de agitação política e os “arrobos de liberdade de imprensa” houve a “explosão” do número de periódicos que chegou a mais ou menos vinte, só na Corte. “Apareciam sob a forma de opúsculos ou folhetos de curta duração e limitada circulação (...) outros tinham caráter de semanários e conforme seu êxito convertiam-se em diários de maior influência”. Eles tiveram, durante esse período, grande influência nos debates sobre a independência, mas após a dissolução da assembleia constituinte e a perseguição à oposição liberal, houve uma drástica redução do número de periódicos na Corte. Em fins da década de 20, tomam novo impulso, quando surge um dos jornais mais antigos em circulação no país – o *Jornal do Commercio*, que buscou evitar disputas partidárias. Nas décadas seguintes surgem outros tipos de periódicos como revistas, e passa a ser comum a atuação de literatos em diversos jornais através da publicação dos folhetins. Com os avanços técnicos, introduz-se a gravura, e com ela, a arte das caricaturas, “forma de análise da política e sociedade”. Já nas últimas décadas do século XIX, a propaganda abolicionista e republicana multiplicou o número de periódicos. (VAINFAS, 2002) Já, pelo menos, a partir da década de cinquenta do século XIX, começam a surgir periódicos voltados para interesses particulares da instrução.

formação, tanto de professores, como dos meninos. Nas páginas seguintes, encontramos a publicação de um texto extraído das “Práticas de Aldêa, do muito conhecido Sr. De Cormenin”, onde é dado a ver o sentido da formação que a Gazeta pretende cumprir. O artigo chama-se “O mestre-escola”, e pretende afirmar tal ofício como o mais apreciado entre todos na terra. O texto compõe-se pela sutileza das idéias liberais, que assumindo aparência progressista, fazem-se conservadoras ante a classe trabalhadora, usando a educação como propagadora de uma moral docilizante e controladora, procurando apagar a luta de classes através da pregação idealista de uma igualdade inexistente diante da “pátria”. Vale a pena transcrever parte desse discurso tão representativo, quanto mais quando faz parte de um periódico destinado à formação de professores que teve, inclusive, assinaturas compradas pelo vereador João Pereira Darrigue, para distribuição à professores, conselhos municipais e inspetoria de escolas.

...Daria quotidianamente graças a Deus por me permitir formar corações e inteligências. Havia de inspirar-me do amor de meus deveres, e me esforçaria, sobretudo para levantar os humildes, suste os fracos, doutrinar os ignorantes e moralizar os vícios. (...) Não é tudo saber ler, escrever e rabiscar na pedra alguns números e algumas figuras. Tendes um Deus ao qual deveis adorar. (...) Sereis um dia soldados para defender a pátria, lembrai-vos que para ser bom soldado e necessário ter robustez e, por conseguinte viver com temperança e sobriedade, ser disciplinado e, por conseguinte obediente. (...) Em vossos magistrados enxergai vossos superiores, lembrai-vos que a obediência à lei é o dever de cada um de nós, porque a lei é a vontade de todos.

Algum de vós, talvez que venha a ter amo ou patrão, esse deve saber que um criado ou caixeiro vigilante, pontual, trabalhador, paciente e regrado vale mais que amo ou patrão impertinente, perdido e colérico. (...) Tendes pais. Deveis suportar o peso de seus trabalhos. Tendes vizinhos. Não andeis a gatunar em seus patios e jardins. (...) Se alguma disputa por um muro, poço, arbusto, ou pastagem, levou vossos pais a ficarem mal com seus vizinhos, tomai-lhes das mãos em um aperto de conciliação, e sede os intermediários da boa harmonia.

Tendes camaradas. Prometei uns aos outros que vos havei de ajudar mutuamente quando fordes homens. Amai-vos! A união é a única força dos pequenos e dos fracos. Os ricos podem viver no isolamento, seu dinheiro lhes dá socorros, braços, amigos, mas os pobres precisam associar-se para que com mais facilidade suportem suas misérias.

(...) A natureza vos fez iguais e a lei do vosso país vos fez livres. De vossos casebres sairão grandes magistrados, dignatários da igreja,

sábios ilustres, hábeis ministros, engenhosos fabricantes. *Hoje em dia não há mais classe alta e classe baixa. Só há indivíduos desiguais e diferentes pela idade, fortuna, virtudes e talentos. Levanta pois a cabeça com serenidade, sem orgulho, mas sem timidez porque todos vós são admissíveis aos empregos, todos igualmente preciosos a pátria. Amai a pátria extremosamente.*

(...) Não andeis em desconfiança dos vossos superiores, só porque o são, quando vos regem com firmeza, sabedoria e justiça, nem dos ricos, só porque o são, quando vos amam, vos consolam e vos socorrem. (...)

Não vos desleixeis do asseio de vossas mãos, vestuário e calçado. Na decência do corpo espelha-se a decência da alma. (...) Não acrediteis em almas de outro mundo, porque os mortos não voltam cá, nos feiticeiros e adivinhos, porque não passam de velhacos, nos curandeiros porque são charlatães, tudo isso são quimeras que vos perturbarão o espírito e que são indignas de um homem que tem sua razão clara.

Em suma meus caros filhos, não digais, comparando-vos com os ricos, que a providência vos fez nascer em uma condição dura e miserável, que seu destino só é digno de inveja, e que o vosso é lastimoso. Não é tanto assim como acreditais, meus filhos. A natureza não lhes deu duas bocas, nem dois estômagos, nem dez sentidos em vez de cinco. Eles sofrem sustos, desprazeres, vigílias, cansaço, remorso que nunca sofrereis. São mais grosseiros os vossos alimentos? O apetite os temperará. É curto o vosso sono? Mas é profundo. Se vossos trabalhos são mais pesados, tendes um repouso mais doce, e braços mais robustos. Se vossos prazeres são menos vivos, a sociedade não vos enfara. Os ouros, os palácios, as criadagens, as traquitanas, os vinhos delicados não fazem com que o rico seja mais feliz que o pobre (...) lembrai-vos filhos meus, que a verdadeira felicidade depende unicamente do trabalho, da ciência e da virtude.⁴⁶

Significativamente, o mesmo periódico publica, alguns números depois, uma nota intitulada “Os crimes e a qualidade dos criminosos em França”, onde afirma que os “delitos políticos” foram responsáveis pelo julgamento de 1.137 pessoas entre 1836 e 1848. Destas, 225 foram indiciadas só em 1848, e 78 entre 1836 e 1847. O autor da nota quer chamar atenção para os prejuízos trazidos pelas revoluções, uma vez que 1848 foi ano marcado por ondas revolucionárias protagonizadas pelo movimento operário europeu, a chamada “primavera dos povos”. O autor conclui com a frase: “Por aqui se vê o mal que produz o fermento das revoluções”.

⁴⁶ Gazeta da Instrução Pública. Sábado, 1º de novembro de 1851, ano 1, nº 1. Redator: F. Otaviano d’Almeida Roza. Niterói, na Typografia de Amaral e Irmão, e na Corte, Livraria de Mongie. Sob a guarda da Biblioteca Nacional. Grifos meus.

Esta posição é compartilhada por um outro periódico, “A Gazeta Acadêmica”⁴⁷, de 1876, cujo editorial exalta as maravilhas do progresso e a instrução associada ao trabalho como meio de atingí-lo. O jornal opõe, ainda, razão e violência, e diz que o sabre do combate, nos tempos modernos deve ser a “pena incansável”. A luta das idéias deveria apagar a luta dos indivíduos e das classes num mundo em que já não se governaria mais com a força dos músculos, mas da tribuna e do jornal, ou seja, da palavra. Ao final de todo seu discurso profundamente ideológico, afirma que “não militará sobre a bandeira de nenhum partido, o seu partido será simplesmente o partido de seu país”. Este jornal representa uma posição profundamente elitista, destacada do tom reformista dominante à época. Entre as diversas publicações consultadas, foi o único posicionamento contrário que pude encontrar em relação às escolas noturnas, que afirma não trazer vantagem à mocidade. Ao mesmo tempo critica como investimentos inúteis as conferências populares e os prédios-palácios escolares, enquanto a faculdade de medicina ficaria entregue às moscas. Como se pode perceber apresenta a formação médica como prioridade a ser observada em relação à instrução popular. Aí, talvez, resida um outro polo de resistência no que se refere ao papel / função do Estado.

Em outro momento, procurando captar a percepção das classes populares sobre a educação recorri a jornais voltados para trabalhadores, ou assim declarados, que abordassem o tema. Do universo pesquisado, não foi possível perceber rupturas em relação às concepções de educação para o povo presentes no projeto político pedagógico das aulas noturnas que busco aqui delimitar, o qual tenho chamado elitista. Foram

⁴⁷ *Gazeta Acadêmica: periódico dedicado às ciências, artes e letras*, da qual só encontramos o ano um, arquivado na Biblioteca Nacional. Exaltando a “ilustração” e a imprensa como meios civilizatórios, esse jornal tem a seguinte epígrafe: “Do consórcio das doutrinas úteis e da imprensa livre, nasce a prosperidade dos povos”. Tem sua publicação quinzenal, e em suas páginas encontramos artigos, literatura, poemas e charadas. Já a *Revista do Ensino* é uma publicação mensal, da qual também só encontramos o ano um, voltada, principalmente, para professores e demais agentes ligados à instrução. Apresenta textos corridos, sem imagens, mas com algumas tabelas, e na última página, anúncios de livrarias. Transcrevo alguns dos títulos dos artigos: *O ensino primário e o aprendizado nos ofícios*; *Quadro da organização completa do ensino nacional*; *Instrução primária na Inglaterra*; *Aritmética: meio de aprender a contar com segurança e facilidade [dividido em lições]*; *Transcrição do regulamento da instrução primária e secundária da Corte segundo o decreto de 1853*; *Bibliotecas escolares*; *Instrução pública*.

analisados seis periódicos, entre os quais alguns afirmam estar voltados para a classe trabalhadora, e outros voltados para a população negra e parda escrava, liberta ou livre⁴⁸.

O periódico *O trabalho: folha consagrada aos interesses da indústria e das artes* intitula-se como “folha para o povo”, na qual os operários escrevem para “seus irmãos”, mas em suas páginas defende o direito de propriedade e prega uma comunhão de classes. Fala da necessidade de resgatar ao trabalho os que estão na “vadiagem” e realiza a comum identificação entre o não trabalho e a criminalidade. O jornal reivindica entretanto, uma legislação social que assegure garantias para o trabalhador. “O trabalho é para todo cidadão um dever e um direito. Como dever precisa de vigilância, como direito precisa de garantias”, indicando esta fórmula como capaz de atrair ao trabalho, os “braços desocupados”.

O trabalho, sobretudo, expressa uma posição “iluminista” de seus redatores em relação às classes populares, vistas por eles de forma pejorativa, como aquelas a quem deveriam educar, guiar, levar a salvação... Nesse sentido, são por demais representativas as “palavras eloquentes de um poeta” ali publicadas, que estabelecem uma metáfora muito interessante relacionando sociedade e escola:

Sacrifica à populaça, oh poeta! Sacrifica à desventurada, à deserçada, à vencida, à vagabunda, à faminta, à repudiada, à desesperada, a essa pés descalços, sacrifica-lhe se for preciso e quando for, teu repouso, tua fortuna, teus júbilos, tua pátria, tua liberdade, tua vida. A populaça é o gênero humano na miséria. A populaça é o começo doloroso do povo, a populaça é a grande vítima das trevas. Sacrifica-lhe! Deixa-te repelir, deixa-te exilar como Voltaire em Ferney, como Aubigné em Gênova, como Dante em Verona (...) Sacrifica-lhe teu ouro e teu sangue que é mais que teu ouro, e teu pensamento, que é mais que teu sangue, sacrifica-lhe tudo, menos a justiça. Acolhe a sua queixa ou vê-a sobre as suas e sobre as faltas alheias. Ouve-a sobre o que te confessa e o que te denuncia. Estende-lhe o ouvido, a mão, o braço, o coração. Faz por ela tudo, a excessão do mal. Ai! Ela sofre tanto e nada sabe! Corrige-a e adverte-a, instrue-a, guie-a, eduque-a. Dá-lhe frequência na escola da honestidade. Fa-la soletrar a verdade,

⁴⁸ Na composição geral da pesquisa utilizei periódicos de diferentes caracteres segundo seus objetivos, quais sejam: os que tinham por prioridade noticiar fatos gerais; os veículos de propaganda de associações relacionadas à instrução; os que se dedicavam especialmente à cultura e instrução; os ideológicos voltados para grupos sociais específicos. Escolhi alguns deles, entre o penúltimo e último grupos citados, para esboçar sua caracterização como veículo de informação, fornecendo dados mais detalhados sobre a publicação que serão citados em algumas notas de rodapé.

mostra-lhe o alfabeto da razão, ensina-lhe a ler a virtude, a probidade, a generosidade, a clemência. Abre-lhe de par em par o grande livro. Ilumina os cérebros, inflama as almas, desvanece os egoísmos, dá o exemplo. Os pobres são a privação, sê tu a abnegação. Ensina-lhe! Irradia! Precisam de ti, tu és a sede que os devora. Saber é o primeiro passo. Viver é o segundo...⁴⁹

O jornal segue divulgando com entusiasmo os resultados das escolas noturnas para adultos na França, onde entre 1867 e 1868, abriram-se em 26.193 Comunas, 27.902 escolas de adultos para homens e, em 4.084 Comunas, 4.429 escolas de adultos para mulheres, e o número de discípulos chegou a 684.092 homens e 95.281 mulheres. Em artigo seguinte informa que no Brasil também já existem tais escolas noturnas, e cede espaço à matéria da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional divulgando as aulas por ela promovidas. Tais aulas foram criadas como requisito para o desenvolvimento industrial de que o país carece – “O ensino industrial é, pois uma necessidade geralmente sentida em nosso país; mas um grande obstáculo se oferece ao seu desenvolvimento, e vem a ser a falta de instrução elementar na maior parte dos nossos operários para poderem frequentar a escola industrial”. Buscando a causa dessa falta de instrução elementar aponta as dificuldades para o operário alcançar os meios de subsistência, tendo que utilizar o trabalho dos filhos em prejuízo de sua instrução, “visto que as horas de trabalho coincidem com as de instrução”. O discurso que caracteriza o operário como

⁴⁹ O Trabalho: folha consagrada aos interesses da indústria e das artes. 11 de outubro de 1868. Redator: Alexandre A. R. Sattamini, Rio de Janeiro, Typ. e Lyth. Do Bataclan.

Entre os periódicos de caráter ideológico está *O Trabalho: folha consagrada aos interesses da indústria e da arte*. Este se declara como jornal voltado para os trabalhadores, mas é de fato um órgão da Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Nacional, que procurava desenvolver a indústria moderna no âmbito da técnica e também da formação de mão-de-obra, e nesse sentido sua obra faz lembrar a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. O jornal citado teve um duração de, no mínimo, 6 anos, os quais, atualmente, fazem parte do acervo da Biblioteca Nacional, e ao que parece, tinha periodicidade quinzenal. Em suas páginas encontramos textos informativos e educativos relacionados aos interesses do desenvolvimento industrial, alguns assinados pelos próprios editores ou colaboradores, e outros traduzidos de periódicos, enciclopédias e outras publicações estrangeiras, em sua maioria, nas línguas francesa e inglesa. Encontramos ainda, divulgação de eventos como a Exposição Nacional, breves noticiários, anúncios de casas comerciais ou de serviços como da “Tinturaria do Comércio: Roupas a Prova de Chuva”. Os textos são corridos, sem subdivisões em seções, e sem ilustrações. A seguir transcrevo alguns artigos presentes em suas páginas. *Ciência e indústria: a imprensa útil; Instrução pública. França. Por Faustus; Trigo; Efeitos psicológicos das bebidas espirituosas. Por Dr. B. Lunel; Ciência e indústria: terapêutica brasileira. Por Dr. Corrêa de Azevedo; Apontamentos sobre a sucupira branca [árvore]. Por Dr. Vieira de Mattos; Águas de Esgoto. Retirado de Science pour tous; Occulo sob-marino. Retirado de Journal of the telegraph; Influência das florestas nos climas. Retirado de Annales forestieres; Lista e modo de emprego de medicamentos e instrumentos de urgência.*

vítima não contesta a sociedade de classes, pelo contrário, a crítica é feita aos seus “prazeres desregrados e à ociosidade” que deveriam ser substituídos pelo cultivo do espírito e fortalecimento moral, “seguros penhores da ordem social”.

Para cobrir a lacuna deste tipo de instrução para as classes laboriosas, não só aos sujeitos adultos, mas também à criança trabalhadora, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional funda sua escola noturna, e apela aos proprietários e diretores dos grandes estabelecimentos e oficinas, e aos mestres de obras, que dirijam seu pessoal à matricular-se lá. Aconselha que se estabeleça uma política de benefícios para os que se matriculem a qual, mais tarde, seria revertida em consideração e gratidão pública e, principalmente, consideração e gratidão desses operários.

Além da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional já havia outras organizações que procuravam preencher a mesma lacuna em relação às aulas noturnas. Ao se julgar lesada na disputa para decidir quem era “a mais benemerita” das sociedades, a “Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira” contesta o pioneirismo atribuído a si pela Auxiliadora da Indústria Nacional informando que também possuía um curso que funcionava desde a mesma época, e lembrando ainda a existência dos cursos do Lyceo de Artes e Officios e da Sociedade Propagadora das Bellas Artes. Colocando, porém, as disputas à parte, o jornal da “Reunião dos Expositores”, reclama que em todas as aulas noturnas há frequência de poucos alunos, enquanto poucos são os operários e aprendizes que sabem ler. Atribui à escravidão esse desdém pelos assuntos relacionados ao trabalho livre e apela a uma colaboração entre as associações envolvidas com esse tipo de ação educacional, os patrões e operários, para conseguir aumentar a frequência das aulas noturnas.

Mas o que podemos fazer com uns 20 alunos nas classes noturnas da Reunião dos Expositores, uns 30 no do Lyceo e Bellas Artes, e uns 40 nas da Sociedade Auxiliadora, para extirpar o flagelo da ignorância que corrói a classe operária no Brasil, classe tão desdenhada ainda nos nossos dias, e que não se levantará se não muito tempo depois da abolição da escravidão. (...)

Mas não devemos desanimar, é preciso que a Sociedade Auxiliadora da Indústria, hoje florescente, ajude a reunião dos expositores a alcançar este fim. É preciso que as aulas noturnas sejam frequentadas por grande número de pessoas em grandes salões cedidos pelo Estado, e para sacudir o torpor da classe operária, é preciso animar

não somente os alunos, mas também os patrões a enviarem às diferentes classes o maior número de aprendizes e operários⁵⁰.

A *Gazeta Operária*, outro periódico analisado, apresenta em relação a *O Trabalho*, uma visão mais crítica de sociedade. Em sua perspectiva existe luta de classes: “O operário do Brasil, como de qualquer outro país representa o núcleo de inferior posição, é certo, o proletariado o considera como seu representante, os governos assim o julgam, e as classes mais avantajadas chegam a desprezá-lo. Entretanto, é bom convir: o operário é o povo, ele presta desde o suor até o sangue em favor de seus desprezadores, mas se por ventura a paciência se esgota, então vem o período da reação, e a consequência é sempre fatal”. A *Gazeta* fala em socialismo, do qual a história da humanidade deve ser a bíblia; faz críticas ao governo pelo mau gasto do dinheiro público com “os casacas”; faz denúncia da repressão policial contra os trabalhadores que teria, à época, matado um vendedor de jornais, e correlaciona a consciência do trabalhador e a instrução, dando como exemplo o fato de que para este melhor compreender as relações entre tempo de trabalho despendido pelo operário e o lucro dos patrões é necessário que receba instrução e, para tanto, cita a importância dos cursos noturnos: “A fundação de cursos noturnos, a escola, propriamente dita, onde depois dos afazeres, possa o artista encontrar o pão do espírito que alargue a esfera circunscrita de suas idéias, deve ser o primeiro passo no caminho a encetar”. Esta exaltação dos cursos noturnos é feita na esteira da constatação da ignorância da classe pobre, analfabeta em sua quase totalidade.

[Como a classe pobre cria seus filhos?] Entendem não instruí-los e entregam-nos a si mesmos, isto é, deixam-nos vagar diariamente nas ruas e não obrigam-nos a frequentar as escolas, nem aplicar-se a qualquer (?) enquanto eles não têm idade suficiente para o trabalho manual. O que acontece: o rapaz vai crescendo analfabeto, sem gosto, sem idéias, sem propensão para coisa alguma, perdido em fim. Então os pais metem-no na primeira oficina ou qualquer profissão sem consultar a capacidade física ou intelectual deste futuro cidadão, nem suas aptidões. Resulta disso que se ele é de boa índole, aí conserva-se e trata de aplicar-se (?). Se não, (?) na vagabundagem, destroça e nunca atinge

⁵⁰ O Trabalho: folha consagrada aos interesses da indústria e das artes. 25 de outubro de 1868. Redator: Alexandre A. R. Sattamini, Rio de Janeiro, Typ. e Lyth. Do Bataclan.

posição, tornando-se um homem inútil e perigoso, mau chefe de família, se a construir, como foram seus pais.⁵¹

A *Gazeta* indica outro tipo de apropriação dos ensinamentos das aulas noturnas, diferentes dos que estão previstos no projeto político pedagógico dominante dessa modalidade educacional. Em vez de sua utilização para formação de trabalhadores dóceis e úteis às elites, seria ferramenta para melhor apreensão de teorias potencialmente “subversivas”, como a da “mais-valia” esboçada pelo redator. Porém este não rompe com o projeto dominante no que se refere a representação das classes populares. Assumindo o lugar de liderança intelectualizada desses “operários ignorantes”, o jornal os encara como objetos e não como sujeitos. Reproduz preconceitos como o da associação entre o não trabalho formal, chamado pejorativamente de “vagabundagem” e o perigo da criminalidade. Atribui aos pais pobres a responsabilidade por seus filhos não frequentarem escolas, como se fosse uma questão exclusivamente de escolha destes, desconsiderando fatores como falta de recursos para dispensar o trabalho desses meninos, falta de recursos para as despesas com os estudos, e a própria dificuldade de obter instrução gratuita – fatores apontados até mesmo pelo jornal da associação patronal anteriormente analisado.

Em periódicos voltados para a questão mais específica do trabalhador negro e pardo, seja ele livre, escravo ou liberto, as representações sobre a educação para o povo não se alteram. Podemos encontrar no *Boletim do Club dos Libertos Contra a Escravidão* a referência à vitória das aulas noturnas que “(fora da política) têm conseguido arredar da vadiagem, e talvez da prática da criminalidade grande número de homens e crianças”⁵². Ou seja, a constante relação entre escola, trabalho e moralidade, versus ignorância,

⁵¹ *Gazeta Operária*. Órgão proletário do Rio de Janeiro. 9 de dezembro de 1884, ano 1, nº 2. Propriedade de J. F. Veiga e C. Typ. da Rua do Hospício.

A *Gazeta operária: órgão proletário do Rio de Janeiro* aparece como jornal de crítica política mais explícita. No acervo das obras raras da Biblioteca Nacional, encontramos números referentes ao primeiro ano de publicação. A *Gazeta* era publicada às quartas e sábados. Em suas páginas encontramos artigos de análise da situação social e política, notícias comentadas, matérias a pedidos, versos, anúncios de casas comerciais e serviços como “Grande Armazém de Secos e Molhados” ou, “Limpeza e conserto de relógios”. O jornal traz, ainda, na parte de baixo da folha, um romance de folhetim – A prima Maria, por Ernest Daudet. Os textos são corridos, sem subdivisões em seções e sem ilustrações. A seguir, alguns títulos de matérias da *Gazeta*. *Ensaio sobre a organização do trabalho; O artigo 8 da reforma eleitoral; Pacto Social; Reclamação [Sobre o horário de entrada nas repartições públicas]; O Município; Estabelecimento de uma indústria.*

⁵² Club dos Libertos contra a escravidão. Estabelecido em São Domingos de Niterói, Rua do Guarani, II. Boletim nº 2. Balancete de 1º de maio a 30 de setembro de 1882. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

ociosidade e vícios/crimes, tipo de correlação que generaliza determinados comportamentos a todo um conjunto de sujeitos, homens, mulheres, adultos e crianças, habitantes de uma cidade em que mais da metade da população era analfabeta. Estes todos não são percebidos como portadores de uma cultura diferente da veiculada pela escola, nem executores de trabalhos muitas vezes independentes do modelo do trabalhador assalariado disciplinado e regido pela necessidade imposta de altos níveis de produtividade. Tais sujeitos encontram-se descritos pela negação e pelas ausências: de cultura, de aptidão para o trabalho, de moral etc.

Em outra publicação do Club dos Libertos⁵³ talvez se encontre uma chave para compreensão da visão considerada aqui ambígua sobre os objetivos da instrução para as classes populares, no entender de algumas instituições que buscavam representar essas classes. Em seção de homenagem à José do Patrocínio, a maioria dos discursos, inclusive os que retratavam a história do homenageado, ressaltavam as estratégias de resistência e superação da escravidão como estratégias de lutas individuais em busca do sucesso pessoal, em que a instrução cumpriria papel de relevo. Além de Patrocínio, é homenageado um outro lente da Escola Politécnica, Dr. José Agostinho dos Reis que, como ele, antes fora escravo e aproveitara a instrução como meio de ascensão social⁵⁴.

Em *O Progresso: orgam dos homens de cor*, essa concepção também é veiculada. O artigo de 1899 intitulado: “Eduquemo-nos”⁵⁵ mostra enfaticamente que não se pode

⁵³ Homenagem a José do Patrocínio: redator chefe e proprietário da “Gazeta da Tarde. Em 8 de outubro de 1883. Rio de Janeiro, Typ. Central de Evaristo Rodrigues da Costa.

⁵⁴ Segue-se um trecho da narração da cerimônia: “O delírio e o entusiasmo tinham chegado ao apogeu quando assomou à tribuna o ilustrado lente da Escola Politécnica, Dr. Ennes de Souza, que pronunciou um notável discurso, encarando a questão da abolição pelo lado científico e provando que ela se podia fazer imediatamente sem que a nossa sociedade sofresse abalo pela passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. Ao deixar a tribuna o orador foi frenética e entusiasmamente saudado. Uma voz fez-se ouvir de um dos camarotes. Todas as atenções viraram-se para o lado de onde ela partia. Era um simpático Dr. José Agostinho dos Reis, também lente catedrático da mesma escola que, mais uma vez ia emprestar seu talento. O orador participou declarando que foi escravo e sua presença devia ser justamente onde se celebravam a festa dos libertos. Ali estava. (Bravos) (...) Depois disso, ocupou a atenção do auditório, José do Patrocínio, que fez uma comparação que foi imensamente aplaudida. Um homem, disse o orador, nascido escravo, transformou-se em senador, e depois, esqueceu o passado, fez-se cruel inimigo de sua raça; um outro, vindo do norte como o primeiro, como o primeiro escravo, conquistou uma carta de doutor, fez-se por esforço próprio, lente de uma academia, e este país que quase deixou que aquela cabeça fosse destinada a carregar um cesto de café, não se lembrava que mais tarde seria ela coroada de louros, e que aquele que queria para lacaio, se transformaria em educador de seus filhos. (Ardentes aplausos)”.

⁵⁵ O progresso. Órgão dos homens de cor. São Paulo, 24 de agosto de 1889, ano 1, nº 1. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

esperar manifestações da inteligência erudita da população negra que acabara de largar a enxada, sem antes educá-la, pois aqueles negros que estudam, prosperam. Se o jornal desmonta a tese da incapacidade natural em função da raça, também deixa de valorizar a cultura do ex-escravo, e recai sobre a tese ingênua de que o que falta às classes pobres para que melhorem sua condição é a instrução, apesar de compreender que todas as marcas da civilização foram criadas pelo braço escravo sem se lhes ter permitido acesso aos benefícios dessa civilização. Afirma que nas cidades a sorte era um pouco diferente, pois os libertos mandavam os filhos à escola, e estes se mostravam inteligentes. Mas mesmo reconhecidamente valorosos, os pretos continuavam sendo discriminados. Mesmo com a mudança do sistema político derivada da proclamação da República, a igualdade social não teria sido alcançada. Diante da história de cativo e das permanências da condição subalterna após a abolição, o autor parece encontrar a necessidade de afirmar o negro como: “ordeiro, amante da família, laborioso, etc.”, já que a imagem construída sobre ele era a da classe perigosa. Clama, por fim para que se eduquem os negros para o bem do Brasil e poderíamos completar afirmando que este era considerado o caminho para o bem de si mesmos, sendo a instrução um importante meio de integração à uma ordem que, ao menos os editores de *O Progresso*, intentavam pertencer e não perturbar.

Esta concepção de integração à ordem que em 1899, internalizada por parte dos próprios potenciais “sujeitos da desordem”, não teria surgido de uma hora para outra, mas fora resultado de um longo processo de formação do cidadão, do trabalhador brasileiro e do controle de suas existências do qual ressaltaremos as últimas décadas do século XIX. Em seu livro sobre a formação da classe trabalhadora brasileira entre o período da Primeira República e, principalmente, do estado varguista, Ângela de Castro Gomes aponta a necessidade da criação de um modelo de trabalhador livre para o desenvolvimento de um mercado de trabalho livre,

Desde fins do século XIX, mesmo antes da abolição da escravatura, o tema do trabalho e dos trabalhadores livres e educados no ‘culto ao trabalho’ se impôs ao país. Entendia-se claramente que era

Outro jornal de caráter ideológico era *O progresso: órgão da Liga dos Homens de Cor*. Deste também só encontramos um número na Biblioteca Nacional. Sua primeira página traz uma homenagem ao jornalista abolicionista negro, Luiz Gama, com a figura de seu rosto no centro da página. Este número é composto por artigos sobre questões sociais, noticiário e nota de falecimento. Os títulos dos artigos são os que se seguem. *Eduquemo-nos; A superioridade da raça; A crise da lavoura; Poema para Luiz Gama*.

preciso criar valores e medidas que obrigassem os indivíduos a trabalhar. (...) A preocupação com o ócio e a desordem era muito grande e educar um indivíduo era principalmente criar nele o hábito do trabalho. Ou seja, era obrigá-lo ao trabalho via repressão e também via valorização do próprio trabalho como atividade moralizadora e saneadora socialmente. O pobre ocioso era indubitavelmente um perigo a ordem política e social. (GOMES, 1988, p. 25).

Com o acirramento das pressões inglesas e o fim do tráfico negreiro intercontinental, os dias da escravidão estavam contados. As primeiras medidas adotadas como solução para a demanda crescente por escravos na lavoura cafeeira foram de estímulos ao tráfico interprovincial, trazendo os negros das províncias do Nordeste, cuja economia apresentava um declínio em relação ao Sudeste. Em seguida, a ação dos dirigentes políticos, pressionados pelos plantadores escravistas, se deu no sentido de adiar ao máximo possível o fim da escravidão, inclusive através da legislação que a abolia gradualmente, dentro da ordem, preservando os capitais dos proprietários. Segundo Maria Emília Prado, tal adiamento fez-se o mais possível até que se criaram novas bases sócio-econômicas para manutenção do Estado – uma elite que prescindia da escravidão.

É ainda a mesma autora que, citando Nabuco de Araújo, afirma ser difícil a garantia da ordem pública contra a massa de dois milhões de indivíduos cujo primeiro impulso seria o abandono do lugar onde suportaram a escravidão. Nesse sentido, para uma parte dos parlamentares, não seria possível contar com o trabalho do negro após a abolição. É esse o momento que se desenvolve também a construção da justificativa para a repressão dos negros e a adoção de outra mão-de-obra – o problema não seria o trauma do cativo, mas a inaptidão para o trabalho. Esta construção encontrou apoio no discurso científico racista do século XIX que serviu ao imperialismo na construção da idéia de inimigos externos de quem as nações civilizadas deveriam ao mesmo tempo se proteger e regenerar. Nas palavras de Prado, “por aqui, tratava-se de construir um inimigo interno: os negros”. (PRADO, 2005, p. 73).

Entretanto não havia consenso entre as defesas da possibilidade ou não da utilização do liberto e do trabalhador nacional. Diferente dos que advogavam a necessidade do investimento do Estado em trazer braços imigrantes pela impossibilidade do uso do trabalhador nacional, alguns fazendeiros presentes no congresso agrícola de 1878 contavam com a possibilidade de educar “os nacionais” para o trato da lavoura.

Neste congresso, os fazendeiros reclamavam da falta de braços e capitais, carência agravada pela falta de tratamento ao chamado problema da vadiagem, que além de não reprimida seria estimulada por “pessoas de posição” em troca de favores políticos.

[Falta] correção e polícia que moralise e sujeite ao trabalho a classe jornaleira atendo o abominável costume em que desde longa data estão postos, de passarem o tempo na ociosidade, e uma grande parte deles há que andam de casa em casa passando uma vida tão simplesmente estéril (...) perpetrando atentados de diversos modos e interrompendo a ordem pública. Desgraçadamente uma avultada parte destes miseráveis encontra patronato entre muitas pessoas de posição que os apoiam para adquirirem popularidade e disporem de votação nas freguesias, fomentando o vício, auxiliando a imoralidade, e aniquilando o socorro do braço livre.⁵⁶

Como possíveis soluções para esses problemas, propõe instrução profissional, não com vistas de “formar sábios”, mas sim “homens práticos”. Propõe ainda leis que disciplinem os libertos, engajando-os nas lavouras e instituições como fazendas modelo para onde fossem enviados os órfãos e ingênuos⁵⁷. Segundo os lavradores de Baependy seria necessária “uma sólida educação moral, religiosa, cívica, intelectual e profissional, por meio da qual não só a lavoura conseguirá a vantagem de aumentar melhorando seus produtos, como ainda adquirirá milhões de operários ociosos no país, uns os camponeses, em quase barbárie, outros os índios, em completa barbárie que neste triste estado pouco ou nada trabalham porque imersos na ignorância não consideram o trabalho sob seu verdadeiro aspecto – como uma lei da natureza humana e uma necessidade social”⁵⁸.

Em relação aos demais níveis da instrução, este mesmo grupo faz a crítica à formação bacharelesca, reivindicando a ampliação da instrução primária e secundária voltada para formação de fazendeiros e seus filhos, uma vez que a atual formação serviria mais para o aumento do número de funcionários público que acabavam sendo sustentados pelos impostos cobrados da lavoura. Em relação ao ensino primário como exemplos a serem implantados são citados: as conferências populares, escolas dominicais e professores ambulantes. Não esquece, ainda, a educação de adultos que considera medida

⁵⁶ Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, 1878. Coleção de Documentos, RJ, Typ. Nacional, 1878, 262 pp. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

⁵⁷ Forma de se referir aos filhos das escravas nascidos após a Lei do Ventre Livre.

⁵⁸ Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, 1878. Coleção de Documentos, RJ, Typ. Nacional, 1878, 262 pp. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

para o melhoramento do presente enquanto a instrução das crianças seria uma preparação do futuro. A educação de adultos representaria “na ordem moral o que a locomotiva representa na ordem material”. Dessa forma, o trabalhador nacional poderia, por motivo de vantagens econômicas, ser utilizado depois de qualificado em instituições como escolas agrícolas e mobilizado pela repressão à “vadiagem”. Tal repressão e o forte discurso de valorização do trabalho eram mais necessários a medida que faltava, segundo o deputado Rodrigues Peixoto, citado por Maria Emília Prado, “estímulo para o trabalho, porque entre nós não tem aplicação a lei de Darwin, o *struggle of life*, graças a facilidade de subsistência, origem de nosso atraso e miséria”. (PRADO, 2005, p. 89).

Além da formação para a integração ao mundo do trabalho havia a necessidade do estabelecimento dos limites necessários à integração ao mundo da política em uma sociedade que crescia e se complexificava. Também aí a instrução esteve diretamente implicada. A cidadania no Império estava organizada como a própria sociedade, hierarquicamente. A distinção básica dava-se entre os cidadãos e não cidadãos que, em linhas gerais, correspondia à distinção entre livres e escravos. Entre os cidadãos havia, ainda, a distinção entre os ativos e os passivos o que se dava por critérios de renda e propriedade. Segundo Adriana Paulo da Silva, os cidadãos passivos não se candidatavam nem votavam, mas podiam fazer barulho e amedrontavam a boa sociedade (SILVA, 2000, p.46). O critério da renda, na década de setenta, já estava em debate entre os parlamentares brasileiros, uma vez que a renda estabelecida pela Constituição de 1824 se encontrava defasada e muitos representantes do “povo mais ou menos miúdo” passaram a atingí-la. Desse modo tornava-se necessário pensar medidas para restringir ainda mais o acesso ao pleito. Este foi o sentido assumido pela reforma eleitoral de 1881 que estabeleceu o censo literário, ou seja, a alfabetização como critério para o voto, excluindo assim a maior parte das classes populares constituídas por sujeitos iletrados. Dessa forma, o Estado centralizador se protegia do poder político local garantido por clientelas e, ao mesmo tempo, agia em favor do problema da falta de braços para a lavoura num momento de crise de mão-de-obra, pois possibilitava a expulsão de moradores e agregados antes integrados à sociedade como clientes políticos dos fazendeiros, potencializando sua integração através do trabalho na fazenda.

Entretanto, o discurso adotado para justificar a reforma não poderia ser o da restrição do acesso ao mundo da política, mas pelo contrário, pela possibilidade que se abria de participação, não qualquer participação, e sim uma participação qualificada, esclarecida, que seria possibilitada pelo acesso da população à instrução que o governo se propunha a prover. Fora dessa condição – o esclarecimento político vinculado à escolarização do indivíduo dentro de uma concepção preconceituosa e errônea da incapacidade de decisão política daqueles sujeitos destituídos de instrução – não poderia haver verdadeira democracia, nem liberdade. Políticos e intelectuais do período se ocuparam de desenvolver essa vinculação entre capacidade política e instrução. Em notas para o parecer do senado sobre o projeto de reforma da instrução de Leôncio de Carvalho encontramos referenciais estrangeiros sobre a relação entre direito ao voto e alfabetização. O texto de F. Baudry, “Questions Scolaires” prescreve que se faça os analfabetos servirem (as forças armadas) por mais tempo, bem como a privação do direito de voto. “Os partidos políticos teriam assim um interesse sério na instrução dos seus aderentes, e, aliás, penalidade a parte, há uma porção de boas razões para afastar do escrutínio os eleitores iletrados”⁵⁹.

Apesar de discursos como este, segundo a autora Maria Emilia Prado, a maioria dos países ocidentais não utilizaram o critério de alfabetização como requisito para o exercício do direito de voto, mas a educação elementar era geralmente considerada além de direito do cidadão, um seu dever para com o Estado que, por intermédio da escolarização transmitiria e legitimaria suas normas. Entretanto, visando assegurar a liberdade, o discurso liberal a restringia quando vedava ao cidadão a possibilidade de optar ou não por se escolarizar. Nas *Notas* encontramos esta posição fundamentada em recortes de pensamentos de “liberais históricos” como Tocqueville: “Esclarecei os homens a todo custo, porque vejo aproximar o tempo em que a liberdade, a paz pública e a ordem social mesma não poderão dispensar luz”. Ou como Stuart Mill: “A ignorância da leitura, da escrita, e das noções elementares de aritmética é uma incapacidade radical, bem que transitória. A liberdade do voto é a primeira de todas as condições da validade moral e legal do voto. Ora, existe essa liberdade quando o eleitor é obrigado mandar

⁵⁹ Documentos relativos a reforma do ensino: notas a lápis sobre obrigatoriedade escolar e direito de voto, mapas estatísticos e parecer do senado (1879-1883). Coleção Baronesa do Loreto. Sob a guarda do IHGB.

escrever sua lista por outrem, sem consciência de que a lista contém a (?) de sua vontade e sem possibilidade de verificar se ele for enganado?”. Citam ainda a constituição do Missouri que declara que todo indivíduo que não souber ler, a partir de 1876, seria privado do direito de voto. Esta concepção liberal encara o direito de voto como expressão suprema da liberdade política e democracia por se basear em um sistema parlamentar, onde a política é feita por escolhidos, vedando ao povo formas diretas de expressar sua vontade.

Na dissertação sobre a instrução pública, em relatório do ano de 1878, o ministro liberal, Leôncio de Carvalho estabelece o nexos entre formação do cidadão, manutenção do Estado e necessidade da instrução. Inicia afirmando o consenso em relação às vantagens da difusão do ensino, “questão vencida em todas as consciências”. Da instrução dependeria, por um lado, o funcionamento da vida social e política organizada através das instituições nacionais. Por outro lado, a liberdade do povo dependeria da consciência de seus direitos e deveres que, quando inculcada nos homens, “fornece-lhes a enérgica vitalidade de que necessita para emancipar-se da tutela governativa, assumir a responsabilidade do seu destino e realizar o princípio do self-government”. O autor segue fazendo a defesa da liberdade de ensino e o elogio aos exemplos da União dos Estados Americanos que adota tal princípio. Entretanto, estabelece os limites dessa “liberdade” no que diz respeito à obrigatoriedade da instrução. Referindo-se novamente aos Estados Unidos, agora por intermédio de Hippeau, mostra que lá, “os pais podem escolher para seus filhos entre a educação dada em casa e a que lhe oferece as escolas particulares ou públicas, mas não tem o direito de escolher entre educação e ignorância”. Tais limites estabeleciam-se não a favor do “self-government”, mas da segurança e da economia para o Estado.

Com efeito, não basta promulgar leis coibindo o vício e o crime, cumpre prevenir o mal na sua raiz, destruindo-a. A educação não é só um direito de toda criança, que à sociedade incumbe resguardar contra a indiferença ou negligência de seus protetores naturais; não é só uma questão de humanidade; em presença de grande número de meninos abandonados à ignorância, criados em contato com todos os vícios e expostos à influência dos mais perniciosos exemplos, quando não desperte interesse, diz um dos relatores da comissão escolar do Connecticut, esta pergunta: *o que faremos deles?* Com certeza excitará algum esta outra: *o que eles farão de nós?* A educação é, pois, ainda

para o Estado, na frase do mesmo escritor, uma questão de defesa pessoal.(...)

...Toda despeza feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado por escrupulosos trabalhos estatísticos que, a educação diminuindo consideravelmente o número dos indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com escolas poupa em maior escala com asilos, hospitais, e cadeias. Por outro lado a instrução, moralizando o povo, inspirando-lhe o hábito e o amor do trabalho, que é tanto mais fecundo quanto mais inteligente e instruído é aquele que o executa, desenvolve todos os ramos da indústria, aumenta a produção e com esta a riqueza pública e as rendas do Estado⁶⁰.

Também para o conservador Paulino Soares era necessário aculturar o povo na cultura política representativa.

É fora de dúvida que na instrução pública tem a política máximo interesse, mormente nos países constitucionais. Sem o aperfeiçoamento da instrução popular, sem o progresso intelectual da nação, mantém-se a forma, mas é muito duvidoso haver o governo livre. Ao alargamento da compreensão pública, bem como as condições morais do povo, prende-se a grande e importantíssima questão da educação política. Não é somente a idéia humanitária que coloca a frente do ensino público em Inglaterra homens da posição social de Lord Derby, J. Russel, Broughan, Montagn e outros vultos dos mais salientes do Reino Unido. Estou convencido de que entra muito em seu ânimo o intuito de prepará-las e dispô-las para se poderem interessar pelas cousas públicas e habilitá-las a intervirem diretamente ou por meio da representação nos negócios de sua localidade e de todo o país⁶¹.

A cidadania facultada ao “povo mais ou menos miúdo” era restrita, dentro dos estreitos limites de uma ordem de desigualdades múltiplas, explorações e privações. Entretanto, como mostra Keila Grimberg, mesmo por esta cidadania no império houve luta. Em seu livro sobre Antonio Pereira Rebouças, a autora mostra como este e outros sujeitos estiveram presentes nas lutas pela definição de quem era ou não cidadão. A luta por direitos que Rebouças se ligava era uma luta dentro do parlamento por uma maior participação dos “excluídos”, como libertos e mulatos na ordem estabelecida. Ele não estava interessado em transformações e sim na defesa dos direitos individuais e de cidadania. Rebouças era um liberal que levava este liberalismo ao pé da letra, porém a

⁶⁰ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, 1878. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

⁶¹ Trecho do relatório do ministro Paulino de Souza, do ano de 1869, retirado do documento “Instrução Pública. Notas de Tavares Bastos, Vol. 3. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

principal característica do liberalismo é exatamente a de tornar tudo possível na idéia, se apropriando mesmo das posições mais progressistas, mas não efetivá-las na prática, perpetuando assim as condições históricas estabelecidas.

Keila Grimberg aponta, porém, o progressismo deste liberalismo em um Brasil escravista, onde eram negados os direitos a africanos e seus descendentes. Assim, mesmo sem a perspectiva de transformação daquela sociedade, esta luta sob a bandeira liberal já atemorizava as autoridades que viam a possibilidade de negros e mulatos se revoltarem, uma vez que já eram conhecidos os exemplos da revolução escrava no Haiti e da própria Revolução Francesa. Esta luta era facilitada nas grandes cidades onde havia mais chances de reversão de condições sociais, seja para escravos conseguirem a liberdade, seja para mulatos e libertos em busca de ascensão. Ainda que houvesse muitas resistências a esta mobilidade social, havia sujeitos dispostos a alargar as margens de manobra. Dentro destas estratégias a educação passava a ser um poderoso instrumento. A autora lembra que a trajetória dos irmãos Rebouças, que alcançaram sucesso em termos de ascensão social, passou pela matrícula na escola primária, pelo segmento da formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho como assistentes de escreventes. “É possível que naquele momento, a instrução fosse um capital tão valioso quanto o berço, já que o Estado que então se formava carecia, fundamentalmente, de pessoal” (GRIMBERG, 2002, p. 71).

Rebouças acreditava, então, na busca de soluções individuais através do mérito para os problemas enfrentados por ele e por outros sujeitos em condição semelhante. Negava-se a “politizar a cor”; mesmo assim era comum atribuírem-lhe uma periculosidade que ele mesmo desmentia ao se colocar como “fiador dos brasileiros”, um mulato que na posição de advogado e homem de influência procurava o compromisso com o regime vigente. Não que não fizesse suas críticas, mas estas não implicavam em rupturas, mas em reformas pontuais, sendo ele, inclusive, partidário da escravidão com a possibilidade de compra da liberdade pelo escravo. Após comprada a liberdade seriam inaceitáveis quaisquer distinções entre o liberto e qualquer cidadão. “Ao cidadão não deveria importar a cor”. O problema é que a cor importava e já era politizada na prática. Ao negar isto, Rebouças negava a realidade caindo nas contradições próprias ao idealismo liberal. Levando o liberalismo “ao pé da letra” ele acabou por se isolar, tanto

entre seus pares no interior do parlamento que não abriam mão das hierarquias de cor, como daqueles que lutavam contra as desigualdades raciais através do movimento social.

Em relação a estes, Keila Grimberg adota uma interpretação da qual devo discordar:

A vitória conservadora consolidada nos anos de 1850, significaria a derrota não apenas de projetos liberais de cunho locais, mas também da concepção liberal da superação da sociedade escravista representada pelo discurso de Rebouças que, ainda que lentamente, pensava poder livrar-se da pecha da escravidão com a extinção do tráfico, a auto-compra do escravo e a igualdade dos direitos civis de cidadão de todas as cores. No fundo, o fracasso dos movimentos sociais como a balaiada e a sabinada, ocorridos na década de 1830, tanto serviram para fortalecer o projeto de centralização política encabeçada pela direção saquarema como ajudaram a dismantelar uma liderança liberal da qual participavam muitos descendentes de africanos que reivindicavam a igualdade de direitos para os cidadãos de todas as cores. Antonio Pereira Rebouças ia até mais longe que os seus pares: pera ele, cidadão não tinha cor (GRIMBERG, 2002, p. 187).

A crítica da autora ao efeito de regresso dos movimentos sociais de caráter popular que não apelavam para ação parlamentar pode ser contestada a medida que reconheçamos a luta social em termos de embate direto como impulsionadora de qualquer posição reformista dentro do parlamento. Talvez sem esta prática, sem as ameaças de revoltas e as próprias revoltas de escravos e revoltas sociais em geral, tão bem lembradas pela autora em relação ao medo da elite branca do exemplo haitiano, as posições de Rebouças não tivessem, desde o início, nenhum eco no parlamento. Por outro lado, podemos afirmar que lideranças parlamentares reformistas que costumam se aproximar dos interesses de classes populares, estas sim imprimem lentidão às lutas sociais por servirem de amortecimento nas relações entre os interesses do povo e os das elites. Este foi, sobretudo, o uso dado à instrução primária, que sob um aspecto progressista, serviu ao controle da população atendida. Está aí a principal distinção entre a educação do povo no século XIX e a educação popular nas décadas de 60 e 70 do século XX. Em que pese as diferentes apropriações possíveis de uma e de outra, suas ações estão direcionadas por diferentes projetos políticos – o primeiro de cunho reformista procura ocultar contradições, como também Rebouças procurava apagar a cor, o segundo de caráter transformador das condições sociais, procura explicitá-las no sentido de fornecer às classes populares instrumentos para um confronto.

Mesmo com a disposição de formar para integrar as massas ao mercado de trabalho e à cidadania, a maior parte da população não estava integrada. Para usar o termo de Ilmar Mattos, o “mundo da desordem” andava muito habitado, sem falar da linha tênue que liga os trabalhadores e cidadãos de segunda classe em geral a este “perigoso mundo”. Para garantir a reprodução das relações entre os mundos (da casa, do governo, do trabalho e da desordem) diferentes medidas de controle social foram tomadas, e entre elas estava a educação do povo, inclusive a educação de jovens e adultos por meio, principalmente, das escolas noturnas. Estas medidas tinham por base a construção de uma imagem positiva do trabalho que apagasse seu caráter de desonra predominante na sociedade escravista. Para tanto foram usadas associações entre ócio, pobreza e doença, e por outro lado, entre trabalho, progresso, sucesso individual e saúde. Podemos acrescentar a essas associações a oposição entre analfabetismo correlato à ignorância e instrução correlata à sabedoria em todas as esferas da atividade humana, inclusive e principalmente no que refere às decisões políticas. Porém, não é a qualquer forma de trabalho e de instrução que tais medidas de controle se remetem. Ao analisar a visão dos viajantes estrangeiros que visitaram o Brasil no século XIX, Julio Barreiro capta a concepção deles do emprego do tempo de trabalho pelas classes populares. Este seria assistemático, porque não empregado no trabalho constante, regular e ininterrupto. Fazendo coro com os viajantes, durante o congresso agrícola de 1878, os fazendeiros reclamavam que os arredores dos engenhos andavam sempre abarrotados de vadios e viciosos que não se dispunham ao trabalho de roçar, plantar limpar e colher, não se prestando o homem livre ao serviço continuado e aturado.

As representações dos viajantes sobre as classes populares têm por efeito acobertar os reais motivos da pobreza: o monopólio do latifúndio e dos meios de produção em geral. Júlio Barreiro procura mostrar em seu texto o processo de expropriação que acompanhou a implantação da “modernidade capitalista no Brasil” iniciada no século XIX. Ao tomar como exemplo o processo de urbanização do Recife aponta:

As terras próximas à cidade subiram de preço por conta da construção das estradas em direção ao subúrbio. O processo de especulação fundiária desencadeou um progressivo desmatamento envolvendo grandes extensões de terra das imediações do Recife. Os

homens situados nos arredores da cidade foram sendo expropriados e muitos tiveram de submeter-se ao trabalho da construção civil e das demais atividades ligadas a esse surto de progresso. (...) São atingidos principalmente os pequenos proprietários que comerciam o excedente de produção, legumes e frutas nos centros urbanos (Saint-Hilaire) (BARREIRO, 2002, p. 122).

Além do processo de expropriação, o autor aponta as formas de exploração do trabalho citando o exemplo da Corte, onde imigrantes, negros e mulatos na condição de aprendizes e também escravos compartilhavam uma realidade de más condições de trabalho e baixos salários. Além disso, havia outras tensões como, por exemplo, a existência de cadeia como parte das instalações do local de trabalho. O caráter coercitivo da fábrica, por vezes se estendia aos habitantes de suas imediações.

Spix e Martius revelam esse aspecto dominador e impositivo da fábrica de Ipanema, mostrando que sua administração 'ordenou que todo morador dessa região deve fornecer à fábrica uma quantidade de carvão correspondente ao tamanho do terreno por ele ocupado' (BARREIRO, 2002, p. 150).

O mesmo caráter coercitivo do trabalho era usado nos empreendimentos do estado. Assim era na construção de obras públicas, como é o caso narrado da instalação de via férrea no Nordeste.

A truculência do governador Luiz do Rego Barreto, em inícios do século XIX, obrigando homens livres, negros forros e escravos a trabalharem sem remuneração, abrindo caminhos e construindo pontes, desalojando habitantes das periferias das cidades, cortando indiscriminadamente terrenos, cercas e muros (...) numa tirania que envolveu a expansão dos núcleos urbanos no Brasil desde esse período.

Tais características de tirania ganharam dimensões de tragédia, sobretudo na construção de estradas de ferro no fim do século XIX. Nessa mesma época, quando os fazendeiros do Nordeste reunidos no congresso em 1878, reivindicaram a expansão das vias ferroviárias para as 'zonas de ócio', distantes da costa marítima, iniciava-se a construção em pleno sertão cearense das estradas de ferro Baturité e Sobral. Os trabalhadores da construção dessas estradas de ferro tiveram que submeter-se à epidemia de varíola, a miséria das frentes de trabalho e a passagem desoladora e arruinada promovida pela grande seca do período (BARREIRO, 2002, p.210).

Outra forma de expropriação mais sutil também foi levada a cabo no momento aqui estudado: a expropriação da cultura e da memória das classes populares. Nas

conclusões de seu trabalho, Barreiro afirma a eficácia da intervenção dos viajantes pelo esvaziamento da nossa memória social, uma vez que veremos persistir em muitos aspectos até os dias de hoje a subordinação de nossa autoimagem às definições construídas por estrangeiros sobre o Brasil. Através da mesma forma de ação – a intervenção no cotidiano das classes populares – podemos afirmar que o projeto político pedagógico da escola primária, especialmente aquele voltado para educação de jovens e adultos trabalhadores, como é o exemplo das escolas noturnas, contribuiu com esse processo de expropriação desde o momento que importa seus padrões educativos dos centros da modernidade da época impondo-os aos sujeitos por ela atendidos. Trabalhando sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, a tese central de Eliane Peres também passa pela consideração destes como forma de controle social associadas a outras estratégias. Para ela, foram três as formas acionadas para controlar e disciplinar a classe trabalhadora: a repressão policial, a segregação e confinamento em asilos e hospitais e a educação para o trabalho.

Da mesma forma que a ação no campo das idéias e valores cercava de sutilezas o processo de expropriação da cultura, também torna sutil as políticas de controle. Em folheto de publicação de uma seção de homenagem a Eugênio de Almeida, sócio falecido da Sociedade Propagadora da Instrução aos Operários da Lagôa é possível perceber quanto estratégias de controle social são apresentadas como dádivas de membros “beneméritos” das elites aos “que não lograram os bafejos da sorte”. O sócio homenageado havia sido um comerciante, tesoureiro do London & Brazilian Bank e diretor do Banco de São Paulo e do Rio de Janeiro, patriota e abolicionista “nos tempos omníscios da escravidão entre nós”. Tais seções de homenagem eram ocasiões propícias para se afirmar as representações destes sujeitos sobre seu lugar na sociedade, que pretendiam amplo, ao que se justificam todas as homenagens expressas nas palavras: operário do bem, altruísta, grandeza moral etc. Ao mesmo tempo em que representavam a si mesmos, representavam também as classes populares, destinatárias de seus esforços. É interessante notar no discurso que se segue que não há muito de altruísta procurar instalar escolas noturnas próximas de fábricas em um bairro rico no qual supõe-se, não dever existir desordem provocada por operários embriagando-se nas tavernas após o expediente.

Na verdade ela revela de modo irrefragável a oportunidade da ação de esforços combinados e o critério adotado em prol da causa periclitante da instrução do operariado num bairro rico, onde, contudo, se acumulavam fábricas e oficinas de trabalho que precisavam ter na vizinhança inúmeras escolas que lutassem vantajosamente contra a atração da taverna e o flagelo da embriaguez. Que instalassem no espírito de seus alunos as noções exatas dos seus deveres sociais e individuais para que eles pudessem ter a intuição verdadeira do grande lema: liberdade, igualdade e fraternidade. (...) Instruir o povo é, não ignorais, reduzir o número de desclassificados, é fazer gravitar os benefícios harmônicos da caridade privada em torno de indivíduos votados aos latibulos do vício e da penúria; é, finalmente confundir nas mesmas atividades filantrópicas os esforços enérgicos daqueles que se empenham pelo aumento material e intelectual da humanidade.⁶²

A existência de um projeto não determina a realidade, construída sempre de forma complexa, nas relações entre o projetado e o praticado, levadas a cabo por sujeitos diferentes, com interesses e perspectivas próprias. Nesse sentido, podemos imaginar diferentes formas de apropriação deste que, até agora, temos caracterizado como um projeto político pedagógico que, apesar de modernizador é conservador, pois participa do processo de modernização capitalista, concorrendo para a manutenção das relações de poder entre elites e classes populares. Ressaltar as possibilidades de apropriações não só por aqueles que promovem as aulas noturnas, mas também pelos que são por ela atendidos é tão mais importante quando é comum às falas relacionadas à educação do povo no século XIX, e em parte, ainda hoje, a concepção deste mesmo povo como objeto a ser moldado pelos conhecimentos definidos por elites intelectuais esclarecidas.

Na contramão dessa coisificação das classes populares, a renovação da historiografia nas últimas duas décadas produziu trabalhos sobre o próprio século XIX onde elas tendem a ser vistas como sujeitos ativos. Podemos citar os trabalhos de história social da escravidão que marcam estratégias cotidianas de conquista da liberdade para além das sublevações e fugas para os quilombos, como ações judiciais de liberdade, compra de alforrias etc. Há ainda trabalhos como a já citada tese de Keila Grimberg, abordando as estratégias de ascensão social da população parda. No âmbito da história da educação, uma evidência dessa nova preocupação consta na dissertação de Adriana Paulo

⁶² Sociedade Propagadora da Instrução aos Operários da Freguesia da Lagôa. Seção de homenagem a Eugênio de Almeida. 12 de agosto de 1917, Rio de Janeiro, Typ. do Jornal do Commercio. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

da Silva sobre Pretextato dos Passos, um professor que ensinava à meninos negros e pardos na Corte. Ao longo do texto, a autora procura demonstrar ainda, outros exemplos dos usos da instrução por indivíduos das classes populares em seu próprio favor como foi o caso da parda que requer ao poder judiciário a instrução para seus filhos, para que estes não viessem a ser feitores ou trabalhadores de enxada. Seu pedido é negado pela consideração do juiz de que pardos devem mesmo trabalhar naqueles ofícios. Mesmo mediante as interdições, ler e escrever era uma marca de diferenciação para entrada no mundo dos livres, já que em geral, os escravos eram analfabetos. Ler e escrever pode, então, ser compreendido como uma estratégia para escravos que tentavam abrir caminhos de liberdade em meio à escravidão, e para libertos que precisavam afastar-se do mundo dos escravos para manterem sua liberdade, sempre precária. “Nesse sentido, os pais dos meninos pretos de Pretextato não queriam torná-los iguais aos brancos – algo que eles mesmos reconheceram ser impossível ao irem procurar ajuda de alguém que lhes parecia ser um igual, mas sim diferentes dos outros meninos e futuros homens escravos” (SILVA, 2000, p. 141).

Nas fontes pesquisadas para esta dissertação, não foi possível encontrar documentos que trouxessem explicitamente ações de resistência das classes populares em relação às propostas de escolarização. Entretanto, pude perceber indícios de críticas sociais aos valores orientadores do projeto político pedagógico elitista. Além de alguns jornais dedicados aos interesses de trabalhadores já comentados neste capítulo, e que, diga-se de passagem, não realizavam críticas profundas, pude encontrar outras manifestações como um único número de um jornal satírico denominado *O Vagabundo*, no qual seu redator realizava uma interessante relativização do conceito de “vagabundagem”, afirmando não ser ela prerrogativa dos pobres, mas principalmente a nobreza era a mais vagabunda! “E quem não é vagabundo na vida? Tanta gente boa, de pança para o ar em um belo palacete em Petrópolis, não conta as tábuas do teto, modorrando sem que fazer?”. O editorial deixa perceber que tal jornal não era bem aceito, o que teria desencadeado censura sobre ele. “Compreenda-se, não aparecemos

hoje, houve um parênteses em nossa vida, muito desagradável: empastelamento, complicações, o diabo...”⁶³.

Um outro jornal, *O trovador* traz também uma crítica em forma de música no lundu *O progresso*. A música fala das contradições trazidas pela modernidade, principalmente aquelas entre ricos e pobres. O que os discursos governamentais e da maior parte de intelectuais, filantropos e da imprensa procuravam ocultar, é ressaltado pelo poeta: “A justiça não se faz ao rico ou ao barão. Só p’ra o pobre a justiça, para o rico a posição”. Ou ainda “Só tem emprego os afilhados, os protegidos dos magistrados”. E demonstrando clara percepção dos fatos políticos que nos remetem até os dias de hoje vemos os versos: “Eis o que é patriotismo neste Rio de Janeiro. Mas quando chega a eleição, p’ro pobre correm primeiro. Vão às carreiras aos tais bichinhos, c’o nome impresso num cartãozinho. Na porta batem. Quem está ahi? Um seu criado, Sôr Moricy. Pergunta o pobre, o que deseja? Responde o cujo que um voto almeja. Depois de finda essa eleição, o que prometem, eles não dão”⁶⁴.

Outro indício de contradição do projeto elitista encontramos nos próprios *Regimentos Internos* das aulas noturnas do Lyceo de Artes e Offícios, que mantinham preocupações com a civilidade, boa conduta, urbanidade através de prescrições como punições aos que arrancasse mapas das paredes ou rasgasse folhas dos livros da biblioteca, o que revela no mínimo uma não adaptação dos frequentadores ao espaço frequentado. Uma prescrição constante e que me chamou bastante atenção nos mesmos regulamentos foi a proibição dos ajuntamentos à porta do edifício e nas proximidades do Lyceo, o que me levou a pensar que tais escolas, em vez de conter distúrbios poderiam acabar tornando-se fonte de distúrbios, “ajuntando” sujeitos como adultos trabalhadores pobres, gente com experiências comuns, problemas comuns... O que justifica rigorosos instrumentos disciplinares facultados à ação pedagógica: nos “templos da civilidade”,

⁶³ O Vagabundo. Órgão da Liga dos Homens Sem Trabalho. Redatores: Eu, Tu e Elle. Rio de Janeiro, Corcovado, abril de 1895, nº 69.

O Vagabundo: órgão da liga dos homens sem trabalho, é um jornal de crítica satírica. No acervo da Biblioteca Nacional só foi possível encontrar um numero. De acordo com o próprio jornal, sua periodicidade era completamente irregular. Possui o formato de uma revista com um pouco mais de um palmo, também se organiza por textos corridos, sem delimitação de seções, e sem ilustrações. Em suas páginas encontramos piadas, versos, efemérides satíricas. Suas matérias são assinadas pelos próprios editores que utilizam pseudônimos como “Elle”, “Tu Xifres” e “Eu”.

⁶⁴ Lundu “O Progresso”.

contrários ao uso da força e adeptos das formas racionais de condução da vida, a força policial poderia ser utilizada para conter distúrbios dentro das aulas. É o que facultava o *Regimento dos cursos noturnos da Corte*, presente nos *Relatórios dos Ministros do Império*. Todas essas medidas de controle da qual a escola era parte e que tinham parte dentro das escolas para o povo, só eram necessárias em função de precedentes de ações autônomas de sujeitos contra a ordem estabelecida.

III: As Escolas Noturnas, seus atores e atuações: indícios das práticas.

É tentador transpormos nossa visão da experiência das escolas noturnas do século XIX, para a atualidade da Educação de Jovens e Adultos. Certamente há vários pontos em comum: o público atendido, alguns objetivos de seus promotores, a precariedade na sua execução como política, mas há diferenças importantes. Além da extensão da rede de atendimento, da atenção ao caráter singular dessa modalidade de ensino, destacamos, principalmente a perspectiva da continuidade dos estudos para o aluno de EJA, o que não fazia parte da proposta das escolas noturnas para trabalhadores no XIX. Ainda que

precisemos de “muitas aspas” ao adjetivarmos como democrática a sociedade brasileira, tal perspectiva de continuidade na EJA é característica de avanço na democratização do ensino a partir do momento que rompe, ao menos, com o discurso de que ao povo caberia apenas a instrução primária. Assim, embora tenha havido experiências educacionais voltadas para as classes populares, nesse momento, é importante fazer o uso de cada termo ambientado em sua época.

No início da década de 1960, os movimentos de Educação Popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP), De pé no chão, Centros Populares de Cultura (CPC's)... encaravam a alfabetização como o início de amplo desenvolvimento da cultura popular, que iria ao encontro da instauração de um poder popular. O golpe militar de 1964 abateu com repressão esses movimentos, mas mesmo na década de 1970, durante a ditadura, buscou-se observar a educação para aqueles que não a receberam na fase da vida convencionalizada como própria. O governo cria, então, o ensino supletivo no interior da legislação e do sistema educacional. Movimento prioritariamente de certificação; através do supletivo o aluno podia exceder, entretanto, o grau primário de instrução.

Em palestra apresentada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em setembro de 2006, sobre *Educação Popular, Supletivo e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, Osmar Fávero apresentou alguns resultados da pesquisa *Juventude, escolarização e poder local*, realizada por sua equipe junto à projetos de prefeituras e ONG's. A pesquisa aponta rupturas e avanços da EJA em relação ao ensino supletivo. Os pontos de ruptura e avanço seriam: a afirmação do direito à educação no mínimo no nível de segundo grau, ainda que mais forte no nível do discurso; o aproveitamento das experiências dos alunos; a duração não fixa nem reduzida, ainda que esse ponto seja restringido pela necessidade da certificação; a tendência à superação das grades disciplinares (currículo estabelecido) partindo das experiências de vida, ainda que a certificação ainda esteja baseada nas disciplinas tradicionais; a valorização de outros espaços educativos além da escola (tendência); as novas formas de avaliação (processual, grupo, auto-avaliação); o cuidado com a formação de educadores; a implantação progressiva dessas inovações nas redes, não como sistema paralelo, mas como diretriz; a referência quase obrigatória da pedagogia de Paulo Freire, em seu diálogo palavras e

situações geradoras, esta, porém, mais como discurso que como prática. Apesar de alguns avanços, ainda há muitas interdições em sociedades onde a educação é uma das poucas formas de ascensão social. No Brasil, ano de 2006, cerca de 92% da população não atinge o grau superior de instrução⁶⁵, mesmo que este represente cada vez menos “segurança” profissional, quando vemos avolumarem-se as exigências do mercado e a procura dos profissionais pelas pós-graduações, o novo “funil” a ser ultrapassado em busca de condições de trabalho e vida mais dignos.

É interessante notar que o problema da hierarquização dos saberes não ocorre apenas em países capitalistas periféricos e de pequena tradição democrática. Para o contexto britânico, E. P. Thompson aponta que

A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensas financeiras, um estilo de vida profissional, prestígio social. Ela se apóia numa apologia completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades. Não é preciso trabalhar muito tempo dentro de uma Universidade para se descobrir que até mesmo os membros mais humanos do corpo docente e discente acham difícil não equiparar o progresso educacional a uma avaliação de mérito humano. E muitos dos que estão fora da Universidade (...) têm gravada sobre si mesmos, de maneiras opostas, uma sensação não de diferença, mas de fracasso humano (THOMPSON, 2002).

Refletindo sobre a definição social dos méritos e dos sujeitos meritórios, o autor cita uma conferência apresentada em Oxford, em 1907, por J. M. Mactavish, representante dos trabalhadores de indústria naval:

Exijo para minha classe tudo de melhor que Oxford tem para dar. Exijo isso como direito erradamente negado – errado não apenas para nós, mas para Oxford. (...) Os trabalhadores não apenas são usurpados do direito de acesso ao que não pertence a nenhuma classe ou casta, mas a raça perde o serviço de seus melhores homens. Enfatizo esse ponto porque desejo que seja lembrado que os trabalhadores poderiam fazer mais por Oxford do que Oxford pelos trabalhadores. (THOMPSON, 2002)

⁶⁵ Pesquisa realizada pelo IBGE por amostragem de domicílios em 2005 revela uma taxa de analfabetismo de pouco mais de 11,5% entre os homens e pouco mais de 11% entre as mulheres. Revela ainda que por anos de estudo a população brasileira divide-se em: 10% de 0 a 1 ano de estudo; 15% de 1 a 3 anos; em média, 30% de 4 a 7 anos; 15% de 8 a 10 anos; entre 25 e 30 % mais de 11 anos. Logo, 55% da população possui o ensino fundamental incompleto; 15 % completam o ensino fundamental; e entre os 25 a 30% estão os que cursam o ensino médio e podem ingressar no ensino superior.

O capítulo anterior procurou caracterizar um possível projeto político pedagógico orientador das escolas noturnas. Este projeto, longe de incorporar reivindicações como a da liderança sindical sobre Oxford, e preterindo o caráter “democratizador” ou, para usar termo mais adequado às expectativas da época, o caráter “regenerador” ao seu caráter de controle social e manutenção da ordem, estabelece, ainda assim, metas cujas práticas efetivas não apresentam grande correspondência ao menos até onde apontam os indícios aqui investigados. A grandiosidade do discurso pelo qual a vida social, a sobrevivência das instituições, a liberdade dos povos, a grandeza da nação, dependiam da difusão da instrução pelo “povo ignorante” caíram no vazio no que diz respeito ao trabalhador jovem, adulto, ou mesmo as crianças impedidas de frequentar as escolas regulares por sua rotina de trabalho.

É por meio da observação desses indícios que procurarei responder à principal pergunta colocada por esse trabalho: por que a educação para jovens e adultos trabalhadores, apesar de secular, continua a ser periférica? Caráter periférico que se observa nas experiências de ontem e hoje, por exemplo, no fato da maior parte das ações educativas nessa modalidade serem realizadas pela filantropia, a respeito do século XIX e ONG’s, movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil na atualidade, logo pela falta de uma responsabilização direta do Estado. Sobre a citada precariedade somos informados por Ciço:

“Educação... quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo, o mesmo, um outro. (...) Um estudo que nasce e que vai muito longe dum saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque nunca vi isso por aqui.

(...)

Mão que foi feita para o cabo da enxada acha caneta muito pesada e quem não teve prazo de um estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era com um pouquinho de leitura” (BEZERRA & BRANDÃO, 1987).

Essa fala pertence a um lavrador do Sul de Minas Gerais, e foi registrada pelo antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, na década de 1980. A entrevista feita com o lavrador Ciço tornou-se prefácio do livro “A Questão Política da Educação Popular”,

organizado pelo mesmo Carlos Rodrigues Brandão. Livro este, parte de uma bibliografia relativamente extensa que procurava compreender as questões relativas à educação do povo, entendido como parcela da sociedade possuidora de poucos recursos econômicos e políticos, marcada pela necessidade incondicional do trabalho em suas modalidades mais pesadas e mal remuneradas.

Qual não é a surpresa do leigo que passa a se debruçar sobre a história da educação no século XIX: estão lá, quase um século antes de Ciço, Brandão e Freire, os projetos de educação para este mesmo povo, em que pese as peculiaridades históricas. Debate antigo, antigas respostas. Foi o que encontramos na busca da materialidade e sentido da experiência educacional das escolas noturnas de instrução primária para adultos existentes no Município da Corte, no Brasil, entre 1860 e 1889. Este capítulo participa dessa busca, através da investigação sobre a ação do Estado – promotor por excelência das políticas educacionais nas sociedades ocidentais modernas e suas relações com a iniciativa particular.

Eis que neste momento encontramos o mesmo problema levantado por Ciço. Uma política educacional destinada ao trabalhador livre pobre e seus filhos (já que oficialmente os escravos estavam excluídos da educação escolar desde o regulamento de 1854 instituído pelo ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz, até pelo menos a reforma decretada por Leôncio de Carvalho, em 1879) de caráter assistemático, em que pese a existência de legislação relativa à educação de adultos.

Foi possível observar através do levantamento dos cursos noturnos estabelecidos, suas datas de fundação, registro de frequência de estudantes e considerações sobre estes estabelecimentos contidas em relatórios oficiais e na imprensa, que o Estado age aí, respondendo uma demanda desencadeada por outros atores sociais. Afirmativa esta que se baseia na presença marcante de organizações da sociedade civil, em geral, associações de caráter beneficente e filantrópico, algumas das representantes da tão exaltada “iniciativa individual”.

Tal precedência das associações em relação ao Estado não diria respeito à idealização em si das aulas noturnas, mas à efetivação do projeto de forma a torná-las uma prática mais ou menos estabelecida. Esta afirmação conta com o fato de que a existência de tais cursos pode ser observada desde fins da década de 1850, promovidos

num primeiro momento pelo Lyceo de Artes e Officios, promovido por uma associação privada, a Sociedade Propagadora das Bellas Artes, em seguida pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, e outros.

Assim, a ação dos “beneméritos”, dirigentes das associações filantrópicas, era mais evidente que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031, de 6 de setembro de 1878, de Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, que em seu artigo primeiro estabelecia “em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau do município da corte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas”⁶⁶.

Por que o Estado não tomava para si a responsabilidade pela educação de adultos nas escolas noturnas, tal como se fazia com a escola diurna para meninos e meninas? Se é fato o que temos observado durante a pesquisa, de que os cursos noturnos das associações particulares tiveram maior vulto que aqueles promovidos pelo ministério do Império, não é possível ver entre estes dois agentes uma concorrência. Ao contrário, o Estado procurava incentivar a iniciativa particular e, na maioria das vezes lhes prestava subsídios. Foram subsidiados pelo governo imperial, importantes cursos “privados” como o da Associação Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa⁶⁷, os do Lycêo de Artes e Officios e da Associação Auxiliadora da Indústria Nacional, que funcionava no prédio da Inspetoria Geral da Instrução.

Teria o Estado recursos para subvencionar a iniciativa particular, porém não para estabelecer, de forma sistemática, escolas públicas para adultos. Diante de tal postura política arriscamos levantar a hipótese de que a escola noturna não era o lugar de um direito dos trabalhadores pobres e analfabetos, mas o lugar de uma dádiva que deveria ser apreciada e devidamente retribuída por estes. Um tipo de caridade conveniente e rentável, como não deixa de ser comum nos atos de caridade. Ao discutir o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, Martinez

⁶⁶ Anexo ao Relatório do ano de 1877 apresentado pelo ministro e secretário dos negócios do Império, Dr. Carlos Leôncio de Carvalho, à Assembléia Legislativa em dezembro de 1878. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>.

⁶⁷ A freguesia da Lagoa estava circundada pela Glória, Engenho Velho e Gávea. Possuía, segundo o censo de 1890, do Distrito Federal, citado por Noronha Santos, 30.000 habitantes e sua principal atividade era o comércio.

(MARTINEZ, 1997) afirma estarem as ações beneficentes também interessadas em ganhos particulares como a contrapartida em títulos de nobreza e distinções.

As aulas noturnas, como a educação voltada para os trabalhadores, principalmente os considerados adultos, continuavam carentes no que concerne às medidas necessárias para sua formalização. Essa afirmação fica mais clara ao lembrarmos que a obrigatoriedade do ensino, medida que de fato comprometia o Estado com o fornecimento desse serviço, incidia apenas sobre crianças de sete a quatorze anos de idade. Por outro lado, a política de recrutamento dos homens livres pobres da Corte para a guarda nacional e para o exército, sem a possibilidade de isenção, como a que era dada aos jovens que se preparavam para o ensino superior, dificultava ainda mais o acesso desses homens às escolas noturnas e à escolaridade em geral.

3.1 A precedência da iniciativa privada

Um dos principais vieses de abordagem da educação na história do Brasil do segundo reinado é a que o toma como parte do processo de construção do estado imperial levado a frente pelos intelectuais e políticos “saquaremas”, representantes da elite cafeeira fluminense (MATTOS, 1994). Aderimos aqui à essa forma de interpretação, colocando entretanto a questão de que entre os interesses imediatos das elites representadas pelo Estado imperial haveria outras necessidades anteriores à instrução, principalmente à instrução popular. Foi no **limite** entre o que era idealizado e o que era possível ao Estado, em seus diálogos e negociações com outros agentes sociais que se situou a política de educação para trabalhadores, e no caso dessa pesquisa, as escolas noturnas na corte.

A legislação imperial no *Regulamento de 1854*, em seu artigo 71 previa:

Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente por mês ou por ano, a ensinar matérias de instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que sejam em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. O governo poderá incumbir esta tarefa mediante uma gratificação que será marcada por cada discípulo...⁶⁸.

⁶⁸ Trecho do Regulamento transcrito e anexado ao texto *A Emergência da Escola* (GONDRA, mimeo).

Apesar de ser fruto de preocupação governamental desde o início da década de cinquenta, a educação de adultos só se estabelecerá com os cursos das associações privadas, em meados da década de sessenta. Seus instituidores, em geral, membros de elites econômicas e intelectuais com aspirações a postos de poder e prestígio na vida política da Corte, atuavam, assim, num espaço deixado pelo Estado⁶⁹.

Ilmar R. Mattos, ao apontar a importância da política de instrução pública como instrumento de constituição da classe senhorial, de modo a levar a cabo sua expansão necessária, tal como ilustram as frases de Paulino José de Souza por ele citadas⁷⁰, não deixa, por outro lado, de mostrar que apesar dos esforços saquaremas na “construção de uma escola governamental, os resultados nem sempre eram animadores”. Se a difusão da instrução continuava precária entre aqueles classificados por Mattos como “povo mais ou menos miúdo”, a política oficial para esta parcela da população continuava a ser a repressão e o recrutamento para a tropa. Portadora de outra perspectiva, imbuída dos novos ideais difundidos pelas revoluções atlânticas, bem como das idéias de progresso das nações e perfectibilidade dos povos, já a opinião pública que se desenvolvia na Corte pedia uma renovação no tratamento das “questões sociais”. Vale lembrar que se trata aqui de um período movimentado por intensas discussões sobre o abolicionismo. Crescia, assim, a tendência à defesa do ensino da boa conduta, da boa moral, para formação de cidadãos ordeiros e trabalhadores num contexto de progressiva degradação da instituição escravista como alternativa pura e simples repressão.

Nesse sentido os esforços pela instrução foram realizados com a participação da “sociedade civil”, muito exaltada pelo próprio poder público, como podemos ver no relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 1871:

E não posso deixar de notar com o maior prazer que esta é a tendência do *espírito público* entre nós. A iniciativa individual desperta

⁶⁹ Esta interpretação pode ser encontrada também no trabalho de Mauricéia Ananias, sobre as aulas noturnas da Sociedade Propagadora da Instrução de Campinas. ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas. “As aulas noturnas”. In: Educação, Sociedade e Cultura no Século XIX: Discursos e Sociabilidades. Cadernos CEDES, nº 51, UNICAMP, Campinas, 2000.

⁷⁰ Enquanto certas idéias não penetram na massa da população, enquanto não se tornam populares, muito difícil é que se estabeleçam e adquiram o desenvolvimento de que são suscetíveis. Quando elas se identificam, porém, com o modo geral de sentir as coisas com facilidade se conseguem e caminham quase por si mesmas (MATTOS, 1994, p.238).

pelo concurso de donativos valiosos; a *caridade associada* promove, protege, dirige a educação dos pobres; *cidadãos beneméritos* criaram e mantêm na Corte, em Pernambuco, na Bahia, no Maranhão e em outras províncias, escolas e estabelecimentos de ensino profissional, multiplicam-se associações de artistas com intuito de beneficência, entre os quais figura a instrução e as assembleias legislativas provinciais, justiça lhes seja feita, com louvável solicitude, vem aumentando todos os anos as despesas que lhes compete decretar.

Em tais condições, aos altos Poderes do Estado incumbe aproveitar e auxiliar tão generoso movimento, dar impulso e direção a tão úteis e nobres esforços, e satisfazer as aspirações e exigências da opinião pública⁷¹.

Junto à formação do Estado Imperial vemos a constituição do citado “espírito público” que move “cidadão beneméritos” nos atos de caridade⁷² individual ou associada. É em tais mãos que o Estado imperial colocará a instrução para o “povo mais ou menos miúdo”. Aos pobres a instrução não é direito, mas dádiva, devida à caridade.

Participando do debate sobre a filantropia havia os que criticavam o espaço tomado por esta, propondo maior vigilância do estado sobre as instituições de educação popular. É o caso da *Gazeta da Instrução* que expressava esta preocupação correlacionando-a com seu posicionamento sobre a liberdade de ensino – questão candente da época.

Hoje, que a tendência niveladora tem se manifestado nos escritos de alguns pseudo-filantropos, hoje que na tela da dúvida já foram postos todos os princípios, todas as instituições tutelares que regeram a sociedade pelo decurso de tantos séculos, cumpre que os governos, dando impulso ao progresso moderado, mas conservando com todo afinco tais instituições promovam a instrução popular, porém exercendo sobre ela o seu direito supremo de vigilância. (...)

Para mim, a liberdade de ensino cifra-se nisso: quem é hábil e honesto pode ensinar. Mas o Estado tem direito de apreciar esta habilidade para evitar a especulação e a má ciência⁷³.

⁷¹ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1871. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>. Grifos meus.

⁷² Para uma discussão sobre a instrução como prática da caridade na esfera da educação militar ver o trabalho de COSTA E CUNHA, 2006.

⁷³ *Gazeta da Instrução Pública*. 29 de novembro de 1851, ano 1, nº 5. Redator: F. Otaviano d’Almeida Roza. Niterói, na Typografia de Amaral e Irmão, e na Corte, Livraria de Mongie. Sob a guarda da Biblioteca Nacional.

Um dos jornais mais antigos entre aqueles voltados para instrução e cultura que pude pesquisar foi a *Gazeta da instrução pública*, datada de 1851. Encontramos na Biblioteca Nacional números esparços de dois anos deste jornal. Em princípio publicada todos os sábados, no fim do primeiro ano, passa a ser quinzenal. Todos os números possuem uma parte oficial onde se publica o “expediente da secretaria de governo”. Publica

O debate sobre a liberdade de ensino estava intimamente relacionado à discussão sobre as relações entre o Estado e a iniciativa particular que, segundo o discurso de seus defensores, colaborariam para expansão da malha escolar. Entre os defensores estavam intelectuais como Tavares Bastos que, fortemente inspirado no modelo norte americano, defende ações como as prescritas em um regulamento (não especificado em suas notas) da instrução primária do Maranhão, do presidente Lafayette que cobrava de proprietários rurais a abertura de escolas de primeiras letras para seus filhos, familiares, e filhos de seus escravos. Fica claro, entretanto que, para Tavares Bastos, não poderiam ser simplesmente transferidos os encargos à iniciativa particular, ao contrário, o Estado deveria prestar-lhe recomendações e auxílios. Citando Jules Simon, aquele intelectual afirma em suas notas que “O Estado é chamado a fazer aquilo que a liberdade (os particulares) não pode efetuar”. Esta citação foi motivada pela sua proposta de formação de bibliotecas populares que no Brasil não poderiam contar, como na França, na Inglaterra, ou na Alemanha com associações, escritores e livreiros, pois aqui não haveria nem o escritor, nem o livreiro, nem o capital preciso. Sugere então que o governo consulte os extensos catálogos dos Estados Unidos, da Inglaterra e da França, escolha alguns exemplares e traduza para o português, mandando tirar milhares de cópias para criar em cada cidade do Império bibliotecas populares com esses livros.

O conjunto de anotações e materiais acima referido compilados por Tavares Bastos oferecem informações sobre diversas matérias relacionadas aos princípios debates que envolviam a instrução, mas traz algumas dificuldades de compreensão por tratar-se de um discurso fragmentário onde se intercalam posições suas com citações de outros autores ou recortes de artigos extraídos de jornais e etc. Sabemos que tal intelectual é um defensor do ensino livre, o que se expressa no destaque dado a um impresso intitulado “São Paulo declara ensino livre”, onde lemos:

Na seção do ano passado reconhecido que não é possível por ora ao poder público desempenhar a promessa da constituição em relação à

artigos sob perspectiva política, e artigos técnicos relacionados a diferentes saberes curriculares. Seguem alguns exemplos de títulos. *O mestre escola; Metrologia; Da instrução pública no império do Brasil; Arquivo da legislação; A renda e a despesa das escolas no Rio de Janeiro; Inspeção das escolas; O professorado; Geografia.*

instrução primária confeccionaste uma lei para libertar o ensino particular das diversas pês legais que vedavam o seu desenvolvimento. Os resultados vantajosos dessa medida começaram desde logo a manifestar-se. Aulas particulares de ensino primário instalaram-se, e entre elas não posso deixar de indicar essas escolas noturnas que tem por fim ministrar a instrução às classes laboriosas que dedicadas ao trabalho já na idade em que outras, privilegiadas da fortuna empregam-se exclusivamente na cultura da inteligência, não tem a folga precisa, durante o dia para procurar o primeiro alimento do espírito⁷⁴.

Apesar desta defesa da ação particular suprindo a incapacidade do poder público, vemos em outra nota um posicionamento oposto, onde afirma ser a instrução um serviço que só o Estado pode prestar convenientemente, e a prova estaria no fato de que nos próprios Estados Unidos da América, onde a iniciativa particular é extremamente desenvolvida, a “Public Schools Society” de Nova York que havia fundado várias escolas, não pode se sustentar, tendo estas passado para as mãos do governo.

E para corroborar a tese do emaranhamento entre o público e privado continuamos tratando a ambiguidade de concepções dos homens públicos do Império sobre tal questão. Vemos, ainda nas notas de Tavares Bastos, um relatório do ministro saquarema, Paulino Soares de Souza, adepto das medidas centralizadoras e de um Estado forte, fazendo a cobrança por uma maior ação da iniciativa particular em auxílio ao poder público num país que não teria por hábito as associações para fins de utilidade pública. Como contraste e exemplo a ser seguido, Paulino cita o caso de países como Inglaterra e Estados Unidos:

Aos esforços individuais e coletivos de seus homens eminentes, que dedicam a tão importante trabalho o tempo que lhes deixa o peso do governo e aos das inúmeras sociedades propagadoras da instrução, deve aquela grande nação [Inglaterra] quanto tem alcançado a bem da educação popular. E talvez a eficácia dos meios empregados, que o governo não precisa tomar iniciativa nessa matéria. Os cofres do Estado vêm apenas em seu auxílio, com quantias que ficam muito aquém das que despendem os particulares. Entre esse sistema que só tem parelha no que adotaram, não menos vantajosamente os Estados Unidos e o da ação inteiramente oficial e centralizada do governo na França, está o que vigora hoje na Prússia seguido em grande parte da Alemanha, onde

⁷⁴ Instrução Pública. Manuscritos e Impressos. Volume II. Notas de Tavares Bastos, 1868. Sob a guarda da Biblioteca Nacional.

a direção da administração encontra no concurso da sociedade poderosos elementos⁷⁵.

Mesmo considerando subdesenvolvida a iniciativa particular no Brasil, o ministro cita pelo menos dois exemplos de associações dedicadas à promoção da instrução para o povo: A Sociedade Amante da Instrução e o Lyceo de Artes e Officios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, para o qual chega a pedir maior atenção e subsídios do Estado. Mais uma vez vemos a confusão entre quem deve auxiliar e quem ser auxiliado no momento em que Paulino pede que os cofres públicos abram-se para iniciativa privada, quando antes havia pedido auxílio desta para redução das despesas públicas. Duas instituições particulares por ele lembradas desfrutam de profunda vinculação com o Império; entretanto, na mesma época, apenas o município neutro já contava com outras associações como a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, a Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira, um Lyceo Litterario Portuguez, um Instituto Comercial do Rio de Janeiro, além de associações de socorro mútuo, sociedades abolicionistas, irmandades, sociedades carnavalescas etc. O parecer as desconsidera:

Não temos o hábito das associações, não existe no país a iniciativa individual para fins de utilidade pública, só o tempo pode desenvolvê-la: não nos discuidemos, porém, de promovê-la pelos meios convenientes. Os exemplos da Sociedade Amante da Instrução, do Lyceo de Artes e outros, acharão imitadores quando homens bem intencionados se forem (?) de que seus esforços não são perdidos, e virem que, a par da consideração pública, atraem a atenção do governo⁷⁶.

Dois anos após este parecer negativo do ministério do império sobre a ação das associações privadas, João Alfredo Corrêa expede circular pelo mesmo ministério exortando a participação da iniciativa particular e também dos governos municipais e provinciais na promoção da instrução para o povo através de subscrições para fundação de escolas primárias. Seguindo o caminho contrário ao de Paulino Soares, prefere enaltecer os feitos da iniciativa particular de então, marcando exemplos que não poderiam deixar de ser seguidos:

⁷⁵ Trecho do relatório do ministro Paulino de Souza, do ano de 1869, retirado do documento “Instrução Pública. Notas de Tavares Bastos, Vol. 3. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

⁷⁶ Idem.

Os vastos e belos edifícios que se estão levantando nessa Corte para escolas a expensas de algumas corporações e com auxílio de donativos individuais; o procedimento benemérito de alguns professores distintos, admitindo gratuitamente adultos em suas escolas, são fatos que provam exuberantemente quanto o espírito público se vai compenetrando no nosso país, da alta importância da vulgarização e aperfeiçoamento da instrução do povo e do valor da iniciativa particular para dar-lhe o impulso de que carece⁷⁷.

Ao citar os problemas da escola no Brasil, em relatórios oficiais ou em artigos na imprensa, tanto legisladores como intelectuais se repetem: sistema deficiente, escassa contribuição, má formação e remuneração dos mestres, poucas escolas, pouca fiscalização. Neste rol incluiu-se com frequência, a crítica ao pouco auxílio da iniciativa particular que, nos países tomados como modelos, prestaria muito mais ajuda ao governo. Segundo João Alfredo Corrêa de Oliveira, comparando-nos com países mais avançados constata-se que neles é maior a presença de homens ricos que fazem donativos à escolas e à igrejas. Mesmo diante desse pouco desenvolvimento, foi à seu cargo que esteve prioritariamente, pelo menos até 1878, as escolas noturnas na Corte. O Estado imperial toma para si, não tanto a promoção, mas a direção da instrução que deveria ser dada, através da ação normatizadora e fiscalizadora das instituições de ensino (MATTOS, 1994). Por outro lado, é possível perceber uma preocupação maior com direcionamento e controle mais rígido na formação dos quadros dirigentes através do ensino superior, nível do qual o Estado não abriu mão de promover diretamente (NAGLE, 1976).

O incentivo à iniciativa particular notadamente através das subvenções governamentais dava-se principalmente em relação às escolas para adultos e às escolas das freguesias suburbanas, quais sejam: Inhaúma, Irajá, Jacarepaguá, Campo Grande, Santa Cruz, Guaratiba, Ilha do Governador e Paqueta⁷⁸.

⁷⁷ Circular expedida pelo Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 25 de novembro de 1871. Consta entre documentação compilada em: Instrução Pública. Notas de Tavares Bastos, volume III. Sob guarda da Biblioteca Nacional.

⁷⁸ As citadas freguesias constam na caracterização do Rio antigo feita por Noronha Santos. Segundo ele, Inhaúma possuía, no ano de 1900, 18.000 habitantes, sendo a mais importante freguesia rural, com comércio regular, e animada indústria de artefatos de barro. Das freguesias rurais, era a que ficava mais próxima da cidade. Irajá possuía, no mesmo período, 14.400 habitantes, e era a principal área de lavoura do Distrito Federal, principal celeiro de mercadorias da cidade (frutas, batatas, hortaliças...). Santa Cruz estava, em 1890, entre as mais pobres freguesias, com 11.000 habitantes e insignificantes lavoura e comércio. Outra freguesia que antes fora próspera, mas naquele momento estavam decadentes era Guaratiba, com 12.700 habitantes, pequena lavoura e pequena produção de madeira. A Ilha do Governador

Quadro demonstrativo das subvenções em escolas da Corte entre os anos de 1870 e 1876⁷⁹.

Ano	Freguesia	Escolas Masculinas	Escolas Femininas
1870	Campinho/ Irajá	4 (31 alunos)	0
	Lagôa	1 (20alunos)	2 (32 alunas)
1871	Irajá + Lagôa	4 + 2 (73 alunos)	0
	Inhaúma + Lagôa		1 + 2 (98 alunas)
1872	?	4	3
1873 ⁸⁰	Lagôa	2	1
	Irajá	1	1
1874	Lagôa + Irajá + Guaratiba	3 + 1 +2 (314 alunos)	0
	?	0	2 (93 alunas)
1875	?	?	?
1877	?	7 (255 alunos)	9 (586 alunas)
1879 ⁸¹	?	?	?
1881	Lagôa, Glória, Irajá, Inhaúma, Campo Grande, Guartiba, São Cristóvão e Ilha do Governador	9	7 + 3 mistas
1882	?	7	11
1883	?	15	7
1885	?	7	17 mistas
1886	?	7	14 mistas

Observamos a lógica estabelecida pelo ministério do Império de criar escolas públicas nos locais mais centrais e populosos da corte sob a alegação de se ter aí maior população escolar. Entretanto, sabemos que a chamada “população escolar” era uma criação daquele próprio tempo em que se faziam necessárias medidas como a obrigatoriedade escolar para tornar a escola parte da cultura dos cidadãos em geral. Segundo o relatório do ministro João Alfredo Corrêa

possuía 4.200 habitantes, pouco comércio, mas regular indústria (tijolo, cal, madeiras). A pesca constituía para grande parte da população pobre, o principal recurso de sobrevivência. Como a Ilha do Governador, a Ilha de Paquetá também não possuía grande população, contando 2.800 habitantes. Tinha comércio regular e exportava cal, lenha, coco, hortaliças e, principalmente, peixe. Ai também a pesca era o principal recurso de uma população majoritariamente constituída por pobres lavradores e embarcadiços (SANTOS, 1965).

⁷⁹ Informações retiradas dos relatórios dos ministros do império entre os anos de 1870 e 1889.

⁸⁰ Em 1875 havia 11 escolas subvencionadas, 9 pelo ministério do império e 2 pela câmara municipal. Não houve especificações de localidade, sexo e número de alunos.

⁸¹ Em 1879 foram subvencionadas 16 escolas com 594 alunos. Em 1884 houve 27 escolas subvencionadas pelo ministério do império e 12 subvencionadas pela câmara municipal. No ano de 1887 foram ao todo 20 escolas subvencionadas. No ano de 1888 repetem-se os dados do ano anterior.

Ainda há necessidade de algumas escolas públicas para as paróquias urbanas em que é mais crescida a população escolar. Nas paróquias suburbanas em que a população se acha dividida em diversos núcleos, separados uns dos outros por largas distâncias, e em que, portanto cada escola só aproveita o povoado em que é situada, considero preferível o sistema de subvencionar escolas particulares, nos termos do artigo 57 do regulamento de 7 de fevereiro de 1854⁸².

É possível encontrar pedidos enviados ao ministério do Império nos quais habitantes de freguesias do interior solicitam abertura de cursos noturnos por haverem ali cidadãos interessados em aprender as primeiras letras. Diante dessas considerações podemos encarar a política de subvenções como uma forma de encaminhar o atendimento de setores não prioritários para o Estado: pobres, trabalhadores e suburbanos, para os quais pesavam mais as restrições de investimentos na criação da alternativa pública. Para estes setores bastaria uma educação provisória, ou improvisada, como demonstra o documento proveniente de seção da câmara dos deputados, de 30 de julho de 1874, presidida por João Alfredo Correa, da qual fizeram parte Paulino de Souza e Cunha Leitão, na qual se aprovou uma autorização para que o governo realizasse uma reorganização do ensino primário e secundário do município da corte e promovesse e auxiliasse o desenvolvimento da instrução pública nas províncias. Este documento estabelece a possibilidade de exercício do ensino particular sem necessidade de título de capacidade profissional, cobrando-se apenas o certificado de moralidade. Em seguida estabelece que, para os lugares distantes das escolas públicas, ou seja, do centro da cidade, o governo deve oferecer uma “gratificação razoável” à professores particulares para o ensino de meninos pobres da vizinhança. Incentivando ainda mais a informalidade e assistemática com relação à instrução de tais “meninos pobres” estabelece:

Quando em lugares semelhantes houver meninos que frequentem a escola e já tenham o preciso adiantamento, podem esses ser autorizados pelo professor respectivo para ensinar os vizinhos, sendo para tal fim dispensados da frequência duas ou três vezes por semana, neste caso trarão de três em três meses à presença do professor para examiná-los os que com eles aprendem, ou se for mais conveniente o professor irá examiná-los fora da escola, e os alunos desta que

⁸² Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1871. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>.

receberam tal encargo, se bem o desempenharem receberão prêmios em livro ou em dinheiro⁸³.

Quando pensamos sobre as subvenções do Estado a particulares, movimento que não nos é estranho nos dias atuais, surgem algumas questões como: qual a forma de acesso à vaga paga pelo Estado? Qual a porcentagem dos alunos das escolas particulares era ocupada pelos pobres subsidiados? Talvez escolas que não tivessem condições de funcionar cobrando pelo serviço, ou seja, através da lei da oferta e procura, encontrassem no Estado um mantenedor. A verba para as subvenções deveria ser estabelecida dentro do orçamento governamental: “bem explicita e ostensivamente essa aplicação na competente verba da instrução primária. Eu estabeleceria demais o direito de preferência para essas subvenções às escolas de adultos, a fim de as tornar mais numerosas”⁸⁴. Esta mesma verba deixava de ser empregada em projetos de expansão da malha pública, atendendo pontualmente à demanda do chamado setor não prioritário (pobres, trabalhadores, e suburbanos), e transferindo renda para os particulares.

3.2 Os beneméritos

De quem partia tais iniciativas particulares? Era comum às sociedades fazerem seções de homenagens à seus sócios “beneméritos”. Através dos dados referentes à essas seções podemos perceber o perfil dos sujeitos que realizavam a instrução filantrópica naquele momento. No jornal da Sociedade Amante da Instrução foi publicado em agosto de 1839 uma matéria sobre a homenagem feita ao sócio General Manoel Joaquim Pereira, com a participação dos meninos e meninas das aulas da Sociedade. São publicados ainda os dados biográficos do falecido, nascido em Portugal, que fez carreira militar no Brasil e foi nomeado governador da província do Ceará e comandante superior da guarda nacional do Município da Corte. Mesmo titular de tantos cargos e proeminência, é representado como um “homem simples” e de “espírito elevado” como na passagem que se segue: “Elevado ao mais alto posto de sua classe, coberto de insignias e de honras, ele tinha em pouco esse prestígio: favorecido da fortuna, pouco apego lhe dava: o pobre, o rico, o grande e o pequeno, à todos afagava com a gentileza própria de sua alma”.

⁸³ Anais da Câmara dos Deputados, 1874, volume 3. Seção de 30/07. Sob guarda do IHGB.

⁸⁴ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1874. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>.

Esta mesma sociedade tinha como seu “augusto protetor” o próprio imperador. Na assembléia de inauguração do retrato do imperador foram feitos discursos, e um dos componentes da cerimônia era os exames públicos de alunos e alunas como se aqueles meninos e meninas fossem uma demonstração do produto gerado pela Sociedade. Segundo o jornal, aquela associação “quando estende a mão beneficente, só leva em vista instruir e proteger a mocidade desvalida. Os alunos dirigidos por seu diretor, vêm publicamente à face de seus protetores dar provas de seu adiantamento: é a única recompensa que eles podem dar, é a recompensa única que deles se exige”. Ou seja, em contrapartida à “dádiva” da instrução tais seres “mais elevados” só exigiam dos “deserdados da sorte” a docilidade e obediência a seus valores. A instrução era menos reconhecida como direito que como dádiva, ao mesmo tempo em que o pobre era eufemisticamente reconhecido como deserdado, e não como expropriado, numa naturalização dos fatos e condições sociais.

Outros exemplos de filantropos podem ser aqui citados, como é o caso de Eugênio de Almeida, um dos sócios eminentes da Sociedade Propagadora da Instrução aos Operários da Freguesia da Lagôa, ao qual também se prestou homenagens póstumas, através das quais pude saber que este era comerciante, corretor na praça do comércio e teria ocupado cargos de tesoureiro no London & Brazilian Bank, e de diretor dos Bancos de São Paulo e do Rio de Janeiro. Inácio Álvares Pinto de Almeida, um dos fundadores da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, nascido na Bahia, foi do conselho do imperador, Guarda Roupa da Casa Imperial, negociante da Praça do Rio de Janeiro, deputado do tribunal do comércio, secretário da Junta da Indústria Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. E ainda, como outro grande exemplo, a figura do benemérito Francisco José Bethencourt da Silva, fundador da Sociedade Propagadora de Bellas Artes e do Lyceo de Artes e Offícios, arquiteto da Casa Imperial, foi ele o responsável pelo projeto do prédio sede da Associação Comercial, mais tarde do Banco do Brasil, e hoje Centro Cultural Banco do Brasil, na Rua Primeiro de Março, número 66.

Um caso representativo de como as ações reconhecidas como beneficentes, altruístas, prerrogativas de espíritos elevados e idealistas, em geral não existiam fora de interesses particulares desses sujeitos, é o caso do Sr. José Miguel Lizaur, descrito por um estrangeiro, José Van Halle. A fábrica de charutos do Sr. Lizaur mostra bem como a

ação filantrópica podia ser um grande negócio: aprendizagem de ofício para meninos pobres, a instrução fornecida por ele tinha como objetivo a formar a mão-de-obra adequada ao trabalho na fábrica. Outros casos em que se lucrava com a caridade eram em ganhos de subsídios do Estado e ainda os ganhos políticos como presença na cena pública, títulos de nobreza, e a constituição de uma “clientela”, importante principalmente após a reforma eleitoral. Vale lembrar que o próprio Estado em sua política “assistencial” de instrução a meninos pobres não age pensando “no bem dos meninos” – quando entendemos “o bem” como ascensão à postos mais altos da sociedade, como melhorias substanciais nas condições de vida etc. – mas sim de seus interesses, uma vez que tal instrução era limitada por lei, e o resultado esperado seria a obtenção de mão-de-obra mais ou menos qualificada ao menor custo possível. Segundo Martinez (MARTINEZ, 1997), pelo regulamento de 1854 pretendia-se colocar nas escolas os meninos pobres. “Aos meninos pobres o governo fornecerá vestuário e material escolar, obrigando os pais a garantirem instrução elementar a seus filhos. Depois de frequentar as aulas primárias, os meninos seriam enviados aos arsenais da marinha de guerra, ou às oficinas particulares mediante contrato com Estado para aprendizagem de ofício que lhes garantisse o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e “capacidade” para tal”.

Em suas *Viagens no Brasil*, Van Halle visita a Imperial Fábrica de Cigarros e Charutos da Rua d’Ajuda, fundada pelo Sr. José Miguel Lizaur. Em relação ao Sr. Lizaur, afirma: amigo da humanidade, corajoso e honesto industrial maçom que em sua fábrica de charutos ensinava a noite, mais de 100 jovens de 8 a 16 anos a ler, escrever, e um ofício. Os jovens faziam, inclusive, as refeições na fábrica. Já sobre suas visitas a escolas regulares da Corte, e da observação do cotidiano, o viajante afirma que, ao contrário dos jovens da fábrica do Sr. Lizaur, os que frequentavam os colégios da capital, eram mal educados (mimados, indisciplinados), motivo pelo qual concluía que o professor, no Brasil, sofria com a má educação dos jovens, dada em casa pelos pais, e assim, era tido como a última das profissões. Contrastando com aqueles que tinham “condições” de agirem como rebeldes, refere-se aos jovens da fábrica do Sr. Lizaur como “meus carneiros”, e de fato, era esta a postura ideal esperada dos pobres e trabalhadores pelos

setores médios e altos da sociedade. O mínimo que poderiam fazer estes marcados pela sua condição de nascença, desde então “deserdados da sorte”, seria obedecerem tal ideal em agradecimento ao Sr. Lizaur por ensinar-lhes um bom ofício e assim “preservá-los da mendicidade e da vagabundagem”. Ao passo que exalta o Sr. Lizaur, Van Halle critica pais, tutores e mesmo o clero por não se importarem em dar moral a essas crianças que se iniciam cedo nos vícios, propiciados pelo clima tropical que induziria a vida de “boemia e vadiagem”. E, ao passo que exalta a iniciativa individual, exorta o governo a seguir o exemplo do Sr. Lizaur, criando oficinas de trabalho para prevenir a desgraça da desordem, exortação que traz no bojo a crítica ao uso da política para fins pessoais em vez do cuidado com a mocidade abandonada (cita, aparentemente, caso de desvio de verba por um ministro). As aulas na fábrica do Sr. Lizaur iam de 19:30 às 21:00, regidas pelo prof. Antonio José da Silva Pinto Junior. Visitando a escola de S. José, na mesma rua d’Ajuda, vê o contrário da fábrica de charutos. Segundo ele, haveria três professores que ensinam ao mesmo tempo, dois sentados conversando assuntos particulares, enquanto os alunos estariam também em desordem. Nessa ocasião, cobra ao diretor geral das escolas que passara a Ministro do Império, que fosse mais rigoroso com as escolas públicas. Em páginas e mais páginas de relato o viajante não trata do aspecto da exploração do trabalho infantil que aquele estabelecimento representava, uma vez que ao que parece, o tempo e espaço das crianças era totalmente circunscrito à fábrica, não havendo liberdade.

3.3 As instituições

Não foi insignificante o número de estabelecimentos de ensino abertos por estes beneméritos. Trataremos aqui de alguns dos mais citados na imprensa e documentos governamentais. Temos algumas informações sobre o *Lyceo Artístico Industrial* através de uma revista comemorativa de sua inauguração realizada em 1881. Esta instituição funcionava em prédios das escolas públicas da freguesia de Santa Rita concedidos pelo governo imperial ao seu iniciador, professor Antônio José Marques. Seu programa de estudos era dividido entre “matérias preparatórias” e além destas, em mais três cursos diferentes: o artístico, o comercial e o industrial. É possível observar o destaque dado à

matéria de desenho, conhecimento reivindicado como requisito de nível primário por muitos dos que defendiam uma formação básica, identificada com educação popular, de caráter mais técnico e favorável ao desenvolvimento dos ofícios.

Entre as matérias preparatórias estavam a instrução primária e o curso de desenho linear. No curso artístico se ensinava música, desenho de figura, caligrafia e desenho de paisagem. O curso comercial durava dois anos e o industrial durava três anos. No primeiro ano do comercial ensinava-se português, geografia, francês, caligrafia e história do comércio. No segundo ano: inglês, cartografia do Brasil, alemão, estatística, aritmética, escrituração mercantil, álgebra e direito mercantil. No curso industrial ensinava-se no primeiro ano: português, geometria, aritmética, desenho geométrico. No segundo ano: francês, construção de máquinas ou construção naval, inglês, desenho de máquinas, de construção naval ou de arquitetura, álgebra, geometria no espaço e trigonometria retilínea e geometria descritiva. No terceiro ano: física e química aplicada, mecânica aplicada, tecnologia industrial, desenho de máquinas, de construção naval ou de arquitetura, aula prática de modeladores.

Diante deste extenso programa, como também era o programa do Lyceo de Artes e Offícios, várias interrogações nos surgem. A primeira diz respeito ao tipo de trabalhador que estas instituições pretendiam formar. Ao adquirir os conhecimentos propostos, estar-se-ia formando um trabalhador com uma qualificação bem acima da média. Passamos a nos questionar, então, sobre o perfil do estudante destes Liceus: será que estavam entre as classes mais pobres daquela sociedade, e aí novamente, ocorre observar a diferenciação apontada por Busch Varella em relação às crianças frequentadoras das escolas diurnas, especialmente os palacetes como a escola da Glória: havia gradações entre os que chamamos genericamente de trabalhadores. Outra questão que se apresenta é sobre a relação entre os dois níveis de ensino do Lyceo, será que um estudante que passasse pelo curso preparatório de instrução primária oferecido pela instituição estaria pronto para frequentar os cursos artístico, industrial e comercial, ou não havia intenção de continuidade entre eles? Ou será que este curso preparatório primário

era uma complementação para aqueles que já tivessem alguma bagagem escolar, funcionando, como era termo da época, como “curso de repetição”?⁸⁵



Foto do prédio da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, promotora do Lyceo de Artes e Officios, durante Exposição Nacional. 1890, retirada do acervo de Fotografias Avulsas, do Arquivo Nacional⁸⁶.

É importante apontar que era comum, na época aqui estudada, a afirmação da necessidade do ensino primário para adultos como pré-requisito para o aprendizado de ofícios. Diante desses dados e das diferenças notadas entre os cursos dos Liceus e as escolas noturnas exclusivas para instrução primária, pode-se supor que o público destas instituições era diferenciado, e a realidade dos frequentadores dos Liceus não era a da maior parte dos trabalhadores da Corte, composta por escravos, moradores das freguesias do interior, ou mesmo trabalhadores que não conseguiriam levar adiante seus cursos por

⁸⁵ Estas aulas de repetição serviam de espaço para aperfeiçoamento do conhecimento das primeiras letras para aqueles que já as possuíam. Num contexto em que não havia perspectiva de progressão da escolaridade para as classes populares, às quais estava reservado apenas o ensino primário, esta era uma das poucas possibilidades de alguma forma de continuidade dos estudos.

⁸⁶ O letreiro diz “Comemorar as épocas gloriosas e despertar a vontade dos grandes empreendimentos”.

falta de recursos materiais. A julgar pelo número de inscritos, tanto no Lyceo Artistico – mais de quatrocentos, como no Lyceo de Artes e Officios – mil duzentos e trinta e três alunos em 1870, havia uma grande demanda, o que nos induz a outra pergunta: quais seriam os critérios de seleção/exclusão dessas instituições? Quem teria acesso a elas?

O *Lyceo de Artes e Officios* era uma instituição mantida pela Sociedade Propagadora das Bellas Artes do Rio de Janeiro. De acordo com seu estatuto, esta sociedade foi instituída na capital em 23 de novembro de 1856 e inaugurada em 20 de janeiro de 1857. Seus fins eram declarados como propagar, desenvolver e aperfeiçoar as artes em todo o Brasil, o que seria alcançado “despertando o gosto pelas bellas artes” em “todas as classes do povo”. Ao usar a expressão “todas as classes do povo” o estatuto deixa perceber a complexidade daquela formação social em que havia categorias diferenciadas, suponho, pelo menos, por nível de renda e escolaridade, no interior da coletividade denominada “povo”, da qual suponho ainda, a ela não pertenciam bacharéis, doutores e demais integrantes da elite política, econômica e intelectual. Ao mesmo tempo, a associação não restringe o público que deveria ter acesso às suas aulas e demais atividades. Estas atividades, das quais, com excessão das aulas do Lyceo, não foi possível confirmar a existência prática, eram compostas por um Lyceo de Artes e Officios “em que se proporcione a todos os indivíduos nacionais ou estrangeiros, o estudo das bellas- artes, não só como especialidade, mas também como aplicação necessária aos ofícios industriais, explicando-se os princípios científicos em que elas se baseiam; a publicação regular de uma revista artística; a criação de uma biblioteca especificamente artística; sessões públicas em que se leiam os escritos sobre as artes industriais e que se exponham os trabalhos dos alunos do Lyceo e outros artefatos artísticos e industriais; exposições públicas com a concessão de prêmios às melhores obras; concursos públicos em que se confirmem prêmios aos melhores trabalhos; viagem dos mais distintos alunos do Lyceo à Europa a fim de se aperfeiçoarem; correspondência com todas as sociedades nacionais e estrangeiras de mesmo fim etc. Vemos pelas atividades a que se propunha que as ambições da Sociedade eram grandiosas, buscando, talvez, constituir-se como um centro de excelência neste tipo de formação técnica extremamente restrita no momento em que foi criada. De fato, a julgar pelo que relatam os ministros do Império, esta era uma instituição meritória, “que tanto há feito pela instrução popular”, ela tinha atingido seus

objetivos. Entretanto, apesar de todo reconhecimento e incentivo, o Lyceo também sofreu com a falta, durante muito tempo, de um prédio próprio, e a falta das oficinas para realização das aulas práticas. O debate que se coloca aqui é o mesmo que se colocava a respeito do Lyceo Artístico Industrial, instituição de não tão grandes ambições, recursos e presença pública, mas com fins muito próximos – qual a parcela de “todas as classes do povo” teria acesso, por exemplo, às “viagens de aperfeiçoamento” para a Europa? Seria tudo uma questão de mérito – os mais distintos alunos? Sabemos, entretanto, ao menos até onde nos informam os estatutos da Sociedade, regimento e regulamento do Lyceo que não se tratava do trabalhador iletrado, como era o caso da maior parte desta classe, já que, o fato de ser noturno não implicava que o Lyceo estivesse voltado necessariamente para a instrução primária.

Se não temos muitos elementos sobre os critérios de seleção dos alunos, sabemos que para ser sócio, não havia restrições além da exigência de moralidade – comum às instituições da época, mas um tanto vaga... prezar as letras, ciências e belas artes. Mas não se era simplesmente “sócio” da Propagadora das Bellas-Artes. Havia diferentes tipos de sócios, muito provavelmente determinados por suas doações aos cofres da sociedade e por sua posição social. Assim havia os membros efetivos, correspondentes, bem-feitores, grandes bem-feitores, beneméritos, grandes beneméritos e titulares. Notemos que o estatuto estava assinado por ninguém menos que Euzébio de Queiróz Coutinho Mattoso⁸⁷ (presidente), Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (primeiro secretário), Luiz Paulo dos Santos Macedo Ayque (segundo secretário) e Júlio Roberto Dunlop (thesoureiro). Diante desta “constelação”, e dos requisitos em doações, mensalidades, e outros, é pouco provável que um cidadão comum se aventurasse em pertencer a tal sociedade. Toda esta estrutura se sustentaria, segundo o estatuto, de seus rendimentos e aplicações quais sejam

⁸⁷Euzébio de Queiróz Coutinho Mattoso, político conservador. Nascido em 1812 em São Paulo de Luanda, em Angola, veio para o Brasil com quatro anos de idade. Formado em direito pela Faculdade de Olinda em 1832, rapidamente passou a exercer importantes cargos na administração imperial, como o de chefe de polícia da Corte, durante 11 anos. Foi também desembargador do Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, deputado provincial e geral por esta mesma província, além de inspetor geral de instrução do Município da Corte. Sua figura ficou marcada pela lei de extinção do tráfico atlântico de escravos para o Brasil, movido, entre outras razões, pela “ameaça” que enchegava na numerosa população africana para o país. Nesse sentido, enquanto chefe de polícia, tomou medidas repressivas notáveis em relação à essa população, como a reconstrução do pelourinho. Euzébio teria sido, segundo Sérgio Buarque de Holanda, o “papa” da “Trindade Saquarema”, junto com Paulino José Soares de Souza e Rodrigues Torres (VAINFAS, 2002).

das quantias que os sócios ofertavam no ato de sua admissão; das mensalidades de todos os sócios efetivos e suas remissões; de doações feitas por sócios ou outras pessoas; dos lucros produzidos pelo emprego de capitais em um banco ou caixa econômica. Composta, assim, por recursos próprios, a receita da sociedade não contava, por estatuto, com o apoio do Estado imperial que foi, entretanto, frequente para o Lyceo de Artes e Offícios.

Outras fontes de informações importantes sobre o Lyceo de Artes e Offícios são seus Regulamento e Regimento, publicados junto ao estatuto da Sociedade Propagadora das Bellas Artes em 1861. Nesses documentos, já podemos encontrar um pouco mais definido o seu público. Sua “missão” seria “além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e ofícios”. Para o “povo”, entidade abstrata, o conhecimento do belo. Para as classes operárias, sujeitos específicos, instrução para exercício de ofícios, possibilitando que estas cumprissem sua missão: “o trabalho manual” mais ou menos qualificado. No caso dos “beneméritos” instituidores do Lyceo, temos uma missão intelectual auto-atribuída de instruir. No entanto a missão que compete às classes operárias, longe de ser auto-instituída, é atribuída por estes mesmos beneméritos – executar.

O ensino era gratuito para os sócios, seus filhos e para todos os que “não tivessem contra si alguma circunstância que torne inconveniente sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento”. Lamentavelmente, não consegui ter acesso às especificações do que era entendido como “inconveniente à admissão” ou “impossível ao estabelecimento”, mas é possível que a condição de liberdade ou escravidão, ou ainda o pertencimento social, localidade habitacional, ou o próprio grau de escolaridade letrado ou iletrado, funcionassem como critérios impeditivos. Sabemos que, no que diz respeito ao programa, a presença no Lyceo ficava aparentemente vedada aos iletrados. Vejamos o programa. Havia nele a divisão de dois grupos de matérias: seção de ciências aplicadas e seção de artes, distribuídas em 23 cadeiras. Do curso de ciências aplicadas constavam: aritmética; álgebra até equações do segundo grau; geometria e estereometria; estereotomia e perspectiva; trigonometria; física e topografia; química; mineralogia e geologia; mecânica prática; metalurgia; botânica e materiais lenhosos. Do curso de artes constavam desenho elementar; desenho de figura (corpo humano); desenho geométrico,

inclusive as três ordens clássicas; desenho topográfico; desenho de ornatos, de flores, de animais e composição; desenho de máquinas; desenho de arquitetura civil e regras de construção; escultura de ornatos e arte cerâmica; gravura à talho doce, água forte, xilografia, litografia, etc.; pintura sob diversas técnicas; música. Além das matérias principais, havia aulas chamadas suplementares, complementares e extranumerárias. Estas compreendiam respectivamente o ensino de língua portuguesa e estrangeira, de humanidades como história, legislação, filosofia e, por último, ensino comercial.

Os professores lecionavam gratuitamente. Em anexo ao relatório do ministro do Império de 1872, encontramos descrito, junto à listagem dos cursos noturnos existentes na Corte, o corpo docente do Lyceo de Artes e Officios composto pelo próprio Bethencourt da Silva e ainda vários bacharéis. Além do corpo docente, o Lyceo contava com uma equipe mais ou menos grande, desde o diretor à inspetores e porteiros, o que indica a existência de constante fiscalização dos trabalhos e condutas dos alunos, professores e funcionários. Eram remetidos, ainda, sob responsabilidade da diretoria, constantes relatórios relativos ao funcionamento do Lyceo à Inspeção de Instrução do Ministério do Império. A disciplina era rígida, havendo penas de admoestações, suspensões e expulsões. Aos professores cabia “reprender os alunos que não cumprissem com seus deveres, ou mal se houvessem com seus colegas, podendo fazê-los sair de sala, ou suspendê-los de um a três dias do exercício das aulas se não atenderem suas advertências e admoestações”.

É interessante notar que os professores também eram fiscalizados, como podemos concluir do quarto parágrafo dos “deveres dos professores”, onde se indica “observar os programas do sistema e marcha do ensino que se houver adotado, não os alterando nunca sem ter previamente apresentado à seção as suas modificações para serem aprovadas em congregação”. Ainda em termos do disciplinamento dos habitantes daquele espaço, cabia ao porteiro “não permitir ajuntamentos no vestíbulo nem conversações de empregados ou alunos à porta do edifício. Dessa maneira os próprios agentes de controle eram alvos do disciplinamento. Nos deveres do inspetor consta “tudo fiscalizar”, sem poderem se afastar de seus postos sem comunicação prévia à diretoria sendo “absolutamente vedado conversar com quem quer que seja, salvo falar a respeito do serviço”. Com intuito, ao que parece, de limitar a prática de castigos físicos, criticada, mas ainda comum nos

estabelecimentos de ensino da época, o *Regimento* determina que os inspetores não deveriam “maltratar com palavras ou modos grosseiros os alunos, os quais quando incorrerem em faltas, só poderão ser admoestados com urbanidade, dando-lhes assim, exemplo indispensável à disciplina”. Aos alunos era “expressamente proibido conservarem-se na porta do edifício ou em suas imediações logo que o estabelecimento tenha aberto suas portas”. Deveriam “guardar tanto nas aulas quanto em qualquer lugar do estabelecimento, a decência, a quietação, e a urbanidade que são próprias das pessoas educadas”. E aos que “fizerem ou promoverem assuadas à porta do edifício do Lyceo, ou nas suas imediações, os que provocarem desordens nas ruas com os seus companheiros ou com os transeuntes os que andarem em correria pelas ruas tanto na saída como na entrada do Lyceo”, haveria advertimentos e punições. Todo esse conjunto de normas e agentes encarregados por seu cumprimento denota que a formação pretendida pela instituição não era apenas uma questão de dimensão técnica, mas também de condutas e valores próprios a um trabalhador mais obediente, mais produtivo, pronto a atender as exigências de um mercado de trabalho nos moldes capitalistas.

Outra instituição ocupada diretamente com tal qualificação do trabalho era *Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional*. As informações sobre sua escola noturna foram obtidas através de uma exposição à seção do conselho administrativo daquela sociedade por Joaquim Antonio Azevedo⁸⁸. Trata-se de um relatório que faz o balanço da sua gestão para mudança de diretoria e, como tal, ressalta suas realizações, entre elas, todo o planejamento e tentativa de implantação da escola noturna. Na ânsia de valorizar tais feitos, Azevedo reivindica para si o pioneirismo na criação desse tipo de escola, postura que gerará polêmicas, pois havia outras instituições que também disputavam esse espaço. O próprio Lyceo de Artes e Offícios já possuía, segundo relatórios dos ministros do Império, cursos noturnos há mais tempo.

O relatório demonstra que o projeto de Azevedo tinha como objetivo maior implementar a escola noturna como preparatória dos operários para o ingresso nos cursos industriais. O projeto de Azevedo foi apresentado em 1 de março de 1867, aprovado em 15 de abril do mesmo ano, e o regulamento aprovado em assembléia geral de 18 de

⁸⁸ Exposição sobre a escola noturna gratuita de instrução primária para adultos apresentada a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, em seção do conselho administrativo de 1º de fevereiro de 1870, por Joaquim Antonio Azevedo. Sob a guarda do IHGB.

março de 1868. A aula funcionou na escola pública de instrução primária de meninos da freguesia do Sacramento, sob regência do prof. João Rodrigues da Fonseca Jordão (professor da escola de meninas da mesma freguesia⁸⁹). Segundo o ex-diretor, o local das aulas seria propício devido sua centralidade no espaço urbano, ao fato da escola ser espaçosa, arejada, e de arcar apenas a sociedade com a despesa do gás para as lamparinas. O professor ganhava onorário de 600\$000 anuais, e residia na mesma casa em que funcionava a escola.

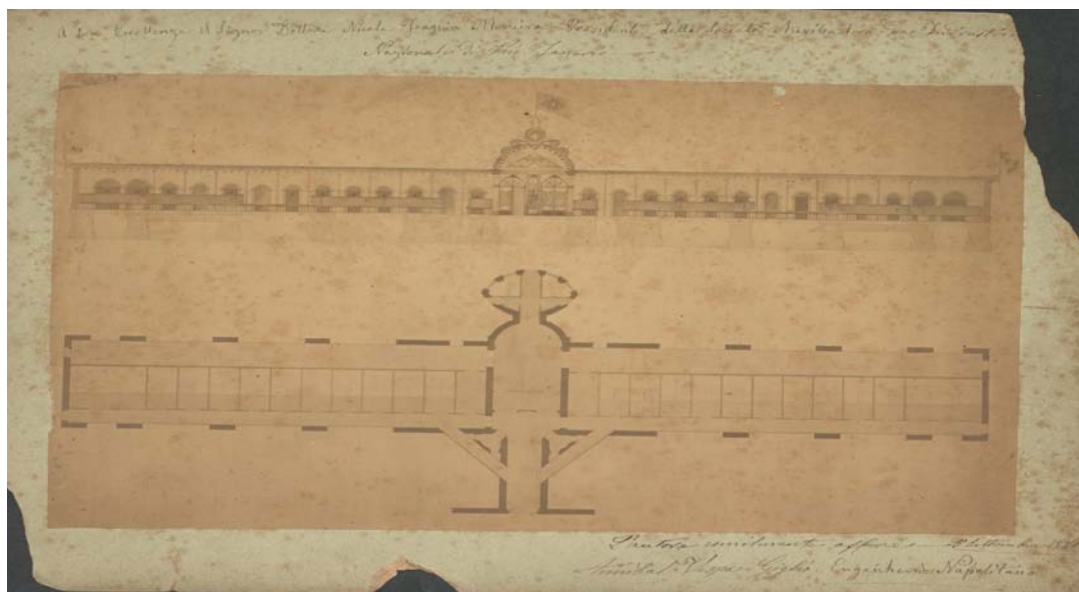


Foto da planta e desenho da fachada da escola industrial mantida pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. 1891, retirada do acervo de Fotografias Avulsas do Arquivo Nacional.

A representação de tais vantagens reforça a afirmativa de que havia significativo apoio do Estado à determinadas instituições privadas. O Estado incentivava a iniciativa privada procurando, dessa forma, promover a “imprescindível tarefa para a segurança da ordem” de instruir jovens e adultos pobres e trabalhadores mediante o mínimo de gastos possível. As associações de caráter privado que marchavam nos rumos da beneficência, também procuravam o mínimo de gastos possível com a “nobre ação” de levar a “luz da instrução” àqueles “deserdados da sorte”. Neste sentido, solicitam o apoio do Estado, não em palavras de incentivo, ainda que prezem os título e honrarias imperiais como

⁸⁹ Aqui tivemos dúvidas sobre o fato de um sujeito do sexo masculino lecionar em escola de meninas. O documento que afirma ser o professor da aula noturna o mesmo da escola de meninas, parece apresentar ai um erro de impressão, pois mais adiante afirma que o professor morava no mesmo prédio da escola, que era de meninos, logo, é provável que fosse professor desses mesmos meninos.

reconhecimento, mas principalmente ações de incentivo material, como liberação de espaço em prédios públicos e o próprio fornecimento de subsídios. Trata-se então, de recolocar a questão: quem estaria, então, disposto a gastar “quanto fosse necessário” com a “tão relevante” instrução primária de jovens e adultos trabalhadores?

O próprio Joaquim Azevedo aponta os motivos das dificuldades com que ele mesmo se depara desde a divulgação da escola para aqueles sujeitos. O anúncio do curso, publicado em jornais da Corte, foi dirigido aos mestres e diretores de oficinas. Aberta a matrícula em 1º de agosto de 1868, como ninguém aparecia para se matricular, os diretores foram recrutar os alunos em seus locais de trabalho. Mesmo assim, diz que nada puderam obter porque “os homens tinham vergonha de ir a escola aprender o que não sabiam”... Na ocasião, a escola não funcionou por falta de alunos. Como causas da falta de alunos aponta a inexistência de incentivo e proteção aos operários adultos que quisessem estudar e a falta de condições materiais, ou seja, a pobreza que tira à criança a possibilidade de se instruir. Azevedo também faz crítica social à desvalorização do operário e à exploração do trabalho infantil, detectando a indiferença com a instrução tanto da parte dos particulares como da parte do governo. Dado o quadro que tece, coloca para si a missão de aí intervir, porém precisa do auxílio do poder público e para isso estava disposto a romper a “repugnância de recorrer ao Estado”. Procurando justificar o fato do curso não ter funcionado na sua gestão, atribui ao fato destas escolas serem uma inovação à qual o povo ainda não havia se habituado.

Como estratégia de ampliação da frequência, propôs que o Estado a liberasse do recrutamento da Guarda Nacional e do Exército os operários matriculados na escola. Para isso, evoca uma legislação que libera professores, estudantes matriculados nos cursos jurídicos, escolas de medicina, seminários episcopais e outras academias, ou escolas públicas. Afirma, inclusive, que o Instituto Comercial já recorrera a esta lei (nº 602 de 19 de setembro de 1850. Art. 14 § 3º)⁹⁰. A liberação do recrutamento pelo exército é concedida, porém, não a da Guarda Nacional. A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional retruca, mostrando que o favor concedido é nulo, pois o público que a sociedade

⁹⁰ O documento consultado transcreve o artigo da lei: “Serão dispensados de todo serviço da Guarda Nacional, não obstante achar-se alistados, os professores e estudantes matriculados nos cursos jurídicos, escola de medicina, seminários episcopais, e outras academias ou escolas públicas, contanto que efetivamente as frequentem. A mesma isenção poderá o governo conceder a bem dos colégios ou escolas particulares que lhe pareçam dignos dela”.

visa alcançar é majoritariamente “alvo” da Guarda Nacional, e ao retrucar evoca a necessidade de proteção à classe operária: “Assim, o único favor que pode e deve ser feito à classe operária, tão digna de alguma proteção é a isenção de todo o serviço da Guarda Nacional que é o inimigo do operário nacional”. Em que pese as críticas e atritos com o governo, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional estava entre aquelas prestigiadas pelo Império, como podemos perceber pela participação do próprio imperador e do conde D’eu na inauguração da sua escola noturna.

A escola projetada não saía do papel há mais ou menos dois anos, até que André Rebouças, engenheiro (presidente da seção de máquinas e aparelhos) que havia assumido a direção geral das obras hidráulicas e interna da alfândega da Corte, começou a admitir nas obras (públicas) quem quisesse aprender a profissão. Foi esse o público que compôs a aula noturna da Sociedade com 53 alunos, que afirma ter sido a primeira escola de instrução primária para operários do país. Cabe observar que a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, como as outras instituições aqui citadas, não promovem uma escola qualquer para o pobre trabalhador, e sim a aula noturna, que não atrapalhava a verdadeira missão dos trabalhadores na sociedade – o trabalho braçal. Se, como cita o relatório, havia liberação do governo do serviço à Guarda Nacional e ao Exército para sujeitos de alto status social, esta primeira não era concedida a operários, extrato onde recrutava os braços que necessitava. A insatisfação da Sociedade Auxiliadora com a negação da dispensa parece configurar uma disputa por mão-de-obra entre a indústria nascente e a Guarda Nacional, o objetivo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, parece ser, no fim das contas, dispor de trabalhadores baratos com uma formação conveniente.

Durante a pesquisa, também foi possível localizar informações a respeito de uma escola noturna da *Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira* por meio de seu periódico de divulgação, *O trabalho*. A fundação dessa associação teria se dado em janeiro de 1867, pelo conde de La Hure. A abertura do curso realizou-se um ano mais tarde, em 10 de março de 1868, à Rua da Quitanda, número 11. A Reunião dos Expositores se representa em seu próprio jornal como fraca e pequena, possuidora de poucos recursos, mas de grande boa vontade em incentivar a instrução nacional e o desenvolvimento da indústria. Sua motivação era a necessidade de “encontrar operários inteligentes e esclarecidos, de formar bons aprendizes e, sobretudo de regular as relações

existentes entre aprendizes, operários, e os patrões, a fim de conceder à todos, suficiente garantia e proteção, de modo a poderem contar uns com os outros, como acontece na Europa”. As preocupações relacionadas ao desenvolvimento do movimento operário e ideologias revolucionárias, levara, na Europa, ao surgimento de certo “patronato esclarecido”, e de tendências reformistas como o “socialismo utópico” de Owen e Fourier, assim denominado por Marx e Engels por considerarem o socialismo inalcançável através da colaboração de classes contida nas idéias dos utópicos. Estas idéias tiveram eco no Brasil, como podemos ver a busca de uma aproximação e colaboração entre patrões e empregados a fim da obtenção de “garantias” e “proteção” presente no trecho citado. Onde se lê “a todos”, leia-se “a propriedade privada”. Nesse sentido a Reunião dos Expositores faz a cobrança aos próprios patrões para que enviem o maior número de aprendizes e operários a essas escolas.

Nas matérias de *O Trabalho* podemos perceber, como nos documentos relativos aos cursos noturnos primários da maior parte das outras associações, o caráter preparatório dessas aulas básicas para que o operário pudesse, em seguida, cursar o ensino industrial ou comercial. Nas próprias palavras da associação

A abertura de uma escola de instrução primária e secundária que a Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira vai, em breve, oferecer aos operários e aprendizes, tem também por fim prepará-los para mais tarde receberem o ensino em grau mais aperfeiçoado, econômico e industrial que lhes dê a conhecer os direitos que os cidadãos de um país livre têm de exercer e dos deveres que o país lhe impõe⁹¹.

Constituída sob “nobres finalidades” por homens de “espírito elevado”, a Reunião dos Expositores ressalta a todo o momento que abre a aula noturna, gota d’água, no oceano de analfabetismo, mesmo contando com poucos recursos. Porém, ao final, faz o formal agradecimento à Sua Majestade o Imperador e ao “ilustrado governo imperial” por facultarem o recinto de algumas salas da escola central para funcionar o curso. Ao passo que agradece a estes, critica de forma geral os legisladores que, tendo condições, não promovem formas de redução do analfabetismo, como por exemplo, através da obrigatoriedade do conhecimento da leitura e escrita estendida à jovens e adultos. Do

⁹¹ *O trabalho*. Periódico da Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira. Diretor e redator, Alexandre A. R. Sattamini, Rio de Janeiro, 1º de setembro de 1870, ano 1, nº 2.

mesmo modo, responsabiliza o vício dos progenitores e o egoísmo das classes mais altas, pela existência de “tantos entes ignorantes da cartilha”. Estas críticas que julgo importante transcrever começa pela demonstração de certa banalização do discurso sobre os benefícios da difusão da instrução entre todas as classes de cidadãos, de fato, repetitivo à época, e não muito menos hoje em dia.

Sem instrução, o homem na sociedade e as nações na terra viveriam em miserável barbárie. Muito se tem falado e escrito sobre a imperiosa conveniência de instruir todas as classes e prestar especial animação àquelas menos favorecidas. Inúmeros escritores já encheram grossos volumes, jornais e outras publicações com argumentos eloquentes, patenteando as vantagens incalculáveis da educação literária dos povos. *É uma verdade tão repetida que vai se tornando fastidiosa*, na época que atravessamos, semelhante tese é axioma contestado apenas por néscios e pelos espíritos de má fé. Aceitamos a evidência e vamos tratar de assunto correlativo.

Sabe-se que as bonitas promessas de querer generalizar a instrução têm sido e são exercidas pela tibieza e inércia da multidão que poderia efetuar esse benefício. Quem fizer a estatística dos analfabetos da terra ficará pasmo no cômputo final. Entretanto, cruel verdade, os analfabetos de todos os países que se dizem cultos são vítimas inocentes do *desleixo e abandono daqueles que se julgam os civilizadores do gênero humano*. Os legisladores sempre tiveram recursos e requintada sutileza para impor a execução de leis, fundamentadas ou não, justas ou caprichosas, que lhes pareceram necessárias e urgentes para o bem público à sombra do qual têm falado e falam os governos sob todas as formas em todos os países. Por que os legisladores que devem ser sábios e justos, não recorrem à leis gerais que atendam a magna utilidade social de obrigar a todo cidadão a saber ler e escrever?

Há, felizmente, nações que para vergonha de outras, demonstram os meios de espalhar a instrução primária em grande escala. Merecem homenagem a Prússia e os Estados Unidos. O certo é que os analfabetos formam a maior confraria desse mundo. A incúria e vício dos progenitores, a indiferença dos governo e o egoísmo das classes altas são as causas principais da existência de tantos entes ignorantes da cartilha.

Tocamos nestas questões de ABC para chegarmos nas ponderações seguintes: nas maiores transformações sociais, os menores esforços têm significação valiosa. Prescinda-se do átomo na matéria e o universo não existe. *Imitem todas as sociedades que possuem recursos o procedimento que acaba de ter a Reunião dos Expositores, quase balda de meios e sustentando-se dificilmente em uma opulenta e rica cidade industrial pelos sacrifícios e vontade de um pequeno grupo de cidadãos de todas as classes e nações reunidos pelo pensamento de animar a*

indústria e ver-se-há erguerem-se dúzias de aulas para o ensino primário profissional.

A Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira, cumprindo os parágrafos 1º e 2º do artigo 3º de seus estatutos, acaba de abrir um curso noturno de primeiras letras para obreiros que o quizerem frequentar. Nos domingos haverá outro. São apenas preliminares de novas aulas que sucessivamente se estabelecerão para desenvolver o ensino industrial. Esperamos que o amor e dever dos pais, o interesse dos chefes de oficinas e a verdade que devemos ao próximo não tornarão estéreis os sacrifícios e louváveis intentos da Reunião dos Expositores⁹².

Existiram outras aulas noturnas promovidas por particulares ao longo destas quatro últimas décadas do século XIX, de vulto menor que as das associações mais estabelecidas como o Lyceo de Artes e Offícios e da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Contudo, se considerarmos a matéria de *O Trabalho*, enaltecendo a iniciativa da Reunião dos Expositores, “prescinda o átomo da matéria e o universo não existe”... teremos a dimensão da importância das experiências pontuais. Há notícias de mais algumas aulas além dessas, sendo provável que outras tenham existido sem deixar registro⁹³, o importante é apreendermos o movimento histórico constituído por tais

⁹² *O trabalho*. Periódico da Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira. Diretor e redator, Alexandre A. R. Sattamini, Rio de Janeiro, 1º de setembro de 1870, ano 1, nº 2.

⁹³ Segundo Antonio Almeida de Oliveira, em sua obra “O Ensino Público”, de 1873, havia no Brasil 136 escolas noturnas, sendo 83 públicas e 53 particulares, umas e outras para o sexo masculino. As suas matrículas eram de 5.720, sendo 2.113 nas públicas e 3.607 nas particulares. Foi possível obter algumas informações mais ou menos detalhadas sobre o caso de algumas das primeiras escolas noturnas para adultos em São Paulo estabelecidas pela loja maçônica “América”, na capital. Estas informações provêm de artigo do “Correio Nacional” de novembro de 1869, compilado entre as notas de Tavares Bastos, em manuscritos da Biblioteca Nacional, intitulados “Instrução Pública”. O artigo informa que:

“A Loja Maçônica América, na capital da província, teve a bela idéia e vencendo preconceitos levou-a a efeito. A sua escola, hoje, é frequentada por cento e tantos discípulos. Fica-se admirado de ver ali o adiantamento rápido de homens que entram em uma noite perfeitos analfabetos e tiram-se em noite seguinte conhecendo o abc.

Vitoriosa a loja maçônica “América”, muitas outras das mais ricas cidades seguem o exemplo do que ela tão ousadamente deu atirando para longe os temores do ridículo que assaltam os espíritos fracos que não podem tentar nada novo. A Luiz Gama deve a província de São Paulo a realização de tão fecunda idéia.

Agora a Gazeta de Campinas noticia a criação de uma escola desse gênero na cidade”.

Já em outro artigo, do “Correio Paulistano”, de 1870, detalha o funcionamento dessas aulas a partir de informações extraídas de seus livros de matrículas. Segundo eles havia matriculados na aula noturna, 252 alunos, 217 livres e 35 escravos (os escravos só podiam frequentar se apresentassem autorização de seus senhores). 36 destes tinham de 5 a 10 anos; 132 deles, de 10 a 20; 55 alunos tinham de 20 a 30 anos; 16 tinham de 30 a 40 e 13 tinham de 40 a 70 anos. Por nacionalidade 222 brasileiros, 18 portugueses, 5 africanos, 3 alemães, 1 suíço, 1 espanhol, 1 italiano. As profissões eram as mais variadas: militares, alfaiates, cozinheiros, carroceiros, lavradores, sem ofício, etc. O tempo de duração das aulas era de 18 às 20 horas e, além do ensino gratuito, os alunos também recebiam o material de ensino.

ações⁹⁴, qual seja, o da difusão do parâmetro da cultura letrada por toda a sociedade vinculada a tentativa de assimilação do chamado povo mais ou menos miúdo – livres pobres e libertos, sem excluir a possibilidade de iniciativas educadoras, até mesmo de escravos, num momento em que a perspectiva era a de abolição próxima da escravidão, arduamente adiada pela direção saquarema. Assimilação em posição subalterna, dentro de uma ordem hierárquica de cidadania restringida, congregada à expropriação da cultura própria desses segmentos – de sua forma de relacionamento com o tempo, com o trabalho, com a linguagem etc. Era comum haver dentro do raciocínio dos que defendiam

⁹⁴ Nesse sentido Os relatórios de presidentes de províncias, e falas de senadores e deputados nas assembleias provinciais oferecem informações sobre a situação das escolas noturnas de instrução primária para trabalhadores em todo o Império. Utilizei alguns desses dados para compor um quadro sumário sobre tais escolas nas províncias. O caráter restrito desta caracterização, centrada apenas nos aspectos quantitativos do número de escolas, alunos e frequência, se deve ao fato de ser o Município da Corte o recorte espacial da presente pesquisa. Entretanto estas fontes nos permitem perceber a disseminação “nacional” desta política de instrução, adotada de norte a sul. Também ressaltam algumas características comuns como a rarefação destas escolas, quando comparadas ao número de escolas diurnas, a inexistência, na maioria das províncias, bem como na Corte, de escolas primárias noturnas para o sexo feminino. Em relação à elas, surge uma surpresa ao observarmos mais de 2 cursos noturnos para mulheres na província de Pernambuco. Semelhante a situação da Corte, encontramos a iniciativa particular atuando na abertura dessas escolas também nas províncias. Como ponto de disjunção entre o município neutro e as outras localidades do Império, temos que até onde foi possível observar dentro do levantamento sumário, a existência dessas escolas inicia no primeiro com maior antecedência.

Na província de Alagoas, entre os anos de 1870 e 1872 houve em média: 9 escolas noturnas, 30 matrículas e 21 frequentadores.

Na província do Amazonas, durante o ano de 1872 houve 2 escolas, mantidas pela Câmara Municipal de Manaus com 72 matrículas e 44 frequentadores. E por iniciativa particular, houve 1 escola criada por militares para “praças de guarnição e paisanos operários”.

Na província da Bahia, no ano de 1871, houve 11 escolas com 547 matriculados. No ano de 1872, foram 26 escolas e 689 matrículas. Em 1873, 7 escolas e 648 matrículas. De 1874 a 1880, não foram encontrados dados para número de escolas e a matrícula foi de 343, 275, 267, 372, 420 e 308 alunos respectivamente. Em 1881 e 1882 houve 5 escolas com respectivamente 263 e 311 alunos matriculados.

Na província de Pernambuco não foram encontrados dados para número de escolas na maioria dos anos. Em 1870 havia 4 escolas e 198 alunos matriculados. Em 1872 eram 290 alunos em escolas públicas e 48 em particulares. Em 1874 eram 367 em escolas públicas e 199 em particulares. Em 1875 eram 343 em escolas públicas e 258 em particulares. Em 1876 eram 392 em escolas públicas e 206 em particulares. Em 1877 eram 499 alunos do sexo masculino e 15 alunas do sexo feminino, não havendo dados para o tipo de escola (pública ou particular). Em 1878 eram 28 escolas masculinas com 259 matrículas e 1 escola feminina, sem dados de matrícula. Em 1880, 22 escolas masculinas com 345 matriculados. Em 1883, eram 41 escolas masculinas, com 720 matriculados, e 2 escolas femininas sem dados de frequência.

Na província do Rio Grande do Norte foi criado um curso especial noturno, com o currículo mais extenso que de uma escola primária tradicional, mas contendo os saberes do nível primário. Esse curso foi frequentado por 41 alunos. Em 1886, registra-se 565 matriculados em escolas noturnas, sem dados do número de escolas, e em 1889, registra-se 341 matrículas.

Na província do Rio Grande do Sul registra-se 1 escola noturna com 78 alunos matriculados, no ano de 1873. Já no ano de 1874, eram 3 escolas com 104 alunos matriculados.

Na província do Rio de Janeiro, de acordo com os dados observados, houve no ano de 1875, 200 alunos matriculados. Entre os anos de 1876 e 77, a matrícula foi de 180alunos, por fim, no ano de 1885, tem-se um total de 221 matrículas. (<http://brazil.crl.edu/>)

a abolição uma correlação de idéias entre liberdade e instrução reconhecendo esta como instrumento de integração à sociedade. Temos o exemplo de mais um curso noturno de iniciativa privada promovido pelo Club dos Libertos Contra a Escravidão, cujo boletim publicado em setembro de 1882, nos informa que ali se oferecia instrução primária gratuitamente à libertos, escravos e livres, e, na mesma época, este curso contava com 114 alunos. Este clube é citado pelo ministro Rodolpho Epephanio de Souza Dantas em seu relatório do ano de 1881, em que afirma ter doado à escola, “tão útil instituição”, diversos objetos retirados das escolas públicas, mais alguns móveis, e 200 compêndios apropriados para o ensino daquela escola. Não consta recusa pelo clube, nestes documentos, do oferecimento do ministro. Aqui vemos, novamente, um caso de colaboração, entre governo e particulares, dessa vez, uma instituição abolicionista. Chama atenção esta relação com um Estado que apesar da disposição em abolir gradualmente a escravidão, continuava sendo escravista. Se pensarmos que a aprendizagem de primeiras letras é um ato simplesmente técnico, não veremos polêmica no tipo de relação estabelecida entre o governo e o clube, ao desconsiderarmos o fato que os tais compêndios oferecidos, provavelmente veiculavam valores condizentes com uma sociedade escravista e racista. Resta também a hipótese de pertencer o clube à vertente de “abolicionismo ordeiro”, que pretendia difundir os valores de manutenção da ordem, valores tão arraigados que mesmo em um clube de libertos contra a escravidão, dirigido por um republicano, João Clapp, procura honrar-se de estar, “arredando da vadiagem, e talvez da prática do crime homens e crianças que frequentam a sua escola”⁹⁵. Assim a preocupação é fazer ler e escrever, e não tanto o que ler e o que escrever⁹⁶, pois isto já estava pré-estabelecido pelos compêndios gentilmente enviados pelo governo.

⁹⁵ *O trabalho*. Periódico da Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira. Diretor e redator, Alexandre A. R. Sattamini, Rio de Janeiro, 1º de setembro de 1870, ano 1, nº 2.

⁹⁶ Quanto a questão do conteúdo do ensino de primeiras letras difundido na corte naquele momento, é possível termos um pequeno exemplo de um entre os diversos métodos que se adotavam. Trata-se do método denominado “Escola Brasileira. Método de leitura para ensino de meninos e adultos”, organizado por Francisco Alves da Silva Castilho, professor público de primeiras letras da freguesia do Campo Grande, em 1863. O método alega adotar um caminho “do simples ao complexo”, das letras às palavras, às frases. Transcrevo aqui algumas frases que demonstram um ensino muito parecido com as antigas cartilhas por nós conhecidas, que descolam a palavra e a frase de um sentido textual global. No caso de seu uso para adultos, percebemos a tendência à infantilização. “A ave vazou o ovo”; “Rosa achou a chave”; “João viu sua avó”; “A uva roxa enche o vaso”. Ao lado disso, o método inclui algumas fábulas de caráter extremamente moralista, e conformista.

Outras experiências não relatadas aqui podem ser observadas nos relatórios de ministros do Império, como a do Lyceo Literário Portuguez, iniciada em maio de 1868, que nas segundas, terças, quartas quintas e sábados, das 19 às 21 horas, oferecia instrução primária, aulas de gramática portuguesa, caligrafia aritmética, geometria linear, desenho linear, escrituração mercantil, inglês e francês a 285 alunos matriculados. Existiam cursos noturnos que ministravam conhecimentos mais específicos e não instrução primária, como era o caso da escola do Instituto Comercial do Rio de Janeiro e da Academia Imperial de Belas Artes. Oferecendo exclusivamente a instrução primária houve dois cursos de presença importante no município, tanto pela frequência como pela durabilidade, ambos iniciados no ano de 1872 – são os da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa, estudado por Martinez em sua dissertação de mestrado, e a escola noturna para adultos de São Sebastião, mantida pela Câmara Municipal. Em 1874 foi criada uma associação denominada Promotoras da Instrução que abriu dois cursos noturnos, um na freguesia da Glória em prédio de escola pública, com 202 alunos matriculados, e outro em casa alugada no Alto do Pedregulho, com 20 alunos matriculados e, mais tarde, abriu outro na Lagôa. Em 1874, também foram criados cursos noturnos na primeira escola de meninos de São Cristóvão e na escola de meninos de Paquetá. Estes cursos tiveram autorização do ministério do império, e é este quem arca com as gratificações dos professores, que são os mesmos das escolas de meninos.

3.4 Regulação do Estado e cursos públicos

A afirmação da precedência da “sociedade civil” nas ações de instrução para os pobres não excluía, porém, a existência de regulação do Estado nesse campo. A principal

As mãos e os pés se queixavam dos outros membros dizendo que eles, toda sua vida trabalhavam e traziam o corpo às costas, e tudo redundava em proveito ao estômago, que comia sem trabalho, portanto que se determinasse a buscar sua vida, que eles não haviam de dar-lhe de comer. Por muito que o estômago lhes rogou, não quiseram tomar outra determinação e assim começaram a negar-lhe comida, e ele enfraqueceu. Mas como juntamente enfraquecem os pés e as mãos tornaram depressa a querer alimentá-lo porém, sendo, já tarde, nada lhes valeu e morrerão todos.

Moralidade: As nações são corpos políticos cuja cabeça é o governo, todos os cidadãos são membros desse corpo e todos têm obrigação de trabalhar para o sustentarem. Mas quando o povo se nega ao tributo que a lei impõe, quando os cidadãos se não prestam ao serviço da nação, ou quando têm loucura de se rebelarem contra os reis e contra o governo, ai da nação, ai dos cidadãos!

Para maiores informações sobre as leituras escolares e livros didáticos do período, ver TEIXEIRA, 2005.

alegação sobre a razão desta conduta mais fiscalizadora que promotora da instrução costuma ser a carência de recursos do poder público. É possível observar que a maioria das críticas e proposições contidas nos relatórios dos ministros convergem para a solicitação do aumento de verbas para a instrução primária. Ao que parece o eloquente discurso sobre a necessidade e grande valor da instrução para o Estado e a nação não encontrava correspondência na política orçamentária do governo imperial, permitindo-nos pensar que a fala de ministros e demais figuras públicas envolvidas com a política educacional fosse exacerbada tanto mais quanto menor fosse o espaço ocupado por esta pasta entre os demais ministérios. Se somarmos à esta hipótese a observação do uso retórico de tais palavras como forma de valorização da pasta pela qual é responsável, buscando valorizar sua própria contribuição, podemos compreender melhor toda ênfase dada pelos ministros dos negócios do Império para a instrução. Em seu relatório apresentado à assembléia legislativa em 1871, João Alfredo Corrêa considera que, diante de tantas carências vividas pela instrução primária seria necessário dobrar ou triplicar o orçamento para este grau de ensino, caso contrário os projetos destinados à melhorá-lo permaneceriam como letra morta. Entre as necessidades da instrução que reclamavam aumento das verbas estavam a

de *aumentar* o número das escolas, pois as nossas são menos da quarta parte das que existem nos países cultos menos favorecidos; de *ampliar* muito o número de professores e remunerá-los melhor para viverem decentemente com os seus vencimentos, e bem assim, de *elevar* o número e vencimentos dos adjuntos e dos empregados da inspeção geral. Precisamos, finalmente, *criar* escolas primárias de segundo grau, escolas noturnas, escolas normais e bibliotecas.

Se quisermos acudir já a todas essas necessidades teríamos de despender alguns milhares de contos, principalmente nos primeiros anos; mas sendo isso por agora impossível, fique ao menos bem claro que pouco se poderá fazer com a quantia atualmente orçada...

Partindo para a análise desta atuação estatal encontramos três momentos-chave em relação aos cursos noturnos. Um primeiro momento, inaugural, não se referia diretamente aos cursos noturnos, mas dizia respeito à instrução primária para adultos em horas livres, no já citado artigo 71 do Regulamento de 1854. Note-se, porém, que as

“horas livres” não eram necessariamente dos alunos que se apresentassem, mas do professor.

Nesse regulamento, apesar de haver indicação à necessidade da instrução de adultos, não há indicação dos meios para promovê-la, adequados à clientela, à população que realmente dela necessitava: homens pobres ocupados em trabalhar para seu sustento durante o dia. E a realidade da população pobre e trabalhadora não se fazia só de adultos que buscavam seu sustento durante o dia, mas também de crianças trabalhadoras que complementavam a renda da família. Crianças estas que passaram a frequentar, ao lado dos adultos, as cadeiras das aulas noturnas das associações existentes.

Quanto a isso, o Inspetor Geral da Instrução, José Bento da Cunha Figueiredo, e o Ministro do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, opuseram restrições no *Ato* aqui considerado, um segundo momento chave de deliberação do Estado Imperial sobre os cursos noturnos – *As Instruções Provisórias Sobre as Escolas Noturnas*. Como justificativa para a formulação das *Instruções Provisórias*, José Bento da Cunha Figueiredo alega o fato dos cursos noturnos, até aquele momento, serem fundados e exercidos arbitrariamente, isentos das disposições do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854. Nesse sentido o inspetor tece as seguintes considerações, bastante representativas sobre a configuração destas aulas, e também das relações entre a iniciativa particular e o Estado permeadas por alguns conflitos, mas principalmente por colaboração e certa permissividade por parte do Estado:

1º que o fim especial de tais instituições era prover expressamente a necessidade do ensino à respeito das pessoas adultas, que não podem frequentar as escolas públicas ou particulares.

2º que não me parecia conveniente a convivência escolar entre menores de 15 anos e adultos de 20 e mais anos, sendo, aliás, de condições mui diversas.

3º que as horas das lições não deveriam ser indiferentes, aos meninos e aos seus pais, e que a admissão daqueles nas escolas noturnas contribuía para serem despovoadas as escolas públicas.

4º que as leis em vigor não permitem abrir escola ou estabelecimento de instrução primária e secundária sem preceder a certas formalidades, e provas de habilitação que afiancem a moralidade e regime escolar, condições que sendo comuns aos estabelecimentos públicos e particulares, não tinham sido atendidas na criação de ditas escolas quando me parecia inquestionável que elas devem reclamar direção mais firme e inteligente.

Mas como estava convencido da grande vantagem dos cursos noturnos de adultos, porque fariam aproveitar utilmente muitas horas que seriam perdidas ou empregadas em distrações nocivas, e por outro lado lembrava que eram eles custeados pela filantropia dos particulares com professores gratuitos, que não queriam sujeitar-se a todo rigor dos regulamentos, entendi e propus que alguma isenção e franquezas fossem provisoriamente concedidas a tais escolas, não sendo, em todo caso dispensadas de apresentar à inspetoria geral o plano do ensino e provas (ao menos sumárias) de moralidade e aptidão dos lecionistas, assim como de receberem a visita oficial e darem conta periódica do número e progresso dos respectivos alunos⁹⁷.

Destas considerações resultam os avisos ministeriais dados por João Alfredo Corrêa em seu relatório sobre o ano de 1872. João Alfredo elogia as “escolas de adultos que por iniciativa particular se estabeleceram”, elogia seus instrutores, mas aponta

1º que não devem ser admitidos nessas escolas meninos menores de 15 anos, para os quais estão abertas as escolas públicas; 2º que, à vista da natureza e origem de tais escolas, as disposições dos Regulamentos gerais, relativas à inspeção e fiscalização das autoridades, devem ser exercidas nelas de modo que não resultem daí embaraços ao desenvolvimento do precioso elemento da iniciativa particular.

Havia discordâncias estruturais em relação à própria concepção do que deveria ser o curso noturno. Para a inspetoria de instrução tratava-se de atender adultos, maiores de 15 anos que não possuíssem os conhecimentos básicos, tendo, ainda, por fim subjacente “aproveitar as horas perdidas em distrações nocivas”. Como nocivos eram os lazeres das classes populares, e as “horas de reflexão” desses sujeitos. Para as associações o fim subjacente era o mesmo. Entretanto, o público a ser atendido não seria dado pela fase da vida estabelecida como adulta a partir dos 15 anos de idade, mas sim pela marca sócio-econômica do trabalho, sendo que no período aqui estudado, os sujeitos pertencentes às classes populares deparavam-se muito cedo com a necessidade do trabalho, realidade que se manteve, guardadas as devidas proporções, até os dias de hoje. Dessa forma, atendia-se nos cursos noturnos particulares e mesmo na escola noturna da Câmara Municipal, “crianças” de 10 anos de idade. Por que deveriam ser diferentes as horas de estudos de

⁹⁷ Anexo ao relatório do ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, 1872. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

pais e filhos, se não eram diferentes as suas horas de trabalho? A proposição da Inspetoria era afirmadora de uma dupla segregação para a criança trabalhadora: as escolas de meninos estavam fechadas àqueles que não podiam se “dar ao luxo” de substituir o trabalho pelo estudo, sendo triste lembrar que durante muito tempo, se não até hoje, o garoto pobre continua não sendo um “menino”, mas sim um “menor”. Por outro lado, a escola noturna também não os poderia aceitar, pois de acordo com a formalidade que desconsiderava a realidade, estas seriam reservadas para adultos. Entretanto, as tão prezadas formalidades poderiam ser “relaxadas” quando se tratava da regulação das ações das elites. O que tais avisos deixam transparecer é uma disposição do Estado em regular a ação da iniciativa particular, porém dentro de limites daquilo que pudesse ser conflitante, ou uma indisposição para o conflito. Ou seja, a Inspetoria de Instrução interviria até o ponto em que pudesse provocar “embarassos” para os instituidores, mas bem sabemos que só regula sem “criar embaraços” aquele que sempre aprova. Em anexo a este mesmo relatório estão as *Instruções Provisórias Sobre as Escolas Noturnas de Adultos* organizadas pelo inspetor geral de instrução primária e secundária do Município da Corte, José Bento da Cunha Figueiredo, e aprovadas entre os “Atos do Governo Imperial sobre a Instrução Pública”.

Nas *Instruções* era requisitado de “qualquer instituidor singular ou coletivo, de escolas ou colégios de adultos, com ou sem subvenção do governo”, uma exposição sobre qual o local das aulas, o programa de ensino a ser seguido, o horário, o regime disciplinar, nome dos professores, estatutos em se tratando das associações, habilitação moral e profissional dos professores. Solicita ainda que os instituidores tivessem um livro de matrículas onde constasse dia de entrada e saída de cada aluno e seu aproveitamento. Deste livro deveriam ser extraídos mapas semestrais a serem remetidos ao delegado de instrução do distrito em que se situava a escola, além de relatório anual sobre os progressos dos cursos. Os estabelecimentos estariam, ainda, sujeitos à visitas dos delegados de distrito.

Nos dois últimos artigos encontram-se as principais intervenções do Estado em relação aos cursos noturnos, que até aquela altura funcionavam quase que unicamente sob direção particular. O artigo quinto proíbe de serem admitidos nas escolas noturnas os menores de quinze anos ou os que estivessem ou devessem estar nas escolas públicas

primárias. O artigo sexto exigia que os instituidores cobrassem dos alunos a devida vacinação ou mesmo revacinação.

No momento em que foram estabelecidas as *Instruções*, havia na cidade do Rio de Janeiro, cerca de onze cursos noturnos, embora nem todos fossem de instrução primária. Dessa modalidade, que aqui nos interessa mais de perto, havia o curso do Lycêo Literario Portuguez, desde 1868; da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, desde 1870; da Reunião dos Expositores da Indústria Nacional da Sociedade, desde 1870 e da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa, desde 1871.

Ministrados por iniciativa individual de professores públicos havia na freguesia de Paquetá, um curso estabelecido pelo professor Januário dos Santos Sabino; na freguesia de São José⁹⁸, ministrado pelo professor Antonio Cândido Rodrigues Carneiro, e em Guaratiba, pelo professor Joaquim Antonio da Silva Bastos. Havia ainda dois cursos públicos: o da Câmara Municipal, em São Sebastião, fundado em setembro de 1872, e em São Cristóvão⁹⁹, no edifício da escola pública daquela freguesia, fundado por iniciativa do Ministério do Império, em janeiro de 1872.

Até o terceiro momento aqui considerado como momento chave de deliberação do Estado Imperial sobre os cursos noturnos, qual seja, o decreto número 7031 A de 6 de setembro de 1878, mantiveram-se os cursos citados, com o acréscimo de três outros fundados pela Sociedade Promotora da Instrução, na Glória, Engenho Novo e Lagoa. Logo após o decreto, cresceu substancialmente o número de cursos noturnos públicos, chegando a oito: um na freguesia do Sacramento, um na de São José, dois na de Santa Rita, um na de Nossa Senhora da Glória, dois na do Divino Espírito Santo¹⁰⁰ e um na de Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo.

⁹⁸ A freguesia de São José, localizada em área central, possuía 41.000 habitantes, casas comerciais e fábricas, e prédios que ainda hoje existem, como o do Museu Histórico Nacional e da Santa Casa de Misericórdia (SANTOS, 1965).

⁹⁹ Próxima a São José estava a freguesia de São Cristóvão bem como Candelária, Santa Rita, Sacramento, Santana, Santo Antônio, Glória e Espírito Santo. São Cristóvão possuía, de acordo com o já citado censo de 1890, 23.000 habitantes, comércio regular, e bem desenvolvida indústria com fábrica de vidros, artefatos de barro e tecidos (SANTOS, 1965).

¹⁰⁰ A freguesia de Santa Rita possuía 44.000 habitantes, importantes casas comerciais de café. Lá estavam situados os morros da Conceição e do Mosteiro de São Bento. A freguesia do Espírito Santo possuía 31.500 habitantes, comércio e indústria (SANTOS, 1965).



Fachada da escola pública primária de Santa Rita, onde foi instituído curso noturno após o decreto 7031 A. 1871, fotografias avulsas, acervo do Arquivo Nacional.

Se o artigo 71 do Regulamento de 1854 era incipiente para a adoção de uma política sistemática de instrução para trabalhadores, e se as Instruções de 1872 tinham caráter apenas de controle da iniciativa particular que se propagava estabelecendo cursos noturnos, o decreto 7031 A de 6 de setembro de 1878 chamará para o Estado Imperial a responsabilidade por organizar efetivamente essa modalidade de instrução.

Na distribuição do ensino, fôra injusto o Estado, se, atendendo exclusivamente às gerações que despontam, deixasse no olvido aquela que já ocupa um lugar na cena política do país e que conta em seu seio uma numerosa classe completamente deserdada do benefício da instrução. Faz-se mister, portanto, ao lado das escolas destinadas a infância, promover a criação de cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos, e esta necessidade assume uma importância particular quando trata-se da realização de uma reforma como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução popular. Os mencionados cursos nas províncias poderão ser instituídos com pequeno acréscimo de despesa,

funcionando, como os ultimamente criados no Município da Corte, nos edifícios escolares existentes.

Neste município o Decreto nº 7031 A de 6 de setembro último, criando cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino veio preencher uma lacuna a muito sentida na organização do ensino elementar. Creio que não há duas opiniões sobre a utilidade e importância de semelhante instituição.

No seio dos povos livres nada há tão digno de compaixão como o adulto analfabeto, isto é, o homem que, adiantado na vida física, mas alheio às evoluções da vida moral, está separado da comunhão social pelo negro abismo da ignorância. Sabemos todos que a magna aspiração das sociedades modernas consiste principalmente em alargar, quanto possível, o círculo dos seus associados, pela igualdade no exercício dos direitos e no cumprimento dos deveres. Como, porém, realizar tão nobre aspiração, sem que a noção desses direitos e deveres haja penetrado mais ou menos profundamente a consciência e a razão de todos?

Como garantir um direito a quem não o sabe exercer e impor uma obrigação a quem não pode cumprir? Foi atendendo a essas considerações que empreendi e levei a efeito a criação dos mencionados cursos. A medida foi realizada com a máxima economia para os cofres públicos, visto que os cursos, como já fiz ver, funcionam nas casas ocupadas pelas escolas públicas, e o ensino é ministrado pelos professores das mesmas escolas, mediante razoável gratificação pelo excesso de trabalho¹⁰¹.

A justificativa de Leôncio de Carvalho, bem ao gosto dos discursos liberais, concentra-se na demonstração da “função formativa do cidadão” pelos cursos frente a reforma eleitoral. Esta reforma pretendia adotar a alfabetização como censo, visando restringir o acesso ao pleito a uma minoria privilegiada, num contexto em que grassava o analfabetismo, principalmente entre as classes populares. Ela viria corrigir o fato da renda fixada pela constituição para determinação dos votantes já estar defasada. Segundo João Alfredo, em relatório de 1871,

a quantia que ela estabeleceu não tendo hoje o mesmo significado real, não pode conservar-se como condição permanente e única da capacidade eleitoral, sem que daí resulte alargar-se demasiadamente esta capacidade, abrangendo-se nela a quase totalidade da população, e convertendo-se em última análise o direito eleitoral em sufrágio quase universal.

¹⁰¹ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, 1878. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

Leôncio de Carvalho, como é comum aos que adotam o pensamento liberal, faz uma medida de controle de conflitos e manutenção do poder instituído parecer um ato progressista e humanitário. Ao lutar pela liberdade dos povos assinalava que o exercício da liberdade não poderia se efetivar em uma “sociedade ignorante”. Confundia-se, assim, desde muito cedo em nossa cultura, instrução e capacidade intelectual. Opunha-se o saber oficial à suposta falta de saber popular, que também implicava em incapacidade de discernimento político, enquanto ratificava o lugar da “escola governamental” como única fonte de saber válido. Deste modo, quem não passasse por ela não saberia exercer seus direitos, logo não seria digno deles.

É, porém, em sua ressalva final que o discurso insinua toda sua contradição interna. Uma medida tão utilitária, humanitária, e crucial para a vida política da nação apresentava como princípio a máxima economia para os cofres públicos. No tempo e no espaço e com os recursos que sobrassem, o Estado poderia exercer toda sua compaixão ao adulto analfabeto. Este, por sua vez, deveria ser grato e não reclamar caso não estivesse habilitado para exercer seus direitos – o voto – pois lhe fôra dada a oportunidade. Lá estavam – cursos noturnos de instrução primária para adultos. Os que permanecessem analfabetos, o seria por vontade própria, afinal eram livres até para optar entre a “luz da razão” e as “trevas da ignorância”.

O fato era que, pela primeira vez instituía-se um decreto específico voltado para a organização de tais cursos na Corte e, logo após esse ato, foram inaugurados mais oito cursos noturnos em escolas públicas: 1 na freguesia do Sacramento, 1 na de São José, 2 na de Santa Rita, 1 na Glória, 2 na freguesia do Espírito Santo e 1 na do Engenho Novo. Anterior à medida de Leôncio de Carvalho que institui cursos noturnos públicos nas mesmas escolas públicas diurnas em 1878, houve a criação de um curso noturno público no ano de 1872 por ordens do ministro João Alfredo que, tendo recebido um prédio em São Cristóvão, doado pelo Corpo do Comércio, ordenou que no mesmo edifício se fundasse um curso noturno para adultos, sendo encarregado de dirigi-lo o professor da escola de meninos com a gratificação de 50\$000 mensais e mais 1\$000 por aluno que excedesse o número de 30. No entanto a soma das gratificações não podiam exceder 100\$000. Esta medida pode parecer antecipar o aqui chamado terceiro momento de

atuação do Estado imperial, que considera como marco o decreto de 1878, mas estou trabalhando com a idéia de que a abertura de um curso público se constitui em uma medida pontual, não caracterizando uma política sistemática de intervenção direta do Estado no estabelecimento das escolas noturnas.

O texto do decreto contém quarenta e oito artigos com prescrições detalhadas sobre o funcionamento dos cursos noturnos, elegendo para isso alguns temas centrais, alvos de maiores preocupações. Estes vão desde a sua implantação, a delimitação do público, os horários, calendário, regime de trabalho e remuneração dos professores, sanções disciplinares, exames e certificados, inspeção, até as despesas do Estado. Cada escola pública do Município da Corte para o sexo masculino abrigaria um curso noturno de ensino elementar para adultos compreendendo as mesmas matérias das escolas diurnas. Estes cursos seriam regidos pelos mesmos professores públicos das respectivas escolas, no mesmo período letivo, diariamente, das 17 às 19 horas de outubro à março e das 18 às 21 horas de abril à setembro, incluindo-se os sábados, quando haveria aulas de repetição das matérias lecionadas durante a semana. Estavam abertos para todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos, vacinados e saudáveis. Excluídas da possibilidade da “formação para cidadania”, estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos. Excluídos estavam da obtenção do “pão espiritual”, as crianças trabalhadoras que, por sua condição, não podiam frequentar as escolas públicas diurnas. Para os moradores das freguesias suburbanas havia barreiras adicionais. Enquanto as aulas das escolas urbanas deveriam começar a funcionar imediatamente após o aviso, as das escolas suburbanas deveriam aguardar determinação do ministério do Império que examinaria as “condições locais”. Entretanto, como medida de cunho liberal, consta a não obrigatoriedade de instrução religiosa para os alunos acatólicos e isenção dos exames destas matérias.

Se a moral religiosa reduzia sua dominância, ainda havia moral, agora meritocrática, dentro de um sistema de “sabatinas” em que os alunos que se saíssem bem recebiam um “atestado de progresso” e “notas de merecimento” que lhes possibilitava ocupar lugares em “bancos” e “quadros” de honra. Este era o sistema de avaliação cotidiano, complementado por exames finais, quando o professor convocava o delegado de instrução para, junto com ele e outro nome proposto pela Inspetoria de Instrução,

julgar os alunos que estivessem habilitados para o exame. Outra forte preocupação era quanto ao número de faltas, que ao chegar a 40, impossibilitava o aluno de prestar exames. Os que fossem assíduos e bem sucedidos na prestação de exames eram, por outro lado, premiados. Não obtive informações sobre o sistema de avaliação utilizado nas aulas da iniciativa privada, mas é difícil imaginar que se prestassem a esse rigor. Rigor que se repetia em relação aos professores quando negligenciassem suas funções e ordenações da inspetoria de instrução. Nesses casos poderiam ser punidos de acordo com as disposições do decreto nº 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Caberia ao delegado de instrução visitar os cursos para verificar o cumprimento destas disposições, e verificar, sobretudo a frequência, uma vez que as próprias gratificações dos professores dependiam dela, ou seja, a gratificação era computada sobre o número de alunos que frequentassem efetivamente o curso. Cabe lembrar que a correlação entre matrículas e frequência era um problema enfrentado tanto pelas escolas públicas quanto pelas da iniciativa particular como é possível perceber na relato sobre a situação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: “No decurso do ano de 1874 matricularam-se 240 alunos, sendo 150 brasileiros e 81 estrangeiros, consta porém que a frequência foi muito resumida, e portanto, pouco foi o resultado colhido”.

Chama atenção no decreto, as medidas disciplinares e de manutenção da ordem, preocupação central, já que lidava-se ali com uma população tida como “desordeira”. Os meios disciplinares seriam: primeiro, repreensão em particular; segundo, repreensão em aula; terceiro, eliminação da matrícula e despedida. Havia grande preocupação em prevenir perturbações nas imediações dos edifícios escolares. Em casos extremos o professor poderia contar com o apoio, nas repreensões mesmo dentro de sala de aula, da autoridade policial, afinal, tratava-se de “classes perigosas”. Vale citar aqui os artigos referentes à disciplina

Art. 13. No recinto e nas proximidades da escola os alunos guardarão o maior socego, respeitando uns aos outros, os funcionários da escola e as pessoas que visitarem o edifício, morarem ou passarem perto dele.

Art. 14. O aluno que sair do recinto da escola sem permissão do professor será pela primeira vez repreendido e nas reincidências se lhe marcará falta.

Art. 15. Os alunos, que dentro da escola perturbarem por qualquer modo os trabalhos, serão pela primeira vez repreendidos e nas reincidências punidos com a nota de mal comportamento.

Art. 16. Os alunos que cometerem graves ofensas à moral e disciplina dentro da escola, fizerem assuadas à porta do estabelecimento, promoverem desordens na rua com seus discípulos, ou com os transeuntes ficarão sujeitos à pena de expulsão temporária ou perpétua, imposta pelo professor com recurso para o inspetor geral da instrução.

Art. 17. O aluno que desobedecer ao professor será mandado retirar da sala, e se não quizer sair, o professor suspenderá a aula, representando ao delegado para que reclame a intervenção da autoridade policial.

Mas não só de repreensão viveram os cursos noturnos do ministério do Império. Aos bons alunos, que soubessem civilizar seus costumes, aceitando “a luz” ali oferecida, haveria recompensas. Os aprovados recebiam título impresso com especificação da nota e assinado por todos os membros da comissão julgadora. Com isso, teriam o direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria. Esta medida pode ser considerada como atrativo, pois indicava a possibilidade de ascensão social oferecida pela escola num momento em que seu principal problema, maior do que o número reduzido de matrículas era a frequência extremamente reduzida.

O problema da frequência é um dos mais ressaltados por Ruy Barbosa em seu *Parecer*, no qual realiza um estudo e uma crítica monumental à educação no Império. Em sua “Estatística e situação do ensino popular” aponta os deficits nas relações crescimento das escolas *versus* crescimento da população, desfavorável para o crescimento das escolas, com o agravante do aumento, nas últimas décadas do XIX, da população livre pela ação de leis como o “Ventre Livre”, conquistas de alforrias e a tendência cada vez mais forte de abolição.

Fixando em 1.500.000 a cifra da população escrava, que deveria ser mais alta, próxima como estava, ainda, a época em que estancaram as odiosas fontes do tráfico africano; isto é, observando sempre o mesmo sistema de avultar a cifra da população livre, e enfraquecer, portanto, relativamente a da matrícula escolar, facilitando assim aos otimistas as condições mais cômodas para uma demonstração vitoriosa contra nós – contaríamos em 1857 uma população livre de 7.000.000. Sendo, então, de 70.224 alunos a matrícula seria 1,04% da população

livre a inscrição nas escolas de primeiras letras, e elevando-se a soma geral destas a 3.305, haveria uma escola para 2.118 habitantes. (...) A frequência que em 1857 cifrava-se em 1,04% da população, 21 anos depois tinha subido apenas 0,57%, ou termo médio, 0,027% anulamente. (...)

Mui intencionalmente evitamos, até aqui, uma expressão técnica nesses assuntos referindo-nos sempre à matrícula ou à inscrição escolar, e abstando-nos de falar de frequência, confundindo vocábulos distanciados por significações absolutamente distintas, abuso indisculpável e da mais séria gravidade, cujo resultado é trazer enleado o público num engano acerca de noções fundamentais. Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de consignam, é o número de alunos alistados na escola, e não os dos que efetivamente a povoam. (...) Do total dos meninos que se supunha terem frequentado a escola em 1866, isto é, 1.384.906, cerca de 30% só tinham cursado um a seis meses; 300.741 meninos, não mais de três, 208.242, apenas dois, 142.480, unicamente um mês.¹⁰²

Realidade de difícil apreensão tanto para o poder central à época, como para o estudo da história da educação no XIX, informações sobre frequência e demais detalhes do cotidiano escolar dependiam de relatórios dos professores que nem sempre a descreviam literalmente, num tempo em que as distâncias eram maiores do que hoje, e que não havia profissionalização, nem mesmo remuneração, dos agentes locais de fiscalização. Diferente do caráter de universalidade da fala oficial de Ruy Barbosa, são estas falas pontuais de professores e moradores das freguesias cariocas as que nos deparamos no Códice do Ensino Noturno, parte do acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). O códice é uma das principais fontes de informação sobre a prática efetiva das aulas noturnas, objeto de análise do presente capítulo. Trata-se de uma compilação de documentos relativos ao funcionamento burocrático dos cursos noturnos. Estes documentos, entretanto, não descrevem o cotidiano das aulas, e pouco deixam ver as características dos alunos, suas relações com os professores etc. São ofícios trocados entre professores, delegados de instrução das freguesias e a Inspeção de Instrução Primária. Contém ainda, dois relatórios: um de um professor sobre suas aulas e outro da Inspeção de Instrução Pública endereçado ao ministro dos negócios do Império tecendo

¹⁰² Câmara dos Deputados. Seção de 12 de setembro de 1882. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública. Composta dos Deputados Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Relator Ruy Barbosa. Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1883. P. 3

comentários sobre a política dos cursos em geral. Contém mapas de turma que relatam nome, idade, nacionalidade, endereço e profissão dos estudantes, e contém balanços de frequência de alunos. Os primeiros documentos do código datam de 1877, e os últimos são relativos ao período republicano chegando a 1909. Nesses, percebemos a permanência das linhas gerais da política de cursos noturnos, com algumas proposições de reformas pontuais visando seu aperfeiçoamento.

Os temas mais recorrentes destes ofícios diziam respeito ao oferecimento de professores para lecionarem e o pedido de licença para abertura de cursos noturnos, mesmo que a princípio sem remuneração e arcando com despesas, exceto a da iluminação que, em geral, era paga pela Inspeção de Instrução. Entretanto observa-se que após o decreto governamental que estabelece os cursos nas escolas públicas, há uma série de ofícios encaminhados por professores à inspeção, solicitando subvenções para seu trabalho, o que nos leva a pensar numa possível estratégia de obtenção de vagas no magistério, ou forma de assegurar certas vantagens pela atuação na educação de adultos. Tal demanda variável, ora de professores, ora dos próprios moradores de determinadas freguesias através de abaixo-assinados por abertura de aulas, ou mesmo o fechamento destas aulas em outras freguesias por falta de alunos, pode ser acompanhada neste código, ajudando-nos a comprovar a tese de que a política governamental para as escolas noturnas procura regulamentar e ampliar um esforço que já estava presente entre a sociedade civil, como acontecia em relação à freguesia de São José, que em 1877, promove abaixo assinado com 56 assinaturas direcionado à Câmara Municipal, solicitando a abertura de um curso noturno. Em parecer do inspetor das escolas municipais sobre o pedido, percebemos a tendência à priorização das áreas centrais, mais populosas, de maior visibilidade e mais próximas dos padrões de modernidade que a instrução pretendia aperfeiçoar, em detrimento das áreas suburbanas e rurais. Os próprios moradores apostam no fato da viabilidade de seu pedido pela possibilidade de frequência à mesma aula pelos trabalhadores de São José e Sant'Anna, motivação confirmada pelo inspetor ao considerar:

Parece-me atendível o que requerem os suplicantes, principalmente porque achando-se a Escola Municipal São José situada em um centro comercial muito aproveitará com as escolas para adultos essa parte da população.

A despesa que a Ilm^a Câmara deverá fazer com mais essa escola será insignificante, se for igual a da escola municipal de São Sebastião, isto é, oitocentos mil réis anuais para dois professores, e o necessário consumo de gás, acrescendo a retribuição que deve ser dada a um bedel e ao servente por esse serviço (?)¹⁰³.

O pedido dos moradores é rejeitado por falta de verbas, mas é encampado pelos professores Luiz Antonio Vieira de Barros e Augusto Siqueira Amazonas que se oferecem para lecionar gratuitamente “embora não possa, *atualmente*, a Ilm^a Câmara, remunerar seus serviços”. Nessas circunstâncias, a câmara aceita a abertura do curso com os serviços voluntários sublinhando, em sua resposta, a idéia de que aquela situação permaneceria “*até que a Câmara possa remunerar seus serviços*”¹⁰⁴. A julgar pela proliferação das ofertas voluntárias de abertura de cursos noturnos vemos que não eram excessivos os gastos com tais aulas uma vez que houvesse prédio disponível para tanto. Percebemos porém, que este ato de voluntarismo contava com um prazo, o prazo do curso se estabelecer e se fazer necessário para os que nele fossem atendidos, caracterizando assim, uma demanda a ser dirigida ao governo. Passado este prazo, dentro das circunstâncias favoráveis, poderiam os voluntários solicitar as devidas recompensas e remunerações. Nesse sentido, cabe questionar a possibilidade da demanda por cursos noturnos ter partido de diferentes pontos. Já comentamos o quanto ela partiu das próprias elites intelectuais, políticas e econômicas por um meio de participar, exhibir-se e intervir em esfera pública como é o caso das principais “sociedades” e de seus “beneméritos”. Percebemos agora a demanda a partir dos moradores de algumas freguesias, mas principalmente dos “professores voluntários” ou ao menos, por meio deles escutada. Algumas solicitações de professores trazem as justificativas da beneficência e da nobreza da causa da educação popular que tanto recheiam o projeto político pedagógico discutido no capítulo anterior deste trabalho. No entanto é bem provável que a demanda desses sujeitos se sustentasse na busca de uma perspectiva de ampliação das suas vantagens profissionais (por reconhecimento de serviços prestados) e ampliação de fontes de renda, o que não faz menor sua participação na difusão dessa modalidade de ensino.

¹⁰³ Códice 11-4-10. Ensino Noturno. Sob guarda do AGCRJ.

¹⁰⁴ O grifo desta citação e da imediatamente anterior foram feitos por mim.

Observemos o discurso do professor da primeira escola pública de meninos da freguesia da Glória.

Convencido de que um dos assuntos que mais prendem a esclarecida atenção do governo imperial é a instrução popular, e desejando contribuir de minha parte em favor de tão grandiosa idéia peço a V. S. se digne a solicitar do mesmo governo a permissão para abrir-se na escola a meu cargo, um curso noturno. (...) Oferecendo-me para dirigí-lo e lecionar as respectivas matrículas gratuitamente. (...)

Para evitar a que poderia fazer o mesmo Estado com o expediente e livros para esse curso, se as suas circunstâncias o permitissem, tenho a idéia de por todos os meios a meu alcance, solicitar os (?) filantropicos dos livreiros e mercadores de papel a fim de obter deles o necessário para esta obra de misericórdia e neste empenho serei de certo eficazmente auxiliado pelo benemérito cidadão Octaviano Udson que para isso já me ofereceu¹⁰⁵.

Observemos, em seguida, o discurso da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa por intermédio do delegado do distrito, José Theodoro da Silva Azambuja, dirigido ao senador do Império e inspetor geral da instrução, José Bento da Cunha Figueiredo:

Conta esta associação 7 anos de existência. Convertida em realidade a idéia de sua fundação pelos Ims Joaquim Soares da Costa Guimarães, Dr. José Leite Mendes de Almeida, Dr. Manoel Antonio de Magalhães Calvet e Francisco de Siqueira Dias, em fins do ano de 1871 e concedida pelo aviso do Ministério do Império de 13 de dezembro do mesmo ano a subvenção de (?) a Sociedade Propagadora da Instrução iniciou seus trabalhos em janeiro de 1872 estabelecendo e abrindo desde logo a aula noturna de instrução primária para as classes operárias. A pronta concorrência de alunos e as provas de aproveitamento por eles (?) no exame anual de 1873 em presença de V Ex^a animando-me o aumento da subvenção foi esta elevada a 150(?) pelo aviso de 16 de janeiro de 1874. (...)

Em 1875, concebendo a diretoria o pensamento de edificarem um prédio destinado não só as suas aulas como as das escolas públicas fez a aquisição de terreno para esse fim suficiente, na Rua Bambina, construiu os alicerces e paredes até certa altura e atualmente desenvolve os maiores esforços para aquisição de meios que habilitem a conclusão da obra. Durante todo esse período a aula noturna de primeiras letras tem funcionado com louvável regularidade e não consta que fazem dívidas sobre o cofre da sociedade.

Vê, pois V. Ex^a que a iniciativa particular tem produzido algumas coisas na freguesia da Lagôa. Não só em relação às

¹⁰⁵ Códice 11-4-10. Ensino Noturno. Sob guarda do AGCRJ.

contribuições que têm concorrido para formar a receita da sociedade, mais ainda em relação a dedicação e interesse com que em geral tem se votado ao bom desempenho de sua missão as diretorias que a têm administrado. Entretanto, apesar da subvenção de 150(?) mensais com que concorre o governo Imperial, ainda não pode a Sociedade ampliar o seu plano e atingir os fins a que se propôs nos artigos 2º e 3º do seu estatuto. (...)

Se V. Ex^a entende que a Sociedade há merecido da gratidão pública e que tem correspondido a confiança e a proteção do governo imperial, se V. Ex^a também entender que convém melhorar-lhe a subvenção para que ela possa ampliar o seu plano, parece-me ser a atualidade a ocasião oportuna.

No pessoal da atual diretoria do qual sobressai o presidente duas vezes reeleito e 3 vezes o tesoureiro ... V. Ex^a encontrará cidadãos que já têm prestado serviços muito importantes à instrução popular e com sabeja capacidade para levar muito alto a força impulsiva da iniciativa particular¹⁰⁶.

O que podemos concluir destes discursos e de outros correlatos é a própria estratégia similar adotada por indivíduos (professores) e associações beneficentes, de tornarem-se agentes reconhecidos publicamente e tornarem necessários seus serviços, criando determinada demanda para, em seguida, dialogar com o governo em patamar de maior legitimidade social e política, o que nos leva a afirmar que as iniciativas em educação de jovens e adultos trabalhadores conferem poder à seus promotores.

Como exemplo das vantagens profissionais referidas, podemos pensar na descrição de Uchôa Cavalcanti sobre a província de Pernambuco, no tópico em que expõe os procedimentos do governo em relação aos cursos noturnos. O princípio norteador desse procedimento era a liberdade de ensino pelo qual foram mantidas as aulas existentes, facilitada a criação de novas e foi facultado aos professores públicos lecionarem em cursos noturnos na casa e com a mobília das escolas diurnas. Aos que prestassem esse serviço, o tempo desse ensino seria computado até dois terços na jubilação. Outro intelectual, Antonio de Almeida Oliveira, ao tratar das escolas noturnas para adultos, defende também a liberdade de ensino como forma de ampliá-las e reduzir os gastos do Estado, ainda que afirme que nenhuma despesa com instrução poderia ser tida como excessiva. Ainda assim, calcula que as despesas seriam pequenas pois

¹⁰⁶ Idem.

As aulas dos soldados funcionaram nos quartéis, as dos presos nas cadeias e as outras nas mesmas casas das escolas diurnas. Assim todas as despesas se reduzirão ao pagamento dos professores e à compra do material preciso para o ensino.

Demais, prometendo-se aos professores das aulas diurnas uma razoável gratificação pela abertura delas à noite, gastar-se-á muito menos com eles que com mestres especiais. E havendo liberdade de ensino, em muitos municípios não será preciso que o Estado tenha escolas noturnas (OLIVEIRA, 2003).

A liberdade de ensino não correspondia, porém, na visão de Almeida de Oliveira, à liberdade de aprendizagem, uma vez que ele acreditava que a obrigatoriedade escolar também deveria ser estendida aos adultos. Dessa forma, o autor, um republicano, se posiciona contra o discurso corrente de que a obrigatoriedade da instrução tem que ser só para os meninos. “Para mim semelhante dito é próprio de bárbaros. Ele importa este contra-senso – a sociedade pode punir até com a morte o ignorante que se torna culpado, mas não pode ministrar-lhe a instrução que há de afastá-lo do crime!” (OLIVEIRA, 2003). Mas apesar dos longos discursos destes e outros intelectuais, e de diversos projetos, continuávamos a ser, como afirma Ruy Barbosa em seu Parecer, “um país de analfabetos”. Muitos destes projetos nunca chegaram a ser avaliados, como informam as notas de Leôncio de Carvalho para a reforma de 1879, em balanço sobre as propostas de reforma dos anos de 1831, 32, 37, 38, 39, 46, 47, 50, 57, 68, 70, 73, 74. “Mas coisa notável, nenhum só desses projetos nunca chegou a ser constituído em lei e até raros tiveram a honra de uma longa discussão”. O próprio projeto de 1874 antecipava proposições da reforma de Leôncio de Carvalho, que também não chegou a ser implementada. Em relação à escolarização de trabalhadores em 1874 fora estabelecido que os donos, diretores ou gerentes das fábricas e oficinas existentes e que se fundassem, forneceriam o ensino primário elementar a seus operários menores de 18 anos sob pena de multa. Nas oficinas do Estado teriam preferência os indivíduos com instrução primária. Ao mesmo tempo, nenhum indivíduo poderia ser dispensado da escola com menos de 14 anos sem saber ler, escrever e realizar as quatro operações aritméticas e sem os princípios de moral. Caso até os 14 anos não estivesse habilitado, passaria as escolas de adultos, sendo obrigado a permanecer até se habilitar ou até completar os 18 anos. No

artigo da obrigatoriedade do ensino até os 18 anos abre-se um parágrafo para regulamentação das escolas de adultos:

§ 4º: Fundar-se-hão no município da corte, escolas para adultos nas quais serão admitidos indivíduos de mais de treze anos, contratando-se para o ensino professores particulares idôneos ou concedendo-se uma gratificação aos professores públicos que se propuzerem a este serviço e o governo julgar no caso de bem o desempenharem. Estas escolas serão diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que se atendam as condições de trabalho dos indivíduos que a frequentarem¹⁰⁷.

Pelo movimento de ofícios trocados entre professores, delegados e inspetoria de instrução¹⁰⁸, é possível entrevermos um pouco as “idas e vindas” dos cursos noturnos públicos, e perceber como esta foi uma política tão instável quanto a frequência de seus alunos. A partir do ano de 1878 o inspetor geral de instrução passa a orientar os delegados de distrito para que se desse abertura de cursos noturnos assim que se atingissem 12 alunos. Os delegados teriam, então, que empregar “esforços e boa vontade” para aumentar o número de frequentadores dos cursos, seria necessário sair a convidar os analfabetos a desfrutar do “benefício liberalizado pelo governo imperial”. Porém, ao mesmo tempo foram requeridas subvenções para cursos que já aconteciam antes do decreto devido à iniciativa particular de professores. Houve concessões, mas também recusas, sendo o motivo principal a baixa frequência de alunos, como é o caso do entrave posto pelo Barão de São Félix, inspetor de instrução, à abertura de curso pelo professor Augusto Cândido Xavier Cony. O inspetor informa que desaconselha a autorização do professor Augusto Cândido Xavier Cony, de abertura de curso noturno na escola de seu magistério, na freguesia do Sacramento, alegando que já havia próximo um curso noturno que não tinha frequência desejada.

Havia, ainda, outros motivos de recusa, como observamos no ofício do mesmo inspetor ao ministro do Império desaconselhando a autorização para abertura de curso pelo professor Antonio José Marques na freguesia da Lagôa.

Não autorizei a abertura oficial do dito curso, que o professor apenas falou-me em começar como ensaio por admitir a noite alguns alunos sem por isso receber retribuição alguma dos cofres públicos, que

¹⁰⁷ Anais da Câmara dos Deputados, 1874, volume 3, seção de 30/07. Sob guarda do IHGB.

¹⁰⁸ Códice 11-4-10. Ensino Noturno. Sob guarda do AGCRJ.

para abertura de todos os cursos noturnos depois do Decreto nº 7031 A de 6 de setembro de 1878 tem procedido autorização (...) que está o curso noturno de quem se trata, próximo ao subvencionado estabelecido na Rua de São Clemente. Que tanto neste como naquele são admitidos alunos de menor idade que deveriam frequentar as escolas públicas diurnas, que no do professor Antonio José Marques, a frequência é quase toda de estrangeiros, contando-se apenas quatro brasileiros, e destes somente um adulto, os outros menores nas condições acima indicadas¹⁰⁹.

Os ofícios favoráveis aos pedidos acima referidos tornaram-se mais frequentes que as recusas entre os ofícios consultados para os fins do ano de 1878 e para o ano de 1879, quando ocorre, também, maior fiscalização desses cursos por parte da inspetoria o que podemos perceber nos envios dos quadros de frequência dos alunos pelos professores de diversas freguesias. Esses quadros informam que a frequência média por aula, considerando dez cursos, no período entre agosto e outubro de 1879 foi de 18 alunos. Entretanto, esta frequência não estava distribuída regularmente por todas as freguesias, sendo as maiores médias correspondentes aos cursos da Glória, 35,75 alunos por aula e do Engenho Velho, 21,75 alunos por aula. E as menores relativas a Campo Grande, 9,6 alunos por aula, e Engenho Novo, 14,25 alunos por aula, mostrando que a frequência nas freguesias urbanas era maior que nas suburbanas.

Tabela de frequência dos cursos noturno públicos de instrução primária da corte em 1879¹¹⁰.

Professor	Freguesia	Frequência Média
Augusto José Ribeiro	Barra de Guaratiba	17 alunos
Gustavo José Alberto	?	15 alunos
Augusto Candido Xavier Cony	Santo Amaro	18,2 alunos
Januário dos Santos Sabino	Santa Rita	14,75 alunos
Felipe de Barros	Engenho Novo	14,25 alunos

¹⁰⁹ Códice 11-4-10. Ensino Noturno. Sob guarda do AGCRJ.

¹¹⁰ Retirada de ofícios enviados por professores à inspetoria de instrução.

José Carlos D'Alambary Luz	Paquetá	17,4 alunos
?	Glória	35,75 alunos
José João de Póvoas Pinheiro	Engenho Velho	21,75 alunos
José da Silva Santos	Campo Grande	9,6 alunos
Adolfo Pereira dos Santos	Jacarepaguá	15,4 alunos

Até maio de 1879, segundo estatísticas do ministério do Império, funcionavam na Corte 10 cursos noturnos para adultos, sendo a frequência de 8 deles totalizada em 212 alunos. Porém, em ofício de 10 de novembro de 1879 o governo imperial declara que por falta de verbas deveriam ser fechados os cursos noturnos em funcionamento nas escolas públicas. Vários professores de tais cursos enviam ofícios à inspetoria geral de instrução propondo-se a continuidade das aulas por conta própria. Em meados de 1881, estes professores que se dispuseram a trabalhar sem receber as devidas gratificações, voltam a solicitar subvenções. Este fato foi relatado pelo inspetor da instrução, Barão Homem de Mello em maio de 1880 contando o fechamento de 16 cursos que funcionavam em escolas públicas cuja frequência era de 300 alunos.

Nesse momento, o governo passa a pedir mais informações sobre os cursos antes de conceder as subvenções, ressentindo-se de possíveis fraudes. As subvenções voltam a ser concedidas por aviso do ministério do Império, de 4 de outubro de 1881, com a ressalva de não se deixar livre ao arbítrio dos professores a abertura dos cursos.

Em 1882, observa-se um novo movimento de expansão dos cursos públicos. Em 4 de março deste ano, o inspetor geral de instrução envia ofícios para várias freguesias consultando se seria possível abrir cursos noturnos além dos que já existiam. O relatório da inspetoria geral, de maio de 1882, é pessimista em relação aos cursos noturnos. Afirma não ser nova a idéia de tais cursos, que já existiam muito antes do decreto nº 7031 A de 6 de setembro de 1878. Diz que os cursos só têm sucesso em áreas urbanas, e os que prosperaram foram os de associações e sociedades: Imperial Lycêo de Artes e Offícios, Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, Lyceo Literário Portuguez, Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa e Associação Promotora da

Instrução. Em 1883, segundo relatórios ministeriais, computavam-se 9 cursos noturnos, sendo 3 em escolas públicas, 2 promovidos pela Câmara Municipal e 4 promovidos por associações. Em 1886 este número cai para 6, entre eles 4 cursos público e 2 particulares subsidiados. As respostas a tal relatório remetida por delegados de instrução das freguesias à inspetoria revelam que os cursos tinham proveito e faziam falta para as áreas suburbanas e também nas áreas urbanas onde foram extintos. Esse é o conteúdo de ofício remetido pelo delegado da freguesia do Espírito Santo, Joel Alves Pereira, à inspetoria de instrução em 10 de junho de 1882. Ele alega que:

Não existe atualmente nesta freguesia do Divino Espírito Santo, nenhum curso noturno para adultos, mas pelo que observei, quando funcionaram dois sustentados pelo governo, é de esperar que seja de muita vantagem a sua nova criação. Porquanto vi aproveitando da instrução dada desta sorte muitas pessoas que continuariam em plena ignorância, vi o pequeno negociante, o quitandeiro, o artista, o caixeiro aproveitarem-se da noite para receberem instrução, e se não é possível afirmar de um modo definitivo a utilidade de semelhantes escolas porque aqui funcionaram por pouco tempo, não posso deixar de julgar que é muito necessário um nova criação, ao menos como ensaio¹¹¹.

Nos últimos anos do Império, em relatório referente ao ano de 1887, constava a existência de 6 cursos noturnos, cuja frequência média foi de 155 alunos. Tendo o relatório sido apresentado no ano de 1887, informa que de tais cursos continuava, em 1888, somente o da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa. Conforme o ministro:

Os outros que se achavam estabelecidos nas paróquias do Sacramento, Engenho Novo, Campo Grande e Jacarepaguá¹¹², deixaram

¹¹¹ Códice 11-4-10. Ensino Noturno. Sob guarda do AGCRJ.

¹¹² As freguesias de Campo Grande e Jacarepaguá faziam parte das suburbanas. Segundo Noronha Santos, a população de Campo Grande era de 16.900 habitantes, dados do censo do distrito federal terminado em dezembro de 1890. A maior parte dos habitantes era constituída por pobres lavradores e pequenos comerciantes. Campo Grande possuía comércio e algumas lavouras, pequenas plantações de cana-de-açúcar em sítios e duas fábricas, uma de cerâmica e uma de tecidos no povoado de Bangú, habitado pelos operários. “Outrora existiam na freguesia importantes fazendas de gado. Hoje, seus campos estão desertos por falta de braços para o trabalho” (SANTOS, 1965). Segundo o mesmo censo, Jacarepaguá possuía em média, 17.000 habitantes, com uma produção de aguardente, lenha, carvão, milho, ervas e frutas. Sacramento e Engenho Novo estavam mais próximas da área central, possuindo maior população e mais infraestrutura. Engenho Novo é caracterizada por Santos como “vasta e populosa freguesia”, onde havia casas de comércio, e ao contrário da lavoura, que era insignificante, a indústria era boa, com bem montadas oficinas de chapéus, águas gasosas, fósforos, gelo e manteiga. Possuía iluminação pública, água encanada e esgoto. Porém, o autor chama atenção de que até 40 anos atrás, ou seja, na década de 1860, este era um povoado sem importância, retalhado por fazendas e sítios de austeros senhores de escravos. A freguesia do Sacramento possuía 33.000 habitantes, animado comércio e prédios públicos. É interessante notar que o

de funcionar no corrente ano letivo, conforme resolveu meu antecessor a vista da informação da inspetoria geral de instrução pública no sentido de não terem os mesmos cursos apresentado resultados satisfatórios¹¹³.

E assim, sem mais explicações são suprimidos. Enquanto nós, que procuramos tal história, ficamos sem saber o que significaria ser ou não um curso noturno de instrução primária para adultos satisfatório? Satisfatório para quem? Mas não há com o que se surpreender, em se tratando de uma dádiva, como próprio do que é dado, pode ser tirado a qualquer momento. Qual terá sido a reação dos trabalhadores estudantes dos cursos suprimidos? Também os considerariam insatisfatórios? Seu juízo não consta nos ofícios arquivados. Mesmo frente à essa escassez de fontes sobre a interferência dos estudantes na história das escolas noturnas de instrução primária da corte, procurei formas, ainda que precárias de caracterizá-los. Começamos com a pista dada pelo relatório de viagem do inspetor da instrução da província de Pernambuco. Segundo Uchôa Cavalcanti, o público das escolas noturnas era constituído não só por adultos, mas também pelos filhos dos artistas e aprendizes. Diferente dos legisladores do império como José Bento da Cunha Figueiredo, João Alfredo Corrêa ou o próprio Leôncio de Carvalho, o pernambucano não colocava objeções à frequência de meninos. O objetivo dessas aulas era “facilitar o ensino aos que não podem frequentar as classes diárias e diurnas”. Como existissem os impedidos de usufruir mesmo das aulas noturnas, a província de Pernambuco instituíra as escolas dominicais, para os empregados em “serviços industriais e artísticos que excedessem as horas do dia”. Nessas instituições priorizava-se a instrução primária, mas era comum que fossem usadas como aulas de “reforço”, onde aqueles que, em algum momento, tiveram mantido contato com a leitura e escrita, poderiam relembrar e aperfeiçoar seus conhecimentos.

As escolas noturnas e dominicais podem ministrar o ensino dos três graus e acharão sempre discípulos entre os adultos e meninos que de dia tem ocupação e ofícios, isto é, podem, e devem servir aos analfabetos, e ao mesmo tempo prestar grande utilidade como cursos de repetição para que os que apesar de haverem frequentado escola, pouco hajam aproveitado, ou, distraídos pelos trabalhos manuais, tenham

autor apresenta, em sua descrição, o número de escolas de cada freguesia, atribuindo importância ao item instrução como fator de desenvolvimento urbano.

¹¹³ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, José Fernandes da Costa Pereira Junior, 1888. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>.

perdido o que chegaram, a saber, e sintam a necessidade de reaprender¹¹⁴.

O caráter de aula de repetição foi um dos dados significativos que pude extrair do livro de matrículas da escola noturna de São Sebastião, promovido pela Câmara Municipal. A análise deste livro foi adotada como forma de me aproximar do perfil dos trabalhadores estudantes. Não há informações detalhadas de seu cotidiano, tampouco estas são uma auto-imagem, ao contrário, são dados pessoais para fins burocráticos registrados pelo professor da escola. Dos documentos pesquisados foi onde mais esta população deu-se a ver. Além do livro de matrículas de São Sebastião, foram encontrados alguns outros mapas de turma das escolas do ministério do Império, dispersos entre ofícios do código do ensino noturno.

O livro contém matrículas dos anos de 1884 a 1893, em 140 páginas numeradas. Destas 140 indicadas na abertura do livro, foram conservadas 92, rubricadas pelo inspetor das escolas municipais, enquanto o primeiro professor a preencher é Gregório de Oliveira Pacheco que, a julgar pelas mudanças na caligrafia, será mais tarde substituído. As suscintas informações sobre os alunos podem nos revelar um pouco de sua condição social, ainda um pouco da dinâmica do curso e os progressos feitos pelos estudantes em seu aprendizado que se dava pelas seguintes matérias¹¹⁵: na segunda feira, caligrafia, leitura e ditado; na terça feira, caligrafia e aritimética; na quarta feira, caligrafia, leitura e gramática (de cor) e ditado; na quinta feira, caligrafia e aritimética e na sexta feira, caligrafia, leitura, gramática (análise). Tal currículo permite pensar que a preocupação do curso era maior em relação aos aspectos formais da “alfabetização”, o que fica configurado no maior tempo dispensado à caligrafia, para boa formação de “escreventes”, em detrimento do tempo dispensado à leitura e aritmética, logo um menor investimento em análise e raciocínio lógico.

Os dados que compõe o livro são: o nome, idade, grau de instrução, profissão, residência, época de matrícula. Procurei destacar entre eles, o número de inscrições

¹¹⁴ Instrução Pública. Estudo sobre o systema de ensino primario e organização pedagógica das escolas da Côte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Relatório apresentado ao Presidente de Pernambuco. Autor: João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Inspetor Geral de Instrução Pública da Província do Recife. Typ. de Manoel Figueiros de Faria e Filhos, 1879.

¹¹⁵ A lista de disciplinas foi encontrada anotada na contracapa do livro de matrículas, esquematicamente distribuídas entre os dias da semana.

anuais e os meses em que ocorrem; o levantamento da faixa etária dos alunos, classificada entre os intervalos de 10 a 15 anos, 16 a 25 anos e maiores de 26 anos. A idade foi relacionada com a escolaridade Também destaquei as escolaridades seguindo a classificação dos próprios professores em analfabetos, os que sabem silabar e os que sabem ler. Foi avaliada a modificação do grau de escolaridade para os mesmos alunos na decorrência da frequência ao curso, para tanto foi preciso conferir os nomes que se repetiam entre um ano e outro procurando perceber o índice de continuidade dos alunos no curso. Foram observadas também a naturalidade dos alunos, quais as mais frequentes e qual sua relação com os graus de escolaridade. Da mesma forma, as profissões foram listadas e correlacionadas com a escolaridade, ao mesmo tempo em que foram marcados os nomes sem sobrenome, notando a presença de 5 prováveis matrículas de escravos.

A escola de São Sebastião possui, para o intervalo abarcado pelo documento, um elevado número de matriculados quando comparamos a alguns cursos noturnos do ministério do Império, em período próximo. No ano de 1885, temos em São Sebastião, 152 matrículas, em 1887, 204 inscritos e em 1889, 177. Entre os anos de 1881 e 1882 as escolas públicas da freguesia da Glória, Guaratiba e Jacarepaguá, tinham uma média de 23 alunos. Consta nos relatórios ministeriais que os cursos das associações beneficentes como da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional e a Associação Promotora da Instrução na própria freguesia da Glória, também possuíam um número maior de inscrições, 240 na primeira e 186 na segunda. Não pude obter comprovações dos motivos para tal diferença, mas suponho que seja motivada pelo fato dos cursos das associações e da câmara municipal terem um maior tempo de existência, sendo portanto mais consolidados e de maior credibilidade, fator importante para a tênue permanência de estudantes adolescentes e adultos trabalhadores em uma escola após um dia inteiro de trabalho.

Em São Sebastião as matrículas eram aceitas durante o ano inteiro, exceto o mês de dezembro, sendo o maior afluxo de alunos no início e meio do ano, o que denota um esforço para trazer estes homens às aulas, num contexto onde a escola ainda não está profundamente enraizada como parte dos hábitos da população, e pelo contrário, faz-se necessário instituir sua obrigatoriedade para ser amplamente frequentada. Cabe lembrar que ao alto número de matrículas não correspondia necessariamente a frequência dos

matriculados, sendo possível a existência de rotatividade entre os participantes. Em avaliação otimista da conjuntura educacional do ano de 1877, o inspetor de instrução primária e secundária do município da Corte, José Bento da Cunha Figueiredo, afirma que o quadro da baixa frequência às escolas tendia se reverter.

O desejo de aprender vai se desenvolvendo consideravelmente em todas as clases da sociedade, e o pejo de não saber ler nem escrever já alcança mesmo a gente defavorecida da fortuna e chego a persuadir-me que, sem ser, talvez, necessário empregar os meios diretos de coerção, que até hoje não tem sido possível por em prática, bastará usar dos indiretos, tais como, auxiliar os alunos indigentes para que possam frequentar as aulas, privar do gozo de certos direitos sociais os que não souberem ler nem escrever, porque dar o direito de sufrágio a um povo ignorante e analfabeto é o mesmo que levá-lo hoje a anarquia e amanhã ao despotismo, invocar a solitudine dos párocos para que oportuna e importunamente procurem convencer os seus fregueses de quanto são criminosos os pais que descuram a educação de seus filhos¹¹⁶.

Apesar do otimismo, não são descartados meios de coerção e imposição da obrigatoriedade escolar, ainda que não fossem “coerções diretas”. Se a escola era um espaço distante para as crianças, que desde sua implantação foi o público para qual ela se voltou prioritariamente, podemos supor que para os adultos havia entraves muito maiores ao ingresso e os dados do livro comprovam que a faixa etária de menor presença nas aulas noturnas era a de maiores de 26 anos. Mesmo assim, a permanência dos estudantes da escola municipal entre um ano e outro não foi insignificante. Entre o ano de 1885 e 1886 permaneceram na escola 32 alunos, ou seja, aproximadamente 21% da turma do ano de 1885. Entre o ano de 1887 e 1888, permaneceram 40 alunos, o que representa 20% da turma de 1887, enquanto em 1889 permaneceram 31 alunos ou 24% dos alunos de 1888. Qualitativamente observa-se que esta continuidade é bem maior entre os alunos que já sabem ler, o que corrobora a hipótese do uso deste curso mais como repetição que como alfabetização propriamente. Entretanto, é possível observar elevação do grau de instrução para os iletrados ou semi-letrados que permanecem de um ano a outro. Não é possível julgar, com os dados disponíveis, a eficácia das estratégias de alfabetização deste curso, porém podemos ver repetido aqui o problema comum da expulsão dos inadaptados à escola. Os alunos que conhecem a linguagem da escola, a linguagem letrada, ambientam-

¹¹⁶ Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, 1877. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/minopen.html>

se ali e permanecem, buscando ascenderem, mas há os que não aprendem, e sentem-se intimidados por um ambiente onde têm seu saber diminuído e seus movimentos cerceados. Em pleno final do século XX¹¹⁷, quando já temos a escola consolidada como necessidade da vida social, tendo sido bandeira de luta e reivindicação de vários setores por democratização dos benefícios sociais, ainda vemos a desistência dos estudos como o ato mais comum entre adultos iletrados, podemos supor que num momento em que a escola é um espaço estranho, com um discurso iluminista de regeneração da ignorância popular, onde estas classes populares eram vistas de forma totalmente pejorativa, como já foi observado no capítulo anterior, é de se esperar não haja um afluxo muito grande deste público.

No sentido de que são os mais ambientados à escola que a ela se dirigem, temos os seguintes números: a média de alunos analfabetos do curso aqui analisado é de 40,4, o de semi letrados é de 20,6, e a média dos que já sabiam ler quando matriculados é de 93,2. Em relação à suas idades, fica provado que a maior parte dos frequentadores é de jovens e não propriamente de adultos. A faixa etária mais presente nas matrículas é a que vai de 16 a 25 anos, seguida de perto pela que vai dos 10 aos 15 anos. Foi constatado número relevante de meninos de 10, 11, e 12 anos, e o número de indivíduos acima dos

¹¹⁷ O livro “A vida na escola e a escola da vida” realiza, em 1987, uma análise bastante crítica do problema do “fracasso escolar”, mostrando como a chamada “evasão” é, na verdade, uma “expulsão” das “classes populares” do interior de uma escola que não foi feita para elas. Transcrevo um trecho que trata exatamente desta questão:

“O número de alunos que vão sendo reprovados e expulsos da escola ao longo dos anos é assustador. No entanto essas reprovações não atingem da mesma maneira crianças de diferentes meios sócio-culturais. De fato, são, sobretudo as crianças provenientes das camadas populares e do meio rural que fracassam na escola e são forçadas a interromper seus estudos. Evidentemente essas crianças constituem a grande maioria da população de nosso país e são elas justamente que mais precisam da escola para poder melhorar de vida. São os pais das crianças que fracassam os que mais fizeram sacrifícios para que seus filhos pudessem estudar. Foram eles que lutaram e, por vezes esperaram anos até conseguir vaga para matricular seus filhos. Foram eles que passaram dificuldade para comprar cadernos e uniforme. Foram eles que sofreram ao ver seus filhos serem reprovados e obrigados a repetir o ano. (...)”

As crianças saem da escola, mas levam consigo a marca e a humilhação do fracasso: saem convencidas de que fracassaram porque são menos bem dotadas, menos inteligentes e capazes que os outros. (...)”

Na verdade, muitos dos problemas apontados acima poderiam ser resolvidos se a escola tivesse uma outra atitude em face da pobreza. Até hoje a escola tratou a pobreza como se ela fosse culpa dos pobres, um defeito de nascença que só vem atrapalhar o trabalho na escola. E, de fato, atrapalha, porque a escola não foi pensada para os pobres. A escola foi pensada para uma criança ideal, uma criança que não trabalha, uma criança que fala bonito, uma criança que pode estudar em casa com calma, etc. Em suma, a escola não foi pensada para maioria, mas sim para os filhos de uma elite que por definição são muito poucos. Quando os pobres, as crianças da periferia e das zonas rurais entram para a escola, eles ficam deslocados, não conseguem aprender e passam a constituir um problema. Então, a solução mais fácil é acusar a pobreza pelo fracasso dos pobres. “Não aprendem porque estão com fome, não aprendem porque têm problemas em casa, não aprendem porque ‘falam errado’, etc., etc. e etc.”.

26 anos é significativamente menor, sendo a idade mais avançada lá encontrada, a de 51 anos. Este perfil é confirmado pelos mapas de turma das aulas da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, das escolas públicas da Glória, Jacarepaguá e Guaratiba, onde estava matriculado um menino de apenas 9 anos.

A heterogeneidade da turma que se revelava pelas variadas idades dos alunos, também tocava as profissões ali existentes. Num período em que as indústrias mecanizadas ainda estão longe de constituírem a principal fonte de trabalho, criando uma classe operária alienada dos meios de produção e dos conhecimentos necessários a ela, vemos no Brasil um conjunto de trabalhadores da manufatura, com formações profissionais, ou funções sociais bem específicas. Já podemos encontrar o uso dos termos operário em comum com o termo jornaleiro, e ainda artistas e artífices, estes designando um trabalhador especializado em seu ofício artesanal.

Entre as diversas ocupações dos alunos dos cursos noturnos na escola de São Sebastião, encontramos mais frequentemente, os carpinteiros, caldeireiros, cozinheiros, empregados públicos, encadernadores, ferreiros, empregados em comércio, marceneiros, pedreiros, servidores domésticos, tipógrafos, torneiros, além dos simplesmente designados como operários, que inclusive foram os mais presentes entre as matrículas. Encontramos ainda os apenas “estudantes”. Na relação ocupação e escolaridade encontramos um maior grau de letramento entre os artistas (ao contrário dos operários), compositores, empregados na estrada de ferro, empregados públicos, encadernadores, estampadores, impressores, sacristãos, e tipógrafos, além dos próprios “estudantes”. O menor grau de letramento estava entre os cocheiros, copeiros, funileiros, trabalhadores da lavoura, mascates e servidores domésticos.

Este mesmo cálculo foi feito em relação à naturalidade dos alunos, revelando-se mais frequentes os vindos da própria Corte, da província do Rio de Janeiro, de Portugal, da Bahia, da província de São Paulo, de Minas Gerais, Maranhão e Ceará. Mas encontramos algumas presenças inusitadas, como 3 africanos, norte americano, um belga, um paraguaio e espanhóis e italianos em maior número. Entre os seis estados mais presentes, o grau de letramento decrescia na seguinte ordem: o Rio de Janeiro era a província de maior número de letrados, em segundo vinha a Corte, a Bahia, Portugal, São Paulo, empatados Ceará e Maranhão, e por último, Minas Gerais. Entre estrangeiros, os

africanos, o belga, dois italianos, um norte americano e um paraguaio eram iletrados, enquanto os demais sabiam ler.

Sem poder comparar as informações obtidas no livro de matrículas da escola de São Sebastião com as equivalentes de outros cursos é preciso ter cuidado ao tecer generalizações, por isso este caso é tomado aqui como realidade pontual sem deixar porém, de lançar algumas luzes sobre as escolas noturnas existentes, pelo menos nas freguesias urbanas do Município Neutro. Mas mesmo um documento “sobre os alunos” ainda não é um documento “dos alunos”, e continuamos sem ter acesso à sua versão da história das aulas noturnas. Pudemos saber que nelas conviviam crianças, jovens e adultos, estrangeiros, homens nascidos na localidade, e os vindos de outras províncias, executores dos mais diversos trabalhos. Um curso onde havia empregados públicos que sabiam ler e caixeiros analfabetos, meninos de 12 anos com instrução mais elevada que senhores de 51 anos, todos ligados por um impedimento – o trabalho manual, distanciado dos saberes da escola e reconhecido como seu verdadeiro papel na sociedade. A escola noturna constituía-se como espaço dos que não tinham: os que não tinham tempo pela manhã, os que não tinham mais idade para frequentar as escolas públicas de meninos, e quem sabe, por aqueles não ambientados às escolas diurnas de meninos, entre sujeitos de condições sociais mais elevadas, o que poderia explicar a existência de “estudantes” designados entre as ocupações no livro de matrículas.

Mesmo não tendo as atribuições mencionadas características de uma escolarização convencional, os alunos dos cursos noturnos podem ser destacados da condição da maior parte dos sujeitos das classes populares. Cabe lembrar que frente a baixíssima taxa de alfabetização da época, a instrução possuía um significado que não possui mais hoje, de possibilitar alguns benefícios sócio-econômicos, além da “inclusão política”, após a reforma eleitoral que excluiria o analfabeto do direito do voto.¹¹⁸ Nesse sentido, é possível que estes homens se dispusessem a entrar em uma sala de aula, após um dia inteiro de trabalho, permanecerem sentados durante duas horas, realizando exercícios de ditado e caligrafia, sob a luz fraca da lamparina, entre as idas e vindas de um professor que se desdobrava para atender sujeitos de graus de conhecimento distintos sobre a matéria ensinada, tudo isso por que? É possível que alguns sofressem certa

¹¹⁸ Ressalto que se trata de uma inclusão no critério do direito ao voto, e não no poder decisório efetivo.

pressão de patrões, como podemos inferir dos discursos da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, exortando os donos de fábricas e mestres de oficinas a mandarem seus empregados às aulas noturnas da Sociedade. Mas é possível que estes homens buscassem ali uma possibilidade de ascensão social, ainda que restrita, através do próprio trabalho, uma vez que estes cursos eram vistos, pragmaticamente, como forma de obter conhecimentos elementares requisitados ao ingresso em algumas poucas “escolas técnicas” existentes na Corte, como o Lyceo de Artes e Offícios, onde poderiam se aperfeiçoar e se tornarem mais aptos à inclusão no mercado de trabalho assalariado em formação, em uma cidade que crescia e se modernizava, deixando cada vez menos espaço para os pequenos ofícios de conserto de panelas, pregar botões em roupas, ou ir de porta em porta vendendo suas “utilidades”, e também para os que veriam sua terra expropriada pela urbe em expansão, todos em busca das instáveis condições de subsistência.

Vida instável de homens pobres, como instável era a sua escola, fruto de “dádiva”, instrumento de controle e formatação das classes populares, as aulas noturnas chamadas de “liberais” eram um “presente dos benfeitores”, ou uma “missão dos intelectuais iluministas”, por vezes uma necessidade de complementação dos baixos ordenados de professores, mas não uma conquista das classes populares. Fossem elas ressignificadas por sujeitos destas classes, fossem elas apropriadas por trabalhadores iletrados ou semi- letrados, não era esse seu projeto político-pedagógico. A almejada inclusão liberal que constava em tal projeto era sob uma forma subalterna, na qual o trabalhador adquiria sua cidadania bem situada em “seu lugar” de homem que não pensa, e só executa, de homem que não tem desejos, mas obrigações. Obrigação de servir durante o dia, gerando o lucro de seus patrões, por vezes eles mesmos beneméritos apoiadores de escolas para pobres, obrigação de se instruírem nas primeiras letras e na “boa moral” durante a noite, pagando com suas horas de descanso o aperfeiçoamento e aumento da utilidade de seus corpos para o trabalho. Infelizmente não foi possível, no espaço dessa pesquisa, depara-me com qualquer indício de um projeto político pedagógico que rivalizasse com este, e parece distante o momento em que “educação popular” ganharia o sentido não de conformação, mas de contestação da ordem social e instrumento de sua transformação. Não foram aqui estudadas, nem tampouco encontradas referências para o período, de escolas do movimento operário, cuja corrente principal no

Brasil – o anarcosindicalismo¹¹⁹, no momento imediatamente posterior ao que trata este trabalho, tinha forte atuação educacional.

Termino, entretanto, este texto, citando uma experiência distante em tempo e espaço do seu objeto, mas que pode nos ajudar a refletir sobre o caráter progressista ou conservador da política de escolas noturnas para trabalhadores. Refiro-me a uma experiência vivida por sindicatos italianos no início da década de setenta do século XX. Este foi um projeto que contou com a participação do IDAC¹²⁰ (Instituto de Ação Cultural), e foi relatado no livro “Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular”. Sob o título “Conhecer para transformar: os operários italianos compõe uma sonata para os patrões”, Miguel Darcy de Oliveira descreve o projeto das “150 horas”. Ele começa por esclarecer que este não era realizado no âmbito escolar, mas contestava a própria escola e ao mesmo tempo reivindicava o direito ao estudo e acesso à cultura. Outra característica fundamental era de ser proposto e movido pelos próprios sindicatos, e não pensado de fora “para eles”. Tal experiência só foi possível em um contexto de lutas mais amplas que as geralmente empreendidas apenas por questões salariais e de defesa de postos de trabalho. O movimento operário encontrava-se, então, numa situação em que os salários industriais, mal ou bem, estavam acima da linha de sobrevivência. “Os operários foram se dando conta de que seu interesse profundo não se esgotava em ganhar mais, mas incluía uma série de outros aspectos ligados à melhoria das condições de trabalho, à preservação de sua saúde, à conquista de um maior poder de decisão e de liberdade, que se traduziam em viver melhor”¹²¹. Assim empreendem a luta contra sua coisificação, não por inclusão na ordem capitalista e na sociedade de consumo, mas pela modificação desta. Com tais objetivos as 150 horas constituíam-se em uma cláusula no contrato nacional de trabalho assinado pelos metalúrgicos italianos em 1973, que os dava direito à utilização de até 150 horas, num prazo de três anos, deduzidas do tempo de trabalho e pagas pelo patrão para sua formação.

¹¹⁹ Sobre o anarcosindicalismo no Brasil ver, *A invenção do trabalhismo*, de Ângela de Castro Gomes, um livro clássico sobre a formação da classe operária brasileira. Ver também a dissertação de mestrado de Carlos Augusto Addor, *Rio de Janeiro, 1918: A Insurreição Anarquista*. UFF, 1985.

¹²⁰ O IDAC era um centro de pesquisas e intervenção pedagógica criado na década de 1960, em Genebra, por um grupo de brasileiros exilados, que tinham como referência a “Pedagogia do Oprimido”. Entre eles estava Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon.

¹²¹ CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *Vivendo e Aprendendo. Experiências do idac em educação popular*. 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. P. 19

“Os patrões mostraram-se receptivos à proposta, desde que a formação seja entendida como simples requalificação profissional e desde que os “cursos” sejam administrados por organismos oficiais. O sindicato por sua vez considera ambos os pontos inegociáveis. (...)”

[Para o sindicato] elas não se confundem, de maneira nenhuma, com os cursos tradicionais de formação técnica e profissional, ministrados pelas próprias empresas ou por organismos oficiais, que visam a fornecer a cada operário determinadas qualificações que lhe permitem uma ascensão social individual. Por outro lado, o movimento operário reivindica também para si a gestão desta conquista coletiva. Serão os próprios trabalhadores a decidir soberanamente o que querem estudar.

‘Então vocês querem que nós paguemos os operários para que eles aprendam a tocar violino?’, perguntaram ironicamente os patrões. ‘Exatamente’, é a resposta dos sindicatos, ‘para que possamos compor uma sonata para os senhores’”.

Não pretendo, aqui, desconsiderar indevidamente a separação espaço temporal que faz surgir uma experiência com esta, fruto da politização e da construção histórica do movimento operário, que do momento de seu surgimento até aproximadamente meados do século XX, esteve marcado por certo pragmatismo econômico “trade-unionista”, em que pese a existência de tendências revolucionárias atuantes em seu interior, e as diferenças de configuração deste movimento de país a país. Busco apenas um termo de comparação em projetos de educação envolvendo trabalhadores, e as “150 horas” têm a capacidade de nos fazer perceber que a “escolarização compensatória” para os “deserdados da sorte” não muda tal sorte, ao contrário, exaure estes trabalhadores, pois as horas que lhes faltam ao estudo, e são para tal retiradas de seu descanso, são as que constituem, de acordo com uma teoria também oitocentista, a “mais valia” extraída por seus patrões, o que não os faz “deserdados da sorte”, mas sim expropriados de seu trabalho. Fazendo os patrões pagarem por suas horas de estudo, os italianos teriam mostrado que o trabalhador não necessita de uma educação qualquer, mas de uma realizada sob seu próprio projeto político pedagógico.

Na sociedade brasileira e fins do século XIX, em que se dava o progressiva abolição do escravismo e formação de um mercado de trabalho capitalista, carregando, ainda, os ranços das relações escravistas, fundada na concentração da propriedade,

principalmente a fundiária, e em uma série de hierarquias e preconceitos, marcadamente os de cor da pele e origem social, era propalado nas seções da câmara e do senado, bem como nas páginas da imprensa, a necessidade da instrução redentora, quando as teorias de intelectuais europeus e brasileiros atestavam sua capacidade promotora do progresso, porém quando a prática cotidiana não poderia esconder o fato de que a instrução e a educação, entendidas sobretudo como sinônimos de escola, não transformam a vida de uma sociedade, ainda que em alguns casos transforme a vida de certos indivíduos. Mantendo em seu interior as condições e valores de sua formação social, a escola moderna premia alguns poucos e pune outros muitos. Ela constituiu-se desde sua implantação num dos parâmetros de hierarquia mais naturalizados, quanto mais “objetiva”, “democrática” e “includente” pretendia ser, contribuindo para justificar desigualdades que provém de seu exterior, e reforçá-las, criando uma “camada amortecedora” dos conflitos, composta pelos indivíduos que sonham por seu próprio mérito elevarem-se acima de suas próprias condições sociais.

Considerações Finais

Procurei neste trabalho disponibilizar informações que contribuíssem para a caracterização da experiência histórica das escolas noturnas de instrução primária da Corte no período de fins de 1860 a 1889, como modalidade de educação para o povo. Ordenei tais informações de acordo com a tese central de que tais escolas davam existência a um projeto político-pedagógico que chamei de elitista, enumerando seus principais objetivos. E cheguei à conclusão, subsidiária da tese de Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, que tal projeto é contradito pela prática das escolas, e seus objetivos não correspondem à seus resultados, à medida que tais escolas não logram difundir a instrução entre as classes populares, mas sim criar novos critérios de segregação política, econômica e social ditados pelo grau de escolarização; nesse sentido, a escola é uma das principais tributárias da invenção do analfabeto.

Esta contribuição é, sem dúvida uma pequena parte das possibilidades de exploração da história da educação para jovens e adultos trabalhadores, e mesmo da própria experiência das escolas noturnas que ultrapassa mesmo o recorte temporal aqui adotado. Porém entre os maiores limites deste trabalho detecto a falta muito sentida de uma maior aproximação com os alunos dos cursos noturnos. Eliane Perez, em seu trabalho sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense, detectou a mesma falta e tentou solucioná-la de algum modo cruzando dados destes alunos com os de participantes de associações populares. Entre as possibilidades de expansão desse limite

em pesquisas futuras está a busca desses sujeitos em outros espaços sociais a que pertençam, buscar um conjunto maior de documentos, visitando outros arquivos ou parcela maior dos já visitados, um espectro maior dos inúmeros jornais editados nas últimas décadas do século XIX, ou mesmo fontes alternativas como a literatura, os relatos de viajantes, gravuras da época etc. Poderiam, ainda ser realizados maiores investimentos sobre a trajetória de alguns dos “beneméritos”, ou sobre algumas das associações beneficentes e suas instituições, pelos quais viesse a ser discutido mais detidamente o sentido dessa filantropia na educação.

Diante do difícil momento de dar uma conclusão ao trabalho, difícil por achar que se deixa para trás muitas lacunas, e ao mesmo tempo por achar que tudo que poderia ser falado já o foi ao longo do texto, gostaria de ressaltar a importância do lançamento de um olhar da história da educação sobre a temática da educação popular. Tema ainda pouco visitado por este campo, é um sério problema para a sociedade brasileira. Meninos, meninas, adolescentes e adultos têm passado, em média, quatro horas de seus dias no interior de escolas onde aprendem que não são capazes de alcançar os saberes ali oferecidos, ou que estes saberes tampouco farão diferença em suas vidas. Sendo assim, passam a esperar, arrastados pelo mecanismo das normas escolares, um papel que certifique a conclusão do ensino fundamental ou médio para em seguida lançarem-se (os que ainda lá não estão) à disputa por precárias vagas no mercado de trabalho. Serão empacotadores, caixas de supermercado, atendente de telemarketing, auxiliar de serviços gerais, empregados domésticos, seguranças de firmas particulares etc. Funções onde terão muitas horas de trabalho e pouca remuneração, sobrando-lhes pouca ou nenhuma condição e perspectiva de continuar os estudos, ou de simplesmente procurar compreender o mundo à volta, desfrutar dos bens produzidos pela natureza, pela arte e pela ciência, numa existência de trabalho e consumo quase que compulsórios. Esta pode parecer uma frase banal por já ter sido por algumas vezes repetidas com um certo tom de alarmismo, mas seu significado para vida social é, de fato, estarrecedor. Muitos desses meninos, meninas, adolescentes e adultos, após passarem parte significativa de seus dias no interior da escola, recebem seus diplomas sendo analfabetos funcionais, conseguindo com muita dificuldade interpretar um texto simples, ou expressar por escrito um raciocínio próprio que coordene mais de uma frase.

Sem querer fazer um discurso facilmente identificado no interior da academia como panfletário, gostaria de expor o problema que todos já conhecem porque quando um historiador reverte suas preocupações para determinado objeto, confere a ele uma visibilidade e um *status* mais elevado, tanto maior quanto maior for o prestígio do historiador e da instituição a qual está filiado. Além de promover o debate sobre o problema, o conhecimento histórico tem outras contribuições importantes a dar ao campo de saberes sobre educação popular, especialmente a educação de jovens e adultos, muito comumente encarado sob perspectiva do pragmatismo e das resoluções imediatas. Uma delas é a desnaturalização dos nossos próprios modelos educacionais, mostrando que foram criados em dado momento, passaram por alterações e conservações ao longo do tempo. Perspectiva esta que problematizaria a tão recorrente idéia presente não só no pensamento educacional, como difundida socialmente, de que através de reformas, quando bem dirigidas e administradas, o nosso sistema educacional será corrigido em suas falhas, quando o estudo da história de tais reformas e do próprio surgimento deste sistema nos mostra que estas falhas foram implantadas junto com ele, e fazem parte de seu funcionamento.

Termino com as palavras de Josep Fontana sobre o compromisso do historiador para com a sociedade que vive fora das classes universitárias

“Uma sociedade que tem problemas reais – não só de construção do discurso – e que podemos ajudar ensinando-a a entender criticamente o marco das relações sociais em que vive e a livrar-se de tópicos e de preconceitos.

(...) Que ninguém me diga que tudo isso deve ser analisado como discurso e que a realidade que há por trás dela é inapreensível, porque aquilo de que se trata é que há, segundo as últimas cifras publicadas pelo Banco Mundial, que são as correspondentes a 1995, países em que homens e mulheres têm uma esperança de vida de somente 38 anos, como na Guiné Bissau (enquanto em outros têm 80), que há países com taxas de analfabetismo dos adultos de 86%, como a Nigéria, e países como Zâmbia, onde mais de 80% está abaixo do limite da pobreza (o quer dizer que ganha menos de um dólar por dia em termos de equivalência aquisitiva). Mas a questão que mais nos importa como historiadores, não é que ainda haja desigualdade, mas que esta continue aumentando. (...)

Um dos grandes desafios que temos como historiadores é o de voltar a metermo-nos nos problemas de nosso tempo como fizeram no passado àqueles nossos antecessores que ajudaram a melhorar as coisas com seu

trabalho. Se os historiadores franceses do primeiro terço do século XX estudaram a revolução de 1789 era porque queriam contribuir para fixar os fundamentos das liberdades democráticas contra as forças que as ameaçavam – e não foi por acaso que, em 1940, os que defendiam uma interpretação progressista da revolução aderiram a Resistência, e os que a combatiam no terreno da história se aliaram aos alemães. (...)

Mas nem o método nem a história são o objetivo final do nosso trabalho, são apenas ferramentas para tratar de entender o mundo em que vivemos e ajudar os outros a entendê-lo, a fim de contribuir para melhorá-lo, o que faz falta ¹²².

Os problemas de homens e mulheres concretos existiram no passado e continuam existindo hoje, independentes de nossas análises ou teorias. São problemas muitos deles já tratados, talvez, desde o surgimento das ciências sociais, mas que continuam atuais na vida social de nosso tempo. Tendo, como disse Fontana, a teoria como uma ferramenta, a escolha em que empregá-la, e em certa medida, de como empregá-la é do próprio cientista, ainda que este não se encontre livre de constrangimentos.

¹²² FONTANA, Josep. História Depois do Fim da História. São Paulo, EDUSC, 1998 p. 36-38.

Bibliografia e Fontes

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: SOIHET, R. e ABREU, Martha. (org). *Ensino de História*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, FAPERJ, 2003.

BARREIRO, José Carlos. *Imaginário e viajantes no Brasil do século XIX: cultura e cotidiano, tradição e resistência*. São Paulo, UNESP, 2002.

BEZERRA, Aída e BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão (orgs). *A questão política da educação popular*. 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre. Você disse popular? In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr de 1996, nº 1. (site da ANPED).

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, CARLOS Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo, Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros vãos.

BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

CADERNOS CEDES. *Educação sociedade e cultura no século XIX. Discursos e sociabilidades*. São Paulo, UNICAMP, novembro de 2000, nº 51.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: *Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia*. Campinas, Campus, 1997.

CARR, E. H. *Que é história?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. *A Vida na Escola e a Escola da Vida*. 16ª ed. Petrópolis, Vozes/Idac, 1987.

_____. *Vivendo e Aprendendo. Experiências do idac em educação popular*. 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense universitária, 1982.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revistando um conceito historiográfico. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.8, nº 16, 1995.

COSTA E CUNHA, Beatriz R. *Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1985. Coleção Brasil, os anos de autoritarismo.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio – Agosto de 2000. nº 14.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura popular no século XIX. In: MAGALDI, Ana M; ALVES, C; GONDRA, J. G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FONTANA, Josep. *A história depois do fim da história*. São Paulo, EDUSC, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 18ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 29ª ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: *Ditos e Escritos. Estratégias, poder, saber*. Vol. IV. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes. *Ditos e Escritos. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Vol. II. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao. Leer y escribir (siglos XIX-XX). In: *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Mexico, Educación, voces y vuelos, I.A.P., 1999.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*. 4ª ed. São Paulo, UNESP, 1997.

FREITAS, Marcos César. *Alunos Rústicos, Arcaicos e Primitivos. O pensamento social no campo da educação*. São Paulo, Cortez, 2005.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5ª ed. Porto Alegre. L&PM, 1997.

GOMES, Angela de Castro. *A Invenção do Trabalhismo*. São Paulo, Ed. Vértice, 1988.

GONDRA, José Gonçalves (org). *A emergência da escola*. (Mimeo)

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar. Medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro, Eduerj, 2004.

GONDRA, José G. & LEMOS, Daniel C. A. A necessidade polimorfa da escola e o processo de fabricação da ordem escolar. In: *Revista Rio de Janeiro*. Nº 13-14, maio-dezembro de 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

GRIMBERG, Keila. *O Fiador dos Brasileiros. Cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, Sérgio e DI PIERO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio-Agosto de 2000. nº 14.

HADDAD, Sérgio (coord.); SOUZA, Antonio Carlos de; PEREIRA DA SILVA, Marcos José; DI PIERO, Maria Clara; MACHADO, Maria Margarida; NALLES, Miro; CUKIERKORN, Monica M. De O. Braga. *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo, Ação Educativa, 2000.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França séculos XIX – XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados/SBHE, jan-jun de 2001, nº 1, pp. 115-141.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e Vadiagem. A origem do trabalho livre no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MAGALDI, Ana M; ALVES, C; GONDRA, J. G. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MARTINEZ, Alessandra Frota. Um curso noturno para 'operários': a Sociedade Propagadora da Instrução pelas Classes Operárias da Lagoa. In: *Educar e Instruir: a instrução popular na Corte. 1870 a 1889*. Niterói, UFF, 1997. Dissertação de Mestrado em História Social das Idéias.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Access, 1994.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária/MEC, 1976.

NOVAIS, Fernando e ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *História da Vida Privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. Trabalho apresentado como requisito a obtenção do grau de Mestre em Educação na PUC/ RJ, 1972. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

OLIVEIRA, Antonio Almeida de. *O Ensino Público*. Brasília, Edições do Senado Federal, 2003.

PERES, Eliane. *Templos de Luz. Os cursos noturnos masculinos da biblioteca pública Pelotense*. Pelotas, Seiva Publicações, 2002.

PETRUCCI, Armando. Para la historia del alfabetismo y de la cultura escrita: métodos, materiales y problemas. In: *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1999.

PRADO, Maria Emília. *Memorial das Desigualdades. Os impasses da cidadania no Brasil, 1870/1902*. Rio de Janeiro, Revan, 2005.

SANTOS, Francisco A. *As Freguesias do Rio Antigo*. Introdução, notas e bibliografia por Paulo Berger. Rio de Janeiro, ed. O cruzeiro, 1965.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et. Alli. *Educação para Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. Proposta Curricular para o Primeiro Segmento*. São Paulo/Brasília, 2001.

SHÜELER, Alessandra Frota Martinez. A forma escolar e o processo de constituição da instrução pública primária na cidade do Rio de Janeiro. In: *Forma e cultura escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias*. Niterói, UFF, 2002. Tese.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. N° 4, jul/dez 2002.

_____. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. 1ª. Ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

SOUZA, Flávia Barreto de & PINHO, Pollyana. “Formal-as na sciencia da direcção do lar”: análise de uma proposta de ensino secundário para o sexo feminino no século XIX. In: *Anais do Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Goiânia, 2006.

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

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *Caminhos do Saber Escolarizado: produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte*. Rio de Janeiro, 2005. Monografia de Graduação.

THOMPSON, E. P. *Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América. A questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. *A Política da Educação Não Formal na América Latina*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil – a constituição histórica do campo. In: *Revista brasileira de história*, vol. 23, n° 45 julho de 2003.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*. Ano V, n° 7, 1° sem/2000.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Editora Autores Associados/SBHE., jul-dez de 2002, n° 4, pp. 103-122.

Fontes:

ARQUIVO DA CIDADE:

(11-4-10) Códice 147. Ensino noturno.

(13- 4- 32) Livro de Matrículas do Curso Noturno da Escola Municipal de São Sebastião, 1884.

IHGB:

(11.5.6) Exposição sobre a escola noturna gratuita de instrução primária para adultos apresentada a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional em seção do conselho administrativo de 1º de fevereiro de 1870. Autor: Joaquim Antonio Azevedo.

(7.2.38) Escola Brasileira. Methodo de Leitura para Ensino de Meninos e de Adultos. Organizado por Francisco Alves da Silva Castilho, professor público de primeiras letras da Freguesia de Campo Grande. 1863.

(163.1.33) Instrução Pública. Estudo sobre o systema de ensino primario e organização pedagógica das escolas da Côrte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Relatório Apresentado ao Presidente de Pernambuco. Autor: João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Inspetor Geral de instrução pública da província do Recife. Typ. de Manoel Figueiroa de Faria e Filhos, 1879.

(Lata 307, Pasta 10) Decreto nº 7.347 de 19/04/1879, reformando o ensino primário e secundário no Município das Côrte e o superior em todo o Império. Notas para o parecer da comissão de instrução pública. Recortes de jornal. Por: Leôncio de Carvalho.

(Lata 575, Pasta 30) Ofício da diretoria da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Freguesia da Lagoa ao IHGB convidando para a seção solene de distribuição de prêmios aos alunos mais distintos.

(Lata 610, Pasta 32) Diploma de presidente de honra concedido a S. M. D. Pedro II pela Sociedade Livre para o Desenvolvimento da Instrução e da Educação Populares. Paris, 27/12/1871.

(Lata 577, Pasta 66) Dados referentes à sociedade Amante da Instrução: sua fundação, seus presidentes, sua importância na assistência à educação da infância. Cópia xerox de 1979.

(Lata 307, Pasta 21) Documentos relativos à reforma do ensino: notas a lápis sobre obrigatoriedade escolar e direito de voto, mapas estatísticos (2) e parecer do senado (diário do parlamento brasileiro 1/06/1879) – 1879 – 1883.

(Lata 545, Pasta 33) Diploma de sócio honorário da Sociedade Literária Auxiliadora da Instrução Popular conferido a Carlos Carneiro de Campos – Visconde de Caravelas. Lorena, São Paulo, 20 de março de 1875.

(Lata 353, Pasta 53) Cópia xerox com dados biográficos de Inácio Álvares Pinto de Almeida, fundador da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional.

(Lata 573, Pasta 38) Carta (cópia) de José Teixeira de Oliveira ao IHGB fazendo consultas sobre a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Resposta (cópia) do IHGB.

BIBLIOTECA NACIONAL:

(PR SOR 00712 [1]) Jornal da Sociedade Amante da Instrução. 28 de agosto de 1839.

(P 29, 02, 18) A Revolução Social. Periodico politico dedicado particularmente a pugnar pelos interesses da instrucção publica. 19 de agosto de 1876. Ano 1, n° 2.

(P 19 B, 04, 60) Gazeta da Instrucção Publica. 1851, Ano 1, n° 1 ao 6.

(PR SOR 3390 [1]) O monitor popular. Jornal de sciencias medicas e de interesses populares. Abril e maio de 1870.

(PR SOR 03389 [1]) Revista comemorativa da inauguração do Lyceo Artístico Industrial, 1882.

(PR SOR 03389 [1]) Echo popular. Outubro de 1869, n°s 39 e 40; Novembro de 1869, n° 78, 81, 82, 83 e 84; Dezembro de 1869, n° 92; Janeiro de 1870, n°95.

(Obras raras F 37, 26, 7) Regulamento orgânico do curso nocturno gratuito de ensino secundário para o sexo feminino estabelecido no Externato do Imperial Collegio Pedro II. 1864.

(PR SOR 03398 [1]) Revista do ensino. Março e maio de 1883.

(PR SOR 03937 [1]) Gazeta academica. Periódico dedicado as sciencias, artes e letras. 22 de janeiro de 1876. Ano 1, n°1.

(PR SOR 03937 [1]) O vinte e cinco de junho. Jornal político, noticioso, literário, commercial e dedicado aos melhoramentos do pais. 5 de fevereiro de 1876. Ano 1.

(VI-126,1,14,n1F) Estatutos da Sociedade Amante da Instrução. 1941.

(II-261, 5, 5n.1) Estatutos da Sociedade Propagadora das Bellas Artes do Rio de Janeiro. Instituída nesta capital em 23 de novembro de 1856 pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, e inaugurada no dia 20 de janeiro de 1857. Publicado em 1893.

(II-261, 5, 5n.1) Regulamento e Regimento do Lyceo de Artes e Officios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes do Rio de Janeiro, 1861. Encadernação 1893.

(II-319,1,22) Do ensino profissional. Lycêo de Artes e Offícios. Rio de Janeiro, Imprensa Industrial. Seguido dos estatutos da Sociedade Propagadora das Bellas Artes e do Regulamento do mesmo Lyceo, 1876.

(I 111, 3, 20, n.2) Sociedade Propagadora da Instrução aos Operários da Freguesia da Lagôa. Seção de Homenagem a Eugênio de Almeida. Rio de Janeiro. Typ. Do Jornal do Commercio. 12 de agosto de 1917.

(PR SOR 03389).Echo Popular. N° 39, 1° de outubro de 1869. N° 40, 2 de outubro de 1869. N° 78, 16 de novembro de 1869. N° 81,19 de novembro de 1869. N° 82, 20 de novembro de 1869. N° 92, 12 de dezembro de 1869. N° 93, 19 de dezembro de 1869. N° 95. 2 de janeiro de 1870. N° 97, 16 de janeiro de 1870.

(V-155,2,13 n° 3) Da instrução. Ao vagabundo, ao injeitado, ao filho do proletário e ao jovem delinquente, meios de fazê-la efetiva. Discurso proferido na escola pública da Glória pelo Dr. Carlos Arthur Bush Varella. No dia 17 de maio de 1874 (3ª Conferência). Rio de Janeiro, Typ. de Hippólito José Pinto, Rua da Quitanda, n° 91.

(ref) Bases para a reorganização do ensino primário e secundário do município neutro. Desenvolvimento da instrução pública nas províncias e elevação do ensino secundário em todo o império. Projeto e relatório da comissão nomeada pelo Exm. Sr. Ministro do Império e presidida pelo Exm. Sr. Conselheiro de estado Visconde de Bom Retiro. Relator, Exm. Sr. Dr. Antonio Candido da Cunha Leitão. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886.

(ref) VASCONCELLOS, Aleixo de. Luta contra o analfabetismo. De como esta campanha favorece o saneamento do Brasil. Memória apresentada ao Congresso Nacional dos Práticos realizado em setembro de 1922. Rio de Janeiro, Empreza Gráfica editora, 1924.

(ref) Março e abril. Impressões de minhas viagens no Brasil (Progressus – Indústrias – Veritas). Actualidades, por José Van Halle. Rio de Janeiro, Typ. Fluminense. 95p. 1876.

(ref) Maio e Junho. Impressões de minhas viagens no Brasil (Progressus – Indústrias – Veritas). Actualidades, por José Van Halle. Rio de Janeiro, Typ. Parlamentar, 1876.

(ref) Instrução Popular. Cartas ao Sr. Dr. Cunha Leitão. Extraídas das Questões do dia. Sr. Conselheiro José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha, 1872.

(MS – 571(7)) Instrução Pública, Manuscritos e Impressos. Vol. I, II, III e IV. Notas de Tavares Bastos.

(P,13,02,15) Revista do Novo Mundo. Rio de Janeiro, 21 de fevereiro de 1891. Typ. Rua do Hospício, 83. Ano 1, n° 2.

(PR SOR 03378) O Trabalho: folha consagrada aos interesses da indústria e das artes. Riode Janeiro, Typ. e Lyth. De Bataclan. 11 de outubro de 1868 à 5 de janeiro de 1873.

(P, 21, 04, 261) O Vagabundo. Orgão da Liga dos Homens sem trabalho. Rio de Janeiro, Corcovado, 1895, abril, nº 69.

(PR SOR 03309) O Echo Social. Publicação semanal crítica, humorística e literária. Rio de Janeiro, 13 de março de 1879, ano 1, nº 3, Typ. do Echo Social.

(PR SOR 03309) O trabalho: revista histórica, literária e científica de artes e ofícios exclusivamente consagrada aos interesses da classe operária. Rio de Janeiro, 1879.

(PR SOR 03357) Gazeta operária. Órgão proletário do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1884, ano 1, nº 2, Typ. Rua do Hospício, 214.

(PR SOR 03494) O trabalho. Periódico da Sociedade Reunião dos Expositores da Indústria Brasileira. 1º de setembro de 1870. Rio de Janeiro, ano 1, nº 2.

(P 18 A, 07, 21) Club dos Libertos Contra a Escravidão. Estabelecido em São Domingos, Niterói. Boletim nº 2, 1º de maio a setembro de 1882.

(99 B, 19, 17) Homenagem a José do Patrocínio, redator chefe e proprietário da “Gazeta da Tarde”, em 8 de outubro de 1883. Club dos Libertos Contra a Escravidão, Rio de Janeiro, Typ. Central de Evaristo Rodrigues da Costa, 1883.

(PR SOR 05592) O Progresso. Orgam dos Homens de Cor. São Paulo, 24 de agosto de 1899, ano 1, nº 1.

(111,5, 30) Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, 1878. Coleção de documentos, Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1878, 262 pp.