

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Tascieli Feltrin**

**EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: FORÇAS QUE  
CONCORRERAM PARA A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NACIONAL**

**Santa Maria, RS  
2017**

**Tascieli Feltrin**

**EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: FORÇAS QUE CONCORRERAM  
PARA A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NACIONAL**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Orientador: Prof Dr. Guilherme Carlos Correa**

**Santa Maria, RS  
2017**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Feltrin, Tascieli  
EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: FORÇAS QUE CONCORRERAM  
PARA A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NACIONAL / Tascieli Feltrin.  
- 2017.  
175 p.; 30 cm

Orientador: Guilherme Carlos Corrêa  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2017

1. Educação Popular 2. História da Educação 3. Educação  
Libertária 4. Escola Nacional I. Corrêa, Guilherme  
Carlos II. Título.

**Tascieli Feltrin**

**EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: FORÇAS QUE CONCORRERAM  
PARA A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NACIONAL**

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 21 de Julho de 2017:**

---

**Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa (UFSM)**

(Presidente/Orientador)

---

**Profa. Dra. Deisi Sangoi Freitas (UFSM)**

---

**Profa. Dra. Maria Andrea dos Santos Soares (UFRGS)**

Santa Maria, RS

2017

## DEDICATÓRIA

*A meus pais Roseli e Mauri pelo enorme esforço empreendido para com minha formação. Não poderia deixar de reconhecer todos os sacrifícios feitos, as incontáveis palavras de incentivo e todo o amor e carinho a mim dedicados. Sua presença repleta de perseverança, humildade e fé me fortaleceram na caminhada até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

*A concretização deste trabalho só se fez possível, com o auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a cada um que, de alguma forma, colaborou para a conclusão deste estudo e, especialmente, agradeço:*

*- a meu orientador Guilherme Carlos Correa pela oportunidade concedida no Programa de Pós-Graduação, pela confiança em mim depositada, e pela pessoa humana ímpar, acolhedora e simples, pelo exemplo de educador dedicado e presente, grata pela orientação, pela amizade e pelo exemplo;*

*- aos meus pais Roseli Feltrin e Mauri Bianchin Bortoluzzi e pelo amor e apoio em todos os momentos, porque sempre demonstraram fé em minha capacidade e tudo que conquistei na minha vida devo a eles;*

*- ao espírito eterno de luz e bondade, gratidão pela oportunidade da vida;*

*- à minha madrinha Roselaine Feltrin pelo exemplo de perseverança e por todo o carinho a mim dedicado;*

*- aos meus amigos pelo carinho, paciência, e pelo apoio diário que recebi em todos os momentos dessa caminhada;*

*- aos colegas Fernanda e Leonardo pelo companheirismo e pela amizade construída;*

*- aos meus alunos pelo aprendizado diário, porque nosso convívio foi minha inspiração para prosseguir em vários momentos;*

*- à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de pós-graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo;*

*- aos professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação por contribuírem de uma forma ou de outra pela conquista desse título, em especial à Liliane, Karina e Gustavo;*

*E, a todos que fazem ou fizeram parte da minha vida. Tudo o que sou é parte de muitos momentos, experiências e aprendizados!*

## **EPÍGRAFE**

As minhas armas são os meus sonhos, é a minha vida subjetiva, é a minha consciência, a minha liberdade ética - é essa harmonia que canta dentro de mim e toda a minha lealdade para comigo mesma.

(Maria Lacerda de Moura)

## RESUMO

### EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: FORÇAS QUE CONCORRERAM PARA A EMERGÊNCIA DA ESCOLA NACIONAL

AUTORA: TASCIELI FELTRIN  
ORIENTADOR: GUILHERME CARLOS CORREA

Este estudo dedica-se a investigar como se estabeleceu a construção do conceito de popular, em termos de educação para o povo, a cada período da história brasileira. Utilizando-se do que Foucault nomeou de Genealogia, busca-se apresentar os processos mediante os quais a história é construída. Assim, este trabalho se afasta de uma revisão crítica da Historiografia em Educação e se propõem a apresentar as multiplicidades das correlações de forças que compõem a história, ao invés de seguir as representações da força dominante. Para alcançar tal intento, a base de estudos se utilizou das obras de História da Educação e importantes obras históricas que permitiram conhecer as forças, as estratégias de poder e as hierarquias que se utilizaram do termo Educação Popular para defender, com certa coerência, uma lógica de atuação do Estado sobre as classes populares. Assim, este estudo busca apontar práticas históricas em Educação Popular, relegadas ao esquecimento pela historiografia da educação, relacionadas às vivências, aos saberes e aos espaços de aprendizagem no cotidiano, para além da escolarização de classes. Dá-se destaque aqui a educação Libertária e suas múltiplas contribuições à educação das massas no país. Para a realização deste objetivo, interessa o estudo das práticas educacionais não escolares ou suprimidas da história, pois este estudo gera um conceito de Educação Popular que não se limita à universalização da escolarização promovida pelo Estado, e que se tornou a chave da noção de Educação Popular nas obras de História da Educação oficial. Para a realização deste segundo objetivo, utiliza como fonte principal de dados os jornais Libertários, circulantes à época.

**Palavras-chave:** Educação Popular. História da Educação. Educação Libertária. Escola Nacional



## RESUMEN

### EDUCACIÓN POPULAR EN BRASIL: FUERZAS QUE CONCURRIERON PARA LA EMERGENCIA DE LA ESCUELA NACIONAL

AUTORA: TASCIELI FELTRIN  
ORIENTADOR: GUILHERME CARLOS CORREA

Este estudio se dedica a investigar cómo se estableció la construcción del concepto de popular, en términos de educación para el pueblo, a cada período de la historia brasileña. Utilizando lo que Foucault nombró de Genealogía, se busca presentar los procesos mediante los cuales la historia es construida. Así, este trabajo se aparta de una revisión crítica de la Historiografía en Educación, y se propone presentar las multiplicidades de las correlaciones de fuerzas que componen la historia en lugar de seguir las representaciones de la fuerza dominante. Para alcanzar tal intento la base de estudios se utilizó de las obras de Historia de la Educación e importantes obras históricas que permitieron conocer las fuerzas, estrategias de poder y jerarquías que se utilizaron del término Educación Popular para defender, con cierta coherencia, una lógica de actuación del " Estado sobre las clases populares. Así, este estudio busca apuntar prácticas históricas en Educación Popular, relegadas al olvido por la historiografía de la educación, relacionadas a las vivencias, a los saberes ya los espacios de aprendizaje en lo cotidiano más allá de la escolarización de clases. Se destaca aquí la educación libertaria y sus múltiples contribuciones a la educación de las masas en el país. Para la realización de este objetivo, interesa el estudio de las prácticas educativas no escolares o suprimidas de la historia, pues este estudio genera un concepto de Educación Popular que no se limita a la universalización de la escolarización promovida por el Estado, y que se ha convertido en la clave de la noción de Educación Popular en las obras de Historia de la Educación oficial. Para la realización de este segundo objetivo, utiliza como fuente principal de datos los periódicos Libertarios, circulantes en la época.

**Palabras clave:** Educación Popular. Historia de la Educación. Educación Libertaria. Escuela Nacional

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Capa da versão original de Urupês.....	48
FIGURA 2 - Anúncio utilizado para a campanha contra o amarelão.....	52
FIGURA 3 - A Escola Moderna n° 1 foi fundada em São Paulo. ....	71
FIGURA 4 - Grupo de teatro popular libertário de São Paulo.....	74
FIGURA 5 - Capas das revistas anarquistas A Vida e a Voz do Trabalhador.....	77
FIGURA 6 - Capa da cartilha desenvolvida por Lourenço Filho para a CEAA121	
FIGURA 7 - Cartazes dos filmes Jeca Tatu e Tristeza do Jeca .....	146
TABELA 1 - Fonte: Flávio Luizetto, 1984, p. 259-260. ....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CMBEU	Comissão Mista para o Desenvolvimento Brasileiro
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso
CPC	Centros Populares de Cultura
DEA	Diretoria do Ensino Agrícola
DEOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IICA	Instituto Inter Americano de Cooperação Agrícola
INCE	Departamento de Cinema Educativo
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAE	Programa Brasileiro Americano de Ajuda ao Ensino Elementar
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Popular
PRODASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural
PSD	Partido Social Democrático
PST	Partido Social Trabalhista
SACI/EXERN	Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SMD	Secretaria de Desenvolvimento Social
SUDENE	Superintendência do desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPEL	Universidade Popular de Ensino Livre
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>A QUESTÃO DA DOUTRINA DO POVO: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO.....</b>	<b>20</b>
2.1	O POPULAR NA COLÔNIA.....	21
2.2	CATEQUESE E INSTRUÇÃO.....	22
2.3	PIEDADE PARA A ALMA, GRILHÕES PARA O CORPO.....	24
2.4	A QUESTÃO DOS ESCRAVOS.....	26
2.5	OS JESUÍTAS E A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL.....	29
2.6	O TEMPO DA LEI.....	30
2.7	O ENSINO PÚBLICO.....	33
2.8	SOBRE A EDUCAÇÃO.....	36
<b>3</b>	<b>A REPÚBLICA E A FIGURA DO ANALFABETO.....</b>	<b>37</b>
3.1	A TRANSIÇÃO PARA A REPÚBLICA.....	38
3.2	A FÁBRICA E A ESCOLA .....	39
3.3	REFORMA BENJAMIM CONSTANT.....	41
3.4	EDUCAÇÃO OU INSTRUÇÃO POPULAR.....	42
3.5	O TIPO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	45
3.6	JECA: O BRASILEIRO.....	47
3.7	O JECA NÃO É ASSIM; ESTÁ ASSIM!.....	50
3.8	A FIGURA DO ANALFABETO.....	54
3.9	O INIMIGO É O OUTRO.....	56
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: A IMPERTINÊNCIA DA LIBERDADE ..</b>	<b>59</b>
4.1	A HISTÓRIA DA ANARQUIA NO BRASIL.....	60
4.2	A EDUCAÇÃO FEMININA: UMA VISÃO LIBERTÁRIA.....	61
4.3	AS ANARCOFEMINISTAS.....	67
4.4	AS ESCOLAS LIBERTÁRIAS.....	69
4.5	OS CENTROS DE CULTURA OU ESTUDOS SOCIAIS.....	73
4.6	A UNIVERSIDADE POPULAR.....	76
4.7	A IMPRENSA .....	77
4.8	A GREVE E OS DIREITOS SOCIAIS E TRABALHISTAS.....	79
4.9	A PERSEGUIÇÃO DA IGREJA E DO ESTADO.....	81
4.10	DEOPS.....	86
4.11	INCONCLUSÕES.....	87
<b>5</b>	<b>A CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL E A EMERGÊNCIA DO FASCISMO NO BRASIL.....</b>	<b>89</b>
5.1	A CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL.....	90
5.2	O ENSINO RELIGIOSO.....	92
5.3	REFORMA FRANCISCO CAMPOS.....	94
5.4	O ESTADO NACIONAL E A CONSTITUIÇÃO DE 1937.....	96
5.5	A REFORMA CAPANEMA.....	99
5.6	A EDUCAÇÃO FEMININA E A PROTEÇÃO À FAMÍLIA.....	101
5.7	A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO.....	103
5.8	O PAI DO POVO.....	104
5.9	A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO .....	107
<b>6</b>	<b>O NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA.....</b>	<b>109</b>
6.1	NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA O QUE É ISSO?.....	110
6.2	A USAID E O NORDESTE.....	112

6.3	A ESQUERDA QUER A ESCOLA! .....	115
6.4	A QUESTÃO POLÍTICA COM O MEB.....	118
6.5	A EDUCAÇÃO POPULAR: UMA QUESTÃO POLÍTICA.....	123
6.6	A PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	127
6.7	PERCEPÇÕES.....	129
<b>7</b>	<b>A DITADURA MILITAR.....</b>	<b>133</b>
7.1	PAZ E DEMOCRACIA PARA TODOS, DITADURA PARA NÓS.....	134
7.2	O MOBREAL E A UNESCO.....	136
7.3	MEC: PROPAGANDA, POLÍTICA E PROGRESSO.....	138
7.4	A DITADURA NO ‘BRAZIL’ É AMERICANA.....	141
7.5	O CINEMA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTÉTICA NACIONAL E POPULAR.....	145
7.6	EIS QUE SURGE O JECA NOVAMENTE.....	146
7.7	A RESISTÊNCIA POPULAR.....	148
7.8	A REDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	150
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
8.1	A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	155
8.2	NEM AQUI, NEM ALÍ: ENTRE.....	158
8.3	UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	159
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar a relação histórica entre a educação das camadas populares e o desenvolvimento de uma instituição própria a esse fim é uma das inquietações que impulsionam a realização desta pesquisa. Inquietações outras surgem desse impulso inicial e se proliferam à medida que acompanhamos as estratégias e forças empreendidas para que a Educação Popular fosse, na contemporaneidade, reconhecido sinônimo de educação pública, gratuita e obrigatória.

A própria concepção de educação deve, assim, ser investigada para que se possa, com clareza, defender de que Educação Popular se fala nas muitas obras de História da Educação que nos servem de fonte. As ideias-forças que animam o termo Educação Popular em um vasto período proposto pela historiografia oficial se relacionam de maneira antropofágica com outros termos, de natureza semelhante, como: saber popular, cultura, conhecimento, escolarização e instrução. Essa historiografia oficial, em suas concepções e escolhas, posiciona o saber dito científico, acadêmico, acima do popular, deixando no obscurantismo todo o resto que coexiste nos espaços e culturas de menor prestígio.

Inicialmente há que se pensar na questão do saber. O saber popular obviamente, vai por caminhos muito além do que se chama educação. O saber não está preso em instituições, escolas, nos livros, nos pensamentos, ele se move na observação, na ação, nos encontros, resulta de experiências impactantes.

A autoafirmação da cultura letrada, do pensamento científico como forma legítima de saber, superior às demais formas de cultura e convivencialidade, requer que se naturalize a hierarquização das relações. A hierarquização dos saberes, nesse sentido, é um investimento de legitimação da dominação que justifica não somente a divisão dos homens em classes, territórios, raças, crenças e gêneros mas os mobiliza a estarem constantemente descontentes com a posição que ocupam.

Esse mecanismo que atribui superioridade ao saber legitimado historicamente já agiu em outros tempos com estes mesmos modos de atuação, é o caso dos esforços de dominação pela fé – por meio da qual se organizaram as maiores guerras religiosas - e do investimento na rivalidade entre nações expresso nas grandes navegações que espalharam a miséria da escravidão e da exploração desenfreada dos recursos naturais. Estas técnicas herdadas de outros tempos são reinventadas dentro de uma perspectiva educacional com o advento da escola.

Nas sociedades escolarizadas, a competição pela sobrevivência deixou de ser ditada pelo mais forte ou capaz. Vence o mais escolarizado, segundo a lógica burocrática da

institucionalização do saber. No Brasil, o processo de construção histórica da necessidade de institucionalização da educação inicia, como se pode esperar de um país colonizado, conforme os interesses dos colonizadores portugueses. A princípio, o que se convencionou pela historiografia chamar por educação foi estruturado em torno da questão da catequese e dos povos indígenas e da disseminação dos valores católico-cristãos entre os demais habitantes da terra chamada Brasil, unindo em um mesmo funcionamento os mecanismos das cruzadas religiosas, a conquista de novos territórios a explorar e a instrumentalização para atuar dentro da lógica civilizatória e colonialista, na qual se inscreve a escola.

A história hegemônica da educação no Brasil, com seu início fixado em 1549, devido à chegada dos Jesuítas, marca também o início da Educação Popular. Percorrendo a história da Educação Popular, percebe-se que o termo e seu significado vivo foi acompanhando as mudanças estruturais e político-sociais pelas quais o país passou. Exercendo importante papel em situações tais como a Independência administrativa de Portugal, o estabelecimento de uma República, a passagem de um modelo econômico agrário para outro industrial, o estabelecimento de uma unidade nacional, a consolidação de um regime ditatorial sob a marca do desenvolvimentismo e de diversos projetos voltados à crescente estatização do Brasil.

O conjunto de memórias que se estabeleceu como História da Educação no Brasil encadeia recortes de muitas ações e acontecimentos, segundo uma lógica temporal linear, à medida que o estudo da história apresenta diversos acontecimentos e fatos marcantes que se combinam para dar coerência à compreensão da educação na atualidade e para auxiliar as pessoas a pensarem e a planejarem seu futuro. Primeiramente, nesta pesquisa, tem-se a preocupação com a história da Educação Popular, todavia o estudo dessa mesma história teve como consequências chamar a atenção para uma espécie de “fora da história”. O estudo da história oficial foi apresentando vestígios de acontecimentos outros que ou foram esquecidos ou não interessam.

Nesta história hegemônica, inscreve-se toda modalidade cuja preocupação é afirmar o Estado como responsável pela educação das massas, do povo, de todos. A Educação hegemônica, aqui, engloba a história oficial e a história crítica. Ambas se preocupam em historicizar a universalização da escolarização, em que o Estado é sempre o protagonista.

O impulso que instiga esse estudo busca alcançar os sentidos que se desprendem da noção de Educação Popular pela historiografia em educação e questionar quais as forças que se utilizaram do termo no Brasil. Percorrer as obras que se propõem a apresentar o contexto histórico da Educação Popular tornou possível perceber que o termo é utilizado pelo Estado com o apoio constante da Igreja Católica em suas campanhas voltadas à educação de todos,



segundo interesses que comungam e dos quais derivam os pilares éticos, morais, legais e científicos sobre os quais a escola pública obrigatória se apoia. A partir disso emerge a luta pela escola pública como sinônimo da Educação Popular por um longo período. A partir da organização do ensino em um sistema institucionalizado, o termo assume-se como uma linha de atuação extraescolar, uma derivação da escola, um apêndice da escolarização para todos. É quando a escolarização se interessa por um público para o qual a escola pública não foi desenhada.

A Educação Popular é anunciada como ampliação do direito à educação para as classes menos privilegiadas. Esta concessão de direitos é coextensiva à ampliação do controle que o Estado exerce sobre as populações. E assim, como processo duplo e simultâneo de concessão de direitos e controle a Educação Popular, se conforma como a ponta de lança de um vigoroso processo de inclusão estendido a todos. Para melhor realizar este controle, a educação escolar passou por um processo contínuo de se ampliar e estender as necessidades de escolarização permanente em todos os momentos da vida. Deste processo despontam a Educação Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Inclusiva e a Educação Popular. Além das inúmeras necessidades de formação no trabalho, especializações e cursos de aperfeiçoamento e reciclagem que mantêm os indivíduos em constante busca de um ideal de formação criado pela sociedade de controle.

Por ser o objeto de estudo desta dissertação a Educação Popular, pelo viés da construção histórica de seu conceito, é pertinente conhecer o que se constituiu como Educação Popular a cada período retratado pela historiografia da Educação Brasileira e os processos mediante os quais a história foi construída. A noção que orienta o trabalho de pesquisa é a de genealogia, conforme é utilizada por Nietzsche<sup>1</sup> e Foucault<sup>2</sup>, através da qual é possível se servir da história para explicar o presente. “A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. E preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem<sup>3</sup>”.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos casos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter o pudor de ir procura-las lá onde elas estão. (FOUCAULT, 1996, p. 14).

---

<sup>1</sup>Ver: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Genealogia da moral**. São Paulo: Escala, 1997.

<sup>2</sup>Ver: FOUCAULT, M. **Nietzsche, a genealogia e história**. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

<sup>3</sup>FOUCAULT, 1996, p. 14.

Para isso, utilizam-se as obras de História da Educação<sup>4</sup>, e obras históricas<sup>5</sup> de cada período estudado, analisando os discursos, sua subjetividade e relações de poder. Interessa nestas obras tanto o que é dito, como quem tem poder de fala. O critério utilizado para a escolha das obras prioriza os escritos sobre Educação Popular, particularmente aqueles cujos enunciados tratam da ideia de Educação Popular.

Algumas obras, aqui, são tomadas como referência para a temática. Dentre elas, destaca-se *O Brasil e a Educação Popular*, de autoria de Antônio Carneiro de Leão, Diretor Geral da Instrução Pública, em 1922, e promotor de Reformas do Ensino no Rio de Janeiro (em 1922) e em Pernambuco (1928), seu estado de origem.

Tal obra assume uma importância histórica, pois é a primeira de que se tem notícia dedicada exclusivamente para tratar da Educação Popular<sup>6</sup>. Publicada em 1917, dá início a uma tradição de oposição entre os termos Educação Popular e Instrução Pública na literatura, mas, como se observará ao analisar os documentos, a mudança de vocabulário, no entanto, não ocorre para significar uma nova prática em relação às camadas periféricas. Escolhe-se um novo termo para designar práticas antigas, revesti-las de novidade e conservá-las.

Esta compreensão de Educação Popular como sinônimo de instrução pública ou escolarização de classe tem acarretado historicamente a avaliação das situações educativas reduzido se as relações com o saber à perspectiva do ensino/aprendizagem, em que, necessariamente, tem-se a figura do professor como aquele que sabe e dos alunos como desprovidos de conhecimento, um espaço próprio a este fim (a aprendizagem), e um código de conduta que levará a um resultado já esperado. A análise dos documentos presentes em cada bloco possibilitou perceber que a utilização histórica do termo Educação Popular está

---

<sup>4</sup>PAIVA (2015), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), GHIRALDELLI (2006), ARANHA (1996), SAVIANI (2013), GADOTTI (1994), MATTOS (1958), CARVALHO(1978), STEPHANOU & BASTOS (2011), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), HILSDORF (2003), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), XAVIER (1994), MARTINS (S/D), NAGLE (1974), VIEIRA (2015), ROMANELLI (1986).

<sup>5</sup> Obras consideradas referência para a Educação Popular circulantes nos períodos investigados e que de alguma maneira podem permitir que se perceba como a questão da Educação Popular era entendida socialmente.

<sup>6</sup>Esta obra é a primeira de que se tem notícias a utilizar o termo Educação Popular. Porém há muitas anteriores que abordam a temática, sem, no entanto se utilizar do termo, preferindo a denominação de história da Instrução Pública, ou Educação Nacional. Entre estas têm destaque:

*História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)* de José Ricardo Pires de Almeida, publicada originalmente na França, em 1889, e, cem anos mais tarde, no Brasil; *O Ensino Público* de Antônio de Almeida Oliveira, professor e político republicano, sem data de publicação confirmada, circulou no Brasil em um período anterior à Proclamação da República (1889); *A instrução Pública no Brasil* de José Liberato Barroso, publicada em 1867 no Rio de Janeiro e *A Educação Nacional*, de José Veríssimo, publicada em 1906, no Rio de Janeiro.

estritamente relacionada à alfabetização, à universalização da escolarização e à criação de um sistema de ensino público, laico e obrigatório no Brasil.

A historiografia da educação<sup>7</sup>, de cunho acadêmico, tem sido pródiga em referências a iniciativas educacionais escolares referidas tanto ao Estado quanto a instituições religiosas. Entre estas, tomam lugar importantes iniciativas em Educação Popular. É marcante, todavia, a precariedade de referências às iniciativas de Educação Popular não relacionadas à Igreja e ao Estado, sejam escolares ou não.

Nesse sentido, compõe interesse deste estudo relacionar perspectivas não escolarizadas em Educação Popular, excluídas de todas as obras acima referidas que discutem o tema. Assim, por meio da compreensão de uma perspectiva educacional popular como abertura de espaço para o novo, para o desconhecido, busca-se problematizar a questão da educação no Brasil como construção de saberes, respeito às singularidades culturais, étnicas e econômicas dos indivíduos. Nessa perspectiva, a educação é tomada como invenção, como instauração de processos de aprendizagem destacados, independentes da linha ensino-aprendizagem privilegiada pela escola. Fala-se, então, de aprendizagens inventivas, das quais não está alheia a dimensão corporal dos processos educacionais. E não mais aprendizagem de conhecimentos hierarquicamente organizados em programas de ensino.

Dentre os movimentos de resistência a estatização do ensino e a inculcação de dogmas religiosos promovidos pelas instituições escolares submetidas às leis que regulam a educação nacional (tanto nas escolas públicas quanto nas privadas) destacam-se aqui as propostas pedagógicas libertárias, de vertente Anarquista. E, nesse sentido, cabe conhecer as contribuições deste movimento para a realização de uma educação livre, por meio de três eixos de estudo: a dimensão educacional do movimento, as escolas libertárias e suas iniciativas não escolares em educação. As estratégias educativas libertárias são, por excelência, populares, visto que foram pensadas e postas em movimento por sujeitos das classes populares, em sua maioria imigrantes e operários, sem interferências ou subsídios estatais e religiosos ou qualquer vinculação a projetos que tenham como efeitos a dominação e alienação popular.

---

<sup>7</sup>Foram consultados os seguintes historiadores da educação: <sup>7</sup>PAIVA (2015), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), GHIRALDELLI (2006), ARANHA (1996), SAVIANI (2013), GADOTTI (1993), MATTOS (1958), CARVALHO(1978), STEPHANOU & BASTOS (2004), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), HILSDORF (2003), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), XAVIER (1994), MARTINS (S/D), NAGLE (1974), NAXARA (1998), VIEIRA (2015).

Esta parte do estudo organiza-se de maneira a contemplar as especificidades do movimento Anarquista no Brasil, na primeira metade do século XX, enfatizando suas ações político-educativas, em especial as voltadas à Educação Popular. O material de pesquisa certamente não são os livros de História da Educação, mas o pensamento libertário circulante por meio de jornais e periódicos da época. Optou-se por trazer ao texto os registros da imprensa anarquista em suas escritas originais, preservando, ao máximo, a intenção dos autores. Privilegia-se a linha de educação Anarquista, no entanto, sem desconsiderar outras vertentes como a indígena e das culturas africanas. Estas não ganham maior destaque devido à dificuldade em refazer seu percurso, o que não significa que suas ações educativas sejam negligenciáveis.

## **BLOCO I: OS SENTIDOS DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR NA HISTORIOGRAFIA**

Organiza-se esta parte introdutória da temática em seis grandes blocos ou capítulos em que se relacionam os sentidos da noção de Educação Popular na historiografia de cada período. Subdividem-se, assim, os períodos políticos do termo e das ações educativas ditas de Educação Popular. O primeiro período compreende o Brasil Colônia (1500 -1822) e o Império (1822-1889); o segundo, as movimentações da Proclamação da República (1889) até a Revolução de 30, no final da 2ª República (1937); o terceiro apresenta a história da Educação Libertária no Brasil; o quarto aborda a construção da Escola Nacional do início da Revolução de 30 ao Estado Novo (1930-1945) e o fenômeno do populismo no Brasil; o quinto apresenta o Nacionalismo Desenvolvimentista nas décadas de 50, 60 e 70; o sexto introduz uma pequena quebra na ordem cronológica e refere-se à vigência da ditadura no Brasil (1964-1985).

### **2 A QUESTÃO DA DOCTRINA DO POVO: DA COLÔNIA AO IMPÉRIO**

*Mais importa a nosso senhor Jesus Cristo fazer-se cá uma casa de palha onde se ensine a doutrina a dez moços, que não em Portugal mui suntuosos colégios.*  
(Manuel da Nóbrega)

As ideias e iniciativas voltadas à afirmação de uma educação elementar para todos aparecem desde muito cedo no Brasil, nos primeiros tempos como Colônia portuguesa. As ideias de educação para todos prevalecem na historiografia em Educação do período colonial como aspecto responsável por estabelecer a unidade do território e do povo sob a égide de uma mesma língua (portuguesa) e religião (católica). A concretização do projeto de aproximação dos povos nativos em suas singularidades étnicas, estéticas e culturais aos modos de vida eurocentrados exigiu grandiosos esforços por parte dos colonizadores e abriu espaço para a atuação da Companhia de Jesus<sup>8</sup>. Essa aproximação entre indígenas e Jesuítas e as mudanças na conjuntura

---

<sup>8</sup>O primeiro plano Educacional brasileiro fora elaborado pelo Jesuíta Manoel de Nobrega (RIBEIRO, 1993); tal documento instruiu a organização curricular com as seguintes disciplinas obrigatórias: “português, doutrina cristã, escola de ler e escrever” e opcionais o ensino de “canto orfeônico e de música instrumental” (RIBEIRO, 1993, p.21-22; GHIRALDELLI, 2006, p. 25) O plano ainda concebia duas possibilidades para os estudos adiantados, o ensino profissional e agrícola ou as aulas de gramática e viagens de estudo para a Europa. O plano educacional de Manoel de Nobrega esteve em vigência entre 1570 e 1759. Segundo Ribeiro (1993), em 1599, a Companhia de

econômica mundial são fatores de destaque de um intrincado jogo de disputas políticas cujas tensões resultam na expulsão da Ordem dos Jesuítas e inaugura um estilo de atuação pedagógica inteiramente dependente (centrado) do/no Estado.

A cisão entre a administração portuguesa e os Jesuítas é uma das marcas que interessam à historiografia em Educação, a partir das quais se têm tentado articular as ideias pedagógicas direcionadas à Educação Popular a um projeto de desenvolvimento nacional cujo encadeamento e coesão dos fatos resultará na atual estrutura escolar. Nas linhas a seguir tem-se a preocupação em apresentar a história da Educação Nacional como um sobrevoo, em que não se deterá em detalhes, à medida que se tem uma visão ampla dos períodos da educação. Nos períodos colonial e imperial, a preocupação maior é marcar os fatos e situações que permitam traçar algumas linhas que indiquem as principais forças atuantes na emergência daquilo que se nomeia hoje Educação Popular.

## 2.1 O POPULAR NA COLÔNIA

A inclusão do território brasileiro nas rotas marítimas das grandes navegações é o marco histórico a partir do qual se estrutura a visão predominante na história da Educação. É da chegada dos colonizadores portugueses – e mais especificamente de seus encarregados pela conversão dos nativos os Jesuítas (1549) – a este território, que os historiadores da educação organizam a trajetória educacional no Brasil. Estima-se que cerca de quatro milhões de indígenas ocupassem a região do Brasil em 1500<sup>9</sup> no momento da chegada dos primeiros navios lusitanos. No entanto, a periodização adotada pela historiografia nacional exclui os registros das singularidades de métodos, crenças, costumes e práticas educativas de cada grupo étnico indígena, de forma a dar coerência interna ao sistema de ideias colonialista e de caráter civilizatório, no qual a figura do índio é revestida com os estereótipos de selvagem, boçal, ingênuo, preguiçoso, sensual e sem cultura. A orientação que norteia a escolha dos eventos a partir dos quais se organiza a história da nação brasileira tem relegado ao obscurantismo a presença incomoda de um massacre cultural dessa educação genuinamente brasileira. As obras que se propõem a contar a História da Educação no Brasil, assim, dão conta de construir uma

---

Jesus lança um novo plano de estudos a *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos), concentrada em elementos da cultura europeia, oferecendo os cursos de humanidades de grau médio no qual se ensina latim e gramáticas; filosofia (ciência ou artes) e teologia, estes de nível superior não são oferecidos em todos os colégios. Acabadas as opções na colônia, os jovens que desejavam seguir carreiras ditas profanas como “direito, filosofia e medicina” (ARANHA, 1996, P.101-102.) partiam para a Europa.

<sup>9</sup> Ver GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil – passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

história que corrobore a versão Lusitana da colonização, com um intrincado protagonismo “branco” sobre os nativos.

O período colonial, no Brasil, é primeiramente o espaço histórico de afirmação da superioridade da civilização branca europeia sobre as demais que compunham o cenário nacional. As ações concebidas como de Educação Popular pela historiografia em Educação, no período colonial, permitem alcançar que eram tidos como populares negros, índios e alguns mulatos. De forma que o popular era um atributo destinado àqueles que não se encaixavam no padrão branco e europeu, conforme defende Paludo (2001, p. 31).

O popular era o povo. Formavam a arraia-miúda, constituída pelos homens livres (aqui nascidos ou imigrantes sem sorte) que margeavam o desenvolvimento econômico e que se ocupavam com atividades não nobres, isto é, braçais e de subsistência, e os índios. Os escravos não eram nada, ou melhor, eram mercadoria. Eram os populares, uma vez que, na ordem construída e estabelecida, tanto na Colônia quanto no Império, eram o povo, ou seja, os sem-direitos, sem dinheiro e sem-poder (PALUDO, 2001, p.31).

As ações educativas, se assim se pode chamar a instrução catequética dos Jesuítas, eram exercidas sobre o povo e contra este na medida em que iam de encontro aos modos de vida que levava. O confronto entre visões de mundo formadas por condições de vida e de enfrentamento tão distintas e incompatíveis explica, de forma didática, o papel singular de participação dos segmentos populares nas tomadas de decisão sobre si e seus territórios.

A resistência popular dos nativos foi sufocada por chacinas, torturas, aprisionamentos, e doenças contraídas dos brancos, mas também sobreviveu a inúmeras práticas e crenças que constituem a cultura do país, mesclada, de muitas formas, ao pensamento Português dominante. Compreender o modo como esta inusitada configuração cultural se mesclou exige conhecer a dinâmica de atuação da Companhia de Jesus no país. Considerando a atuação Jesuítica por dois vieses simultâneos: a produção histórica referente às práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com os sujeitos que compunham as classes populares no período, nativos indígenas e africanos. Tal é a temática que orienta as linhas adiante.

## 2.2 CATEQUESE E INSTRUÇÃO

Ao se considerar os marcos da periodização, conforme definidos pelo campo historiográfico educacional brasileiro, tem-se que as iniciativas em Educação Popular adquiriram significados bastante distintos a cada uma das fases político-econômicas da nação. No período do Brasil Colônia, o termo Educação Popular é largamente utilizado por

historiadores da educação em referência às experiências de catequização de indígenas e africanos. As fontes que se dedicam à abordagem do período<sup>10</sup> colocam a Educação Popular estruturada na questão da catequese, na conversão dos povos indígenas e na disseminação dos valores católico-cristãos entre os habitantes do novo território Português. Utilizando as palavras de Paiva, esta educação proliferante no período “tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação<sup>11</sup>”, aqui entendida por catequese e instrução.

A iniciativa de alinhar estas duas atividades, catequese e instrução, ganha força com a Reforma Protestante e é captada pelas congregações católicas, justamente como forma de retomar o prestígio e a influência abalados por Lutero.

Não é demais lembrar que a educação formal das massas, ou seja, uma parte significativa daquilo que historicamente tem sido considerado como educação popular, educação destinada às camadas populares, teve o seu ponto de partida na reforma protestante – que exigiu a alfabetização como instrumento capaz de permitir a leitura da Bíblia (PAIVA, 1984, p. 18).

Desse modo, guiados por princípios e dogmas que tendiam a ocupar todas as instâncias da vida social na Colônia, os Jesuítas adotam uma série de medidas para obter o controle sobre os nativos por meio do convencimento acerca da superioridade da divindade católica, do domínio das tecnologias e dos povos europeus. Não apenas pelo convencimento, mas também pela força e pela coerção. Aos cativos negros ou índios, a Igreja prescrevia a educação pela violência.

A ideia de civilização associada ao trabalho e à produção de bens entrava em confronto direto com os modos de vida indígenas. No âmbito educacional, a operação dessa noção de civilidade para a utilidade reduzia as perspectivas do ensino ao disciplinamento para a obediência e a docilidade. A violência era prescrita para acalmar as resistências, pois se acreditava que a educação dominava a alma rebelde e disciplinava o corpo para a obediência e o trabalho.

A prática da dominação dos instintos de liberdade, fortemente presente entre os indígenas, é propagada pelos missionários Jesuítas, dentre estes, destaca-se o padre Jorge Benci, cuja obra *A Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos*, publicada em 1700, formada pelos sermões proferidos no tempo em que se estabeleceu no Brasil, incentivava o uso

---

<sup>10</sup>PAIVA (2015), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), GHIRALDELLI (2006), ARANHA (1996), SAVIANI (2013), GADOTTI (1993), MATTOS (1958), CARVALHO(1978), STEPHANOU & BASTOS (2011), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), HILSDORF (2003), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), XAVIER (1994).

<sup>11</sup> PAIVA, 2015, p. 66.



da crueldade no tratamento dos nativos, como se pode perceber no trecho: “Haja açoites, haja correntes e grilhões, tudo a seu tempo e com regra e moderação devida; e vereis como em breve tempo fica domada a rebeldia dos servos; porque as prisões e açoites, mais que qualquer outro gênero de castigos, lhes abatem o orgulho e quebram os brios”. Para Benci, os escravos africanos, “por causa de sua natural rudeza e ignorância<sup>12</sup>”, exigem maior empenho e uso da brutalidade em sua doutrinação cristã que os nativos, mais inclinados a passividade.

### 2.3 PIEDADE PARA A ALMA, GRILHÕES PARA O CORPO.

Aqui chegados, os colonizadores deram início ao processo de domesticação dos corpos nativos para melhor aproveitá-los nas diversas atividades de extração/produção de artefatos úteis à Coroa. Sob essa perspectiva trabalharam colonizadores e Jesuítas. A presença Jesuítica na Colônia se justificava primeiramente pela conversão dos nativos a fé católica, no entanto clérigos e desbravadores não chegavam a um acordo sobre a condição dos indígenas. Ambos discutiram entre eles se os nativos tinham ou não alma<sup>13</sup>, se deviam considerá-los animais e escravizá-los ou convertê-los à boa fé cristã.

A questão da alma indígena foi resolvida pela suprema autoridade do Catolicismo – o papa Paulo III - em uma demonstração da influência e dos reais interesses da Igreja nas colônias: o lucro. Em 1537, é publicada a bula *Sublimis Deus*, na qual o sumo sacerdote afirmava que os índios eram humanos e possuíam almas a serem salvas pelos missionários católicos. Confirmada a existência da alma indígena, somente depois de cem anos é que a proibição quanto a sua escravização e venda começou a funcionar no Brasil<sup>14</sup>. E pouco a pouco se foi trocando o chicote pelo aldeamento, os grilhões pela catequese, as amarras pela palavra de Deus. A “proteção” da Igreja Católica ao índio brasileiro, longe de ser uma prova de humanidade, era em suma um rendoso negócio, pois, com a expansão da cana-de-açúcar, a Igreja estabeleceu um acordo em que “ganhava 5 % de comissão sobre a venda de escravos negros<sup>15</sup>”. Ou seja, na prática, impedir o comércio dos indígenas foi uma forma de garantir o aumento dos lucros da Ordem, na medida em que obrigava os donos de engenho a comprarem escravos africanos.

---

<sup>12</sup>BENCI, 1977, p. 91.

<sup>13</sup> CHIAVENATO, 1980, P.114.

<sup>14</sup> CHIAVENATO, 1980, p.114.

<sup>15</sup> Segundo Chiavenato (1980, p.120), a coroa ganhava 10% da renda do tráfico e a Ordem de Cristo lucrava 5% pagos pela Casa dos Escravos.

Os negros africanos, no entanto, foram condenados ao cativeiro por esse mesmo estilo de atuação colonialista católica e pelo argumento da inexistência de alma, o que os tornaria similares aos animais<sup>16</sup>. A questão da alma dos africanos foi revista em 1454, quando o papa Nicolau V assinou a bula *Romanus Pontifex*, “dando exclusividade aos portugueses nos negócios da África, inclusive para apresar negros e mandá-los para o reino”. Em sua justificativa, o pontífice afirmava que “os negros seriam batizados e a sua captura e escravidão serviria, portanto, para ‘salvar-lhes as almas’”. Para assegurar o direito legítimo de Portugal sobre a exploração da África, mais duas bulas foram emitidas em 1456 e 1481, por Calixto III e Sixto IV. Ainda sobre Nicolau V, “esse piedoso papa tão preocupado em salvar a alma dos negros africanos, teve seguidores sempre, enquanto o tráfico de escravos foi lucrativo e a Igreja Católica pôde ganhar suas comissões no infame comércio<sup>17</sup>”.

Apenas para se ter noção do lucro tido com o tráfico escravista no Brasil, o Almanaque do Correio do Povo de julho de 1980 traz, conforme se estimava à época, que mais de 15 milhões de escravizados entraram no Brasil “entre os fins do século XVI e os meados do XIX”.

No direito público da época julgava-se legítima “a escravidão dos que não pertenciam à cristandade e eram inimigos declarados”. Em 1750, um escravo “peça da índia” ou “fôlego vivo” (como era chamado), valia 100 mil réis. Um “boçal” valia quatro vezes mais. O “crioulo” nascido aqui tinha ainda melhor preço. Os principais centros de imigração eram a Guiné, o Congo, Luanda e Benguela (ALMANAQUE DO CORREIO DO POVO, 1980, p.39).

Por muito tempo a venda de escravos foi uma das mais lucrativas fontes de renda da Igreja. E a expropriação desse trabalho foi a base sobre a qual se estruturou toda a forma de economia no país e em Portugal. O trabalho escravo era empregado em todos os setores, da extração de metais à agricultura, passando pelo comércio com os moços de ganho. Durante séculos foi-se construindo um lugar para os escravos na sociedade que impedisse a manifestação de sua condição de pessoa, suas capacidades intelectuais, suas culturas e potências. Esta construção social do negro quanto animal, irracional e apto apenas aos serviços braçais, ganhará notoriedade séculos mais tarde com a incorporação da Medicina Social aos métodos educativos e ao imaginário social das classes populares. Importante salientar, no entanto, que neste período existiram no Brasil diversas formas organizadas de resistência e solidariedade negra, nos quilombos, associações de trabalho, irmandades, igrejas negras, e através de festividades.

---

<sup>16</sup>Conforme Chiavenato (1980, p.45.). a ”escravidão do negro africano foi abonada pela Igreja Católica, que chegou a justificá-la afirmando que o negro não tinha alma”.

<sup>17</sup> CHIAVENATO, 1980. p. 46.

## 2.4 A QUESTÃO DOS ESCRAVOS

A respeito dos escravos no Brasil e da complexidade de sua participação na história do país há que se perceber um estilo de atuação predominante na historiografia da educação o qual o coloca como naturalmente predisposto a ocupar o lugar que a escravidão lhe atribuiu. Conforme exposto anteriormente, os princípios colonialistas presentes na atuação dos países europeus e também na Igreja Católica foram os responsáveis por criar esse lugar de inferior aos negros para justificar seu aprisionamento e não dar espaços para questionamentos de cunho moral ou tensões sobre o tema. Um resgate do imaginário social que operava, alguns séculos mais tarde no Brasil, foi realizado por Roberto Machado (1978), em sua obra *Danação da Norma*, a qual problematiza o pensamento de Herculano Augusto Cunha em sua dissertação para a faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1845.

O resgate da obra de Herculano permite perceber, em sua descrição<sup>18</sup> do negro escravizado no Brasil, o enraizamento do estereótipo criado em 1500, e um empenho em associar a cor da pele a um padrão de comportamentos lascivo e inadequado<sup>19</sup>. Segundo Machado (1978, p. 339), nessa época, propagava-se a crença entre os intelectuais de que o “escravo cria, nos pobres, a vergonha do trabalho e uma miséria injustificada em um país rico, fértil e despovoado”. Como exemplo dessa situação, é mister destacar a maneira como é colocada sobre os ombros dos escravos a culpa por todos os males da sociedade à época na citação de Herculano presente na obra de Roberto Machado

A escravidão: ela cria em toda a sociedade condições para a reprodução infinita do meretrício. Em primeiro lugar, o escravo gera características nos senhores consideradas profundamente negativas: “gera a preguiça, a indolência, a soberba, a vaidade, a tirania de seu senhor, opõe-se à pureza da educação, faz secar as fontes da indústria, embarga os progressos da inteligência, arrecife um pouco o fogo da religião e talvez do patriotismo; é finalmente um exemplo perene de corrupção moral. Ora (...) estes fatos ocasionam a dissolução pública: e se o escravo produz estes males, segue-se que o escravo é uma das causas mais nervosas da prostituição entre nós.” (MACHADO, 1978, p. 339).

Como demonstra a citação acima, a situação do escravo negro<sup>20</sup> não tendia a melhorar com o avançar dos anos. Ao passo que a historiografia oficial, sem muito esforço, foi apagando

<sup>18</sup>O negro, conforme Herculano é: “bronco, rude e estúpido por natureza e por educação, ignorando o que seja pudor, não compreendendo nenhum sentimento de moral ou de virtude, é de um temperamento erótico e consequentemente libidinoso”. (1845, p. 32).

<sup>19</sup>Herculano Augusto Cunha. **Dissertação sobre a prostituição em particular na cidade do Rio de Janeiro**, tese à faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1845. p.32.

<sup>20</sup>A situação das mulheres negras ou mestiças era ainda pior que a enfrentada pelos homens. Neste período era comum a relação do corpo negro com a propensão a sexualidade, sendo que em caso de estupros ou violações a

da história grande parte dos elementos da cultura africana com impacto positivo no país, o estereótipo do negro subalterno e inferior foi tomando proporções maiores. É esta imagem do escravo negro, visto como animalesco e ignorante, cultivada desde o período jesuítico, que ainda está em funcionamento nos livros de História da Educação. Há lacunas enormes no que concerne à cultura e a história de vida e resistência dos povos africanos. Lacunas intencionais que fazem operar o pensamento eurocentrado. A escravidão e a submissão dos povos africanos é uma marca importantíssima na história da nação, no entanto, é necessário se manter viva outra história, que não aparece nos livros, em que os negros são protagonistas de uma estética singular que promove outras formas de se relacionar com o corpo, através da musicalidade, da religiosidade, da literatura, etc.

A África negra, ao contrário do que historiadores racistas têm afirmado, não era formada por um “bando de negros” primitivos, de cultura inferior. As várias tribos da África, espalhadas em diversas regiões, tinham uma cultura em certos aspectos até superior à europeia: os preconceitos e o racismo ideológico repetidos quinhentos anos fazem parecer absurda essa afirmação. (CHIAVENATO, 1980, p.48.)

É relevante, para que se desconstrua essa imagem do negro que não condiz com sua participação na História do Brasil, que se considere que muitos dos povos expropriados da África dominavam técnicas<sup>21</sup> e possuíam conhecimentos em muito avançados em comparação ao Brasil e a seu expoente Portugal<sup>22</sup>, e que ambos se beneficiaram muito disso.

A questão dos negros, no Brasil, adquire ares de cientificidade com a incorporação dos preceitos das teorias higienistas e raciais. Conforme explica Lilian Schwarcz.

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. (SCHWARCZ, 1993, p.14)

A ideia de se suprimir sua influência sobre as famílias e, especialmente, sobre as crianças eleva a criação histórica de uma identidade inferior para uma posição de verdade

---

cor da vítima era um elemento importante para o julgamento do caso, sendo que comprovada a presença de traços africanos na vítima este servia de atenuante do crime. Ver: CORTÊS, Giovana Xavier da Conceição. **As Inimigas da pátria: Medicina Social e corporeidade negra nas últimas décadas do século XIX.** ‘Usos do Passado’ — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ. 2006.

<sup>21</sup> Sobre os negros *Yorubas* trazidos ao Brasil. “Estes povos, inclusive tinham uma agricultura mais avançada em suas técnicas que a de Portugal. E, ainda demonstraram ter melhor conhecimento de mineração e siderurgia que seus senhores portugueses. [...] os Yorubas trabalhavam excepcionalmente o cobre e o estanho. Em Ghana e na Nigéria utilizavam-se enxadas de ferro antes que os portugueses soubessem o que era isso”. (CHIAVENATO, 1980, p.49).

<sup>22</sup>CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil: da Senzala à Guerra do Paraguai.** 1980.

científica. A presença de tais ideias e teorias, voltada à orientação da vida íntima e social, está diretamente relacionada a um enraizamento do academicismo no mundo colonial e ao surgimento dos especialistas de todas as áreas que vão se ocupar com a criação de normas ou ritos de diferenciação entre os tipos sociais que compõem o cenário nacional. A influência da medicina na vida social que nesses tempos propunha higienizar a família brasileira da presença funesta do negro começa a operar também na orientação de uma educação para a saúde e a normalidade, através de preceitos de higiene e organização escolar.

O estabelecimento escolar é uma “pequena cidade onde os habitantes (são) inexperientes e ainda ignorantes<sup>23</sup>”, mas cuja organização orientada pelas luzes da medicina faz prever sua gradativa transformação, objetivo presente em todas as medidas médicas de ordenação do espaço escolar e de controle do tempo e corpos educados. (MACHADO, 1978, p.299).

A produção do imaginário social da época torna visível que a noção de ignorância está assentada sob a lógica da não inserção no mecanismo escolar. A escola, conforme as diretrizes da Medicina, é o aparato capaz de separar o joio do trigo e de impedir a aproximação entre classes historicamente afastadas.

O estabelecimento escolar assume uma pretensão para além do instruir, mas organizar e apartar segundo critérios discriminatórios e extremamente carregados de todo tipo de preconceito racial e social. Assim, segundo as teorias higienistas em operação, a educação para uma vida sã devia ser ministrada em um espaço próprio – o estabelecimento escolar – projetado para ser arejado, silencioso e fácil de manter os alunos sob total vigilância, para que não pratiquem ou aprendam coisas que não lhes são lícitas.

A criança brasileira retratada pelos médicos como um pequeno monstro, deve ser transformada. Um dos veículos desta transformação é a escola. Para que cumpra seu objetivo, ela deve estar longe da cidade e organizada internamente de acordo com as determinações médicas, condição para que haja uma investida total sobre a vida infantil. Resultado: uma criança saudável no físico e na moral (MACHADO, 1978, p.298).

Nesse período, o professor torna-se a figura própria para educar, mais que o pai; mas o médico é o especialista que vai determinar como esta educação se deve dar, desde as melhores condições para a aprendizagem até a organização física e arquitetônica dos prédios escolares.

---

<sup>23</sup> Trecho entre aspas: Frutuoso Pinto da Silva. **Higiene dos Colégios**, tese à faculdade de medicina da Bahia. 1869, p.06.

## 2.5 OS JESUÍTAS E A REFORMA DO ENSINO NO BRASIL

O clero serviu de sustentáculo à nobreza por muito tempo. Tanto que limitar seu poder não foi uma tarefa fácil e sequer pode-se acreditar que fora levada a cabo. Em um intrincado jogo de disputas entre as coroas portuguesa e espanhola pela demarcação das fronteiras ao sul do Brasil e em um contexto internacional no qual urgia a Portugal superar sua situação de atraso em relação às outras nações, a aliança entre portugueses e Jesuítas é desfeita. Marquês de Pombal articula a expulsão da Ordem dos territórios portugueses e dá início a um projeto de readequação do ensino sob controle do Estado, com vistas a reafirmar a soberania da Coroa portuguesa. A reforma do ensino proposta por Pombal vem de suas observações ao analisar e percorrer diversos países<sup>24</sup>, principalmente a França e a Inglaterra, cujos currículos escolares estavam totalmente voltados ao desenvolvimento dos manufaturados. Dessa maneira, a reforma pombalina dá destaque às ciências relacionadas ao desenvolvimento industrial e se caracteriza por forte centralização das decisões sob controle do Estado.

Pombal, em sua tentativa de alinhar Portugal ao pensamento positivista europeu, extrapola o âmbito da orientação pedagógica com articulações nas esferas econômica, política e social que interferem diretamente na organização da vida na Colônia. Em Portugal, conforme aponta Silva (2006), as ações Pombalinas foram “guiadas” por princípios tipicamente mercantilistas e pela preocupação com a centralização do poder, apoiados na reorganização do aparato institucional e administrativo e na criação do “instrumental humano” para executar uma reforma do ensino. Nesse ponto há um grande desencontro com a realidade das Colônias, em específico o caso do Brasil, cuja expulsão dos Jesuítas<sup>25</sup> traz a tona uma situação preocupante: não há sujeitos leigos formados e capazes de instaurar a reforma do ensino, sequer os há em quantidade suficiente para ministrar a instrução mais básica. Sem falar na inexistência de fundos para que se possa arcar com os custos de formação e de contratação de professores, como

---

<sup>24</sup> SILVA, Ana Rosa Cloquet. **Inventando a Nação: Intelectuais Ilustrados e Estadistas Luso-Brasileiros na Crise do Antigo Regime Português (1750-1822)**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2006.

<sup>25</sup> As escolas jesuítas, ou seja, as classes de *ler e escrever* eram poucas e destinadas apenas à elite colonial, composta pelos filhos homens (crianças) dos grandes produtores de açúcar e proprietários de engenhos e progressiva extensão das atividades de catequese a alfabetização dos indígenas. Tais escolas “nem se destinavam propriamente ao ensino nem eram públicas” (RIZZINI, Apud LIMA, 1969, p.23), uma vez que recebiam subsídios (RIBEIRO, 1993, p.21) do governo português. O número de indígenas a ser catequisado passava muito além das possibilidades da ordem, sendo assim “eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados”. (PAIVA, 2015, p.66). As escolas jesuíticas instalaram-se em São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, “instituiu-se o ensino profissional e, mais tarde, surgiram os seminários” (PAIVA, 2015, p.66). O ensino profissional “nasceu no colégio de São Vicente em 1553, destinado aos meninos maiores”, e também no colégio da Bahia, “classes de ferraria e tecelagem” (PAIVA, 2015, p.448). O colégio de São Vicente é transferido para Piratininga e, em 1554, é fundado o Colégio de São Paulo (ARANHA, 1996, p.100) que dará nome à cidade homônima.

também a aquisição de livros para o novo ensino, visto que os utilizados pelos Jesuítas foram destruídos em cumprimento ao Alvará de 28 de junho de 1759. Em suma, o impulso inovador que se instaura em Portugal não encontra as mesmas condições no Brasil, resultando no abandono intelectual da Colônia por 12 anos, nos quais apenas algumas ordens religiosas<sup>26</sup> de pouca expressão à época prestavam serviços educativos.

Apesar de o término das atividades da Ordem ter significado um retrocesso para a educação no país, isto “afetou menos a educação popular que às elites”, pois, consolidado o domínio Português sobre os indígenas e não oferecendo o Brasil condições de “desenvolvimento de um sistema de educação popular, os Jesuítas enfatizaram o ensino das elites, chegando a ter uma rede com 24 colégios destinados a esse público<sup>27</sup>”.

## 2.6 O TEMPO DA LEI

O Alvará Régio de 1759, que oficializa a Reforma do Ensino e a expulsão dos Jesuítas por Pombal, inaugura a era das iniciativas e serviços de ensino desenvolvidos ou financiados pelo poder público<sup>28</sup>. O estabelecimento da Coroa Portuguesa no Brasil<sup>29</sup>, em 1808 e a Independência administrativa de Portugal (1822)<sup>30</sup> são marcos que abrigam um impulso modernizador dos padrões educacionais no país. Muitas instituições voltadas ao ensino e a pesquisa, principalmente de nível superior, são fundadas e ocupadas pela pequena elite do país. Ainda assim não há registros históricos de uma preocupação intensa com a instrução popular. É apenas no período que antecede a Proclamação da República (1889) que o termo Instrução

<sup>26</sup> Franciscanos, Carmelitas, Beneditinos, Mercedários e Capuchinhos.

<sup>27</sup> PAIVA, 2015, p. 68

<sup>28</sup> “As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais”. (SECO, 2009, p. 07).

<sup>29</sup> A vinda de D. João VI e da família Real portuguesa ao Brasil, em 1808, desencadeou uma expressiva preocupação por alavancar a situação educacional da colônia. Almeida (1989, p.14) acredita que é nesta data que “começa verdadeiramente a constituição da nacionalidade brasileira”, com a abertura dos portos ao comércio internacional. E, segundo Lima (1969, p. 91), tem-se uma intensificação do ensino Superior Profissional, porém sem alavancar os cursos elementares e médios.

<sup>30</sup> Com a Independência do Brasil, em 1822, organiza-se a primeira constituição brasileira (1824) e nela propõe-se organizar a educação nacional, com a abertura de escolas de “instrução Primária” gratuitas para toda a população (art. 179, alínea 32). A Carta constitucional de 1824 “inspirava a ideia de um sistema nacional de educação” (GHIRALDELLI, 2006, p.28). Para Paiva (2015, p.71), além da constituinte, outra lei apontava os rumos da instrução no Brasil, tal lei, de 20 de outubro de 1823, tornava livre a oferta de educação no país, revogando o privilégio do estado concedido por Pombal e “solicitando a colaboração privada na suplementação das grandes deficiências do ensino público” (ver. BITTENCOURT, Raul. **A Educação brasileira no império e na República**. 1953. p. 43. In, PAIVA, 2015, p.448).

Pública emerge e ganha notoriedade para legisladores, políticos e intelectuais que tomam a frente na defesa da escolarização das camadas populares.

As leis, normas e decretos são alguns dos mecanismos utilizados pelo Estado a fim de sustentar suas tentativas de instaurar um sistema de ensino para as camadas populares e fazer vigorar uma série de iniciativas estatais de alfabetização (leitura e escrita) no Império.

O Brasil, como colônia submetida ao mais estrito monopólio, cresceu isolado do mundo, apenas convivendo com aquele Portugal pobre e retrógrado que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e, menos ainda, de escolas superiores, ao mesmo tempo que a Espanha mantinha cerca de duas dezenas de universidades em suas colônias. Assim, o Brasil emerge para a independência sem nenhuma universidade, com sua população analfabeta e, iletrada também, suas classes dominantes. (RIBEIRO, 1972, p. 114-115).

A alfabetização popular passa a ser uma condição para elevar o nível da ex-colônia para país independente. No sentido de assegurar que esta condição seria efetivada, cria-se a primeira legislação sobre a instrução pública nacional<sup>31</sup>: o “Decreto das escolas de Primeiras Letras”, de 15 de outubro de 1827. Esse decreto estabelecia que, “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias<sup>32</sup>”. Por meio do Decreto, também se instituía o método lancasteriano. Devido à falta de professores para o Ensino Primário das massas analfabetas, instituiu-se o *ensino mútuo*<sup>33</sup> de Bell<sup>34</sup>, o qual permitiu que meninos e meninas frequentassem a mesma classe, e o “método disciplinar de Joseph Lancaster”<sup>35</sup>, o qual é focado na assimilação por repetição e possibilitava que um único professor lecionasse para centenas de alunos. O método de Lancaster<sup>36</sup> (otimização do alcance da alfabetização), de grande repercussão na Europa industrializada, não causou os mesmos efeitos na instrução popular brasileira, sendo alvo de ferrenhas críticas que acabaram por desaconselhar a formação de professores sob esse método.

---

<sup>31</sup>Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil (NASCIMENTO, 2009, p.02).

<sup>32</sup>O “Cônego Januário da Cunha Barbosa retomou o projeto Stockler, que foi transformado em lei no que concerne ao ensino elementar”. (PAIVA, 2015, p.71).

<sup>33</sup> Os militares foram considerados mais adequados para atuarem como lentes nas escolas/aulas de primeiras letras pelo método lancasteriano. Esse fato evidencia uma aproximação entre a disciplina e a ordem exigida e adotada pelo método nas duas instituições – militar e escolar. (STEPHANOU & BASTOS, 2011, p. 41).

<sup>34</sup> PAIVA, 2015, p. 72.

<sup>35</sup> Lei de outubro de 1827. (GHIRALDELLI, 2006, p.28)

<sup>36</sup>Por tal método o ensino aconteceria por “ajuda mútua” entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor e alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. (GHIRALDELLI, 2006, p. 28-29).



Havendo chegado ao conhecimento da Regência o mau estado em que quase geralmente se acham logo em seu começo as escolas elementares de ensino mútuo, **que o Estado com sacrifício não pequeno tem procurado estabelecer e espalhar, a fim de meter na massa geral dos cidadãos a primeira e mais essencial instrução, de ler e escrever, sem o que se não pode dar melhoria de indústria, e nem de moralidade**, e isto talvez pelo pouco cuidado da parte das municipalidades, a quem cumpre prestar uma escrupulosa atenção em negócio de tanta transcendência (BRASIL. Decisão n. 275 do Ministério do Império de 1831, grifos meus).

Apesar dos fracassos constantes em suas investidas educacionais, o Estado vai refinar seu estilo de atuação durante o período Imperial e disseminar a ideia de um ensino elementar como condição para o desenvolvimento econômico. O período Imperial ainda apresenta uma série de características que o distanciarão do período colonial, entre estas, figura a noção de popular resultante da consolidação de hierarquias sociais ligadas à escolarização e a postos de trabalho, com o advento dos cargos de funcionalismo público.

Assim, a noção de classe subalterna passa a ocupar o espaço antes destinado à noção de raça inferior, de forma que a noção de popular que opera neste período, em que o regime monárquico não tem mais força para se manter e republicanos e liberais lutam pelo controle do Estado, já não é mais totalmente inata, e a condição de ser ou não popular passa a ser principalmente econômica.

Dessa forma, outros atores assumiram esta identidade social de ser popular. As “classes que foram até o momento deserdadas<sup>37</sup>”, tais como os que não possuíam condições financeiras de custear seus estudos, eram de moradores dos centros urbanos (não havia uma preocupação expressiva com o campesinato) e eram majoritariamente do sexo masculino, visto que, apesar das determinações da Lei de 1827 acerca das escolas para meninas, estas eram marginalizadas do processo educativo, e “muito poucas frequentavam a escola: as mulheres do povo não recebiam instrução; as da elite eram educadas em casa<sup>38</sup>”.

Prosseguindo em um comparativo entre os períodos colonial e imperial, se no primeiro o acultramento e a domesticação dos indígenas era o foco desta educação dita popular, no

---

<sup>37</sup> BRASIL, 1879. Decreto nº 7.247.

<sup>38</sup> PAIVA, 2015, p. 73.

segundo, a Educação Popular está “relacionada à importância da formação do cidadão-eleitor<sup>39</sup>” (Decreto nº 7247 de Leônicio de Carvalho<sup>40</sup>, Lei Saraiva<sup>41</sup> e Parecer Rui Barbosa) e sua habilitação para o trabalho industrial.

## 2.7 O ENSINO PÚBLICO

O período que antecede a República apresenta um jogo de forças contraditórias que veem no domínio da estrutura do ensino a chave para o poder. Sob essa perspectiva, convivem, em uma mesma estrutura política, o intento liberal de conservar o sistema monárquico e o domínio da unidade clero/nobreza e o impulso de renovação propagado pelos Republicanos.

Conforme exposto, o período que antecede o câmbio do regime monárquico para a República é caracterizado por tensões e conflitos de interesse sobre a nação de toda a ordem, no campo educacional não foi diferente. Para melhor compreender as ideias pedagógicas de maior adesão neste período, destaca-se a obra *O Ensino Público*<sup>42</sup> de Antônio de Almeida Oliveira<sup>43</sup>, professor e político, através da qual se alcança a dimensão dada à educação das classes populares.

Com acentuada predileção pelo pensamento Republicano, Oliveira preocupa-se em apresentar a crença do partido no estabelecimento de uma nação democrática assentada sobre a organização de um sistema público de ensino. Segundo ele, a democracia “só poderá triunfar pelo esclarecimento das massas populares<sup>44</sup>, visto que sem instrução e sem trabalho nada de bom pode a criatura humana fazer<sup>45</sup>”. A defesa da escola era no que concerne à educação, um

<sup>39</sup> STEPHANOU & BASTOS, 2011, p.93.

<sup>40</sup> A Reforma Leônicio de Carvalho (1879) defendia a liberdade de ensino, de frequência, de credo e a criação de escolas normais, instituía a obrigatoriedade do ensino entre 07 e 14 anos, a criação de cursos noturnos, para evitar a improvisação de professores e oferecer o ensino primário a analfabetos, a eliminação da proibição quanto aos escravos alegando que a educação seria para o Estado uma questão de defesa, pois traria inúmeros benefícios sociais e econômicos, como a moralização do povo, o gosto pelo trabalho e a qualificação para os ramos da indústria, o que elevaria a produção e os ganhos do Estado. Ou seja, a reforma Leônicio de Carvalho enfatiza a produção e a economia como beneficiárias de um sistema educativo estruturado.

<sup>41</sup> A Lei Saraiva, de 1882, estabelece a necessidade de instrução como condição ao voto. Rui Barbosa, um dos defensores da lei, afirmava acreditar que tal imposição seria muito benéfica ao país, pois estimularia que as classes populares, parcela majoritária analfabeta do país, se instruissem para alçarem a condição de cidadãos, com direito a participar da vida pública e dos progressos sociais.

<sup>42</sup> Obra que abarca a educação no Império, com foco sobre o ensino das massas. *O Ensino Público* foi publicado pela primeira vez em 1873, em São Luís do Maranhão, com o intuito de questionar o abandono do ensino público e divulgar o pensamento do partido republicano sobre a educação. Nele o autor aponta uma série de problemas do ensino e propõem soluções para a educação nacional.

<sup>43</sup> Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887) dedicou grande parte de sua vida à educação nas Províncias de Maranhão, Santa Catarina e na Corte. Foi o fundador de uma escola noturna para adultos, a Onze de Agosto, e uma biblioteca pública com cerca de cinco mil volumes. Obteve reconhecimento por suas muitas obras publicadas a época e na política.

<sup>44</sup> OLIVEIRA, 2003, p.33

<sup>45</sup> OLIVEIRA, 2003, p. 42.

dos únicos pontos de convergência das correntes políticas da época (liberais e republicanos). Sendo que, para a conjuntura social do momento, as escolas deveriam ser “o principal objeto da atenção do estado”, ao invés da milícia.

A educação das classes populares denota uma preocupação da época com a instrumentação dos indivíduos para um melhor aproveitamento do potencial natural e humano do país, diminuir o número de desocupados que perambulavam pelas cidades, perturbando a ordem pública, e ainda multiplicar o número de homens e mulheres capazes ao trabalho. “Instruir o povo e aumentar sua produção e diminuir sua força bruta e torná-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres<sup>46</sup>”: eis os benefícios à nação dos investimentos em Instrução Pública. Dentre as movimentações republicanas em prol da instrução popular, Oliveira, em sua obra, dá destaque à criação de escolas e casas de leitura direcionadas aos sem condições, à educação feminina e a defesa de escolas noturnas para os “ignorantes adultos<sup>47</sup>”, nas prisões e no Exército. A exaltação da educação de adultos, no entanto, estava muito mais relacionada à reforma eleitoral, que impedia o voto dos analfabetos, do que às preocupações sociais com essa parcela cada vez mais consistente da sociedade. Conforme explicita o trecho a seguir.

O povo que dirige ou que faz por si mesmo o que o governo poderia fazer, deve possuir luzes, que lhe mostrem a natureza e a consequência dos seus atos, ou que o façam juiz dos seus próprios interesses. [...] Se sois Verdadeiro republicano, cuidai e cuidai sempre da educação do povo. Ignorância e república são ideias que se repelem. [...] se não é ao partido Republicano, a quem então explicais que a instrução popular faz parte das suas aspirações? (OLIVEIRA, 2003, p. 33)

No pensamento de Oliveira, encontra-se o afloramento de dois pressupostos fundamentais à análise da composição do sistema público de ensino sob as perspectivas de Estado: a gratuidade e a obrigatoriedade. Para o autor a gratuidade do ensino é condição imposta pela percepção da singularidade do Brasil. A esse respeito, Oliveira declara que “o estado precisa da instrução geral, como condição da sua existência. Que a dê gratuitamente. Poder-se-á dizer em contrário: Se os meninos precisam de instrução que a paguem<sup>48</sup>”. A obrigatoriedade, da mesma forma, é consequência direta da resistência das camadas populares à escolarização e à garantia ao Estado de algum retorno dos investimentos feitos. Assim, a obrigatoriedade da instrução para o povo, segundo o autor, é a “expressão de uma necessidade social e o exercício de um importantíssimo direito do estado<sup>49</sup>”.

---

<sup>46</sup> OLIVEIRA, 2003. p. 77-78.

<sup>47</sup> OLIVEIRA, 2003, p.176

<sup>48</sup>OLIVEIRA, 2003, p.87

<sup>49</sup>OLIVEIRA, 2003, p.68. (Grifo nosso).

Em *O ensino Público*, as resistências à escolarização são relacionadas à composição mestiça do povo. Segundo a obra, “neste país que tem tudo grande e majestoso, só o homem é pequeno<sup>50</sup>”. Ainda assim, Oliveira defende que a instrução rigidamente controlada pelo Estado pode corrigir a inclinação natural do brasileiro à vadiagem e à ignorância. Importante esclarecer que, nesses tempos, a concepção de instrução que estava em funcionamento nada mais era que a evolução da catequese dos Jesuítas, em que a moral e a incitação à obediência civil e ao trabalho imperavam. A “compreensão de alfabetização era definida como um conhecimento mínimo, comprovado por meio da habilidade de o indivíduo saber soletrar palavras e, desenhar o próprio nome.<sup>51</sup>”. Assim, mais do que defender a popularização da educação escolar, a obra de Oliveira cumpre importante papel na disseminação de uma imagem do povo não escolarizado como ameaça ao futuro promissor a que o Brasil está destinado. Todavia o despertar para a necessidade de o Estado manter as populações sob controle e mobilizadas pelo progresso necessário ao país não ocorreu apenas aos republicanos.

A *História da Educação Pública no Brasil: 1500 a 1889*, de José Ricardo Pires de Almeida, publicada na França em 1889 e no Brasil cem anos depois, dá conta de apresentar a preocupação da monarquia com a questão da Instrução. Como exemplo dessa situação, é mister destacar o relatório do Visconde de Bom Retiro de 1870, o qual assim diz sobre a Instrução popular: “a distribuição da instrução em todos os seus graus é a base mais segura do desenvolvimento de uma nação”. No entendimento do Visconde, a instrução primária “é mais útil à grande massa dos cidadãos; porque um país só pode engrandecer-se na escola moral e social das nações quando seus cidadãos são capazes de compreender seus direitos e seus deveres<sup>52</sup>”.

Os reformadores, ou melhor, os inovadores de 1854, quiseram que a criança, se não pudesse estudar a história universal, não permanecesse ignorante das lições de História. Desejou-se que, conhecendo melhor seu país, aprendesse a amá-lo mais e se preparar para bem servi-lo: introduziu-se, na escola primária, um lugar para a História e a Geografia. Pretendeu-se que a criança, se não pudesse ter uma educação científica completa, porque sua idade não lhe permitia de outra forma recebê-la, não ignorasse ao menos as principais descobertas das Ciências Físicas ou das ciências Naturais. Desejou-se que não ficasse alheia àquelas verdades da observância moral que são o fundamento e honra da literatura. Enfim, se pretendeu que não se saísse da escola sem compreender o sentido dessa grande palavra: o dever, e sem conhecer quais obrigações se lhes impõem como homem e como cidadão, na vida privada quanto pública, para com a família, a humanidade e a pátria. Não se poderia pedir mais ao governo (ALMEIDA, 1989, p. 85).

---

<sup>50</sup> OLIVEIRA, 2003, p.24

<sup>51</sup> VIEIRA, David Gueiros. Prefácio à reedição da Obra *O Ensino Público*. 2003, p. 19.

<sup>52</sup>ALMEIDA1989, p. 117

As leis, pareceres e registros acerca da Instrução Popular dão conta de construir um roteiro de práticas que convergem em um entendimento de Educação Popular como oferta estatal do “ensino primário a analfabetos<sup>53</sup>” e aos “adultos desfavorecidos<sup>54</sup>”. Assim, consolidam-se, nessa fase da nação, a necessidade de o Estado intervir sobre a educação do povo como condição de desenvolvimento do país e a crença em um atraso econômico e cultural que, segundo os critérios europeus, dá-se devido à composição mestiça de índios e negros, considerados à época intelectualmente inferiores aos brancos.

## 2.8 SOBRE A EDUCAÇÃO

Percorrendo o tratamento dado pela historiografia às questões referentes à educação popular no que se concebe canonicamente por períodos Colonial e Imperial, nesses 389 anos de inserção do território brasileiro na conjuntura internacional surgem algumas questões necessárias a uma compreensão da História da Educação. Primeiramente, pontua-se a própria questão da periodização, tomada aqui conforme exposta nos livros de História e História da Educação, a qual se liga a uma concepção de educação escolarizada. Assim, pergunta-se se o início das atividades educativas dentro de uma perspectiva institucional realmente representa o início dos processos educacionais no Brasil ou processos educacionais sempre existiram mesmo quando este território não era nomeado dessa forma? Se não, onde procurar forças que preencham estes espaços, estes ‘entres’, da história?

## 3 A REPÚBLICA E A FIGURA DO ANALFABETO

---

<sup>53</sup> PAIVA, 2015, p. 81.

<sup>54</sup> PAIVA, 2015, p. 74.

*Não há mais degenerada forma de governo do que aquela em que se considera mais nobre os mais opulentos. Que pode haver de melhor quando a virtude governa a república? Quando o que manda nos demais não é escravo de sua ambição? Oferecendo aos cidadãos sua própria conduta como lei?  
(M. T. Cícero, 106-43 a.c)*

Alçados ao poder, Republicanos e reformistas assumem o melindroso dever de tentar harmonizar tendências divergentes sob o comando do Estado recém-criado. São proliferantes desse período discursos que primam pelo bem comum e pela felicidade de todos, e que mobilizam, pelo nacionalismo, opositores e descontentes, a fim de reprimir os desejos de “revolta” ou retorno ao modelo antigo.

A Instrução Pública, acima de alavancar o progresso da recém-nação, converte-se em esfera própria à transformação da opinião pública requerida para a afirmação do Estado e o engajamento do povo no projeto de modernização do país. Para esse projeto, a divulgação das ciências e do pensamento das luzes trouxe respaldo ao novo regime à medida que intensificou a crença popular em uma transformação social. As articulações entre a mudança social e a mudança nos serviços de educação escolar são reflexos da generalização das aspirações de ascensão social, segundo os novos padrões de vida estabelecidos com a industrialização da sociedade. A emergência dessas operações encontra amparo nas propagandas de Estado, cujos canais de expressão trabalham pelo alargamento da oferta de serviços da educação, em especial do ensino elementar.

*Não é porque somos um ensaio de nação que marchamos a retaguarda de outros povos, é porque somos ignorantes, mal educados, mal nutridos e porque temos sangue depauperado, o coração, os fígados, os intestinos, os nervos infeccionados. Mais do que a raça, mais do que a tradição, mais do que o costume a educação é a lei que modifica a raça que faz recuar a tradição. (RAFDR, 1919, p.6º, Apud, SCHWARCZ, 1993).*

Em meio à efervescência, que marca o início do século XX, ganham vulto o impulso modernizador da industrialização, a presença dos estrangeiros e a penetração das ideias Libertárias. Atendendo a imposições de ordens econômica, política ou ideológica distintas às mudanças experimentadas no campo educacional, projetam no país esboços do que posteriormente viria a ser o sistema público de ensino. Tomam parte na cena do surgimento de um sistema de ensino público organizado os signatários do Manifesto da Escola Nova, políticos influentes, intelectuais de relevo, clérigos prestigiados, uma guerra mundial e a organização operária em suas diversas manifestações. O confronto entre visões de mundo formadas sobre

pressupostos epistemológicos divergentes e antagônicos influenciou diretamente todos os rumos que a educação tomara dali por diante.

Com este capítulo procurar-se-á compreender os arranjos de forças que compuseram e movimentaram a cena educacional do Brasil e quais implicações tiveram sobre as camadas populares. Algumas obras foram escolhidas para uma aproximação ao corpo social do período. São elas: *O Brasil e a Educação Popular* de Carneiro Leão, que marca o surgimento do uso do termo Educação Popular na literatura em educação, e *Urupês*, de Monteiro Lobato, livro amplamente utilizado para a constituição de uma personificação do popular analfabeto e sua consequente transformação pela educação e pelos princípios higienistas.

### 3.1 A TRANSIÇÃO PARA A REPÚBLICA

A Primeira República do Brasil inicia, em 1889, com notórias alterações no cenário social e político. Pode-se começar abordando o arranjo político arquitetado pela Inglaterra que resultou na Abolição da Escravatura em 1888, após um longo processo de negociação nacional<sup>55</sup> e internacional<sup>56</sup>.

A abolição não foi um movimento popular, embora abrangesse todas as classes da população: foi um debate político que teve popularidade. E por não ser uma luta de classes – mas o resultado de antagonismos de uma mesma classe dominante – não encontrou canais políticos para modificar a sociedade. Os negros foram o seu tema, o seu pretexto, não a sua massa de trabalho, não o instrumento de transformação social como classe (CHIAVENATO, 1980, p.226-227).

O fim iminente da mão de obra escrava abre as portas do país para a importação de desempregados que buscavam uma nova vida longe da Europa. A incorporação dos imigrantes ao cenário nacional compunha com a política de branqueamento do país, advinda da infiltração dos ideais da Eugenia no Brasil. Ex-escravos e imigrantes concorrem de maneira desproporcional a um mesmo campo de trabalho, de forma que os estrangeiros levam vantagem na disputa por ocupações de melhor prestígio. Questões relacionadas a estas importantes figuras que compõem o grosso da população brasileira foram *a priori* escanteadas pela historiografia em educação. No entanto, conforme se verificará a seguir, suas movimentações definem uma nova estrutura social e econômica para o país.

---

<sup>55</sup>Ver lei Eusébio de Queirós (1865); Manifesto Liberal (1871); Lei do Ventre Livre (1885); Lei do Sexagenário (1888).

<sup>56</sup>Ver Tratado anglo-português (1815); compromisso brasileiro com o fim do tráfico negreiro em 3 anos (1826); proibição inglesa do tráfico (1831); Bill Abeerden (1850);

Logo a vinda dos imigrantes torna-se um problema para os aristocratas cafeicultores. Os imigrantes não aceitaram a exploração a que são submetidos nas lavouras de maneira similar aos escravos negros e um grande número deles busca oportunidades de emprego nos centros urbanos, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, espalhando-se, mais tarde, para outras capitais onde se firmavam indústrias. A experiência trazida de seus países de origem, já avançados em desenvolvimento industrial e a oferta de mão de obra barata e habituada ao trabalho fabril são fatores que impulsionam o desenvolvimento industrial no Brasil. Ao passo que se multiplicam as oportunidades de atividades laborais urbanas e as expectativas de ascensão social alcançam a coletividade, invertem-se as estatísticas populacionais nas áreas urbanas e rurais.

A reconfiguração da conjuntura educacional promovida pela Abolição implica, ainda, mudanças radicais nas estatísticas educacionais do Brasil, visto que, antes da alforria, os negros cativos não eram contados como “educáveis”, aumentando o número de analfabetos do país. Soma-se a isso a presença dos imigrantes junto ao crescimento da industrialização como protagonistas do desenvolvimento dos ideais libertários nesse período, assunto que será abordado mais a frente por este estudo.

A presença estrangeira também se fará sentir na questão da estrutura fundiária, cujo problema maior girava em torno da existência de grandes extensões de terras (sesmarias) estéreis ou improdutivas devido às barreiras impostas por muito tempo pela Coroa portuguesa<sup>57</sup> à introdução de novas técnicas de plantio e cultivo. E, como necessária medida, apresenta-se a redistribuição das terras em pequenas e médias propriedades entre os imigrantes. Estes imigrantes, agraciados pela posse de terras, organizam-se em comunidades, nas quais, alheios às normativas estatais, dão continuidade as práticas pedagógicas de seus países de origem, em escolas e bibliotecas.

### 3.2 A FÁBRICA E A ESCOLA

Mudanças significativas na composição das massas e de seus anseios recaíram sobre a necessidade de articulações entre o desenvolvimento social e a mudança nos serviços de educação escolar. Concomitantemente ao crescimento do número de escolas e de investimentos estatais em oferta de ensino, se expandia vertiginosamente a carga horária de trabalho, a miséria e o desencontro entre ensino escolar e realidade do povo. De forma que escola e fábrica

---

<sup>57</sup> Ver Silva, Ana Cloquet da. Inventando a Nação: Intelectuais Ilustrados e Estadistas Luso-Brasileiros na Crise do Antigo Regime Português.



concorriam por um mesmo público. Não que as exigências econômicas fossem a única questão que operava para o afastamento das camadas populares da escola. A “grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola<sup>58</sup>”. Independente das motivações, o Estado buscou intimidar a resistência popular pelo emprego da coerção, de leis e decretos e do aumento significativo do controle sobre as populações.

A criação compulsória de uma procura da escola elementar punha em evidência o caráter antecipatório dessas iniciativas. Visitas domiciliares, recenseamentos escolares parciais, instituição da obrigatoriedade de frequência à escola nas idades próprias, imposição de multas e ameaças de prisão aos pais ou responsáveis refratários, todas estas medidas atestavam a inexistência de uma procura generalizada da escola entre os habitantes. (BEISIEGEL, 1979, p. 84).

A questão da obrigatoriedade do ensino tornou-se um problema ao Estado. Se, de um lado, a preocupação com a educação das massas resgata um antigo plano preconizado pelo Estado e parcialmente executado pela Reforma Leôncio de Carvalho, de outro, ele esbarra na incapacidade de suprir as necessidades reais de escolas e de professores. Pensando na natureza estrutural das resistências que afetavam a Educação Popular, intelectuais, políticos e literatos tomam a frente de uma das mais bem sucedidas campanhas contra o analfabetismo, em que a tática consistia em denegrir de tal forma a figura do analfabeto que não restasse ao povo outra alternativa se não buscar, por si próprio, meios de prover sua instrução. “Na constituição republicana, os analfabetos foram duplamente discriminados: a eles foi imputada a causa do problema do analfabetismo; e eles é que deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e vontade<sup>59</sup>”.

Assim, em nome da Educação Popular, são publicadas obras<sup>60</sup> que abordam a temática escolar e condenam a presença do analfabetismo. Dentre estas, destacam-se o *Brazil e a*

---

<sup>58</sup> RIBEIRO, 1993, p. 50

<sup>59</sup> MORTATTI, 2004, p.57.

<sup>60</sup>No conjunto de obras que se apresentam, organizadas em torno da temática da educação nacional da época, considera-se, neste trabalho, mais relevantes as seguintes:

VERÍSSIMO, José. **A educação Nacional**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves, 1906.

BRANDÃO, Teixeira. **Educação nacional no regime republicano**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra de. **Pela educação nacional**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1918. PRADO, Francisco. **O máximo problema**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1922.

SERVA, Mario Pinto. **A Educação Nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

FREITAS VALLE. **O ensino público no governo Washington Luís**. São Paulo: Typ. Casa Garrau, 1924.

LIMA, Nestor. **Um século de ensino primário no Brasil**. Natal, 1927.

DOCUMENTOS PARLAMENTARES. **Instrução Pública**. Rio de Janeiro, Typ. Jornal do Comércio, 1929, v. 1 ao 13.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1926.

*Educação Popular e Urupês* por sua íntima relação aos projetos de desenvolvimento e reorganização do Estado frente ao modelo de economia industrial que se apresenta.

A idéia da educação como dever do Estado se difunde e se firma dentro deste processo de emancipação política e fortalecimento dos Estados nacionais e da ordem burguesa; os enciclopedistas e os pensadores liberais arrancam a discussão relativa à educação das massas do plano religioso para o plano laico e estatal. E a formação do cidadão e a realização da declamatória igualdade burguesa através da democratização do ensino (igualdade de oportunidades entre seres formalmente iguais na ordem competitiva) aparecem no pensamento burguês em versões que vão desde o radicalismo rousseauiano à proposta clara de uma educação dual por Locke (PAIVA, 1974, p.19)

No pensamento da época, desvenda-se o que na historiografia é assumido como a própria contradição da República brasileira, ou seja, a ideia de que a exploração do trabalho fabril – então focalizado como indispensável à afirmação da nação – dependia do desenvolvimento de uma rede de ensino que o sustentasse. E a existência dessa rede concorria com as indústrias pela disponibilidade de tempo do trabalhador.

### 3.3 REFORMA BENJAMIM CONSTANT

Um ano após a proclamação da República em 1889, Benjamim Constant fortemente influenciado pelo positivismo de Augusto Comte inaugura o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, tornando-se o primeiro ministro da instrução pública no Brasil. Uma de suas primeiras e mais importantes ações como Ministro foi a Reforma do Ensino (1890) e a criação de um regulamento para as Instruções primária e secundária.

Benjamim Constant, na crista da onda republicana, influenciado pelo cientificismo positivista, tenta criar um órgão estatal (MEC) para implantação de um verdadeiro **sistema nacional de educação** e varrer dos currículos a massa de clericalismo acumulada por quatrocentos de educação monacal vigiada pela inquisição: o fracasso foi espetacular, a ponto de se ter extinto, fisicamente, **O MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA** por ele criado. (LIMA, 1969, p.120, grifos do autor).

A Reforma do Ensino tangente aos ensinos primário e secundário foi destinada ao Distrito Federal apenas, já a Instrução Superior, a Artística e a Técnica era destinada a todo o território nacional. Segundo Mezzari, a reforma do ensino proposta por Benjamim Constant:

---

\_\_\_\_\_. **Problemas da educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

\_\_\_\_\_. **O Brasil e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1917.

Incluía já na escola de 1º grau a aritmética, a geometria prática e, na de 2º grau que se iniciava aos 13 anos, além destas, a trigonometria, as ciências físicas e naturais. Esta introdução das ciências antes do 14 anos não era recomendada por Comte, para quem, até esta idade, a criança deveria receber uma educação de caráter estético, baseada na poesia, na música, no desenho e nas línguas, semelhante estudo, essencialmente isento de preconceitos quaisquer, consiste apenas em exercícios estéticos, em que as leituras poéticas são criteriosamente combinadas com o canto e o desenho. (MEZZARI, 2001, p. 89-90).

Em suma a referida reforma se preocupava em preparar a população para o exercício da cidadania seguindo a lógica de atuação da *Lei Saraiva* e do Parecer Rui Barbosa, todos em circulação no mesmo período. Nesse sentido, o destaque da reforma se concentra na disciplina de *Moral e Cívica*, a qual buscava englobar o ensino do patriotismo, do desvanecimento dos preconceitos pelo uso do cientificismo e da razão, do disciplinamento do corpo e da mente e da moralização da sociedade.

### 3.4 EDUCAÇÃO OU INSTRUÇÃO POPULAR?

Elementos estruturais do ensino público, com destaque para o currículo, elaborados desde a fase colonial, são agora revistos e potencializados a partir do eixo político. A obrigatoriedade da instrução como sinônimo de letramento já não correspondia às necessidades de um Estado que projeta na educação a função de alavancar a civilidade. Desse modo uma grande carga ideológica de cunho nacionalista e acentuada valorização do trabalho assalariado é acrescida aos currículos escolares. Antônio Carneiro Leão<sup>61</sup> utiliza-se de *O Brasil e a Educação Popular*<sup>62</sup>, voltado “às classes dirigentes, intelectuais e políticas<sup>63</sup>”, para estabelecer novos valores aos termos de instrução e educação. Por instrução definia os processos de leitura e escrita. O termo educação englobaria também a formação física, cívica e moral, de modo que “educar não é ensinar apenas a escrever e a ler. E’ formar, desenvolver e dirigir as aptidões individuais, melhorando-as, dando-lhes possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época<sup>64</sup>”. Para Carneiro Leão, a alfabetização sozinha não era capaz de modificar a “personalidade” imperfeita do brasileiro, devendo o Estado intervir na constituição de suas capacidades físicas, morais e intelectuais.

<sup>61</sup>Pernambucano, escritor membro da Academia Brasileira de Letras, professor, diretor Geral da Instrução Pública, no ano de 1922, e promotor de Reformas do Ensino no Rio de Janeiro (em 1922) e em Pernambuco (1928).

<sup>62</sup> Apesar da historiografia da educação situar as ações de oferta de ensino gratuitas desde o início da Colonização, em 1500, como sendo de Educação Popular, os autores dos períodos até aqui sempre se referiam a tais ações como sendo de Instrução Pública. Somente em 1917, Antônio Carneiro de Leão publica uma obra em que faz uso do termo Educação Popular.

<sup>63</sup>CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 08-09.

<sup>64</sup>CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 24.

Não se abandonam mais as crianças às suas próprias possibilidades, para que se façam, as cegas e tumultuariamente, homens imperfeitos e fracos. A instrução – o mero desenvolvimento da inteligência – transforma-se em educação: uma formação completa do indivíduo físico, intelectual e moral. E a educação já se compreende como a elaboração completa da personalidade – uma disciplina que se deve dirigir inteligentemente para auxiliar a formação do homem em todas as fases do seu desenvolvimento. Daí a decisiva transformação na concepção da escola atual (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 95, Sic).

Uma proposta educacional como esta se relaciona diretamente com a instituição da escola como espaço legítimo de transformação pessoal e social dos indivíduos. Responsável por impedir, ainda na infância, inclinações à vadiagem e ao desperdício do potencial humano para o trabalho. A escola, para o autor, é o local próprio da disciplina, elemento que falta ao povo para que se tenha progresso no país. Sua defesa da Educação Popular é, assim, voltada a dar ênfase às utilidades da instituição escolar para a concretização dos ideais republicanos de ordem e progresso.

O processo é promover a educação popular, não ensinando somente o a b c, mas inculcando, nas escolas, com os trabalhos manuaes e os methodos practicos, o amor pelas profissões viris, o desejo de individualização, de realização, de esforço, de iniciativa, de labor triunphante e regenerador. Feito isto, aliando o interesse do poder publico e do povo em pouco tempo, teremos um Brazil novo, um paiz florescente e digno e, em menos de vinte e cinco anos, seremos uma grande potencia, não por comizerações de congressos de paz, para satisfazer a nossa vaidade infantil, mas, authenticamente, pela nossa capacidade, cultura, riqueza e força. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 83-84, Sic).

A escola, segundo a compreensão do autor, liga-se diretamente à fábrica de modo que a instrução, a disciplina e a aprendizagem de técnicas e trabalhos manuais se conjuram. Dessa forma, ele pensa resolver o impasse gerado pela concorrência entre ambas, estabelecendo que a escola opere como preparação dos corpos para as atividades industriais. O disciplinamento escolar é tão necessário ao projeto de sociedade industrial que o autor defende ser necessário ao próprio exército passar por um processo de escolarização que, no final das contas, se traduz na imobilização dos corpos e das mentes pela absorção dos deveres cívicos que recaem sobre os militares.

O serviço militar obrigatório é uma necessidade nacional. Mas é preciso que este exército se eduque. As fileiras como estão não podem ser ainda o núcleo prodigioso de civismo e de reação contra o afrouxamento nacional. Esta educação depende, depois de uma educação primaria generalizadora, de uma instrução obrigatória, do próprio serviço militar obrigatório (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 146, Sic).

Sua concepção de Educação Popular, como ampliação da Instrução Pública, apresenta-se como novidade e seus elementos, apresentados como inovadores, seguem a mesma linha de atuação das vontades de uma elite desejosa de progresso ao custo do aparelhamento social. Tanto a Educação Popular proposta por Carneiro Leão quanto a instrução defendida

anteriormente referem-se a um mesmo processo de escolarização das classes populares. Ou seja, o conceito de educação popular se mantém o mesmo dos períodos anteriores, mas algumas práticas são inseridas em seu funcionamento. “É a iniciativa, é a acção productora, é a capacidade technica do povo que se procura criar e desenvolver. Todos os grandes paizes buscam reformar e construir a educação popular nessa corrente<sup>65</sup>”.

De forma similar aos propositores da instrução pública, no Império, Carneiro Leão dá continuidade a uma tradição na literatura de culpabilização do mestiço brasileiro pela situação de aparente retrocesso em que percebia o país em comparação com as potências europeias. Nesse sentido, o autor afirma que a educação deveria agir sobre o povo brasileiro, pobre, preguiçoso e sem inclinação ao trabalho com disciplina e higienização, pois só esse modelo de educação elevaria o país a um nível de civilização cujo ideal eram as sociedades europeias.

O Brazil, agora, como sempre, é composto principalmente de duas espécies de criaturas:—de um lado, a maioria, oitenta por cento do povo, **analfabeta, ignorante e incapaz de trazer o mínimo desenvolvimento, a mínima vantagem ao progresso nacional**, de outro, uma gente mais ou menos instruída e culta, candidata perpetua ao funcionalismo e á burocracia. Classes productoras, industriaes, que trabalhem a riqueza da pátria, que engrandçam o nosso território, quase não temos. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.22-23).

Dois anos após a publicação de *O Brazil e a Educação popular*, o autor publica a obra *Problemas da Educação* (1919), na qual ele exalta a rudeza do tipo brasileiro e justifica novamente a necessidade de se modificarem, por meio da escolarização, a personalidade, os costumes e a cultura destes indivíduos que ele considerava como populares. Assim, o autor descreve sua visão do povo brasileiro em total conformidade com o pensamento da medicina social, a qual instaurou as condições de aparecimento desse novo dispositivo no país: “A anomalia curiosa de possuímos, em pleno século XVIII, afogada numa semibarbaria de alguns milhões de pretos suarentos, auctóctones rebeldes e brancos analfabetos, uma Athenas brasileira floresce<sup>66</sup>”.

De forma singular, a figura do negro e a do indígena, alvos das investidas eugenistas nas décadas anteriores, continuam assombrando o futuro promissor do Brasil, no imaginário social das elites ilustradas. A índios e negros juntam-se, na perspectiva dessa mesma elite, como subgrupo não totalmente humano: os camponeses, sertanejos, os favelados, os desempregados, os pescadores e outros tipos comuns no país, todos analfabetos. Esse conjunto de tipos marcados pelo analfabetismo é prodigamente apresentado pela historiografia oficial da qual Carneiro leão

---

<sup>65</sup>CARNEIRO LEÃO, 1917,p.24.

<sup>66</sup> CARNEIRO LEÃO, 1919, p.31.

é um representante de peso como o fator que distanciava o Brasil do progresso a que caminhava o restante do mundo civilizado. “Uma criatura que não sabe ler nem escrever, na época de cultura intensiva que atravessamos, não pertence precisamente á espécie humana, é alguma coisa de intermediária entre o pithecanthropo e o homem<sup>67</sup>”.

No sertão de quase todo o Brasil, nessas terras de uma riqueza prodigiosa, **a população analfabeta, bronca e doentia, sem consciência de direitos nem de deveres, sem o sentimento da pátria**—ella que tem de ser o sustentáculo da nossa nacionalidade—passa lamentavelmente alheia ao progresso, à civilização e à vida (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 46, Sic).

O povo, despidido de qualquer vontade, conhecimento ou capacidade é considerado pelo Estado o substrato sobre o qual se deposita cultura. E, assumindo inconscientemente o papel de vilão da pátria, tem de se realinhar ao projeto de nação desejado pelas elites governantes, a fim de se redimir da condição inata de problema social. A Educação Popular, proposta por Carneiro Leão, alinha-se, assim, ao projeto de colonização do povo, por uma visão eugenista da qual a educação é veículo. A escola atua, assim, pelo controle sobre os costumes tidos como bárbaros e insalubres do brasileiro e como instrumento de adestramento ao trabalho industrial.

### 3.5 O TIPO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

Seguindo a mesma lógica utilizada para a educação, Carneiro Leão assentava o valor do homem em sua motivação para o trabalho. Não qualquer trabalho, a noção de trabalho que opera fortemente neste período é totalmente vinculada à expansão industrial e ao capitalismo. Esta cultura do trabalho assalariado e industrial, como vetor do progresso, foi usada para desvalorizar e abafar todas as sociabilidades e modos de vida e, principalmente, todas as formas de trabalho existentes e que se distanciavam das necessidades urbanas. Assim, toda uma população que não se encontrava ocupando os postos de trabalho urbanos foi agrupada sob a designação de desempregado e de analfabeto. Se o desempregado e o analfabeto viviam bem assim, era preciso convencê-los do quanto seu estilo de vida era pernicioso não só a eles, mas aos demais.

Na imensidão do litoral brasileiro, sobretudo pelo norte, nas praias, uma multidão de criaturas incultas, vive da pesca e pelo systema mais primitivo, trabalhando um só dia na semana para comer e dormir os restantes. Falta-lhes o habito de trabalho, a virtude da perseverança no esforço que perpetúa a conquista. Isto só a educação trará” (CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 47, Sic).

---

<sup>67</sup>CARNEIRO LEÃO, 1919, p. 20.

Nesse sentido, as “novidades” que o autor traz em seu pensamento são essencialmente conservadoras da estrutura hierárquica que já se encontra instaurada no Brasil. Desse modo, suas intenções se alinham a uma ideia atuante há tempos na literatura referente à educação no Brasil, na qual o brasileiro figurava como responsável pelo baixo desenvolvimento do país. “Escrevam, propagem (sic) a necessidade da educação popular, a urgência de salvar a pátria, libertando-a da incapacidade e da paralyia nacional<sup>68</sup>”.

É necessário procurar promover, por todos os meios, a educação popular. Porque amanhã, quando a crise tiver passado, o medo se houver desvanecido e a imprevidência tentar voltar, encontrará um povo, de norte a sul, aprendendo nas escolas modernas a amar e defender a pátria, enquanto se habitua, numa educação apropriada, a trabalhar, que o trabalho é a condição única para sermos um dia uma nação respeitada e uma nacionalidade victoriosa. (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 14, Sic).

A abordagem da educação para o trabalho torna-se muito necessária na fase inicial da república, devido à presença incômoda da escravidão, período em que os trabalhos braçais realizados pela mão de obra escrava eram considerados de baixo prestígio e muitas atividades encontraram forte relutância entre a população livre, por isso a literatura em educação da época tenta, de todas as formas, reconstruir o estereótipo do trabalhador. “Uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, não era de se estranhar que se considerasse o ócio como um distintivo de classe.<sup>69</sup>”.

À questão do trabalho, Paiva (2015) acrescenta que este influi diretamente sobre as disparidades em acesso a educação entre as regiões sul e nordeste, devido ao deslocamento econômico ocasionado pela crise agrícola. O sul desponta como novo centro econômico do país por possuir mais recursos a serem investidos em educação. O nordeste, ainda muito rural, mantinha boa parte do povo “na apatia e no conformismo”, pois os coronéis que detinham o poder na região viam na precariedade da educação uma maneira de desviar a atenção do povo de seus desmandos. “A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido de sua difusão<sup>70</sup>”.

Assim, a Educação Popular, nesse contexto pós-proclamação da República, é defendida por aqueles que desejam ver o progresso da industrialização se instalar no país. Aí as classes populares são vistas como a mão de obra necessária para que o projeto de modernidade, almejado pelos intelectuais, possa se concretizar. Seja da maneira que for, o povo deve servir

<sup>68</sup> CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 202.

<sup>69</sup> ROMANELLI, 1986, p.37.

<sup>70</sup>PAIVA, 2015, p. 90.

aos interesses do Estado-Nação, sendo condicionado desde a *infância para amar e honrar o país e o trabalho*, pois só há desenvolvimento pelo trabalho do povo.

### 3.6 JECA: O BRASILEIRO

Também Monteiro Lobato deu sua contribuição para a constituição desse personagem nacional - o popular improdutivo para a escola e nocivo ao país - em 1914, quando publica *Urupês*<sup>71</sup>. A obra desenha seu personagem principal o paraibano Jeca Tatu, como o caboclo típico brasileiro. Jeca Tatu, pela obra de Monteiro Lobato, “é um Piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie<sup>72</sup>”. O Jeca é o brasileiro descrito como preguiçoso, vadio e digno de pena; vive mal e é o oposto dos homens civilizados que tomam para si a tarefa de propaganda que interessa às elites dirigentes do país. O “caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas. Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive...” O caboclo, para Lobato, é a mistura infeliz de índio com branco. E como a espécie que empresta o nome à obra é um parasita da terra.

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé. Quando Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e o país desperta estrovinhado à crise duma mudança de dono, o caboclo ergue-se, espia e acocora-se de novo. (LOBATO, 2007, p.169).

Jeca não trabalha, não se cansa, pois em nada se esforça, nem em melhorar a casa que lhe faz sombra. Se não trabalha, também não estuda, sequer pensa, ainda assim vive. Seu autor o chama de “fazedor de desertos”, suas economias vêm da venda dos frutos que a natureza dá, a única lei que conhece é a do menor esforço. Sua filosofia de vida se resume a uma frase – “Não paga a pena. Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive<sup>73</sup>”. Tudo que lhe faz referência é desinteressante e feio: sua arquitetura faz rir ao João-de-barro, sua medicina é a farmacopeia de curandeiros regada à cachaça, sem cultura,

<sup>71</sup>*Urupês* é publicado em 1914 no jornal O Estado de São Paulo junto à *Outra Praga* também de autoria de Monteiro Lobato, longe de serem obras literárias, eram antes um desabafo e crítica depreciativa do caboclo. De grande aceitação à época, os artigos *Urupês* e *Velha Praga* são lançados em 1918 compondo uma coletânea de contos intitulada *Urupês*.

<sup>72</sup> MONTEIRO LOBATO, 1918, p. 147.

<sup>73</sup> MONTEIRO LOBATO, 2007, p.171.



perspectivas ou vontades. Não necessita de ciências ou estudos, suas credences se ocupam de resolver todas as situações da vida, dos problemas do parto ao telhado que cai.

Se algo sai errado é por obra de algum santo la de cima a castigá-lo. De seus ancestrais índios conserva o nomadismo, fica enquanto a natureza o sustenta, depois parte. Nem “árvores frutíferas, nem horta, nem flores – nada revelador de permanência. Há mil razões para isso; porque não é sua a terra; porque se o ‘tocarem’ não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a "criação" come; porque.<sup>74</sup>”.

Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço - e nisto vai longe. Começa na morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-Barro. Pura biboca de bosquímano. Móvel, nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido. Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas - para os hóspedes. Três pernas permitem equilíbrio; inútil, portanto, meter a quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam? Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo - colher, garfo e faca a um tempo? (LOBATO, 2007, p. 169).

Alheio a todo o empenho pela disseminação dos bons costumes de higiene e saúde, proliferantes nos discursos pela erradicação de doenças no país, o caboclo preferia persistir em seus métodos herdados de outros tempos e que sempre lhe serviram.

Doenças haja que remédios não faltam. Para bronquite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e soltá-lo: o mal se vai com o peixe água abaixo... Para "quebranto de ossos", já não é tão simples a medicação. Tomam-se três contas de rosário, três galhos de alecrim, três limas de bico, três iscas de palma benta, três raminhos de arruda, três ovos de pata preta (com casca; sem casca desanda) e um saquinho de picumã; mete-se tudo numa gamela d'água e banha-se naquilo o doente, fazendo-o tragar três goles da zurrapa. É infalível! (LOBATO, 2007, p. 173).

Jeca Tatu é a representação literária da imagem construída para o povo. Suas formas rudes, doentias e apáticas marcam a oposição entre popular e civilizado. “Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive a beira dela na penumbra das zonas fronteiriças<sup>75</sup>”. A escolha minuciosa das palavras de Monteiro Lobato deixa claro que quem escreve não é o escritor, mas o político. A apatia da personagem diante do progresso, seu desinteresse pela arquitetura, pelo consumismo e pelas comodidades da vida urbana soam como ameaças à civilização que não consegue ganhá-lo. Urupês apresenta um confronto entre modos de vida incompatíveis. De um lado vive o povo com suas superstições, crenças, lendas, cantigas, danças, remédios caseiros, festas e

<sup>74</sup> MONTEIRO LOBATO, 2007, p.173.

<sup>75</sup> MONTEIRO LOBATO, 1918, p. 271.

nomadismo. De outro, Monteiro Lobato, escritor, político e fazendeiro aristocrata com seus discursos progressistas e de fixação do povo na terra pelo trabalho.

São as crenças, simpatias e costumes, de Jeca, o que mais desagrade a seu autor. “Todos os volumes do Larousse não bastariam para catalogar lhe as credices, e como não há linhas divisórias entre estas e a religião, confundem-se ambas em maranhada teia, não avendo distinguir onde para uma e começa outra”. Sua cultura é comparada à dos muitos países europeus no intuito de que não reste dúvida de que o Jeca não possui cultura alguma. *E* “na arte? Nada.”<sup>76</sup>

Dirão: e a modinha? A modinha, como as demais manifestações de arte popular existentes no país, é **obra do mulato, em cujas veias o sangue recente do europeu, rico de atavismos estéticos, borbulha d'envolta com o sangue selvagem, alegre e são do negro. O caboclo é soturno.** (LOBATO, 2007, p.177, grifos meus)

A obra, no entanto, não é responsável pela criação do estereótipo, mas soube se encaixar em um momento histórico político que possibilitou o aparecimento de um imaginário social<sup>77</sup> sobre o brasileiro, que vinha se infiltrando há séculos sem um paradeiro certo. No corpo, na alma e nos modos de vida do Jeca se materializou todo um pensamento que tem suas origens nos primeiros contatos entre portugueses e nativos. A fixação desse dispositivo de ditos e não ditos que compõem a personagem nacional pelo olhar do branco, sobre o índio e sua descendência, longe de ser uma demonstração de racismo gratuita é a emergência de operações atuantes desde a colonização.

A situação da personagem, todavia, sofre uma reviravolta no momento em que seu autor resolve, como Carneiro Leão, defender a educação popular no Brasil. Em uma nova versão, o Jeca passa por uma metamorfose. Monteiro Lobato revê a condição inata do caboclo, mas sem pensar nas causas da desigualdade social e sem considerar o estilo de vida interiorano como uma possibilidade a ser levada em conta.

---

<sup>76</sup> MONTEIRO LOBATO, 1918, p. 176.

<sup>77</sup> NAXARA, 1998.

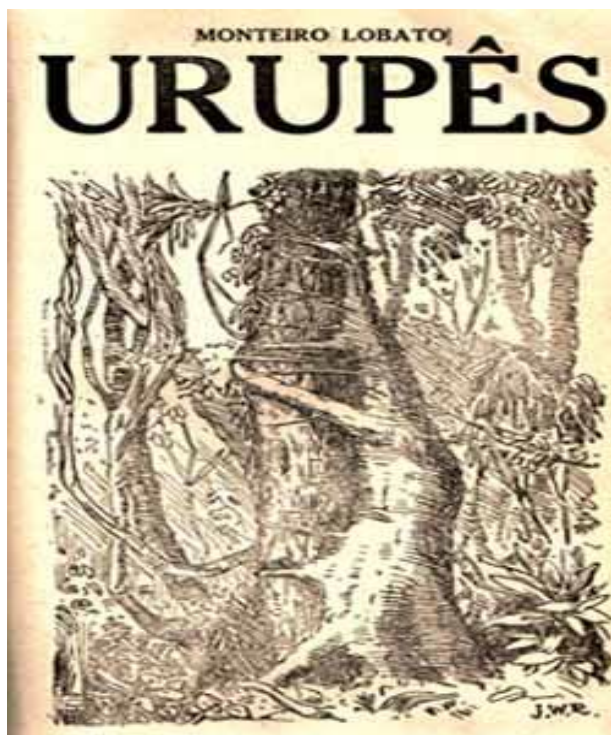


Figura 1. Capa da versão original de Urupês, realizada por J. Wash Rodrigues, em 1918.<sup>78</sup>

### 3.7 O JECA NÃO É ASSIM; ESTÁ ASSIM!

Ao escrever o *Jeca Tatuzinho (O jeca não é assim; está assim)*, Lobato, afirma que, através da educação e de rigorosos cuidados com a saúde e a higiene<sup>79</sup>, pode inclusive esta criatura tornar-se um cidadão. Após ser tratado de sua doença a anquilostomíase (o amarelão), causadora de todos os males que o acometiam, inclusive a falta de inclinação ao trabalho, Jeca Tatu aprende a ler e a escrever (português e inglês) e torna-se um produtivo fazendeiro.

Com forte influência da microbiologia de Pauster, Oswaldo Cruz junto a Belizário Pena são os grandes precursores do movimento sanitarista que se desenvolveu no Brasil. Monteiro Lobato se engaja em diversas de suas campanhas para higienizar e controlar as doenças<sup>80</sup> que

<sup>78</sup> Imagem disponível em: [www.Wikipedia.com](http://www.Wikipedia.com).

<sup>79</sup> Lobato engajou-se em várias campanhas sanitaristas da época que apregoavam a necessidade da participação de médicos e técnicos na elaboração de políticas sanitaristas para o povo.

<sup>80</sup> Em 1899 organizou o combate ao surto de peste bubônica, em Santos (SP) e em outras cidades portuárias. Em 1903 assume o posto de diretor geral da Saúde Pública de onde coordenou as campanhas de erradicação da febre amarela e da varíola, no Rio de Janeiro. Foi o responsável pela campanha de erradicação da febre amarela em Belém do Pará e pelo estudo das condições sanitárias do vale do rio Amazonas. E em 1916 ajudou a fundar a Academia Brasileira de Ciências.

mais acometiam a população, mesmo sem o consentimento desta, como fica evidente no episódio da Revolta da Vacina, também conhecida como “quebra-lâmpião”, no Rio de Janeiro. São os elementos da cultura médica higienista, aliados ao desejo de progresso pela educação, as bases sobre as quais Lobato reescreve a obra *Urupês*. Importante ressaltar que além do movimento sanitário Monteiro Lobato juntamente a Edgar Roquette-pinto (signatário do Manifesto da Escola Nova), Belisário Penna, Octávio Domingues e Renato Kehl integra os quadros de comando do Movimento Eugênista Brasileiro. Em 1929, organizam o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, na cidade do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da Academia Nacional de Medicina, reunindo eugenistas de toda a América do Sul.

Alguns títulos nos fornecem um panorama das ideias discutidas tais como: “Política eugênica”, “Educação eugênica em geral”, “Educação moral e eugenia”, “Prophylaxia do espiritismo”, “Toxicomania”, “Da imigração europeia para o nordeste brasileiro”, “Feminismo e a raça” (...) “Acordo conjugal e eugenia”, “Registro genealógico”, “ O alcoolismo e a raça”, “ Typos anthropologicos”, “Pedagogia da Educação Physica” e “Estatística dos tarados no Brazil (cegos, surdos-mudos, débeis mentaes e atrasados, epiléticos, toxicômanos, alienados e vagabundos). (SOUZA MACIEL, 1999, p. 135-136, sic.)

O *Jeca Tatuzinho* é, antes de tudo, uma obra didática que, ao invés de criticar o modo de vida do caboclo, busca educá-lo, convencê-lo da necessidade premente de se adequar aos métodos de higiene, vestimenta, preparação de alimentos, manejo dos animais, administração de remédios e, antes disso, de aceitar a autoridade do médico e do professor. O médico que, pela obra de Lobato, reúne em si a função de sanitário, salvador e regulador da vida social, inclusive pelo uso de princípios morais. E “trate de comprar um par de botinas e nunca mais ande descalço, nem beba pinga, ouviu<sup>81</sup>!” Para obter maiores alcances além da versão escrita, *O Jeca Tatuzinho* possuiu uma versão radiofônica, na qual ensinava às crianças noções de saúde, higiene e saneamento básico.

A transformação da personagem é tamanha que faz inveja a seu vizinho, que antes era o estrangeiro, italiano, trabalhador, dono do chão em que pisa, o exemplo a ser seguido. Conforme trecho de *Urupês*:

E assim como ao lado do restolho cresce o bom pé de milho, contrasta com a cristianíssima simplicidade do Jeca a opulência de um seu vizinho e compadre que "está muito bem". A terra onde mora é sua. Possui ainda uma égua, monjolo e espingarda de dois canos. Pesa nos destinos políticos do país com o seu voto e nos econômicos com o polvilho azedo de que é fabricante, tendo amealhado com ambos, voto e polvilho, para mais de quinhentos mil réis no fundo da arca. Vive num corrupio de barganhas nas quais exercita uma astúcia nativa muito irmã da de Bertoldo. (LOBATO, 2007, p.172).

---

<sup>81</sup> LOBATO, 1924, p.334.

Em *O Jeca Tatuzinho*, após Jeca ser medicado, higienizado e alfabetizado, a situação se inverte, e o estrangeiro passa a desejar ser tão produtivo e próspero quanto o brasileiro. Em apenas três meses, o Jeca, que nesta nova versão não é mais um vagante, mas tem muita terra para plantar, já não é o mesmo, trabalha de sol a sol sem se cansar, adquiriu carros e caminhões, em suas fazendas tudo funciona por meio do rádio e da eletricidade. A fartura era tanta que até os animais usavam calçados e Jeca abriu diversos postos de saúde e escolas para repassar tudo o que havia aprendido.

A obra termina se dirigindo às crianças e conclamando que estas sigam o exemplo do Jeca. E também aos proprietários de terras e fazendas, incentivando que estes cuidem da educação e da saúde de seus funcionários, pois assim o rendimento no trabalho seria três vezes maior. “Se sois fazendeiros, procurem curar os camaradas da fazenda. Além de ser para eles um grande benefício, é para você um alto negócio. Você verá o trabalho dessa gente produzir três vezes mais<sup>82</sup>”.

O povo brasileiro, visto por suas elites, aproximava-se do atraso e da barbárie, enquanto que o que se tinha em vista era alcançar o progresso e a civilização. Tal questionamento acabou levando a uma identificação do brasileiro pela ausência do que se esperava ele pudesse ser, ou seja, por aquilo que lhe faltava (NAXARA, 1998, p.18).

De um desejo de progresso a qualquer custo, inspirado pelo modelo norte-americano, principalmente, sem muitas condições de se replicar no Brasil, por fatores vários, optou-se pelo uso de teorias deterministas como o darwinismo social (cientifização do racismo) para justificar o atraso em que vivia a maior parte da população. Os intelectuais e políticos<sup>83</sup> da época atribuíram a fatores étnicos e culturais a condição de miséria do povo, negando os séculos de exploração portuguesa, expropriação das riquezas aqui produzidas e todo o tempo de escravidão a que negros e indígenas foram submetidos.

Oitenta por cento de analfabetos, já é uma percentagem na desorganização de um povo. Como, de homens que nem ao menos sabem ler, podemos exigir deveres e direitos que não conhecem e de que nunca ouviram falar? Daí esta anomalia perigosa: de um lado uma minoria: de um lado uma minoria dirigente, mas sem acentuados pontos de vista com a grande parte da nação; e do outro, a maioria absoluta, descontente, porém inapta a agir e a cooperar eficazmente no desenvolvimento da pátria (CARNEIRO LEÃO, 1917, p. 127).

---

<sup>82</sup> LOBATO, 1924, p.340.

<sup>83</sup> Ver Marcia Regina Capelari Naxara. **Estrangeiro em sua própria terra representações do brasileiro 1870-1920. Ano e cidade.**

Observa-se que a necessidade de educação de classe está relacionada ao estabelecimento de um projeto de sociedade em que a educação tem um papel imprescindível para o desenvolvimento do país, relacionado à inserção no mercado de trabalho à qualidade de vida das classes subalternas e à constituição de uma imagem de país desenvolvido, em que o povo deve ser subjetivado para assumir sua funcionalidade. Da mesma forma, Rossi (2006) traz a fala de um inspetor escolar, Mauricio de Camargo, em 1913, sobre seu desejo de equiparar as crianças das periferias de São Paulo às do centro urbano, por meio da imposição do ensino obrigatório, desconsiderando, no entanto, como ele mesmo traz em seu texto, a total indiferença dos mesmos com a escola.

Vivendo em meio acanhado, filhos, em geral, de pais analfabetos, os meninos dos bairros, em confronto com os da cidade, manifestam um atraso mental que, sem exagero, pode avaliar-se em dois anos. É de observação comum que meninos de oito e nove anos absolutamente não apanham o sentido das frases que lhes dirige o professor, principalmente se este é noviço e não procurou estudar o meio em que abriu a sua escola. Os habitantes dos lugares afastados dos centros urbanos, não compreendem, pela sua rusticidade, a grande relevância da educação e instrução de seus filhos, argumentando mesmo que, sem saberem ler e escrever, têm eles vivido perfeitamente bem. Esse fato, aliás verificável em quase toda a extensão do nosso Estado, salienta a necessidade inadiável de tornar-se efetiva, por meios coercitivos, bastantemente enérgicos, a obrigatoriedade do ensino (ANUÁRIO DE ENSINO, 1918. p.716).

Esse trecho é apenas um exemplo de como se dá, ao nível das políticas públicas de ensino, a desvinculação entre e a ideia de educar o povo e a vontade do povo em ser educado. Ou seja, nesse período, a noção de Educação Popular tem uma tônica nitidamente de necessidade do Estado, que passa a exercer seu poder de controle por meio da escolarização e de normatização das massas. Ainda a respeito do excerto, pode-se perceber a descrição extremamente pejorativa e desqualificante dos sujeitos periféricos, ditos analfabetos, rústicos e de capacidade mental atrasada, que não compreendem a importância de aceitar essa educação escolar ofertada pelo Estado.

Nesse sentido, o popular, pelo discurso da obrigatoriedade do ensino, é a generalização, a massificação de indivíduos alvos a que as campanhas pela inclusão escolar devem alcançar, por exemplo, *meninos dos bairros, habitantes dos lugares afastados e que constituem quase toda a extensão do nosso Estado* (São Paulo), ou seja, a escolarização desse enorme grupo agora era um problema social; não mais uma característica cultural, mas uma meta de todos. Foi dessa maneira que as grandes campanhas pela “educação de todos” se estabeleceram em prol de uma justa democratização do país, pela inserção nos discursos de grande divulgação, como a grande solução para um problema que, até então, não se apresentava como tal.



Figura 2. Anúncio utilizado para a campanha contra o amarelão, do início do século XX<sup>84</sup>.

### 3.8 A FIGURA DO ANALFABETO

A penetração das ideias sanitaristas e do Método Intuitivo<sup>85</sup> (ou lições das coisas) no Brasil são fatores que possibilitam a instalação de um novo diagnóstico sobre a situação do país. O dispositivo que fazia operar a noção de raça como determinante dos aspectos negativos relacionados ao povo se expande para melhor responder as necessidades da situação. A proliferação de discursos desqualificadores da composição étnica, estética e cultural da população, em sua maioria, se torna incompatível com os desejos de unificação nacional. À elite, propagadora de tais discursos em períodos anteriores, coube fazer circular elementos novos no dispositivo.

Em um dado momento esta elite brasileira, envolvida em um projeto de nação, percebe ser mais vantajoso ao país florescer a possibilidade de mudança pautada em princípios de educação e higiene, a convencer o povo do inatismo de sua condição. Este movimento muito visível nas obras *Urupês* e *Jeca Tatuzinho* de Monteiro Lobato<sup>86</sup> mostra o abandono do discurso

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1705/>

<sup>85</sup> A Reforma Leôncio de Carvalho encerra definitivamente o uso do método de Lancaster e inaugura o período de utilização do método Intuitivo, através do qual se buscou resolver o problema da ineficiência do ensino por meio da utilização de mobiliários como o quadro-negro parietal, caixas de cores e formas, aros, mapas, louças, vidros, e livros didáticos. Segundo Saviani (2013, p. 139), o que estava em questão era estabelecer “uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula”.

<sup>86</sup> Ver: SOUZA MACIEL, Maria Eunice. *Eugenia no Brasil*. Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jun. 1999.

que diminui o povo, para conquistá-lo como aliado contra um inimigo comum: o analfabetismo. Assim, já não é o brasileiro, o problema da nação, mas o analfabeto.

Nesse contexto inserem-se a circulação dos índices de analfabetismo dos países desenvolvidos e sua diferença gritante para a situação brasileira. O envolvimento de intelectuais e literatos nas questões referentes ao desenvolvimento do país e da educação é fundamental para a consolidação do estigma do analfabeto no Brasil. Partem dessa elite letrada e esclarecida as movimentações em prol da extensão do ensino escolar pra todos. Com várias frentes de combate, apelam a políticos e governantes melhores atenções ao Ensino Público e produzem no imaginário social da época uma imagem do analfabetismo, até então comum a todas as classes sociais, relacionada a toda sorte de miséria humana, da fome às doenças.

Até o final do império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo, “o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1949, p. 33-34). Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela têm acesso) e quando se torna preciso justificar a medida de seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência (PAIVA, 2015, p.93).

O analfabetismo foi se constituindo “como um problema não apenas político, mas também social, cultural e econômico, acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz<sup>87</sup>”. Uma vez identificada a figura do analfabeto como empecilho ao pleno desenvolvimento da nação, todo tipo de impedimento a sua existência foi criado, em evidência as restrições ao voto direto e à assunção em cargos públicos.

A questão do analfabetismo no Brasil emerge com a reforma eleitoral de 1882, (Lei Saraiva), que derruba a barreira da renda, mas estabelece a proibição do voto do analfabeto, critérios mantidos pela primeira Constituição republicana. Ela se fortalece com uma maior circulação de idéias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos. A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85, 21% de iletrados, considerando-se a população total [...] (PAIVA, 1990, p. 8-9).

Vê-se aí uma nova forma de organização social um pouco menos dependente dos privilégios de nascimento e em processo de abertura para outras formas de prestígio, relacionadas às ciências e ao domínio dos conhecimentos estratégicos à nova orientação do

---

<sup>87</sup> MORTATTI, 2004, p.17.



Estado. “Na primeira Constituição republicana, os analfabetos foram duplamente discriminados: a eles foi imputada a causa do problema do analfabetismo; e eles é que deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e de vontade pessoal<sup>88</sup>”.

A Educação Popular, aqui, claramente sinônimo de Instrução Pública trouxe respaldo ao novo regime à medida que intensificou a propaganda de Estado visando formar uma opinião pública favorável a sua ação. Um crescente otimismo que não se fez acompanhar pelo cuidadoso conhecimento da realidade e da composição particular do povo, suas potencialidades, culturas e possíveis obstáculos e resistências à imposição da Instrução pelo Estado. Atestada a capacidade do povo em ignorar os esforços do Estado e a incapacidade deste em prover os custos de um sistema público de ensino, esmorecem-se os discursos pela difusão do ensino elementar.

### 3.9 O INIMIGO É O OUTRO

Neste mesmo período em que circulavam as obras de Carneiro Leão e Monteiro Lobato, estava em curso no país a criação de outro inimigo: o estrangeiro. Se durante o Império a salvação estava no branqueamento da população com a vinda de estrangeiros<sup>89</sup>, com a adesão do Brasil à Primeira Guerra Mundial, eles se tornam um problema para o país. Um problema apenas não, mas uma solução que garantirá a unidade da nação.

Uma educação cívica que prepare o brasileiro para conhecer o nosso paiz, o valor da nossa raça e a urgência de se manter indissolúvel a nossa integridade, já mais poderemos evitar a formação de classes heterogeneas, de interesses contrários e até de nacionalidades diversas, no tumulto de poderosas correntes imigratórias que se avolumam em pontos isolados da pátria (CARNEIRO LEÃO, 1917, p.142).

A questão dos estrangeiros, aliada à necessidade de mobilização nacional devido à guerra (alistamentos, formação de tropas), resulta em uma mudança de tática necessária à construção da identidade nacional. Ao invés de se condenar o povo brasileiro, passa-se a engrandecê-lo. A literatura, o cinema, os poetas e os escritores buscam nos costumes, nas feições e nas práticas do povo qualidades a serem exaltadas. O índio é a figura escolhida para representar a bravura, a força e a coragem do brasileiro que vai à guerra; logo o índio,

<sup>88</sup> MORTATTI, 2004, p.57.

<sup>89</sup> Oliveira, durante o Império, defende que se abram as portas do país aos estrangeiros. “Se por estes motivos muitas famílias não se formam no país, por outros igualmente notórios não o procuram as famílias estrangeiras que emigram de suas nações. Nos seus relatórios ao Parlamento, o governo sempre lhe dá conta de esforços feitos em bem da emigração. Não obstante, a emigração nos deixa a um lado e dirige para o prata” (OLIVEIRA, 2003, p.29).

considerado quase um animal por essa mesma literatura. Junto ao Brasil nação, nasce o mito do bom selvagem, que nada mais é do que uma romantização da figura do índio aos moldes gregos da *Ilíada* e da *Odisseia*.

Além do índio, o tamanduá, a anta e o pau-brasil tornam-se símbolos de movimentos nacionalistas, com distintas orientações, ligados à política e à literatura<sup>90</sup> da época, como o Verde-amarelismo, o Manifesto da Poesia Pau-Brasil, a Escola da Anta, o Integralismo e a Antropofagia. A busca de uma língua brasileira levou a língua literária a buscar aproximar-se o máximo possível da língua falada pelo povo, numa tentativa de romper com o dualismo construído entre popular e culto e, assim, formar uma unidade brasileira.

No período que se segue, devido à influência da Primeira Guerra, o nacionalismo exacerbado, ufanista, tenta incorporar as classes populares em uma cruzada pela criação do Estado nacional. O estereótipo do brasileiro, do popular, muda para fazer oposição aos estrangeiros. Com o incentivo à abertura de escolas, o termo Educação Popular deixa de ser relacionada à necessidade de oferta de ensino para se reconfigurar como necessidade de um sistema de ensino padronizado.

Nesse período, as classes populares são sensibilizadas por slogans que supervalorizavam a instrução e por forças de Estado, que se utilizaram da criação de uma escola nacional como meio de fortalecer uma identidade nacionalista ante um cenário internacional conflituoso, e, instigados por movimentos discordantes (republicanos, democratas), que passaram a defender o direito de todos à educação, embora com grandes diferenças ideológicas entre o que entendiam por educação.

O início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) desencadeou no país uma grande mobilização nacionalista<sup>91</sup>. No plano político, seu impacto foi utilizado como força motriz que impulsionou uma série de medidas como a interdição de escolas mantidas e dirigidas por estrangeiros, a proibição do uso de outras línguas e a intensificação do poder policial que repercutiu na queima de livros e materiais didáticos que serviriam para o ensino dessas escolas. Aqueles que, por ventura, descumprissem quaisquer proibições recebiam severas punições, chegando a serem deportados.

---

<sup>90</sup> Ver CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Atual, 2000.

<sup>91</sup>A questão patriótica, utilizada como ferramenta capitalista de mobilização das massas, buscou a unificação nacional através da padronização do ensino elementar dificultada pelas diferenças culturais e econômicas existentes entre as regiões brasileiras.

O nacionalismo exacerbado, utilizado como política de governo, fechou as escolas estrangeiras existentes em sua maioria no Sul e Sudeste do país sob a justificativa de garantir a segurança nacional. A lacuna que fica com a eliminação desses espaços é oportuna para acionar uma campanha pelo fim do analfabetismo. Sensibilizados pela defesa do direito de aprendizado de crianças e jovens, professores brasileiros são convocados para se fixarem nas regiões onde foram fechadas escolas. Esta mobilização pela instrução pública e pela valorização do nacional ficou conhecida como *entusiasmo pela educação*. No entanto, “terminada a guerra, a bandeira de luta contra a desnacionalização perdia muito de sua força<sup>92</sup>”, e a instrução popular começa a ser encarada como um problema. As esperanças de acabar com o analfabetismo desvanecem, à medida que os planos “de alcançar o centenário da independência livre de analfabetos ou mesmo com uma taxa de analfabetismo significativamente menor mostrara-se inexequível<sup>93</sup>”.

---

<sup>92</sup> PAIVA, 2015, p.108.

<sup>93</sup> PAIVA, 2015, p.108.

#### 4 EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA: A IMPERTINÊNCIA DA LIBERDADE (1880-.....)

*“Sem fronteiras para separar as nações umas das outras e sem exército para garantir as suas linhas divisórias, sem escravos sem amos, sem déspotas nem governos, nem autoridades, nem chefes, o homem será livre sobre a terra livre”.*  
(João Penteadó)

A historiografia da educação<sup>94</sup>, de cunho acadêmico, tem sido pródiga em referências a iniciativas educacionais escolares relacionadas tanto ao estado quanto a instituições religiosas. Entre estas tomam lugar importantes iniciativas em Educação popular. É marcante, todavia, a precariedade de referências às iniciativas de Educação Popular não relativas à igreja e ao estado, sejam escolares ou não. Dentro de uma prerrogativa histórica apagada pela historiografia em educação, o Movimento Anarquista, no Brasil, abrigou uma série de práticas educativas que compõem a Educação Libertária em suas várias vertentes como a Pedagogia Racional Libertária, os Centros de Culturas e as escolas Modernas, as quais se relacionam diretamente a uma educação Popular fora do âmbito de controle do Estado.

De grande importância para a construção de valores em todos os âmbitos, dos direitos trabalhistas à constituição de uma previdência social, o Movimento Libertário foi um dos mais atuantes no Brasil, desde o período que antecede a Proclamação da República até os primeiros anos do Estado Novo, quando, por força da lei e de um Estado repressor e autoritário, o Movimento é desintegrado: seus membros mais ativos são extraditados, presos, torturados e proibidos de continuar suas atividades no país. Nesse período são fechadas compulsoriamente as escolas Libertárias e Escolas Modernas, as atividades sindicais são proibidas e os livros, os jornais e outros documentos relacionados à Anarquia são confiscados pelo DEOPS (Departamento de Ordem Política e Social), criado em 1924, ou destruídos pelos próprios membros dos movimentos por medo de serem presos.

A Educação Libertária foi precursora de muitas práticas consideradas comuns na atualidade e que garantem um mínimo de equidade no sistema educativo do país, dentre tais

---

<sup>94</sup>Foram consultados os seguintes historiadores da educação: PAIVA (2015), LOMBARDI E SAVIANI (2009), GHIRALDELLI JR (2006, 2009), HILSDORF (2003), ARANHA (1996), ROMANELLI (1978), XAVIER (1994, 2008), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), SAVIANI (2013), GADOTTI (1994), MATTOS (1958), CARVALHO (1978), STEPHANOU & BASTOS (2011), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), NAGLE (1974), VIEIRA (2015), ROMANELLI (1986).

práticas destacam-se: o ensino integral, a politecnicidade, o incentivo à coeducação de gêneros, em um momento histórico em que mal se aceitava socialmente a educação feminina; a abertura de classes noturnas, para que os operários também pudessem se instruir; a coeducação de classes, pois se percebia, nas desigualdades de oportunidades de ensino, um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais e a separação entre Igreja e Estado, através de uma educação laica e científica.

A proposta libertária repudiava toda e qualquer forma de hierarquização das relações educacionais, seja entre professor/aluno, seja entre Estado e escolas. Os professores eram escolhidos por seu notório saber nas diversas áreas oferecidas (carpintaria, piano, culinária, tecelagem, história natural, desenho, música, trabalhos manuais, ciências, literatura, etc.), não necessitando possuir um diploma; inclusive as escolas também não ofereciam um diploma a seus alunos, pois não admitiam esse tipo de burocratização de suas práticas. O notório saber, na concepção libertária, pressupunha que o candidato a professor fosse reconhecido por sua comunidade como digno e habilidoso na arte de algum ofício. Esse reconhecimento não era concedido por avaliações, tampouco por documentos legais, mas devido à confiabilidade de seu trabalho.

As escolas libertárias eram autogestionadas, ou seja, responsabilizavam-se por sua manutenção, não sendo nem públicas nem privadas, visto que toda a comunidade escolar se organizava para arrecadar fundos e manter as atividades escolares, seja por meio da venda de jornais produzidos pelos próprios alunos, seja pela organização de saraus, festas, apresentações teatrais, ou ainda pela venda de materiais produzidos nas aulas de ferragem, confeitaria, entre outros.

A seguir, buscamos apresentar as dimensões educativas da Anarquia no Brasil e quais as forças que operaram, para que o Movimento fosse proibido e apagado dos livros e dos registros da educação no país. O material de pesquisa certamente não foram os livros de História da Educação, mas o pensamento Libertário circulante, por meio de jornais e periódicos da época e os registros feitos para controle do Estado.

#### 4.1 A HISTÓRIA DA ANARQUIA NO BRASIL

O Anarquismo surge na Europa logo no início do século XIX, em meio às movimentações da urbanização industrial. No Brasil, emerge com força durante a Primeira República principalmente devido à chegada de grande leva de imigrantes oriundos da Itália, Portugal e Espanha, países europeus em que a Anarquia tinha grande presença. Mas há registros

de organizações anarcos em períodos anteriores à proclamação da República. No Brasil, os Libertários nutriram grandes esperanças de mudanças na estrutura social brasileira com o fim da monarquia. Porém a instauração da República não melhorou a situação da população que se viu entregue aos caprichos da oligarquia rural cafeeira. Segundo Parra, a situação encontrada pelos imigrantes no Brasil era decepcionante. “O regime de trabalho aproximava-se da escravidão, e as relações entre patrões e empregados eram permeadas pela violência da tradição escravocrata<sup>95</sup>”.

Durante a Primeira República a remuneração masculina era insuficiente, mas a feminina era infimamente menor, e a infantil conseguia ser ainda menor. Mesmo uma família numerosa em que todos estivessem empregados não possuía condições de levar uma vida digna. A fome, as doenças decorrentes da desnutrição e da exposição à rotina tóxica das fábricas, a insalubridades das ruas sem nenhum tipo de saneamento, nada disso, no entanto era considerado tão nefasto quanto a alienação intelectual e a ignorância em que vivam essas pessoas que, juntas, somavam mais de 80% da população brasileira.

Os libertários eram, em sua grande maioria, parte da classe trabalhadora, por isso preocupam-se com a situação de abandono político e educacional em que se encontram os operários no Brasil. Suas ações se iniciam por meio da publicação de jornais<sup>96</sup>, segundo Jomini (1990, p.34-35) com o intuito de organizar os operários urbanos, combater o poder do estado, da igreja e “favorecer a abertura de canais de expressão política a classe operária”. Nesse contexto os jornais Libertários no Brasil passaram a fazer campanhas em que defendiam a abstenção eleitoral “os anarquistas separando-se dos outros socialistas, repudiando absolutamente o sufrágio universal no congresso do centro em 1879, começaram sua propaganda particular<sup>97</sup>”.

O cenário educacional do país, após a Proclamação da República, era ainda subdividido conforme as múltiplas necessidades de cada segmento, sendo a educação privada realizada exclusivamente por instituições religiosas. A educação pública, longe de ser um sistema de ensino, se organizava de maneira a oferecer uma formação básica para sanar as necessidades da indústria em desenvolvimento nas grandes cidades. As populações camponesas ou de cidades ainda sem a gênese industrial não eram incluídas nas preocupações do Estado, cabendo a cada cidade ou região organizar suas escolas públicas.

---

<sup>95</sup> PARRA, 2003, p.18.

<sup>96</sup> JOMINI (1990, P. 34) destaca os jornais a seguir: “L’ Avvenire” (São Paulo, 1883); “IL Risveglio” (São Paulo, 1893); “Il Diritto” (Curitiba, 1898); “L’ Asino Umano” (São Paulo, 1893); “Il Diritto” (Rio de Janeiro, 1895-99) e “L’ operario” (São Paulo, 1896).

<sup>97</sup> A SEMENTEIRA n° 2, 1908, p. 2.

A ineficiência do ensino disponível às massas e a formação de abismos de desigualdade entre as classes sociais, constatada por educadores e pensadores da época, despertou o interesse por se construir novas formas de educar, que não resultassem na alienação ou na escravização dos menos favorecidos. As novas formas de educação propostas no período tiveram íntima ligação com os movimentos sociais libertários e compuseram parte significativa de suas atividades.

O pensamento libertário buscava a transformação social, a qual só se realizaria quando cada um assumisse livremente sua participação direta na construção de uma sociedade livre, para isso era necessário que se educasse para o exercício dessa liberdade. Conforme Magnani e Luizetto, essa assunção da responsabilidade sobre si não poderia ser dada ou imposta, mas fruto de uma decisão consciente e liberada de cada um.

A importância atribuída à educação foi também uma constante no pensamento anarquista. A participação em associações e ações de protesto, por se tratar de uma livre opção do indivíduo, não poderia ser imposta, mas deveria ser estimulada através da educação. Os membros mais conscientes teriam a missão de difundir idéias e suscitar a organização. A tarefa dos militantes libertários seria principalmente educativa no sentido de despertar as massas para a ação. No entanto deveriam evitar a todo custo, se colocarem ou serem colocados em situação de comando (Magnani, 1982:58). A educação era fundamental nos planos anarquistas: só ela poderia “criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata”. (LUIZETTO, 1987, p.44 apud JOMINI, 1990, p.53).

A crítica ao Estado, por parte dos libertários, merece uma atenção especial. A crença libertária não condiz com a existência de um governo, ou seja, com a abdicação da liberdade individual pela delegação da responsabilidade de cada um para um representante. O pensamento libertário não reconhece o poder do estado, a representatividade dos governantes, a hierarquia entre os homens, ao contrário empenha-se para liberar os homens do jugo dessas instituições reguladoras da vida social e individual.

Nessa lógica, concordam com o pensamento de Pierre-Joseph Proudhon, em obras como *Idéia Geral Da Revolução No Século Dezenove* e *Sistema das contradições econômicas ou Filosofia da miséria* (2003) que considera o governo o inimigo do livre arbítrio, e sobre ele discorre, alertando para seus malefícios sobre o povo, entre eles destaca-se a divisão do povo em classes ou castas a ele subordinadas e subordinadas entre si, a imposição de leis arbitrarias que em nome do bem-estar da maioria mantém privilégios para uma minoria e considera a resistência ao voto como forma legítima de negar o estado em seu ato de usurpação de poder.

Nesse sentido, vale destacar que aos anarquistas não interessava quem estaria à frente do país, se de direita ou de esquerda, se eleitos democraticamente ou se tomaram o poder à força. Pois mesmo o melhor dos governantes se corromperia diante de seu posto, assim não deveria o povo esperar pela sorte de ter um governo melhor, a única alternativa realmente democrática seria que o povo governasse a si próprio, negando qualquer concentração de poder.

O estado, ao assumir várias funções organizativas na sociedade, eximia o indivíduo de se responsabilizar pelo social. O estado decidia e impunha suas decisões. Como consequência disso, os homens não eram livres, pois que ‘privados de decidirem sobre o seu próprio futuro’ (Woodcock, 1981:22)”. Esta posição tinha raízes no entendimento do indivíduo livre como aquele que não deveria se submeter a outro e nem a formas compulsórias de governo. (JOMINI, 1990, p.52)

Não apenas os governantes eram detentores desse poder estatal de vida e morte, mas também os magistrados ao produziam as leis e os militares ao garantirem sua execução, os funcionários públicos que as resguardavam e as elites privilegiadas que se beneficiavam desse sistema arbitrário, o qual mantinha o estado. Para que esse sistema fosse interrompido bastaria que “Medite o povo nos fatos que estão ocorrendo e verá que é preciso combater não os homens, mas o regime. O que é preciso não é mudar de governantes, de senhores, mas combater e aniquila-los sejam eles quais forem, de tóga ou de farda<sup>98</sup>.”

O periódico anarquista *A Vida* em sua primeira edição de 1914 busca alertar as classes populares acerca das armadilhas que o sistema político eleitoral ocultava em seus discursos.

Infinidade de vezes temos tido a oportunidade de observar nós outros, os anarquistas que quando chega o momento em que um novo tirano é eleito por uma parte do povo para subir ao privilégio do Poder para dirigir os chamados destinos da Nação, vislumbra-se no espírito popular desejos e esperanças de uma nova era de melhoramentos e bem estar geral. Estas esperanças são fundadas em promessas de que sempre se têm valido os políticos para conseguir os seus nefastos propósitos. Atualmente, isso sucede neste país, onde uma grande parte do povo confia que, com a mudança da presidência, tudo melhorará. Que engano! Que ilusão! Pretender que os poderes constituídos, onde impera o autoritarismo mais despótico, a prepotência encarnizada, a magistratura violadora de direitos cujo único objectivo é defender e sustentar os interesses capitalistas, coarlando todas as liberdades individuais ou colectivas em prejuízo exclusivamente das classes desprotegidas. (A VIDA n°1, 1914, p.02, sic).

Ademais, buscavam convencer ao povo a se desprender da necessidade de propriedade privada, defendendo “nosso grito profundamente humano – **tudo é de todos**<sup>99</sup>”, e dos tribunais afirmando que “a única forma moralizadora existente no seio das sociedades humanas é a

---

<sup>98</sup> A VIDA n°1, 1914, p.01

<sup>99</sup> A COMUNA n°8, 1926, p.1, grifos do autor.



opinião pública. Os tribunais com seus juízes, em vez de moralizar, exercem simplesmente uma vingança mesquinha em nome da colectividade<sup>100</sup>”.

O pensamento libertário não reconhecia nenhum tipo de tribunal como justo, visto que a outorga de poder de resolução para terceiros impedia o desenvolvimento da habilidade individual e também da sociedade como um todo de resolução de conflitos. Além de instituir hierarquias, o tribunal opera através do dualismo vítima e culpado, impedindo que outras possibilidades sejam consideradas.

#### 4. 2 A EDUCAÇÃO FEMININA: UMA VISÃO LIBERTÁRIA

A situação da mulher, na primeira metade do século XX, era fortemente influenciada por determinações religiosas, por teorias científicas<sup>101</sup> e pelas formas de controle da vida social instituídas pelo Estado capitalista, que resultaram na regulação das práticas sexuais, na comercialização das relações e na insurreição de duas possibilidades de atuação para as mulheres brancas: a prostituição e/ou o casamento. Enquanto um número expressivo das mulheres negras realizava trabalhos considerados invisíveis pela sociedade da época (lavar, passar, trabalho doméstico) e, assim, proviam o sustento de suas famílias.

Um misto das perseguições, iniciadas ainda na Idade Média, com a construção da figura feminina da bruxa, aliadas ao temor dos setores mais conservadores com a industrialização e sua necessidade de aproveitar todos os corpos para o trabalho fabril, inclusive o feminino, deram ao período o tom cruel, que alcançou seu ápice com a primeira Guerra, cujos frutos às mulheres foram a prostituição, a miséria e as tentativas de incorporação nos quadros militares.

Em operação desde o período de contrarreforma, a figura da mulher burguesa, idealizada segundo a imagem da virgem Maria cristã, realiza-se no casamento monogâmico e indissolúvel e tem suas possibilidades de atuação social concentradas nos papéis de mãe e esposa. A mesma operação que institui a figura da burguesa dá origem a sua oposição: a mulher prostituta, geralmente pertencente às classes populares. Segundo Júlia Varela, em sua obra *Nacimiento de La Mujer Burguesa*, é a institucionalização da prostituição que dá coerência ao casamento burguês.

A condição feminina, nestes tempos, comparável a de um objeto pertencente às famílias e aos futuros maridos, foi questionada pelas Anarcofeministas e pelas ações educativas

---

<sup>100</sup> A COMUNA n°8, 1926, p.1, SIC.

<sup>101</sup> Movimentos Eugenistas, Darwinismo social de biologização da mulher e também tendências modernas de medicalização dos problemas femininos.

desenvolvidas pelo Movimento Libertário, os quais defendiam que a educação feminina deveria se dar nas mesmas condições que a masculina. A defesa da coeducação dos sexos, porém, não era unânime em todos os núcleos anarquistas, visto que a Anarquia não se organiza através de dogmas. Por isso havia grande liberdade para a circulação dos mais diversos pensamentos, dentre estes a questão feminina também foi interpretada de maneiras distintas pelos diversos grupos libertários. As Anarcofeministas compreendiam que o fim das desigualdades de gênero estava condicionado à reeducação de ambos os sexos, sendo este um dos principais pontos de desencontro entre o movimento feminista libertário e os demais movimentos feministas em circulação nessa época, dentro os quais se destaca o Movimento das Sufragistas<sup>102</sup>.

A personagem mais influente nas determinações das condições de existência e desenvolvimento das mulheres, por longo tempo, foi a Igreja Católica. Detentora de um poder imensurável, seus discursos sexistas repercutiam do casebre mais simples aos castelos e, durante muitos anos, a Bíblia, com suas orientações à subordinação voluntária das esposas a seus maridos determinou os contratos da vida social e interferiu na legislação. Justificando, assim, as proibições ao trabalho assalariado<sup>103</sup>, ao sufrágio feminino, ao mundo acadêmico, ao conhecimento sobre si e sua anatomia, ao acesso a métodos anticonceptivos, à liberdade de ir, vir e pensar, ao recebimento de heranças e títulos, etc.

A igreja tem se oposto sistematicamente a qualquer progresso da ciência, sobretudo a qualquer reivindicação intelectual da mulher, sancionando esse desperdício enorme de energia humana (...) a igreja é, sobretudo, absolutamente intolerante. Não admite nenhum protesto da razão. Anatematiza o racionalismo. (A VIDA n° 5, 1915, p. 75).

Estado e igreja alinhavam seus discursos, defendendo a crença de que entre os sexos havia um acordo histórico em que os homens adquiriram um poder institucional e social sobre as mulheres e estas, para o bem da conservação da espécie, abnegavam de suas vontades em respeito aos seus pais, maridos e filhos, pois era para o bem destes últimos que deveria convergir todos os esforços femininos.

---

<sup>102</sup> Muitas das mulheres Libertárias contribuíram e tomaram parte de outros movimentos, como por exemplo, Maria Lacerda de Moura que em meados da década de 20 fundou com Bertha Lutz, precursora Movimento Sufragista no Brasil, a *Liga para a Emancipação Intelectual das Mulheres* (LEM). No entanto, as divergências epistemológicas<sup>102</sup> entre ambas resultaram no fim da associação, e em 1922, Lutz funda a *Federação para o Progresso Feminino*, em prol do sufrágio feminino e das questões legais do divórcio.

<sup>103</sup> Havia uma pressão por parte da Igreja Católica e também por parte de políticos e magistrado mais conservadores para que as mulheres não ocupassem cargos remunerados e permanecessem em casa, cuidando do lar. Essa situação, no entanto, não se aplicava a boa parte da população mais pobre, que dependia do trabalho remunerado de todos os membros da família para sua subsistência. A influência desse pensamento sobre as mulheres resultou na 'ilegalidade' e 'desprestígio do trabalho feminino e fortaleceu um senso comum de que o trabalho doméstico, o cuidado dos filhos e outras atividades que, as mulheres exerciam para si ou para outros, não era em si um trabalho. Em cargos públicos e outras atividades de maior prestígio, com exceção do magistério, não se admitia a atuação feminina.

Esse “contrato” é a partilha do leão: o homem é forte, instrui-se, vai até onde sua capacidade o leva, e, a mulher “é do lar”, não cursa estudos superiores, obedece, serve, abdica do direito de pensar para “ser do lar”, para defender a instituição da família. (MOURA, 1926, p.184).

A violência contra corpo e espírito feminino era constantemente justificada por meio dos dogmas bíblicos pela Igreja católica, extremamente influente à época e legalizado pelo Estado, que considerava a mulher, perante a lei, propriedade privada de seu marido. “Mulheres, sujeitem-se cada uma a seu marido, como ao senhor, pois o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja.<sup>104</sup>”.

Mutilaram a mulher, através dos preconceitos e das convenções sociais: fizeram dela um ser incompleto e desgraçado no tipo solteirona e resolveram o problema sexual masculino, organizando o mercado das relações sexuais, a prostituição, os “cabarets” e cassinos, as casas de tolerância, os “recursos”, os “rendez-vous” e o caftismo. (MOURA apud LEITE, 1984, p. 221).

Nesse cenário desolador para as mulheres, despontam figuras envolvidas com o pensamento libertário, as quais acreditavam que mudar a condição das mulheres era pré-requisito para que a humanidade avançasse mais rapidamente em sua evolução científica e moral. “E tudo isso deriva de mais falso conceito que a humanidade já pôde criar: a suposta inferioridade Feminina. Erro que talvez tenha atrasado séculos de civilização” Entre estas mulheres, foram importantes pensadoras e divulgadoras das ideias anarquistas nomes como Louise Michel<sup>105</sup>, Lucy Parson<sup>106</sup>, Luce Fabri<sup>107</sup> e Emma Goldman<sup>108</sup> de reconhecimento internacional e no Brasil Elvira Boni<sup>109</sup>, Maria Lacerda de Moura<sup>110</sup>, Matilde Magrassi<sup>111</sup>, Isabel Cerruti<sup>112</sup>, Maria Alles<sup>113</sup>, e muitas outras, a que a história concedeu o esquecimento, ergueram suas vozes em defesa de homens, mulheres e do pensamento livre.

<sup>104</sup> Efésios 5: 22.

<sup>105</sup> Educadora Anarquista, criadora do grupo “O Direito da Mulher” e com participação na Comuna de Paris, em 1871.

<sup>106</sup> Sindicalista americana com participação em eventos como a Greve Geral de 1º de Maio, em 1886.

<sup>107</sup> Militante Anarquista de grande vulto para o Anarcofeminismo uruguaio.

<sup>108</sup> Ativista e escritora anarquista, defendia o uso de métodos contraceptivos, com atuação em países como os Estados Unidos e a Rússia.

<sup>109</sup> Fundadora da União das Costureiras, em 1919, participou ativamente da organização de greves das costureiras, de teatros populares e da edição da revista libertária Renovação.

<sup>110</sup> Educadora, ativista e escritora libertária, possui uma vasta coleção de obras dedicadas à difusão do Anarquismo no Brasil e oposição ao pensamento fascista. Se destaca também por sua defesa às causas feministas e ao amor livre.

<sup>111</sup> Imigrante italiana com forte influência no tetro anarquista no Brasil.

<sup>112</sup> Colaboradora de inúmeros jornais anarquistas, como A Plebe, militava em prol das causas feministas em conferências, comícios públicos, e protestos. Fez parte do Centro Educativo Feminino e da Liga Feminina Internacional.

<sup>113</sup> Libertária envolvida com a organização Anarcossindicalista.

### 4.3 AS ANARCOFEMINISTAS

O pensamento Anarcofeminista compreendia a situação da mulher como resultado direto da estrutura social cujos pilares eram a hierarquização e a mercantilização da vida legalizados pelo sistema capitalista. Dessa forma, defendiam que as mudanças deveriam abarcar a eliminação de tais elementos para que a situação das mulheres melhorasse, esta compreensão, no entanto, não encontrou amparo junto aos demais movimentos feministas, cujas pautas em sua maioria apelavam junto ao Estado pela legalização de direitos sem jamais questionar a natureza e a ordem de cada preconceito contra as mulheres. Pode-se dizer que com exceção do movimento Anarcofeminista cuja orientação das atividades centrava-se em uma resolução das questões em uma esfera global, ou seja, entendiam o problema feminino como um problema humano, os vários grupos feministas atuantes durante o período organizaram-se ao redor de causas específicas, sem relacionarem-se entre si ou com outros movimentos.

Segundo informações trazidas pela obra *Mulheres Anarquistas: O Resgate de uma História pouco contada*, há relatos da participação ativa de mulheres nas experiências anarquistas desde o século XVIII nas inúmeras greves ocorridas em função das péssimas condições de trabalho e existência do operariado, entre elas, destaca-se a Greve Geral de 1º de maio de 1886 em Chicago e suas repercussões na criação do dia mundial do trabalho. No entanto, é no século XX que se situam as atuações Anarcofeministas<sup>114</sup> mais relevantes, como a participação de militantes libertárias no Levante dos Marinheiros em Kronstadt em março de 1921; no Exército Negro de Nestor Makhno na Ucrânia entre os anos de 1918 e 1921; na Guerra Civil Espanhola (1936-1939), nas Escolas Modernas e à frente de inúmeros jornais e periódicos destinados à educação e conscientização feminina. Segundo o feminismo libertário ou Anarcofeminismo, as Anarcofeministas:

Não possuem líderes ou representantes, sendo sua organização autônoma, independente e espontânea, abominando-se as práticas autoritárias e os valores burgueses (exploração, competitividade, etc.) não buscam aprovação de leis, pelo voto ou com a entrada da mulher no poder. Ao contrário, acreditam na prática da ação direta. O Anarcofeminismo não visa competição entre homens e mulheres, pois entende que os homens também são explorados pelo capitalismo e pelo Estado e que

---

<sup>114</sup> “**Anarcofeminismo** é o movimento de luta pela libertação da mulher com atuação anarquista: acredita que a emancipação da mulher está intimamente ligada a destruição do Estado, das classes e da sociedade burguesa. Compreende que só conseguiremos a igualdade, lutando pela emancipação conjunta; indo contra quaisquer princípios e atitudes autoritárias e discriminatórias (seja o capitalismo, governo representativo, trabalho patronal, machismo, sexismo, racismo, nazismo, fascismo e todas as outras formas de exclusão que exercem poder de dominação sobre outra pessoa)”. (DIAS, 2003 p.54, grifo da autora).

a culpa do machismo e violência contra as mulheres (sexual, psicológica, física, pobreza, falta de escolaridade, etc.) provêm destes dois elementos. O Anarcofeminismo propõe uma sociedade anarquista, em que homens e mulheres sejam vistos como seres humanos íntegros e completos e onde as mulheres, por serem, sem sombra de dúvidas, discriminadas, possam ser respeitadas e vivam livremente suas vidas, tendo autonomia sobre ela e seus corpos. Para que haja uma igualdade de fato, é preciso abolir as relações de superioridade que há entre os sexos. O processo de libertação da mulher tem que atuar junto com a luta contra as hierarquias. (DIAS, 2003, p.54)

Apesar da forte participação das Libertárias em conflitos armados e como combatentes na Guerra Civil Espanhola, a guerra nem sempre foi a escolha das anarquistas, sendo que durante a Primeira Guerra Mundial o movimento organizou campanhas contra o alistamento masculino forçado e denunciaram a intenção de alguns países em tornar o serviço militar obrigatório também às mulheres. O pacifismo é um dos princípios da Anarquia, e sua oposição à guerra foi sempre encarada com muita seriedade. A concepção de Anarquia como sinônimo de violência e desordem foi uma associação criada para diminuir a adesão das massas às greves e protestos libertários.

Observamos que, de acordo com a lógica policial, o envolvimento de um indivíduo anarquista em um movimento grevista poderia significar a disseminação de ideias perigosas à ordem pública. Este deveria ser isolado do contato social e tratado como se fosse o portador de um “vírus”, capaz de contagiar indivíduos sãos. (...) no discurso policial, o anarquista emerge como um indivíduo agressivo, dedicado a criar desordens em locais públicos ou em locais de trabalho. (PARRA, 2003, p. 64-66).

Libertária e militante das questões femininas, a educadora brasileira Maria Lacerda de Moura em suas obras e artigos publicados nos jornais anarquistas em circulação no início do século XX contestava a necessidade de guerras, discutia a maneira como os governos autoritários e suas políticas territorialistas colocavam em movimento as massas pobres, dos mais jovens aos já velhos, em torno de um ideal nacionalista que significava sempre a morte. Tanto a morte física quanto a morte moral e espiritual daqueles que partiam para matar ou morrer em defesa da pátria.

A guerra e o militarismo são organizações e fenômenos mercantis; o soldado é o assoldado dos mercadores e dos usurários; e é por isso que ele é repugnante ao espírito social. O anarquista sabe disso perfeitamente bem. Deste modo toda a campanha pacifista contra o soldado é no fundo uma campanha contra a mercancia e contra a usura que envilecem o homem. (...) o que nos determina a combater a guerra não são só os horrores causados por ela que são poucos e pequenos diante dos horrores quotidianos resultantes da atual organização social; somos contra a guerra principalmente porque ela, determinada pelo antagonismo de interesses capitalistas entre um paiz e outro é e será sempre um poderoso fator de consolidação do Estado. Pode-se dizer que o Estado teve sua origem na guerra, dela viveu sempre e por ela se mantém. (A VIDA n° 5, 1915, p. 89-90, sic).

Nesse contexto de guerra, Maria Lacerda, percebe ser a mulher a maior vítima “porque sobre ela peçam todas as consequências das derrotas. Subordinada ao pai, sujeita ao marido, mais fraca que o homem ela sofre os contragolpes todos da desventura deles<sup>115</sup>.” As libertárias se solidarizavam com a situação das mulheres que em nome do patriotismo e da obediência viram seus filhos partir para a morte, e vivenciaram o retrocesso que toda sociedade vive em tempos de guerra. “Nem carne feminina para os prostíbulo, nem carne masculina para os canhões<sup>116</sup>”. E em momento algum, expressavam o desejo de uma sociedade em que as mulheres ocupassem o centro do poder, mas sim uma sociedade em que ambos: homens e mulheres pudessem viver em liberdade e fraternidade.

#### 4.4 AS ESCOLAS LIBERTÁRIAS

Se houve um propósito claro para a luta dos libertários, esse propósito era a revolução, aqui entende-se uma revolução individual, de tomada de consciência de cada um e apropriação não do poder estatal, doutrinário, mas da responsabilidade sobre si e de cuidado com o outro, com o público e, portanto, coletivo. E, por qual meio essa revolução chegaria senão pela educação das massas? Não a educação socialista que colocaria as massas no topo da hierarquia do poder (ditadura do proletariado), mas uma coeducação de classes que as colocaria em posição de igualdade social, nem inferior nem superior, apenas distintas, como são entre si todos os homens e mulheres. Uma educação para a coexistência pacífica, não passiva.

Se a educação era a porta dessa revolução, ela deveria começar pelas escolas, especificamente negando os preconceitos e ideologias de cunho estatal e religioso, visíveis e invisíveis, mas de toda forma nocivos presentes nas instituições oficiais. Aí, se apresenta um ponto importante de luta dos libertários: retirar do poder da igreja e do estado a educação das crianças e dos adultos. É preciso entender que para eles, a escola era o local em que

Reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos. Daí, pois, a razão porque o Estado e a Igreja disputam entre si a primazia no mister da instrução popular e têm as suas vistas constantemente voltadas para a questão do ensino procurando aumentar sempre e de maneira considerável as instituições destinadas à formação de mentalidades que melhor se adaptem à vida de degeneração e perversidade das sacristias e dos quartéis. (A VIDA nº1, 1914, p.8)

---

<sup>115</sup> A VIDA nº 4, 1915, p.54, sic.

<sup>116</sup> MOURA, 1933, p.11

Assim, compreendendo as escolas da época como nocivas e capazes de degenerar o espírito humano em obediência servil, a penitência, a dependência e o medo da liberdade, os diversos grupos de Libertários espalhados pelo país, propuseram a criação de escolas laicas, longe da interferência do estado, e que fossem acessíveis também para os filhos dos operários. Há aqui um parêntese a ser aberto. Como já mencionado, os anarquistas defendiam o governo de cada um sobre si, dessa forma, é previsível que tensões ocorressem com frequência entre os vários grupos anárquicos do Brasil.

A mais substancial dessas tensões, ocorreu pela incorporação dos ideais positivistas de Auguste Comte por alguns grupos, que, durante a Primeira República<sup>117</sup>, dão origem a um movimento político pedagógico, conhecido como Pedagogia Racional Libertária. A pedagogia Racional Libertária defendia em suma o direito a uma educação liberada dos moldes autoritários da igreja e do estado, em uma sociedade descentralizada e autogestionária. No entanto, cabe ressaltar que dentro das comunidades anarquistas o positivismo assumiu uma postura em muito diversa de sua fundamentação original. Prevalendo a solidariedade ante o cientificismo apregoado pelos positivistas.

As escolas racionalistas, as escolas livres as escolas despidas de todo os prejuizos politicos, sociaes e religiosos – eis o recurso mais eficaz, mais poderoso, mais praticamente realizável para a consecussão do ideal luminoso, radiante de amor, de bondade e de justiça, que tenta reabilitar a humanidade para a vida de harmonia e de fraternidade que se nos afigura perto, muito perto, prespetiva feliz e iluminada da cidade Futura, em que seremos todos iguais, fortes e livres sobre a Terra livre. (A VIDA, 1914, p.9, sic)

A Pedagogia Racional Libertária no Brasil desenvolveu-se através das ideias educacionais do educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia nascido em 1859, e assassinado, em praça pública, no ano de 1909 justamente por suas ideias educativas revolucionárias. Os pressupostos da Pedagogia Racional Libertária são empregados por Ferrer y Guardia junto a outros livre pensadores para criar a Escola Moderna. A primeira Escola Moderna foi fundada na cidade de Barcelona em 1901. A morte do educador espanhol provoca grande repercussão em vários países. No Brasil, o pensamento de Ferrer y Guardia se dissemina rapidamente por meio dos periódicos anarquistas e inclusive, em 1918, é criado um jornal dedicado ao tema: O Boletim da Escola Moderna. Em sua primeira edição, o Boletim da Escola Moderna traz uma

---

<sup>117</sup> “Nesta época os anarquistas se constituíram na principal corrente organizadora das lutas dos trabalhadores industriais e rurais e se lançaram em experiências educacionais” (JOMINI, 1990, p.17).

homenagem a Ferrer y Guardia, intitulado *Racionalismo Humanitário*, no qual o educador espanhol define sua concepção de educação racionalista.

O nosso racionalismo humanitário combate as guerras fratricidas, sejam intestinas ou exteriores, combate a exploração do homem pelo homem, combate a relegação em que tem a mulher, e combate todos os inimigos da harmonia humana como são a ignorância, a maldade, a soberba e outros vícios e defeitos que têm dividido os homens em tyrannos e tyrannizados. O ensino racionalista e científico da Escola Moderna há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favorável à liberdade do indivíduo e à harmonia da colectividade, mediante um regime de paz, amor e bem estar para todos, sem distincção de classes, nem de sexos. (FERRER Y GUARDIA, In, BOLETIM DA ESCOLA MODERNA nº 1, 1918, p.1, sic)

No Brasil, foram fundadas Escolas Modernas, no Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belém do Pará e São Paulo, como subterfúgio político cultural, que viabilizava o desenvolvimento de consciência nas classes populares sobre os processos de manipulação e subordinação intelectual presentes nas escolas tradicionais.

A ação da pedagogia racional libertária não se destinava apenas a crianças e jovens, ela também atuava no ensino profissional para adultos. Os anarquistas organizavam palestras e conferências nos chamados Centros de Cultura Social. Produziam jornais e outras atividades culturais, ações que visavam à transformação da sociedade na qual viviam os operários. Havia uma articulação entre a imprensa, os Centros de Cultura Social, as Ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias. (MARTINS, s/d. p.8)

Apesar das contendas filosóficas, as escolas Libertárias mantinham fundamentos comuns a todas, ou seja, buscavam distanciamento da burocracia do estado e da igreja, e se organizavam de forma autogestionária e solidária, sem hierarquias ou centralização de poder, assim cada escola tinha total liberdade de decidir sobre o que e como iriam trabalhar. Seus conteúdos eram problemas práticos, não havia exames nem cobranças. O professor era entendido como catalizador das potências de cada aluno. Como não recebiam subsídios estatais e propunham serem acessíveis também para os operários, os libertários costumavam organizar festas e eventos como apresentações teatrais, para arrecadar fundos.

Segundo o periódico A Plebe de 1917, na Escola Moderna “eram oferecidos três cursos: primário, médio e adiantado, no período diurno (das 11h 30m às 16h30m) e noturno (das 19h às 21h)”. O curso primário compunha-se das seguintes matérias: “Rudimentos de Português, Aritmética, Caligrafia e Desenho”. O curso médio, de “Gramática, Aritmética, Geografia, Princípios de Ciência, Caligrafia e Desenho”. E o curso adiantado, de “Gramática, Aritmética, Geografia, Noções de Ciências Físicas e Naturais, História, Geometria, Caligrafia, Desenho, Datilografia” (LUIZETTO, 1986, p.35-36 apud MARTINS, s/d, p. 09).



Tais escolas destacavam-se também pela aceitação da coeducação de classes e gêneros, e pela educação integrada de Jovens e adultos em uma época em que faltavam escolas até para as crianças em idade escolar.



**Figura 3:** A Escola Moderna n° 1 foi fundada em São Paulo, por João Penteado (1877-1965), no ano de 1912. <sup>118</sup>.

Sebastian Sanches Martin, em sua tese de doutorado apresentado a *Universidad Nacional de Educación a Distancia, de Madri* em 1991, encontrou dados que comprovam a existência de um Liceu de Artes e Ofícios fundado em Pernambuco em 1841 por um grupo de operários carpinteiros através do auxílio mútuo ainda durante o Império. A associação prestava “assistência aos associados quando doentes, presos e indigentes ao mesmo tempo que proporcionava ensino de primeiras letras, português, francês, desenho, geometria e arquitetura<sup>119</sup>”.

A primeira escola libertária de que se tem notícia, foi fundada em 1895, no Rio Grande do Sul, por ex-habitantes da Colônia Cecília<sup>120</sup>. Segundo Martin (1991, p. 237-239), entre os

<sup>118</sup> Imagem disponível em: <https://anarquismo.lppe.ifch.uerj.br/textos/texto4.html>.

<sup>119</sup> PARAHYM, 1973, p. 32, apud, MARTIN, 1991, p. 235. Tradução nossa.

<sup>120</sup> Comuna Anarquista fundada em 1890 no Paraná, sendo a primeira organização libertária para a implantação do ideário Anarco no Brasil.

anos de 1894 e 1922 foram criadas cerca de 40 iniciativas educacionais populares pelos operários anarquistas, destas 23 eram escolas, uma Universidade e as demais eram centros de estudo Sociais ou Círculos de Cultura.

A educação de adultos, foco maior das iniciativas educacionais libertárias, foi também parte importante das escolas anarquistas. Em 1907 foi inaugurada a primeira *Escola Noturna* em Santos. O ensino noturno em classes especiais era destinado para aqueles que não tiveram acesso à instrução durante a infância, ou não dispunham de outro momento para estudar, caso dos que, logo cedo, já possuíam uma jornada intensa de trabalho e necessitavam deste para ajudar a manter suas famílias.

Além das escolas Modernas, os Anarquistas fomentavam seus ideais de educação para Jovens e Adultos por meio de seus Centros de Cultura, publicações de periódicos, bibliotecas para ensino mútuo, associação com operários em sindicatos, escolas, ateneus e ainda há registro da experiência de uma Universidade Popular.

#### 4.5 OS CENTROS DE CULTURA OU ESTUDOS SOCIAIS

As iniciativas educacionais voltadas ao público jovem e adulto, no entanto, não se restringiram à educação escolar, sendo que muitos outros espaços foram construídos para esse fim. Pode-se iniciar falando do que acontecia nos Centros de Estudos Sociais, ou centros de cultura. Estes centros eram espaços de convívio dos libertários com os operários e quem mais se sentisse convidado a participar.

Os centros de estudos sociais foram numerosos, pois exigiam investimentos de baixo custo; apenas uma sala, poucos móveis, livros para a formação de uma biblioteca e a vontade de alguns elementos de se reunirem para discutir problemas sociais e ideias anarquistas (Luizetto, 1984:249). Em tais encontros o método utilizado era o do “ensino mútuo” que consistia em discussões dirigidas por militantes mais experientes. (JOMINI, 1990, p.57)

Em entrevista concedida à revista *Verve* (2005, p.18), José Carlos Morel, descreve como eram os centros de cultura e as ações desenvolvidas por lá.

O Centro de Cultura vem da necessidade de formar um espaço onde a informação política e a informação técnica, estejam disponíveis. Em segundo lugar que essa informação seja submetida continuamente ao debate, porque a partir desse debate, realmente, não só você aprende, como você começa a perceber o limite dessa informação, você começa a criar os fatos novos.

Nestes encontros a realidade mais simples poderia se tornar o tema dos debates, como também à leitura de filósofos e pensadores da causa operária. Ali, circulavam periódicos estrangeiros, críticas à condição de vida e à política, discutia-se educação sexual, organizava-se atos teatrais, conferências com escritores, músicos, organizava-se cursos, exposições, festas, traduzia-se obras e publicava-se panfletos, além de manter-se firme o compromisso de impulsionar a criação de outros centros. Segundo Rodrigues (1986, p. 33) “à noite, completavam à luz de vela o que a filosofia do trabalho coletivo exigia da consciência comum. Aprendiam e ensinavam português, espanhol, russo e esperanto, e assim se preparavam para a leitura dos jornais, revistas e livros anarquistas”.

Jaime Cubero em entrevista cedida a Antônio José Romera Valverde (2008) define a finalidade dos centros e suas múltiplas vias de propagandear a educação e a cultura, possibilitando a muitos operários acesso a livros e informações a eles negados e a atividades como teatro, saraus de poesia e recitais de música que não eram pensadas para as classes populares na época. Em suma, os centros de cultura possuíam qualidades comparáveis ao que era ofertado nos espaços de elite, porém sem a necessidade de plateias e protagonistas.

Consta dos estatutos do Centro de Cultura Social que este tem por finalidade "estimular, apoiar e promover nos meios populares e, principalmente entre os trabalhadores, onde as possibilidades de cultura são limitadas por toda espécie de empecilhos, o estudo de todos os problemas que se relacionam com a questão social". E mais: que o Centro "trabalhará para desenvolver nos meios populares o espírito de solidariedade... condena todas as formas de tirania que prejudicam as liberdades individuais e coletivas; todas as formas de exploração, que anulam as possibilidades econômicas para o desenvolvimento do indivíduo...".

Além de auxiliar aos operários a se organizarem, os centros de cultura ofereciam cursos de oratória e escrita para que cada um pudesse defender publicamente sua causa, sem depender da ajuda de políticos, partidos ou qualquer um que os representassem, impedindo com isso que a causa operária servisse a objetivos e entidades de má-fé. Dos centros de cultura desenvolveram-se ainda duas outras estratégias educativas libertárias para a educação de jovens e adultos: o teatro e as bibliotecas para ensino mútuo.

O teatro juntamente com a música, a poesia e as festas organizadas pelos libertários possuía grande alcance pedagógico, pois facilitavam a comunicação e a compreensão das ideias anarquistas pelos mais simples. Além de colaborarem com a arrecadação de fundos que compunham os chamados “caixas”, os quais financiavam diversas outras atividades do grupo. Como a manutenção de escolas, a publicação de materiais, auxílio com advogados para os ativistas presos e auxiliavam os trabalhadores que sofriam acidentes de trabalho, visto que à

época não havia nenhum tipo de sistema previdenciário. Entendia-se que a arte em geral deveria ser engajada com os problemas sociais, não mero entretenimento, mais que os aspectos estéticos uma boa obra anarquista deveria estruturar-se em episódios breves, com tramas simples e mensagens claras ao público. Seu objetivo era oferecer assistência cultural ao povo e educar pela representação do exemplo.



**Figura 4: Grupo de teatro popular libertário de São Paulo<sup>121</sup>.**

De inspiração nos grupos filodramáticos italianos, buscavam representar em suas peças o cotidiano despótico das fábricas, demonstrando de maneira simples, mas envolvente, cenas de exploração e violência dos operários, levando seu público à reflexão. Os textos libertários embasavam as apresentações do teatro popular e dramatizavam as relações entre patrões e operários, a submissão do povo ao Estado, e a dominação feminina, entre outros temas. O teatro popular libertário abriu espaço para as mulheres atuarem e para o público analisar e discutir o conteúdo apresentado.

As bibliotecas configuravam-se em espaços, nos quais “possam os deserdados estudar as verdadeiras causas do mal-estar” através do “ensino mútuo<sup>122</sup>”. Estas bibliotecas eram destinadas a leituras coletivas que eram comentadas pelos ouvintes em debates, também aconteciam palestras, conferências e eventos para arrecadação de livros. Funcionavam também

---

<sup>121</sup> Imagem disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/02/as-mulheres-anarquistas-e-o-teatro.html>

<sup>122</sup> GERMINAL, 1902, p.01

em horário noturno para “facilitar à classe trabalhadora a possibilidade de instruir-se e cultivar o seu intelecto.<sup>123</sup>”.

#### 4.6 A UNIVERSIDADE POPULAR

Uma das mais inusitadas ações libertárias foi a criação de uma universidade, por Elíseo de Carvalho: a Universidade Popular de Ensino Livre (UPEL), considerada uma universidade nômade, pois por dificuldades financeiras mudou sua sede diversas vezes. Inspirada em experiências bem sucedidas na Europa, a UPEL teve uma curta atuação de março a outubro de 1904, porém as implicações de tal iniciativa permaneceram presentes nos escritos anarquistas por um tempo considerável.

Este projeto contou com o apoio de intelectuais libertários e simpatizantes externos, como José Francisco da Rocha Pombo, que há tempos cogitava, sem êxito, a criação de uma universidade no Paraná em 1892. Destinada não só à instrução, mas também ao lazer e a cultura. Ministrava as seguintes áreas de estudo: higiene, história do Brasil, história Geral, filosofia e matemática, distribuídas nas seguintes disciplinas, e seus respectivos professores conforme quadro abaixo.

Tabela 1 - Lista de disciplinas e professores da UPEL.

<b>Disciplinas</b>	<b>Professores</b>
Antropologia	Vicente de Souza
Arte Decorativa	Eliseu Visconté
Astronomia	Ovídio Manuya
Biologia	Tácito Cardoso
Direito Civil	Laudelino Freire
Direito Público e Constitucional	Carvalho e Behring
Direito Internacional	Borges Carneiro
Economia Social	Manuel Curvello de Mendonça
Filosofia	Pedro de Couto
Física	Alfredo Soares
Geografia	Pereira da Silva
Higiene	Fábio Luz
História das Belas Artes	Araújo Viana
História das Civilizações	Rocha Pombo
História da Civilização Brasileira	Filisberto Freire

<sup>123</sup> BIBLIOTECA OPERÁRIA, 1935, s/p.

História da Literatura	José Veríssimo
História Natural	A. Austragésilo
História das Religiões	Érico Coelho
Matemática	Joel de Oliveira
Moral	Sílvia Marques
Psicologia	Sylvio Romero
Química	Reis e Carvalho
Sociologia	Elysio de Carvalho

**Fonte: LUIZETTO, 1984, p. 259-260.**

Organizava-se em “palestras multi-temáticas”, metodologia que facilitava o acompanhamento daqueles que não podiam frequentar sempre, pois mesmo que se perdesse alguma aula se podia acompanhar as próximas sem prejuízo do entendimento.

#### 4.7 A IMPRENSA

A estratégia educacional libertária de maior alcance foi a imprensa. Em especial a imprensa operária, que possibilitava a um só tempo levar aos trabalhadores fabris, instrução, a que não tiveram acesso na infância, por começarem a trabalhar muito cedo. Também, orientação política esclarecida e informação da situação de outros trabalhadores do Brasil e do exterior. Assim, “a imprensa anarquista alimentou o movimento Anarcosindicalista e, de dentro dele, subsidiou o campo da educação<sup>124</sup>”.

Conforme traz Rodrigues, os jornais libertários orientavam a seus leitores alfabetizados que fizessem a leitura do mesmo em voz alta para que os demais, que por ventura não soubessem ler ou não tivessem acesso ao jornal, pudessem tomar conhecimento de seu conteúdo.

A maioria dos operários havia trocado a escola pela fábrica e pela oficina aos seis e sete anos de idade, para ajudar seus pais a sustentar a prole. Por isso, os mais ilustrados, tinham que ler os jornais e prospectos em voz alta, em grupo, nos locais de trabalho, às horas do ‘almoço’ ou nas sedes das associações para que a maioria de analfabetos pudessem ouvir, compreender as idéias, os métodos de luta, memorizá-los, assimilá-los!. (RODRIGUES, 1992, p. 25)

Os jornais libertários nacionais ou internacionais, que circulavam pelo Brasil, também se serviam da crítica às instituições e costumes da época. Eram recorrentes as denúncias contra

---

<sup>124</sup> KASSICK, 2008, p. 141.

a Igreja Católica pelas práticas de manipulação das massas operárias, naturalização da subordinação feminina e infantil, negligência para com a situação de miséria e exploração dos trabalhadores rurais, e por manter interesse no conformismo reacionário da população brasileira. A respeito, o jornal anarquista *A Comuna* de 1926, alerta que “as ideias da idade-media tentam levantar-se da treva<sup>125</sup>”.

Demonstrada como está a erroneidade e o prejudicialismo da ação patronal e governamental; demonstrado com bases sólidas e científicas e assente como está a necessidade de uma vida social sem exploração e sem opressão de quaesquer espécies, vida social que virá tanto mais rápida quanto mais conscientes e numerosas forem as forças componentes do movimento que a ela nos deve conduzir, A Sementeira esforçar-se-há para que todos os esforços convirjam e se unifiquem, identificados na mesma aspiração, propagando e trabalhando para a obra comum e libertadora porque todos anecemos. (A SEMENTEIRA nº1, 1908, pag. 1, sic.).



Figura 5: Capas das revistas anarquistas *A Vida* e *a Voz do Trabalhador*.

Para Florentino de Carvalho, fundador e apoiador de vários Jornais anarquistas, como *A Revolução*, *Germinal*, *La guerra Sociale*, *A Plebe*, *O Libertário*, *A Hora Social*, *Alba Rossa*, *A Voz do Trabalhador* e das revistas operárias *A Obra*, *Arte e vida*, *A rebelião*, *O Comentário*, *Prometheu*, e *A vida* a ação educativa que permeia a publicação de jornais e periódicos é entendida como possibilidade e forma de resistência. Segundo ele

<sup>125</sup> A COMUNA nº8, 1926, p.3

A imprensa operária possibilitava aos trabalhadores um salutar exercício educativo de libertação, pois através dela os trabalhadores podiam fazer escutar sua voz, suas opiniões e seus pensamentos. A imprensa operária possibilitava a prática da solidariedade, da liberdade, da denúncia, da aprendizagem, sendo todos estes fatores educativos por excelência. além disso a imprensa dos trabalhadores consistia no veículo de transmissão do pensamento e das idéias do proletariado, pois para a imprensa burguesa o mundo dos trabalhadores passava muito distante. (NASCIMENTO, 2000, p. 32, sic)

A certeza da importância educativa da publicação de jornais e revistas anarquistas era tão evidente para os libertários, que em suas escolas todos eram incentivados a publicar suas opiniões em jornais desde a infância. Ali nas escolas se aprendia a ler e escrever, mas também a se mover em torno das questões sociais que mais lhes instigava. E a ter a autonomia de representar a sua própria voz, para isso aprendiam tipografia, técnicas gráficas e de propaganda e a lidar com a prensa móvel, através da qual davam vida aos jornais.

#### 4.8 A GREVE E OS DIREITOS SOCIAIS E TRABALHISTAS

A greve se constitui em uma marcante estratégia anarquista, através da qual o movimento libertário auxiliou milhares de operários e demais trabalhadores a se organizarem em prol de melhores condições de trabalho. Tinha um caráter educativo para os anarquistas, visto que proporcionava aos trabalhadores contato com a autogestão, possibilitava a troca de conhecimentos entre eles, esclarecia os grevistas acerca da estrutura capitalista e jurídica do país. “Denunciamos as infâmias, os vexames que diariamente vão destilando na alma dos trabalhadores a indignação, a revolta que há de explodir um dia em atos de uma violência terrivelmente justiceira, a que os trabalhadores serão levados fatalmente”.<sup>126</sup>”

Para os libertários, a greve era a melhor expressão de seu princípio da Ação Direta. Uma das causas de greves mais importantes na história do *Anarcossindicalismo* foi a luta pela equiparação salarial entre homens, mulheres e crianças. “Para igual trabalho, igual salário”. Em seguida, os operários passaram a reivindicar a existência de um salário mínimo para cada classe, recebimento de indenizações por danos físicos durante o trabalho, licença maternidade para as gestantes, lei de férias, Código dos Menores e Lei de Sindicalização.

A mobilização operária, através das greves, definiu novas condições de trabalho para os operários, como a redução da jornada de trabalho diária de 16 horas, a proibição do trabalho

---

<sup>126</sup> Nas fábricas, nas oficinas, nos campos e nas associações. Ação Direta. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1929, n°3, p.4.



infantil para menores de 12 anos, o fim da jornada noturna para mulheres e crianças e a abolição da diminuição e do atraso dos salários.

Segundo dados coletados por Azevedo (2002), entre os anos de 1927 e 1937, foi mencionada, nas publicações anarquistas, a existência de 34 sindicatos nacionais relacionados a categorias de trabalhadores operários. Azevedo cita também a existência de 19 sindicatos no interior de São Paulo, 8 no Rio de Janeiro, 23 no Rio Grande do Sul, 4 em Minas Gerais, 7 no Pará e 2 em Pernambuco. No mesmo período, Azevedo encontrou registros de 484 greves dos mais diversos setores pelo país.

Com o início do Estado Novo, Getúlio Vargas se apropria de muitas das reivindicações e das soluções trabalhistas propostas pelos anarquistas aos problemas que viviam, ao mesmo tempo em que endurece as leis e o controle sobre as atividades dos grupos organizados.

A concepção libertária acerca das questões trabalhistas propunha que fossem criados fundos de assistência aos trabalhadores, com recursos captados dos lucros excessivos que os empregadores acumulavam. O que pressupunha uma assunção por parte dos patrões sobre todo o prejuízo físico e adoecedor a que os operários estavam expostos. Getúlio Vargas, todavia, ao tomar para si a causa trabalhista, cria um órgão de Estado que não responsabiliza apenas os patrões, nem opera a favor da diminuição das desigualdades sociais, redistribuindo os lucros. Mas estabelece contribuições e taxas de arrecadação de impostos, que recaem na cobrança também dos operários. Assim, Getúlio fica conhecido como “o pai dos pobres e a mãe dos ricos”, pois suas soluções às questões trabalhistas acalmam os ânimos dos operários e, ao mesmo tempo, protegem os industriais.

A grande maioria dos operários aceita as medidas do Estado e desiste das greves, os libertários, no entanto, acreditam que “o Estado é para a sociedade o que para o indivíduo é a prisão<sup>127</sup>” e se opõem determinantemente ao conformismo. Os libertários nunca desejaram que as condições de trabalho se tornassem aceitáveis, mas que, na luta de classes, no estudo, nas greves, nos centros de cultura, o povo se percebesse autônomo e compreendesse sua natureza livre, repudiando a existência de patrões, governantes, sacerdotes, líderes, etc. quaisquer que fossem as amarras, as hierarquias e as classificações.

A respeito disso, o libertário Florentino de Carvalho defende que “o descontentamento momentâneo e circunstancial dos explorados deve ser convertido em raciocínio crítico, em sentimento criador”, além disso deve ser “projetado em aspirações de liberdade: deve traduzir-

---

<sup>127</sup> CARVALHO, In, NASCIMENTO, 2008, p. 44.

se no desejo constante de chegar a uma fundamental transformação das relações econômicas e morais. Eis aí o dever dos anarquistas”<sup>128</sup>.

#### 4.9 A PERSEGUIÇÃO DA IGREJA E DO ESTADO

A negação da centralidade do estado e da igreja e a defesa ao pensamento científico racional<sup>129</sup> custaram aos Libertários imensa perseguição. Foram organizadas campanhas difamatórias, através dos meios de comunicação de massa, obedientes às ordens estatal e religiosa, como também intensa repressão que ia da apreensão de materiais, passando pela prisão de membros até a tortura e o exílio. A seguir, traz-se um trecho da obra escrita pelo ministro Francisco Campos, em 1931, através da qual Campos explica como os meios de comunicação e propaganda serviam aos propósitos do Estado para subjetivar as massas a estarem constantemente mobilizadas.

É possível hoje, com efeito, e é o que acontece, transformar a tranqüila opinião pública do século passado em um estado de delírio ou de alucinação coletiva, mediante os instrumentos de propagação, de intensificação e de contágio de emoções, tornados possíveis, precisamente graças ao progresso que nos deu a imprensa de grande tiragem, a radiodifusão, o cinema, os recentes processos de comunicação que conferem ao homem um dom aproximado ao da ubiqüidade, e, dentro em pouco, a televisão, tornando possível a nossa presença simultânea em diferentes pontos de espaço. Não é necessário o contato físico para que haja multidão. Durante toda a fase de campanha ou de propaganda política, toda a Nação é mobilizada em estado multitudinário. (CAMPOS, 2001, p. 31, sic)

O trecho abaixo, publicado no jornal “A Gazeta do Povo em 19/2/1910”<sup>130</sup> nos traz um pouco mais da dimensão da perseguição sofrida pelos Libertários neste período. No qual, segundo Kassick, “a Igreja exorta o povo e o próprio governo a banir a escola anarquista da sociedade”. Segundo a pesquisadora Margareth Rago “O Anarquismo construiu um imaginário anti-hierárquico ao denunciar, insistente e ininterruptamente, as relações de poder constitutivas da modernidade.” Sendo, por tais motivos, “qualificado pelas metáforas do atraso, da irracionalidade e dos desvarios, os quais definem o outro em nossa cultura<sup>131</sup>”.

Todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do

<sup>128</sup> CARVALHO, In, NASCIMENTO, 2008, p. 54.

<sup>129</sup> O Racionalismo libertário se distanciava muito de um pensamento puramente cientificista, havia uma proposta de sociabilidade que incluía como participantes ativos pessoas de todas as classes sociais e uma valorização e cuidado extremos do pensamento da mulher e das crianças.

<sup>130</sup> In, Kassick, 2008 p. 145.

<sup>131</sup> RAGO, In, PARRA, 2003, p. 11-12.

anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite em ação. (Rodrigues, 1992, p. 69, apud, Kassick, 2008, p.145)

Além dos meios de comunicação de massa, o Estado utilizou-se de leis e de decretos que foram, aos poucos, levando para a clandestinidade as ações libertárias. A primeira delas sancionada, em 1907, a Lei Adolfo Gordo (nº 1.641), a qual estipulava a imediata extradição de qualquer estrangeiro considerado indesejável e perturbador da ordem social. A organização de greves e sindicatos pelos anarquistas também teve duras consequências, como a criação do decreto que dissolvia a União Geral dos Trabalhadores e outros três sindicatos, em 1918, seguida da prisão de 78 anarquistas. Em 1920, todos os exemplares dos jornais *A Plebe* e *Spartacus* foram apreendidos e dois outros decretos antianarquistas foram aprovados. Em 1921, foi aprovado o Decreto nº 4247, que atualizava a Lei Adolfo Gordo, autorizava a expulsão de imigrantes que estivessem há menos de 5 anos no país e impunha condições de entrada a novos imigrantes, além de tornar crime qualquer atividade que incentivasse a mobilização popular.

Em 1924, é promulgado o Decreto nº 16.761 que, em seu artigo 1º, proíbe a entrada de imigrantes passageiros de 2ª e 3ª classes e exige documentação que comprove a origem e os antecedentes policiais destes.

Art. 2º A entrada no território nacional soa autoridade competente, na fronteira ou porto de desembarque, os documentos devidamente autenticados que provem sua boa conducta, bem como a respectiva carteira de identidade, com photographia, indicação de idade, nacionalidade, estado civil e profissão, impressões digitais e característicos pessoais. (BRASIL, 1924, sic<sup>132</sup>).

Durante os governos de Artur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930), as punições aos anarquistas, sindicalizados e antifascistas são tornadas muito mais severas, sendo que muitos são torturados e mortos nesse período, considerado de arbitrariedades e de excessos policiais. Alexandre Samis (2002) destaca que se tornam comuns os interrogatórios violentos, “as acusações falsas, os assassinatos e a eliminação em grande escala de dissidentes<sup>133</sup>”. São criados diversos dispositivos de afastamento da vida pública aos

<sup>132</sup> BRASIL, 1924. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16761-31-dezembro-1924-503902-republicacao-88581-pe.html>

<sup>133</sup> SAMIS, 2002, p. 215

considerados “perigosos”. Além dos presídios, campos de trabalhos forçados foram instalados em ilhas, como “as Cobras, Trindade, Rasa, das Flores e de Bom Jesus”, a fim de que garantissem o isolamento dos detentos. Nada disso, no entanto, se comparava às condições impostas aos confinados na Colônia Militar de Oiapoque, mais conhecida como *Clevelândia* ou no navio-presídio *Campos*.

A mão de obra escrava confinada na Sibéria brasileira, foi lançada numa vala comum contendo pessoas presas por motivos político-ideológicos e bandidos comuns. *Clevelândia* foi o exemplo mais cruel desse tempo. Toda uma gama de brasileiros revoltosos: tenentistas, anarquistas, ladrões, cafetões, vadios, loucos e outros simplesmente considerados como desclassificados pelo governo, foram esquecidos nos confins do Brasil. Inicialmente, foram jogados no porão do navio-prisão “Campos”, aguardando uma espécie de julgamento fantasma que nunca chegou. A primeira leva desses homens foi enviada, em dezembro de 1924, para uma longa viagem de navio com escala em Belém até a foz do rio Oiapoque. De lá, um vapor fluvial, o chamado gaiola, os levou rio acima até o ponto navegável mais próximo da colônia. Seguiu-se outra viagem, segundo os relatos, às vezes de canoa, às vezes a pé, atravessando os igarapés, dezoito quilômetros mata adentro, chegando enfim, ao inferno equatorial. (ROMANI, 2003,117-118)

*Campos*, o navio-presídio, era considerado o “purgatório” pelo qual se passa antes de chegar ao “inferno verde”, apelido dado à *Clevelândia*. Para a *Clevelândia* “foram enviadas, além de lideranças anarquistas, algumas levas de operários imigrantes, brasileiros de várias procedências e dissidentes políticos<sup>134</sup>”. Segundo dados trazidos por Pinheiro (1991), no período de 1924 a 1927, dos 946 presos de *Clevelândia*, 491 morreram. As causas de tantas mortes eram bastante conhecidas dos militares e políticos envolvidos com a manutenção do lugar: fome, doenças, precárias condições de higiene e a violência policial. Alia-se a isso o total isolamento dos detentos, impossibilitados de manter qualquer contato com seus familiares, sem direito a atendimento médico ou hospitalar, que morriam de inanição. Os sobreviventes, todavia, sofreram tamanha violência e traumas que jamais se recuperam da experiência.

Segundo Parra (2003), após 1937, o governo Vargas passa a atuar de maneira mais discreta perante o povo. Assim, a censura às atividades libertárias é feita por meio de Circulares Secretas e Ordens de Serviço confidenciais. A eliminação da oposição antifascista, no Brasil, insere-se na política nacionalista desencadeada durante a Era Vargas, a qual visa formar no país um Estado totalitário aos moldes do que foi feito na Itália, por Mussolini.

Nada há de mais nocivo a uma nação que os agitadores políticos. A política continuava a prejudicar as atividades do Presidente. E ele, pouco a pouco, convenceu-se da necessidade de eliminar do colosso brasileiro esse elemento de destruição e desordem, para que todos os brasileiros pudessem trabalhar em paz e sem expectativas de angústias. (...) em 1937, a 10 de novembro, Getúlio Vargas outorgou ao povo brasileiro uma nova Constituição, criando nesse dia predestinado o Estado Novo. O Brasil ingressava em uma nova fase, perfeitamente adequada aos interesses nacionais,

---

<sup>134</sup> SAMIS, 2002, p. 19.

ficando dotado de uma carta política que consulta inteiramente as nossas necessidades sociais e morais. (BARROSO, 1942, p.83-84)

Além da intensa perseguição empreendida pelo Estado, rupturas internas contribuíram com o enfraquecimento do movimento. Em 1922, alguns membros deixam o movimento libertário para fundar uma célula comunista no Brasil, no entanto, inicialmente, muitos dos princípios que propagam continuam sendo anarquistas e, por isso, não são reconhecidos pelo *Comintern*. A partir da década de 30, comunistas e anarquistas passaram a concorrer pela adesão dos operários as suas respectivas organizações sindicais. Para o Estado essa disputa só tinha a favorecer, pois, nas palavras de policiais da época, “assim divididos, nada de importante eles farão, a não ser algum conflito devido ao divisionismo das ideias<sup>135</sup>”.

A questão da manutenção do Estado é primordial para a esquerda emergente e para que, nesse período, os órgãos reguladores da ordem social persigam com violência os libertários e permitam a livre manifestação dos Comunistas. A justificativa para essa distinção entre os movimentos, no entanto, não é relacionada à questão do Estado, mas à nacionalidade. Segundo o Delegado de Ordem Política e Social, “os comunistas tinham mais direito de organizar-se em reuniões do que os anarquistas, pois estes últimos eram, em sua maioria, estrangeiros”<sup>136</sup>.

Os agitadores, os mercenários a soldo de ideias estrangeiras, os sem-pátria e os aproveitadores de todas as situações começaram a perturbar o ambiente da pátria com os seus movimentos desagregadores e dissolventes. Inimigos de Deus, inimigos do Brasil e inimigos da família brasileira começaram a pregoar, em associações supostamente nacionais, ideias que punham em perigo a garantia da ordem e a estabilidade de nossas instituições. Essa agitação visava a obtenção do poder, com o fim de transformar o Brasil em um país de opressão e miséria. Em que as liberdades perecessem e o trabalho passasse à escravidão. (BARROSO, 1942, p. 78).

Através de uma mobilização nacionalista de cunho fascista, instauram-se, no Brasil, campanhas contrárias à presença estrangeira. As propostas anarquistas são tomadas pelo discurso populista de Vargas, e os partidários do Partido Comunista se incumbem de denunciar e impedir a rearticulação dos libertários. A obra *Educação, Comunicação, Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil* (2006), de Guilherme Carlos Correa, é pioneira em chamar atenção para a atuação fascista de Francisco Campos, durante o Estado Novo, em relação à institucionalização da escola como programa de Estado e à criação de uma

---

<sup>135</sup> Relatório do Gabinete de Investigações. São Paulo, 1933. Pront. 1123. Sindicato dos Operários Metallúrgicos. Doc. 20, fl. 20. DEOPS/SP, DAESP.

<sup>136</sup> PARRA, 2003, p.27.

situação política dualista: direita e esquerda. Nesse sentido, Campos, em sua obra *O Estado Nacional*, afirma que

A idéia de Marx não é verdadeira, mas, acreditada como verdade, constitui o único instrumento capaz de conduzir à grande revolução. Convém, portanto, cultivar a idéia de luta de classes e forjar um instrumento intelectual ou, antes, uma imagem dotada de grande carga emocional, destinada a servir de polarizador das idéias ou, melhor, dos sentimentos de luta e de violência, tão profundamente ancorados na natureza humana. Esta imagem é um mito. Não tem sentido indagar, a propósito de um mito, do seu valor de verdade. O seu valor é de ação. O seu valor prático, porém, depende, de certa maneira, da crença no seu valor teórico, pois um mito que se sabe não ser verdadeiro deixa de ser mito para ser mentira. Na medida, pois, em que o mito tem um valor de verdade, é que ele possui um valor de ação, ou um valor pragmático. (CAMPOS, 2001, p. 16)

Conforme Corrêa (2006), é essencial à instauração do fascismo a polarização da sociedade entre situação e oposição. Os intelectuais no poder, como Francisco Campos, escolhem qual das vertentes socialistas é mais vantajosa ao Estado, e os libertários, por se oporem ao aparelho de estado, são eliminados do cenário político nacional.

O Estado unificado em torno do seu chefe passa a ser um “sistema animado de um espírito e, de uma vontade”, um chefe que encarna para o povo o Estado. E o povo, a massa excitada, fustigada, tratada com *os instrumentos intelectuais* da propaganda, da espectacularidade, e das idéias polarizadas (direita-esquerda, guerra-paz, justiça-injustiça, legal-ilegal...) *participa* com bovina obediência, com maquinal obediência, crítica obediência, oposicionista obediência, intelectual obediência, politizada obediência. (CORRÊA, 2006, p. 57, sic, grifos do autor)

A estratégia de Campos para instaurar o Estado Nacional torna necessária a presença da esquerda comunista no país, segundo Corrêa (2006), de forma que as massas permaneçam mobilizadas pela polarização dos discursos de direita e de esquerda, se dividam entre os que preferem um Estado comunista e os que preferem um Estado capitalista, mas jamais retornem ao ponto anterior, ao pensamento libertário, em que a presença do Estado não é necessária, mas sim inimiga. “Em toda a sociedade em que há fortes e fracos, é a liberdade que escraviza e é a lei que liberta<sup>137</sup>”, ou seja, a violenta polarização da sociedade civil brasileira abre espaço para que o Estado e seus órgãos reguladores, como a polícia e o sistema judiciário, tornem-se cada vez mais necessários à contenção dos ânimos subjetivados para ver no irmão operário a ameaça do inimigo interno. Os vários documentos jurídicos e educativos, nascidos da atuação de Campos e do governo ditatorial estadonovista, tecem redes burocráticas que impedem, com força crescente, o exercício da liberdade.

<sup>137</sup> LACORDAIRE, In, CORRÊA, 2006, p. 57.

#### 4.10 DEOPS

Intimamente relacionado à história da Anarquia no Brasil, o DEOPS, Departamento de Ordem Política e Social, foi criado em 30 de dezembro de 1924, pela Lei nº 2304, para reprimir e vigiar os movimentos políticos considerados subversivos ou contrários ao governo e ao Estado. Foi amplamente utilizado nos regimes ditatoriais Estado Novo e Ditadura Militar. Pode-se afirmar que, graças à atuação extremamente repressiva do DEOPS, praticamente todo o material de trabalho das escolas libertárias foi destruído, apagando, assim, parte fundamental da história educativa do país, deixando uma lacuna na história, a qual oculta a memória de muitas das reivindicações anarquistas para a educação e que, após muitas lutas e muitas vidas ceifadas, essas reivindicações foram acolhidas pelo Estado como pautas a serem atendidas, sem, no entanto, que a proposta libertária fosse reconhecida por sua participação em tais perspectivas.

Este órgão, no entanto, diretamente relacionado ao esquecimento da Anarquia, manteve sob seu poder uma série de informações sobre os anarquistas e suas atividades que se constituem em uma fonte imprescindível para se resgatar a história do movimento no Brasil e compreender como eram vistos pelo Estado. Lúcia Silva Parra<sup>138</sup>, a partir de uma análise do material do DEOPS sobre os anarquistas, traz uma relação das profissões ocupadas pelos militantes fichados, são elas: pintores, professores, sapateiros, contadores, tipógrafos, operários, comerciantes, mecânicos, padeiros, motorneiros, tecelões, agricultores, pedreiros, vidreiros, caseiros, metalúrgicos, eletricitas, lavradores, litógrafos, vidreiros, comerciários, marceneiros, estudantes, ferroviários, confeitores, tintureiros, jardineiros, guardas de prédios, carpinteiros, jornalistas, químicos, alfaiates, jornaleiros, serradores, negociantes, e fiscais da Light (companhia elétrica). Entre os militantes considerados liderança pelo Estado não se encontram pessoas que não sejam das classes populares, que não vivam nas mesmas condições que a maior parte da população.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as estratégias educacionais libertárias realmente eram eficientes, enquanto propostas de Educação Popular, pois, segundo dados do DEOPS, apenas 3,19% dos anarquistas fichados não eram instruídos, em um período em que 70% da população do país era analfabeta.

---

<sup>138</sup> PARRA, 2003, p. 97-183.

#### 4.11 INCONCLUSÕES

A história da Anarquia no Brasil é atravessada por relações de poder e disputas por um território educacional e um campo político que, pela primeira vez na história, defendeu a autonomia legítima das classes populares. Mais do que ninguém, os libertários perceberam o poder que a educação das classes populares concedia ao Estado, poder esse utilizado para manter uma estrutura de desigualdade em que a maior parte da população vivia em estado de miséria. A eliminação desta vertente do cenário nacional foi o ponto fundamental para a livre atuação do fascismo durante o Estado Novo.

Os anarquistas viveram a tensão na fronteira: numa sociedade autoritária que castiga e controla, não esperavam a revolução, sabiam da importância de inventar no presente espaços de liberdade sem hierarquias, fazendo surgir uma série de atitudes liberadoras: jamais querer tomar o poder; não apelar para leis ou governos mais justos; não chamar a polícia para resolver conflitos, estar atentos ao que produz efeitos fascistas. (CORRÊA, 2006, p. 181).

Nota-se que, apesar de terem sido fundadas diversas escolas anarquistas no período abordado, o conceito de educação e de educador libertário, mesmo em suas dissidências positivistas, não era de escolarização, não se restringia à instrução, nem a um espaço, com dogmas e fórmulas de salvação. Longe disso, o pensamento libertário propunha a autoeducação permanente, a autogestão e a ação direta. Princípios que tornam possível um exercício de poder sobre si mesmo contínuo. Não há razões para se apartar experiência educativa e vida cotidiana, política, laboral e seus espaços de autoeducação, para o amor, o pensar, o saber, o fazer.

Com essa compreensão de educação como enfrentamento, possibilidade de existência de liberdade, atrelada a existência e de movimento contínuo, produziram-se diversas ações educativas como a publicação de jornais, livros e periódicos, a oferta de bibliotecas para ensino mútuo, a experiência de uma universidade popular, peças de teatro, panfletagens, festas, discussões políticas e até greves.

Se se pode falar em uma educação anarquista, estes seriam seus fundamentos: o exercício da liberdade viva e latente em cada impulso humano, a vivência do poder não autoritário e regulador; o fim da submissão aos preconceitos sociais advindos do estado, da igreja e de todas as instituições; a liberação da obediência e da escravidão intelectual. Enfim, a finalidade dessa educação seria de criar condições de possibilidade de cada um desenvolver seu pensamento e assumir-se responsável por seu destino, assim já não haveria pessoas para ocupar postos de comando e de sujeição, formar classes, delegar responsabilidades, deixar-se guiar.



Nessa sociedade de pessoas livres não haveria espaço para a escravidão, para a violência das guerras nem para a iniquidade, pois não se reconhece fronteiras, estados, nações, direito à propriedade, soberania, crença ou credo que seja imposto, que maltrate, que desconfigure o corpo e a mente. Nada pode ser tão belo e tão funesto quanto ser o único responsável pelas escolhas que se tem. A educação libertária não propunha uma existência sem conflitos e dores, mas uma constante revisão das possibilidades dessa existência, uma autoeducação que perpassa todo e cada impulso da vida e tem sua duração condicionada a esta, enquanto se viver. “Aí! Então, não haverá mais mendigos nem potentados, porque o homem, emancipado, de posse de todos os seus direitos, saberá tirar da nossa mãe Natureza o pão da alegria e o pão da vida<sup>139</sup>.”

---

<sup>139</sup> A VIDA, 1914, p.9.

## 5 A CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL E A EMERGÊNCIA DO FASCISMO NO BRASIL (1937-1945).

*O Estado não reconhece direitos de indivíduos contra a coletividade. Os indivíduos não têm direitos, têm deveres! Os direitos pertencem à coletividade! O Estado, sobrepondo-se à luta de interesses, garante os direitos da coletividade e faz cumprir os deveres para com ele. O Estado não quer, não reconhece luta de classes.*  
(Getúlio Vargas).

Se nos primeiros anos da República o Estado parece estar dormente e as personalidades da elite ilustrada tomam a frente nas campanhas pela Educação do Povo, com as turbulências políticas no cenário internacional agindo fortemente sobre o país esta situação se modifica. As doutrinas totalitárias europeias se infiltram na escola nacional através das Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942) e encontram na nova composição de forças definidora do “estadonovismo” as condições necessárias a sua instauração no mecanismo escolar. Ao modo da atuação em seus países de origem, tais doutrinas, servem aos propósitos de um Estado extremante centralizador das decisões, e preocupado com o controle sobre corpos e processos constitutivos de um pensamento nacional. “Com o estado novo a política educacional se transforma, pois o novo regime de autoridade tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação”<sup>140</sup>.

São destaques deste período a criação do Ministério da Educação e Saúde, a burocratização da vida escolar e a formatação da escola nacional. Para compreender o teor das Reformas propostas e suas implicações para a educação das massas traz-se as obras *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico* de Francisco Campos e *Estado Novo, um Auto-retrato (Arquivo Gustavo Capanema)* e *Tempos de Capanema* de Simon Schwartzman.

A Obra *Estado Novo, um Auto-retrato* trata-se de uma compilação de dados e manuscritos de Gustavo Capanema acerca do governo Vargas, em que os diversos setores do Estado são analisados à luz do pensamento do ministro. Apesar do intento, a obra pretendida por Capanema só chegou ao conhecimento do público em 1983, exatos 40 anos após ser escrita, através do trabalho do pesquisador Simon Schwartzman, o qual se dedicou à análise e confronto das informações ali registradas. A partir de um cuidado intenso em distinguir as ações de

---

<sup>140</sup> PAIVA, 2015, P. 140-141.

governo das ações de Estado<sup>141</sup> Simon Schwartzman salienta que as intenções de Vargas e de Capanema extravasavam as questões de governo, pois “a nova geração que assumiu o poder a partir de 1930, via como sua tarefa principal a reorganização total do Estado brasileiro, e acreditava que, uma vez conseguida esta organização, as boas políticas decorreriam quase que naturalmente<sup>142</sup>”.

A partir do período do Estado Novo se intensificam os processos de invenção de necessidades artificiais cuja existência se justifica na lógica escolar. Relaciona-se à escola uma série de direitos e deveres que compõem o exercício da cidadania e sem os quais fica inviável a atuação social dos indivíduos. Nesse período já não há quem se oponha à escolarização como necessidade.

### 5.1 A CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL

O Brasil, em seu percurso histórico político, acumulou inúmeras tentativas de estabelecer um sistema de ensino, criando necessidades de educação para o povo. À medida que experiências exportadas dos modelos europeus de civilização e desenvolvimento eram descartadas por incompatibilidade com o aporte e cultura nacional, algumas características ou fundamentos, aqui chamados de “avanços”, são incorporados ao padrão de educação no senso comum e assim vão moldando um cenário propício ao nascimento da escola nacional.

Conforme exposto anteriormente, o quadro da Primeira Guerra Mundial colaborou com o estabelecimento às pressas de um sistema de ensino centralizado, laico e público principalmente nas regiões Sul e Sudeste, receptoras da maior parte dos imigrantes europeus, com o intuito de fortalecer a unidade nacional e diminuir a influência das escolas estrangeiras mantidas pelos imigrantes.

A Lei Saraiva de 1881 e a Primeira Guerra (1914 – 1918) são marcas importantes desse processo da criação da escola nacional, pois concorrem para um mesmo fim por meios diferentes. Enquanto a primeira começa a trabalhar o status social do analfabeto, relacionando o domínio da leitura e da escrita com a capacidade dos indivíduos, difundindo a ideia de que a instrução possibilitaria a ascensão social e a inserção política até dos menos favorecidos, a

---

<sup>141</sup> Segundo o autor: “As **ações de governo** são aquelas que têm a ver com a adoção de políticas governamentais específicas, seja, por exemplo, na política externa, na determinação das prioridades econômicas, ou na política migratória. As **ações referidas ao Estado**, enquanto isso, afetam a própria estrutura das instituições de que dispõe o governo – sua capacidade extrativa, sua eficiência organizacional, seus sistemas de segurança, seus procedimentos operacionais cotidianos”. (SCWARTZMAN, 1983, p.04, grifos meus).

<sup>142</sup> SCWARTZMAN, 1983, p.04

última autoriza o Estado a utilizar-se da força e da imposição para adequar àqueles que resistem à normalização educacional.

Foi naquele momento que as ideias liberais no que concerne à educação encontraram ressonância na sociedade brasileira, ou seja, quando se tornou necessário convencer os habitantes das cidades da igualdade burguesa e da eficiência de seu instrumento: a democratização do ensino (PAIVA, 1984, p. 24).

Nesse sentido, ainda, destaca-se a contribuição do processo de urbanização resultante da Revolução Industrial brasileira, e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, para a naturalização da necessidade de instrução. “Registre-se que os renovadores conseguiram acesso a postos diretivos no aparelho educativo, reformaram os sistemas estaduais de ensino e difundiram amplamente o seu ideário em pleno regime oligárquico<sup>143</sup>”. Entre estes renovadores alçados a postos diretivos destacam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette-Pinto e Hermes Lima.

No período pós Primeira Guerra, quase não havia mais resistentes à noção de analfabetismo como deficiência a ser sanada. São numerosos os documentos circulantes que, registram a ascensão do ensino escolar. O teor das leis, os apelos de ilustrados, a divulgação de práticas bem sucedidas e um crescimento da propaganda de Estado direcionam as massas para uma concepção de escolarização conectada à diminuição das mazelas enfrentadas pela população vivendo em situação de miséria, tanto na roça como nas fábricas. Aí, se inserem as primeiras campanhas pela ampliação quantitativa da oferta de ensino escolar, no Brasil, período conhecido como de *entusiasmo pela educação*. Tal entusiasmo pela educação nacional pode ser definido como: “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo<sup>144</sup>”.

Neste contexto a Educação Popular fora alçada ao status de salvação social, extrapolando a obviedade desta constatação, a escola estatal, apoiada em um investimento pesado de subjetivação do povo, consegue romper as resistências populares e se incorporar na pauta de reivindicações das camadas mais baixas da sociedade.

Intensifica-se nos meios técnicos a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis através de uma política nacional. Reclama-se especificamente intervenção da União em favor do ensino público, obrigatório, leigo e gratuito, acirrando-se a luta

---

<sup>143</sup> PAIVA, 1984, p. 24.

<sup>144</sup> NAGLE, 1974, p. 99.

entre renovadores e conservadores em matéria educativa, estes ligados ao ensino particular e confessional (PAIVA 2015, p.127).

O conceito de Educação Popular, em operação no período descrito, é o de escolarização das massas, em que o foco está na diminuição a todo custo dos números de analfabetos no país. Alia-se a isso a necessidade do Estado em frear o êxodo rural, que culminou na criação de grandes periferias nos centros urbanos, em que a população sem emprego, vivendo em condições precárias, ameaça rebelar-se contra o Estado e desestabilizar a ordem social. A escola nacional é forjada, assim, como estratégia de governo para a um só tempo conter os ânimos exaltados, aproveitar o potencial humano e melhorar a situação do país frente à conjuntura internacional.

## 5.2 O ENSINO RELIGIOSO

O Estado assume o privilégio e o direito de decidir sobre a educação das classes populares ainda no início da República, com a promulgação da Constituição de 1891, que separa formalmente os poderes estatais e religiosos. O processo político<sup>145</sup> de eliminação da Igreja Católica do cenário da Educação Popular e a difusão ideológica das “escolas de ler e escrever” mantidas pelo estado revelam-se como precursores dos anseios de ascensão da burguesia brasileira. A difusão da escola pública, laica, obrigatória e gratuita correspondia “aos interesses contraditórios do terceiro estado: da burguesia interessada em maior homogeneidade cultural, unidade política e força de trabalho qualificada<sup>146</sup>”.

Desde então, a Igreja Católica contentou-se com a oferta de ensino privado, concentrando sua área de atuação principalmente na educação feminina e sem nenhum alcance nos níveis superiores de ensino no Brasil, tendencialmente agnósticos. No entanto, após a Revolução de 1930, a Igreja Católica “percebeu que a mudança política poderia lhe ser muito útil”. Utilizando-se de uma negociação muito harmoniosa “entre intelectuais leigos e clérigos, ela conseguiu do então ministro da Educação Francisco Campos o decreto de abril de 1931 que institucionalizou o ensino de religião (católica) facultativo na rede escolar pública<sup>147</sup>”.

Uma “vitória” para a Igreja e uma aliança para o Estado. Após a conquista de espaço para exercer sua doutrinação cristã sobre os integrantes da rede escolar pública, a Igreja Católica passou a propagandear a favor da escola estatal e atacar quaisquer formas de dissidência. Seus

---

<sup>145</sup>Ver Vanilda Paiva. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular** (1984).

<sup>146</sup> PAIVA, 1984, p.19.

<sup>147</sup> GHIRALDELLI JR, 2006, p. 58.

ataques se centraram, principalmente, contra os teóricos do movimento renovador do ensino. No entanto, segundo Ghirardelli, “há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra os pioneiros do ‘escolanovismo’ e a fúria da hierarquia católica contra as pedagogias libertárias<sup>148</sup>”, por exemplo. A Igreja Católica mantinha canais de comunicação que ultrapassavam em muito as paredes dos templos, por meio de artigos e publicidades em mídias impressas de grande circulação no país.

A Igreja Católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento renovador do ensino no Brasil, principalmente nos que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. Mas, há bastante diferença entre o combate que os educadores católicos empreenderam contra as pedagogias libertárias da década de 1910, aqueles grupos seguidores de Ferrer e outras formas de pedagogias libertárias. Naquela época, a Igreja Católica buscou, por todos os meios, bloquear as possibilidades de disseminação das pedagogias libertárias. (GHIRARDELLI, 2006, p. 59).

Algum tempo depois, a Igreja acabou por reconhecer a importância do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, mas “rechaçou a definição de educação de Anísio Teixeira”, segundo a qual “educar é crescer, e crescer é viver, portanto educação é vida no sentido mais autêntico da palavra”, pois entendia que a essa definição de educação faltava “traçar fins para a educação”. Preferiu a definição de Lourenço Filho: “quem diz educação diz adaptação e quem diz adaptação diz sistematização de conduta” e de Roquette Pinto, para quem educação é “o processo geral de modificação humana, realizado antes que o desenvolvimento termine”<sup>149</sup>.

A pedagogia católica passou a denominar a si mesma por pedagogia integral, defendendo que “a educação visa infundir hábitos, a instrução visa ministrar conhecimentos e a cultura tende a elevar a personalidade individual e social”. Assim, a pedagogia integral age por meio da formação física em que “preparamos nosso poder”, a formação intelectual, “em que preparamos nosso conhecer” e a formação moral, “em que preparamos o nosso dever”<sup>150</sup>.

Nunca se teve total certeza de que, em algum momento, houve uma educação realmente laica no Brasil, devido à forte presença da Igreja Católica no cenário político, no entanto as relações diplomáticas estabelecidas com os partidos de direita, neste período, acabaram por regredir todo o esforço feito anteriormente por separar as ações educativas das ações doutrinárias católicas. A questão religiosa começa, nesse período, a se manifestar fortemente em relação ao controle das ações e dispositivos escolares, através de leis e acordos com

---

<sup>148</sup> GHIRARDELLI JR, Op. Cit, p. 59.

<sup>149</sup>GHIRARDELLI JR, 2006, p. 60.

<sup>150</sup>GHIRARDELLI JR, 2006, p. 62.

Francisco Campos, ao lado dos movimentos de esquerda que se mobilizam no final dos anos 50 e início dos anos 60, com a Educação de Base e apoiando fortemente a tomada de poder no período da ditadura. Um olhar preciso sobre estes fatos remete claramente a um compromisso entre a Igreja e o Estado, seja qual for a legenda governante e quais as condições deste acordo. A Igreja retoma claramente seu poder político no Brasil, com mais intensidade que no período colonial, pois os aparelhos escolares lhe permitem um exercício de poder muito superior ao alcançado pela catequese sobre os indivíduos das camadas populares e também sobre os demais. A Igreja Católica, durante o século XX, no Brasil, é uma instituição totalmente flexível politicamente, mas com objetivos muito firmes.

### 5.3 REFORMA FRANCISCO CAMPOS

As forças políticas que assumem o controle do país no período que antecede o Estado Novo investem na centralização da educação por meio da “organização do aparelho escolar e da disseminação da instrução elementar, como uma decorrência da necessidade de educar o povo, de acordo com os ideais republicanos e ainda numa perspectiva iluminista<sup>151</sup>”. É com essa finalidade de exercer o controle e homogeneizar a estrutura escolar que em 1930 é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. No ano seguinte, Francisco Campos, o então ministro da Educação, dá início a uma reforma do ensino público. A Reforma Francisco Campos propõe uma modernização do ensino secundário por meio de um retorno ao cientificismo proposto por Benjamim Constant. Entre os elementos que entram em evidência com a Reforma, salientam-se a seriação do currículo, o aumento do tempo escolar, a implantação de um sistema rigoroso de avaliação discente e controle por inspeção escolar, e a efetivação da frequência obrigatória em três quartos do ano letivo.

Em seu discurso de posse ao Ministério, Campos afirmava “chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política de educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos<sup>152</sup>”. A obrigatoriedade do ensino escolar “é inserida no contexto de uma intensa campanha contra o analfabetismo”, que justifica todas as medidas de controle, disciplinamento, burocratização e homogeneização do ensino público.

---

<sup>151</sup> MORTATTI, 2004, p.33.

<sup>152</sup> CAMPOS, Francisco. Discurso de posse de secretário de educação e cultura do DF. **Boletim de Educação Pública**. Ano V, julho-dezembro, 1935.

A alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de educação popular e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano (MORTATTI, 2004, P.61).

A obrigatoriedade do ensino secundário, pela reforma, organiza-se por meio da expropriação de dados sobre a população pelo Estado, por meio de censos da população alfabetizada e em idade escolar, e a expansão do número de escolas. Sua efetivação, até então sem precedentes, é alcançada por mecanismos de controle próprios, tais como, a disposição de um inspetor escolar por distrito, sob a incumbência de vigiar e relatar ao órgão centralizador do ensino todas as informações referentes a alunos e professores; a instituição de exames de avaliações mensais dentro de um sistema escolar seriado com progressão entre os níveis; e a extinção da possibilidade de eliminar o ensino secundário pelos exames preparatórios parcelados. A obrigatoriedade do ensino, ainda, insere no aparelho escolar mecanismos disciplinares de controle do tempo e sequestro dos corpos<sup>153</sup>.

O Estado, desse modo, atua por meio de um ensino obrigatório e alienador na criação de necessidades sociais e materiais, as quais mobilizam as massas para conquistar o que antes não necessitavam. O próprio ensino é assim, as provas de qualificação, os avanços por séries, as necessidades de diplomas de ensino técnico: tudo colabora para a naturalização da necessidade de escolarização.

Prosseguindo nessa lógica, de um Estado que se fortalece à medida que cria necessidades que não existiam e aprisiona a população em laços de dependência, em que se aceita a interferência estatal em todos os momentos da vida (da certidão de nascimento à de óbito) como um direito, essas necessidades se naturalizam, os ditos direitos tornam-se deveres. O Estado torna-se o “bem” mais necessário das sociedades massificadas. Campos explica abertamente esse processo. Para o ministro, é um dever do Estado administrar a higiene pública, e “exercer de modo efetivo o controle de todas as atividades sociais – a economia, a política, a educação”. A educação é então porta de entrada para o acesso aos demais bens da civilização e da cultura. O direito à educação é meio “de dar à vida um sentido e um fim, orientação e direção a todas as atividades sociais. Para tanto, o poder do Estado há de ser imensamente maior do que o poder atrofiado pelo conceito negativo da democracia do século XIX. Para assegurar aos homens o gozo dos novos direitos<sup>154</sup>”.

---

<sup>153</sup> Ver: DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

<sup>154</sup>CAMPOS, 2001, p. 57.



#### 5.4 O ESTADO NACIONAL E A CONSTITUIÇÃO DE 1937

A condição de aparecimento de um documento educacional como a Reforma Francisco Campos é explicitada pelo ministro em sua obra *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico* (1940). Com o Estado Novo, o Brasil inaugura uma nova forma de governo pela força, com punições severas para aqueles que não aceitam o processo de escolarização. E abre espaço para um novo horizonte de manipulação das massas pelo direcionamento fascista que dá à educação do país com a escolha de Francisco Campos para os Ministérios da Educação, Saúde e Justiça.

Francisco Campos, investido de todo o poder que o controle desses três ministérios lhe puderam dar, escreve uma nova Constituição em 1937, de orientação fascista e inspirada na constituição polonesa, por isso ela fica conhecida no país como a “polaca”. No entanto o documento que interessa a esse estudo é a obra *O Estado Nacional*, na qual Campos discorre sobre a educação das massas. Campos colocar-se-á não apenas como um dos principais seguidores das políticas de Vargas, mas como mentor das reformas educativas a serem implementadas. Nessa prerrogativa, utiliza-se de *O Estado Nacional*, para tentar convencer seus leitores da legitimidade do então presidente Getúlio Vargas. Apesar de se haver instalado um regime ditatorial no país, segundo Campos isto só se fez possível em consonância com a vontade do povo, pois o presidente, “só poderá exercer as enormes prerrogativas da presidência se contar com o apoio e o prestígio do povo, precisando, para isto, de apelar freqüentemente para a opinião, e tendo, assim, o seu mandato um caráter eminentemente democrático e popular<sup>155</sup>”.

Ao discorrer sobre a educação pública<sup>156</sup> reconhecia a necessidade de se fazer compatibilizar o fortalecimento da nação com os interesses individuais do Estado. Isto posto, faz duras críticas às atividades educativas em vigor no país até então, afirmando que a educação brasileira existente não conseguia cumprir nenhum dos objetivos considerados por ele como finalidades da educação: transmissão de conhecimentos; treinamento profissional; educação moral e cívica.

---

<sup>155</sup> CAMPOS, 2001, p.60.

<sup>156</sup> Nesse projeto de educação nacional, Campos considera três termos-chave, educação, ensino e escola, e define sua concepção de cada um. Por educação, o ministro entende *o conjunto de normas* que balizam as ações educativas. A escola “integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais”. E o ensino é o instrumento que garante “a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações, pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional” (CAMPOS, 2001, p.66).

O que chamamos de educação tem-se limitado à transmissão de processos e de técnicas intelectuais e, em escala ainda muito reduzida, ao treinamento para determinadas profissões. A educação moral e cívica tem sido antes uma ocasião para retórica, reduzindo-se a dissertações relativas à formação do caráter, sem, contudo precisar o que se entende de modo definido por essa expressão de contornos indeterminados. Se há alguma finalidade além da aquisição de conhecimentos e de técnicas, é uma questão a que o nosso sistema educativo não responde, porque não a julga incluída no seu *syllabus*. (CAMPOS, 2001, p.65).

A defesa do Ministro se concentra no que ele chama de uma “educação para o que der e vier<sup>157</sup>”, pois devido à configuração político-administrativa conflitante em que o país se encontra, a solução seria investir em uma educação que adaptasse os indivíduos às necessidades que surgissem pelo caminho e que não podiam ser previstas. Para Campos, a “educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida<sup>158</sup>”.

Para o ministro, o ensino deveria abarcar essa ‘liberdade’ que a incerteza do futuro traz, sem com isso perder a funcionalidade de uma educação proposta para o desenvolvimento nacional, pois seria necessário rigor metodológico e disciplinar para preparar os indivíduos ao maior número de situações possíveis. “A liberdade de pensamento e de ensino não pode ser confundida com a ausência de fins sociais postulados à educação a não ser que a sociedade humana fosse confundida com uma academia de anarquistas, reduzidos a uma vida puramente intelectual e discursiva<sup>159</sup>”.

Os fins sociais de que Campos fala acima referem-se à Educação Popular, porque, segundo ele, seria uma obrigação do Estado preparar as classes menos favorecidas por meio da obrigatoriedade do ensino para a inserção no mercado de trabalho. A educação das classes populares representaria a justiça do Estado para com os menos favorecidos, que seriam equiparados aos demais por meio da padronização do ensino, fator que garantiria a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos. E, também solidário a esta classe, fornecendo ensino gratuito para o que não possuíam condições de arcar com as despesas escolares.

A todos os brasileiros oferece as mesmas oportunidades e a todos assegura instrução adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. A igualdade de educação não é apenas proclamada, mas garantida pelo Estado, que toma a seu cargo, como dever essencial, o ensino, em todos os graus, à infância e à juventude que não tiveram recursos necessários para a matrícula e frequência em instituições particulares. Esse sentido democrático da educação assume aspecto social quando a gratuidade do ensino não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, de modo que aqueles contribuam para o custeio do ensino destes, através das caixas. As classes menos favorecidas têm ainda a proteção do Estado para a

---

<sup>157</sup> CAMPOS, 2001, p.14.

<sup>158</sup> CAMPOS, 2001, p.65

<sup>159</sup> CAMPOS, 2001, p.65.

aquisição das técnicas e o cultivo das vocações úteis e produtivas. (CAMPOS, 2001, p.67).

Além de um dever para com o povo, a educação escolar desejada pelo ministro deveria conceder ao Estado a primazia de definir as diretrizes nacionais sobre as quais o ensino nacional deveria se desenvolver. São estas a “formação física, intelectual e moral da infância e da juventude<sup>160</sup>”.

A Constituição prescreve a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e de trabalhos manuais, e atribui ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação (CAMPOS, 2001, p.67).

A postura do Estado Novo para com os populares, as massas de necessitados que Getúlio Vargas e Francisco Campos querem direcionar para o trabalho assalariado, inaugura um estilo de atuação pela imposição. Esta educação “livre” é apenas uma abertura de espaço para os exercícios de poder do Estado, visto que a educação proposta por Campos precisa de uma escola nacionalista que conecte as massas a um ideal de progresso e as mantenha constantemente mobilizadas; conectadas com as necessidades da indústria em desenvolvimento; preocupada com a instabilidade política europeia e com a necessidade de dispor de corpos saudáveis e preparados por uma educação física de caráter olímpico e competitivo para o exercício da guerra; com frequência obrigatória. Mas o fundamental na escola estatal é o disciplinamento das massas para a obediência, visto que o ensino escolar serve para a adaptação dos indivíduos ao regime totalitarista.

As massas encontram-se sob a fascinação da personalidade carismática. Esta é o centro da integração política. Quanto mais volumosas e ativas as massas, tanto mais a integração política só se torna possível mediante o ditado de uma vontade pessoal. O regime político das massas é o da ditadura. A única forma natural de expressão da vontade das massas é o plebiscito, isto é, voto-aclamação, apelo, antes do que escolha. Não o voto democrático, expressão relativista e cética de preferência, de simpatia, do pode ser que sim pode ser que não, mas a forma unívoca, que não admite alternativas, e que traduz a atitude da vontade mobilizada para a guerra (CAMPOS, 2001, p. 23).

Ainda sobre *O Estado Nacional* e as massas, Campos afirma que um Estado autoritário é necessário às massas, pois o “princípio de liberdade resultou no fortalecimento dos fortes e enfraquecimento dos mais fracos. O princípio de liberdade não garantiu a ninguém o direito ao trabalho, à educação, à segurança<sup>161</sup>”. Isso porque a necessidade de trabalho, educação e

---

<sup>160</sup>CAMPOS, 2001, P.66.

<sup>161</sup> CAMPOS, 2001, p. 23

segurança é uma criação do Estado a ser exercida como direito pelas massas. Por ora, interessa ressaltar que, a este aspecto contraditório do governo de Vargas, juntar-se-iam muitos outros.

## 5.5 A REFORMA CAPANEMA

Devido a Revolução de 30<sup>162</sup>, o então Ministro da Educação Francisco Campos, figura chave nas articulações que levaram Getúlio ao poder, insere-se na esfera federal e deixa em seu lugar Gustavo Capanema. “Francisco Campos foi o mentor político e intelectual de Capanema neste período<sup>163</sup>”. Ambos são signatários do Manifesto da Legião de Outubro Mineira, de 1931, documento no qual Campos (ministro do governo provisório), Capanema e Amaro Lanari (secretário das finanças) defendem a Revolução de 30 e fazem uma análise da situação do país até aquele momento. Nas palavras do Manifesto aos Mineiros, como ficou mais conhecido, os signatários afirmam que:

Defender a vitória da revolução brasileira é combater contra todos os seus inimigos, que são de três categorias: inimigos oriundos do velho regime (os governantes depostos, os aderentes hipócritas e os viciados e corruptos de toda espécie); inimigos existentes no seio da própria revolução (os revolucionários sem convicção, os revolucionários preguiçosos ou céticos e os revolucionários violentos); e inimigos de origem externa (todos os propagandistas e pregoeiros e apóstolos de doutrinas políticas exóticas e inadaptáveis à solução dos problemas brasileiros<sup>164</sup>).

Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e Saúde, em 1934, e permanece ali até 1945, sendo reconhecido como o ministro que permaneceu mais tempo a frente deste Ministério. Antes disso, havia iniciado sua vida na política como secretário do Interior (chefe de polícia), no governo de Olegário Maciel, em 1930. Durante sua atuação como secretário do Interior, Capanema tinha o controle da polícia do Estado e utilizou desse poder para organizar, no Brasil, grupos mobilizadores aos moldes dos grupos Camisas Pretas e Camisas Pardas do regime fascista italiano. Tais grupos tinham por finalidade ser um órgão independente do Estado que respondesse apenas à Legião, como um instrumento de controle de outros grupos civis e vigilância através de uma forte estrutura militar.

Como ministro da educação, Capanema formula uma reforma para o ensino nacional sob o nome de *Leis Orgânicas do Ensino*. Indo de encontro aos demais reformadores do ensino

---

<sup>162</sup> Movimento armado liderado pelos Estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais que culminou em um golpe de Estado impedindo a posse do presidente eleito Júlio Prestes e levando ao poder Getúlio Vargas.

<sup>163</sup> SCHWARTZMAN, 2000, p. 53.

<sup>164</sup> Manifesto da Legião de Outubro Mineira (datilografado). 1931 GCLL. M-A, série pi. In SCHWARTZMAN, 2000, p. 55-56.

público, sua proposta se concentrava no ensino secundário, industrial e comercial. Durante sua atuação, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC, o qual foi instituído em 1946, por Raul Leitão da Cunha.

As mudanças curriculares ocorridas nesse período estiveram articuladas ao projeto de desenvolvimento econômico brasileiro proposto por Getúlio Vargas e alinhadas aos interesses da burguesia industrial, profundamente interessada na formação técnica dos jovens para a atuação nas fábricas em pleno desenvolvimento no país. No que diz respeito ao currículo definido por Capanema, este propunha uma distribuição mais equilibrada das matérias humanísticas e científicas. Estas últimas se desdobravam entre o ensino das ciências físicas e naturais, cujo estudo começava na primeira série e, em seguida, se desdobra em física, química e história natural.

O ensino secundário é reorganizado de maneira a ser ministrado em dois ciclos. O primeiro (curso ginásial), com duração de quatro anos, tem seu currículo estruturado de forma a dar aos alunos uma noção básica de três grandes áreas: Línguas, Ciências e Artes, subdivididas nas disciplinas de português, latim, francês e inglês, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil, trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico. O segundo (curso clássico ou científico), direcionado aos alunos que não necessitavam se inserir imediatamente no mercado de trabalho, com duração de três anos, e objetivava a consolidação dos conhecimentos adquiridos com o curso ginásial, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior. Para garantir que apenas os alunos preparados para a inserção no ensino superior realmente ingressassem, a Reforma de Capanema instituiu o ‘regime de provas parciais’. Segundo o Ministro, esta “nova legislação concorreu sensivelmente para melhorar a qualidade de nosso ensino superior<sup>165</sup>”. E a limitação de matrículas.

A partir da reforma de 1931, pôs-se em prática o princípio da limitação da matrícula. A pouco e pouco, sob o controle federal, os estabelecimentos de ensino superior de todo o país, oficiais ou livres, passaram a admitir um número de alunos estritamente compatível com as possibilidades didáticas de suas instalações e do seu pessoal docente. Deste modo, as faculdades superlotadas, incapazes de um ensino eficiente, passaram a ter uma clientela escolar reduzida. [...] disto resultou a elevação da qualidade de nosso ensino superior, objetivo de muito maior importância nacional e social do que o aumento do número das faculdades e dos alunos. (SCHWARTZMAN, 1983, p.369).

Os alunos que ‘optavam’ pelo ensino técnico, segundo Capanema, eram, em sua totalidade, direcionados ao trabalho fabril.

---

<sup>165</sup> SCHWARTZMAN, 1983, p.370.

A segunda categoria de estabelecimentos de ensino industrial é formada pelas escolas de aprendizagem, frequentadas pelos trabalhadores menores dos estabelecimentos industriais. Essas escolas se caracterizam por serem de horário reduzido, uma vez que somente uma parte do tempo dos alunos é reservada ao trabalho propriamente escolar, destinando-se a outra parte ao trabalho próprio operário. (SCHWARTZMAN, 1983, p.365).

O ensino, portanto, apresentava-se dualizado, pondo sérios empecilhos à coeducação de classes, visto que a necessidade de subsistência das classes populares as direcionava ao ensino técnico, rápido, para o trabalho. As distinções no currículo, as provas parciais e a limitação do número de matrículas nas universidades tornavam praticamente impossível que alguém das classes desfavorecidas chegasse ao ensino superior e, por consequência, ocupasse algum cargo de chefia ou obtivesse alguma autonomia. No que concerne ao ensino industrial, Capanema afirma ainda o seguinte:

Não estando o aprendiz vinculado ao empresário, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular. (CAPANEMA, in, SCHWARTZMAN, 2000, p. 14).

As reformas consolidadas por Capanema conferem uma maior visibilidade ao tratamento dispensado às classes populares em relação às elites, já que, através da organização e dos currículos diferenciados, garantiram uma formação profissionalizante, técnica (SENAI, SENAC) para o povo e outra focada na condução das elites ao ensino superior. Fica evidentemente claro no discurso de Capanema, transcrito por Schwartzman, que o Estado, representado em sua figura, não cultivava o menor interesse em diminuir as diferenças sociais no país, ao contrário, através de suas políticas educacionais, construiu barreiras intransponíveis entre estas.

## 5.6 A EDUCAÇÃO FEMININA E A PROTEÇÃO À FAMÍLIA.

Da mesma forma, o ensino proposto na gestão de Capanema e Vargas deveria diferir para homens e mulheres. Gustavo Capanema, em seu projeto de Plano Nacional de Educação de 1937, por exemplo, previa a existência de um ensino “doméstico”, destinado às meninas de 12 a 18 anos, o qual equivaleria ao ensino médio masculino. Este tipo de ensino era considerado prático e profissionalizante e destinado às mulheres das classes populares.

O plano subdividia o ensino feminino em doméstico geral, doméstico agrícola e doméstico industrial. Cada uma das opções era organizada em dois ciclos. O primeiro ciclo prepararia as alunas para a vida doméstica, enquanto o segundo formaria professoras para dar continuidade às atividades do ensino doméstico. Este sistema não chegou a ser implantado na rede pública, mas foi adotado por muitas instituições católicas. Tais ideias, no entanto, são mantidas na escrita da Lei Orgânica do Ensino Secundário,

1- É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino secundário de exclusiva frequência feminina. 2- Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação. 3- - Incluir-se-á na 3º e na 4º séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica. 4- A Orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (Decreto-lei nº 4.244, 9 de abril de 1942).

Uma divisão tão acentuada dos papéis de cada gênero não encontrou amparo nas condições de financiamento do Estado e na sociedade que, segundo Capanema, não estava ainda preparada para conceber a importância da família. Nesse sentido, ele chega a aceitar a coeducação de gêneros em 1942, mas com diversas ressalvas e de forma excepcional.

O estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para a responsabilidade de chefes de família. Às mulheres será dada uma educação que as torne afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa. (CAPANEMA, in, SCHWARTZMAN, 2000, p. 14).

A questão da educação feminina era muito mais complexa que aparentava ser. Durante sua gestão, Vargas tomou a frente de uma imensa campanha pela institucionalização da família, aos moldes do que foi realizado por Mussolini na Itália. Em 1941, instituiu o Decreto-lei nº 3200, através do qual regulamenta o casamento de colaterais de 3º grau, considerava sob os efeitos legais casamentos religiosos, previa o reconhecimento de filhos naturais e incentivava financeiramente o casamento e a procriação.

Dentro deste plano de “proteção à família”, as mulheres tinham um papel muito importante, e sobre elas recaíam as maiores e mais penosas responsabilidades. Nessa perspectiva, campanhas foram criadas em favor do aumento da natalidade, leis censuravam a divulgação direta ou indireta de qualquer propaganda contra família, a propaganda de Estado se concentrava na redução do trabalho feminino fora do lar, incentivava a volta das famílias

numerosas ao campo, proibia o uso de anticoncepcionais e do aborto e sua divulgação na literatura, cinema, artes ou quaisquer outros meios.

Uma das forças que opera a favor da implantação desse sistema de conduta às mulheres e se insere ativamente na divulgação de uma estrutura familiar tendenciosa à submissão da mulher e sua contenção nos papéis de mãe e esposa é a Igreja Católica. Nesse sentido, a disciplina de ensino religioso se alinha ao Estado.

D) A moral cristã: a lei, a consciência. Pecado. Perfeição cristã. II) Em face da autoridade: pais e filhos. A hierarquia e os fiéis. Governantes e governados. Patrões e operários. III) Respeito à propriedade: o direito de propriedade. Pecados contra os bens do próximo. Restituição? Posição cristã em face do capitalismo e do comunismo. (CAPANEMA, In, SCHWARTZMAN, 2000, p. 13-14).

As relações entre Igreja e Estado que haviam sido reestabelecidas durante a gestão de Francisco Campos, na gestão de Capanema se materializam em um pacto pela institucionalização da interferência do Estado na vida familiar. Como vantagem direta a Igreja vê conservada a anuência do Estado ao ensino privado, uma de suas mais importantes atividades no país.

## 5.7 A EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO

O alto investimento em Educação Popular no *Estado Novo* trouxe respaldo ao novo regime à medida que intensificou a propaganda de Estado visando formar uma opinião pública favorável à sua ação. A defesa da educação, junto às massas, no período, é tida como um instrumento de difusão ideológica em que o regime autoritário que governava o país utilizava-se da propagação do ensino elementar como “instrumento indispensável de integração da massa nos quadros políticos do Estado Novo<sup>166</sup>”. Nesse período, não apenas o Ensino Primário é obrigatório para crianças e extremamente incentivado para os adultos, como também a “obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico, detendo-se no ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas<sup>167</sup>”.

O Estado novo não somente pretenderá fazer da política educacional um instrumento de controle das massas e de minimização da “questão social!” (dentro da famosa fórmula varguista: educação rural no campo para conter a imigração: educação profissional nas cidades para conter a insatisfação e ampliar as expectativas de ascensão social via educação), mas a clareza do regime autoritário imporá maior

<sup>166</sup> MÊS. Anais do congresso nacional de educação, serviço de documentação, 1946, p.100.

<sup>167</sup> PAIVA, 2015, P. 142.



diferenciação ideológica e consequente divisão dos renovadores, cujas alas esquerda e liberal-radical foraa devidamente decepadas (PAIVA, 1984, p. 24).

A questão clara com o Estado Novo é que Getúlio Vargas, ao contrário dos governantes anteriores, assume abertamente a bandeira da escola como necessidade de Estado e se utiliza de táticas mais rígidas para fazer cumprir suas intenções. A “política educacional do Estado Novo fez, portanto, parte de uma estratégia mais ampla de integração das massas ‘pelo alto’, correspondente aos mecanismos da ‘cidadania regulada<sup>168</sup>’”. A seguir apresentam-se alguns dos mecanismos utilizados por Vargas, a fim de sustentar sua prática política e que são marcas de um modelo de atuação política conhecido como “Populismo Desenvolvimentista”.

## 5.8 O PAI DO POVO

*Criança brasileira! (...) Vê o teu grande amigo galgando essa escada grande, carregando nos braços uma criança. O que o flagrante te sugere? Por acaso não vês nele um instantâneo do momento excepcional que está vivendo a Pátria? Não é o Presidente que te ampara, subindo a escada do futuro?*  
(Getúlio Vargas).

O período que se inicia com o fim do Estado Novo é conhecido como “República Populista, e que se estende desde a deposição de Getúlio<sup>169</sup> em 1945 até o golpe militar de 1964<sup>170</sup>”. Dreifuss em sua obra *1964: a conquista do Estado* (1981) afirma que o populismo diferencia-se das demais formas de dominação política do povo por estabelecer um mecanismo sutil de mobilização popular, sem conflitos, captando a colaboração do povo nos projetos controlados pelo Estado.

O populismo, fenômeno típico da América latina, surge com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, insatisfeitas com suas condições de vida e trabalho. O governo populista revela-se ambíguo: se por um lado reconhece os anseios populares e reage sensivelmente às pressões, por outro desenvolve uma “política de massa” procurando manipular e dirigir essas aspirações (ARANHA, 1996, p.195).

---

<sup>168</sup> PAIVA, 1984, p. 25.

<sup>169</sup> Getúlio Vargas foi de longe o presidente que permaneceu mais tempo à frente do governo brasileiro, foram 19 anos. Sua presença, no entanto, esteve atrelada a diversas formas de atuação política, ou fases de seu governos, os quais podem ser, resumidamente, descrito assim: líder revolucionário (1930-37), ditador (1937-45), e presidente constitucional (1950-54).

<sup>170</sup> ARANHA, 1996, p.195

Enquanto estratégia populista, a Educação Popular adquiriu uma importância política muito grande, devido a seu potencial de se fazer aceita pelas massas, já mobilizadas nos momentos políticos anteriores. A Educação Popular era vista, pelas massas, como possibilidade de ascensão social e de libertação do domínio opressor do analfabetismo. O apoio das massas foi conquistado, segundo Aída Bezerra, pois o populismo “desenvolvimentista prometia um futuro melhor uma vez que o progresso da nação se estenderia a todos com a abundância de oportunidades e a geração de riquezas: empregos, melhores salários, mercadorias, estradas, escolas, etc. as grandes metas do desenvolvimento<sup>171</sup>”. Conforme a autora, os governantes desse período souberam se utilizar de discursos que reforçavam “os aspectos de liberdade e representatividade da democracia liberal. Isso tinha um significado muito específico para uma população que guardava a memória suficientemente fresca de uma fase de restrições políticas<sup>172</sup>”.

Esse potencial mobilizador das massas presente na defesa da Educação Popular foi utilizado em verdadeiras cruzadas contra o analfabetismo, em projetos que visavam garantir o controle de resistências ao governo por meio da obrigatoriedade da escolarização. Segundo Corrêa (2006. p. 95), a “função primordial da alfabetização para todos é, portanto, permitir a participação de cada um no sistema de poder central, tornando-o um cidadão”. Ou seja, já não é a necessidade de conhecimento que estabelece essa relação, mas sim um processo coercitivo, em que está em jogo o poder de manipular o outro.

Para Candeias, a instrução, dentro desta concepção, “tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autômatos que se prestem a soldados de defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de imposto<sup>173</sup>”. Candeias situa a atuação manipuladora do Estado em campanhas pela difusão quantitativa do ensino escolar e pelo fim do analfabetismo no Brasil como um exemplo histórico de se criar no povo desejos alheios a sua vontade. “Afinal, não era a “escola para todos” uma reivindicação de todos, e sobretudo daqueles que designamos como povo, ou seja aqueles que agrupamos de uma forma geral nos lugares mais baixos da hierarquia social<sup>174</sup>”.

Alain Tourraine faz uma interessante reflexão sobre a necessidade de governos autoritários e manipuladores utilizarem-se da construção de uma falsa imagem de democracia para se legitimarem.

---

<sup>171</sup>BEZZERA In, BRANDÃO, 1980, p.18

<sup>172</sup>BEZZERA In, BRANDÃO, 1980, p.18.

<sup>173</sup>CANDEIAS,1998, p. 131.

<sup>174</sup>CANDEIAS,1998, p. 132.

Digo que o poder está do lado da maioria porque ele tem objetivos vastos demais para poder se apoiar na opressão. Tem que persuadir, converter. As grandes sociedades capitalistas vendem seus produtos ao maior número de pessoas; os estados desencadeiam sentimentos nacionalistas; os partidos organizam reuniões de massa, principalmente se estão no poder. Quer atraída pelas vantagens da carreira, aliciada pela publicidade, ou arrastada pelo apelo à identidade coletiva, a maioria segue as incitações vindas dos grupos dominantes e dos detentores do poder. Como é correto falar de maioria silenciosa! (TOURRAINE, 1976. p.208)

As palavras de Alain Tourraine explicitam muito bem o real significado do jargão democrático o poder é do povo, usado em larga escala por Getúlio Vargas em seu discurso de posse em janeiro de 1951, quando afirma ter retornado ao poder nos braços do povo, e declara que “o povo constituiu-se em instância suprema e inapelável para a escolha e a designação dos seus governantes”. Ou seja, Vargas soube, como poucos em sua época, manipular as massas de maneira que, apesar de todas as manobras políticas que executou para se “reeleger”, estas se sentissem representadas em sua vontade. Segundo Tavares, Getúlio

Tinha um jeito labiríntico de fazer as coisas. (...) O seu populismo consistia nisso: fazer o que o povo queria e pedia. Mas, antes, induzir o povo a querer (e pedir) o que ele, Getúlio, pensava e queria. Talvez esse fosse o dom supremo de sua sensibilidade social, popular e nacional, que fez dele um líder (TAVARES, 2004. p. 51).

A tarefa das campanhas por Educação Popular era simples: divulgar *slogans* que vendiam uma ideia às massas, enfocando sempre o poder de positividade, mudança e de verdade do que se está defendendo.

Vê-se, deste modo, que as tentativas de utilização da educação no controle da ideologização e da mobilização das massas podem passar tanto pelo seu abandono ao analfabetismo quanto pela difusão do ensino, ou ainda por uma combinação de ambas que comporta a declamação oficial em favor de sua difusão –capaz de iludir os trabalhadores que, afinal, entre as duas estratégias de controle nunca tiveram dúvidas em preferir a última- com a prática da sua precária difusão. No caso específico de Vargas, apesar do discurso, as medidas que permitiriam uma expansão mais significativa da rede pública foram tomadas somente no final do período ditatorial e implementadas depois de 1945 (PAIVA, 1984, p. 25).

Essa foi a ideia principal em a *escola para todos*, convencer sem instigar a reflexão da necessidade de escolarizar a todos, para melhorar, evoluir, libertar, pois todos têm o direito de serem salvos, por algo tão bom quanto a escola. Há que se pensar, a partir dessa frase, difundida por décadas no senso comum, que estão evidentes as intenções de padronizar os indivíduos por meio de um mecanismo que alcance a todos, pois, da mesma maneira que o inspetor escolar do início do século XX afirmava que todos os meninos da periferia paulista eram analfabetos e rústicos, o lema da “escola para todos” direcionado aos menos favorecidos abriga a concepção

tendenciosa e preconceituosa de fazer as massas, em suas culturas distintas, crerem que eram desprovidas de conhecimentos por não frequentarem o ambiente escolar.

## 5.9 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

A emergência do Fascismo no Brasil, através da atuação de Getúlio Vargas e introduzida na esfera educacional por Francisco Campos e Gustavo Capanema, é determinante para a criação da Escola Nacional. As ideias de educação para todos vinham “sendo gestadas desde décadas anteriores, e encontraram sua expressão mais acabada no início da década de 1940, antes que a guerra redefinisse todo o clima político e ideológico do país<sup>175</sup>”. No entanto, ainda faltava à Escola nacional um elemento importantíssimo a sua estruturação aos moldes fascista: o nacionalismo. É apenas com a atuação das Forças Armadas que a Escola Nacional passa a operar através de um ensino nacionalista.

Durante o Estado Novo, o exército brasileiro tem suas funções políticas e estratégicas ampliadas, e sua importância é elevada ainda mais com a deflagração da II Guerra. Esse poder militar se sustenta à medida que a juventude masculina do país passa a considerar a vida militar como um exemplo a ser seguido. Pode-se dizer que, durante o Estado Novo, houve um encontro muito oportuno à organização do país entre nacionalismo e educação. A educação nacionalista, aqui, se difere em muito da proposta na Primeira República, voltada ao encorajamento da Industrialização e da constituição de uma cultura tipicamente nacional. O objetivo do nacionalismo para a educação, nesse período, é especificamente, preparar os jovens para integrar os quadros militares. Gustavo Capanema explica o porquê de as forças armadas buscarem atualizar sua atuação no cenário nacional. Para ele:

Há dois fatores a considerar quando se focaliza o surto de progresso do Exército na nova fase republicana que se iniciou no Brasil em 1930 e culminou em 1937. O primeiro é o aparecimento de um chefe de Estado na altura de compreender que a solidez das instituições de uma nação é decorrente da eficiência de suas forças armadas. O segundo é o próprio espírito dessas forças, que as vicissitudes de um republicanismo doentio jamais apagou. (CAPANEMA, In, SCHWARTZMAN, 1983, p. 197).

As Forças Armadas inserem-se no cenário educacional, interessando-se na influência que a rede escolar possuía para a formação de um Estado Nacional forte. Desenvolve-se, assim, um projeto militar de inspiração fascista, “e que tinha como principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização

---

<sup>175</sup> SCHWARTZMAN, 2000, p.69.

nacional<sup>176</sup>”. Este projeto educacional dos militares tinha como alvo a juventude brasileira, que deveria, segundo as aspirações das Forças Armadas, ser tutelada pelo Estado, o qual deveria modelar seu pensamento para a melhor adaptação ao modelo social totalitário.

Internamente o Exército brasileiro substituiu, ainda na década de 30, sua pedagogia do castigo e da tortura física por uma nova pedagogia disciplinar em que os corpos eram treinados para a obediência sem grandes resistências. Os elementos fundamentais da pedagogia militar eram a organização, respeito à autoridade, à ordem e às instituições, a obediência e a disciplina. A partir de então, propõe-se que este treinamento militar seja introduzido nas escolas e comece a agir sobre os corpos desde a infância, preparando-os para a incorporação aos quadros militares na juventude.

Nesse sentido a Igreja Católica e as Forças Armadas conjugavam em seus interesses o disciplinamento dos jovens, o culto a mitos e rituais que deveriam ser cumpridos e difundidos. Nesse contexto, criam-se as disciplinas de: educação moral e cívica, educação religiosa e familiar e de educação nacionalista, tornadas obrigatórias na Escola Nacional.

Em 1939, Eurico Gaspar Dutra, militar e primeiro presidente a ser eleito por voto direto após o fim do Estado Novo (1946 – 1951), em documento particular enviado a Vargas defende que a educação é uma área prioritária aos imperativos da segurança nacional. Nas palavras de Dutra, “o Brasil reclama um sistema completo de segurança nacional, o que pressupõe fundamentalmente, uma entrosagem dos órgãos militares com os órgãos federais, estaduais e notadamente municipais, incumbidos da educação e da cultura<sup>177</sup>”.

A questão da defesa nacional começa a inserir-se com força nas expectativas do Estado para a educação pública, através da reorganização do núcleo familiar, orientando, desde a infância, as mulheres ao âmbito doméstico e os homens à incorporação nos quadros militares ou no trabalho fabril. Durante o Estado Novo, as Forças Armadas iniciam uma não muito longa negociação por maiores espaços na promoção do ensino público e vão preparando sua intervenção total nas décadas seguintes com a instauração da ditadura Militar no país.

---

<sup>176</sup> SCHWARTZMAN, 2000, p.79.

<sup>177</sup> SCHWARTZMAN, 2000, p.86.

## 6 O NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA (1950-1970)

*São nacionalistas, no Brasil, correntes de extrema direita, ligadas, no passado, aos movimentos de propensão fascista, e correntes de extrema esquerda, como o Partido Comunista. São nacionalistas os defensores da socialização dos meios de produção e os partidários da iniciativa privada<sup>178</sup>.  
(JAGUARIBE, Hélio)*

Este capítulo acumula alguns objetivos, entre eles, apresentar algumas considerações sobre a evolução do discurso oficial sobre a Educação Popular e sua articulação com a organização política do país a fim de compreender como se estabelece a relação entre as noções de Educação Popular e de desenvolvimento em um período que abrange as décadas de 50, 60 e 70 e as forças que convergiram para a militarização do Estado.

“A partir dos anos 1960, os grandes temas nacionais passaram a ser outros. O que preocupava, agora, eram o desenvolvimento e a industrialização, a dependência e o nacionalismo, as ameaças do populismo e o autoritarismo que acabou se implantando<sup>179</sup>”. As investidas em favor da instrução pública (ler e escrever) evoluíram para educação (instrução, disciplina e patriotismo) até chegar à educação escolar segundo os termos empregados em cada fase. A escola, aqui, não tem a intenção de instruir, nem apenas disciplinar para o trabalho e o patriotismo, mas sim de formar cidadãos. O exercício da cidadania é extremamente complexo e burocrático, depende da obediência, de direitos e deveres que negam os desejos do corpo. A escola, aí, é um instrumento mobilizador das massas em torno de objetivos de cidadania definidos pelo Estado que a criou e definiu cada um de seus espaços de acordo com seus projetos para a nação.

Este poder de Estado que a escola representa e atualiza mobilizou outros grupos, autodenominados opositores, a buscarem espaços em que também pudessem exercer esse poder. A esquerda brasileira inicia primeiramente uma campanha em defesa da universalização da educação escolar, a campanha pela escola pública, e depois pela adequação dessa escola para as necessidades do povo. O “pensamento socialista e o movimento dos trabalhadores, por sua vez, irão se apropriar das propostas burguesas em sua versão radical, ou seja, da posição em favor da democratização do ensino e da cultura e contra a segmentação da escola, pela escola comum, única, capaz de ser oferecida a todos pelo Estado<sup>180</sup>”.

<sup>178</sup> JAGUARIBE, Hélio. **O nacionalismo na atualidade brasileira**. Rio de Janeiro, ISEB/MEC, 1958, p. 12.

<sup>179</sup> SCHWARTZMAN, 2000, p. 20

<sup>180</sup> PAIVA, 1974, p. 19.

Além do interesse da esquerda, a crescente intervenção americana em toda a América do Sul, o cenário deixado pelas duas guerras recentes e a crescente influência militar nas diretrizes escolares são forças que contribuíram para que a partir da década de 50 os componentes ideológicos passassem a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação se torna o instrumento principal para o embate ideológico.

Nota-se que, nesse período, invertem-se, ao menos ao nível dos discursos, as funções estado/povo. Enquanto no período Imperial se dizia abertamente que a obrigatoriedade do ensino era um direito do Estado e um dever dos cidadãos de se instruírem e assim desenvolverem o país, nesse período, a obrigatoriedade escolar é encarada como dever do Estado em ofertar e manter escolas e um direito do povo. Um direito compulsório com severas punições morais e civis aos que preferem não exercê-lo como bem afirma Celso de Rui Beisiegel, a instrução popular “era entendida pelos intelectuais, políticos e administradores que dela se ocupavam, a princípio como um direito de todos e, mais tarde, não somente como um relevante direito, mas, também, como um dever de todos.”<sup>181</sup> O aspecto compulsório desse estranho direito vai, paulatinamente, no curso da história brasileira se tornando menos evidente nos discursos oficiais à medida que é naturalizado e incorporado às pautas das classes populares.

## 6.1 NACIONALISMO DESENVOLVIMENTISTA O QUE É ISSO?

O Nacional desenvolvimentismo é um estilo de atuação de governo vinculado a um projeto de nação. No Brasil, este estilo tornou-se muito popular durante as décadas de 50 e 60. A administração de Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil, entre os anos de 1956 e 1961, é um exemplo bastante claro desse tipo de atuação. Juscelino Kubitschek ficou conhecido por seu projeto desenvolvimentista de construção de uma nova capital federal: Brasília. Desse período resta, no imaginário dos brasileiros, a famosa frase “50 anos em 5” relacionada às mudanças projetadas para o Brasil em seu mandato. A ideia de desenvolvimento econômico e social surtiu grande efeito na população, mobilizada de tal maneira que não ofereceu resistência a quase nenhuma das mudanças inerentes ao projeto de Kubitschek, como a entrega dos produtos naturais do país para exploração por multinacionais, as quais ofereciam como lucro ao país apenas a utilização da mão-de-obra, levando para seus países de origem a vantagem maior nas relações estabelecidas.

---

<sup>181</sup> BEISIEGEL, In PAIVA (ORG), 1984, p. 66.

Durante as décadas de 60 e 70, seguindo uma tendência de toda a América Latina, o Brasil envolve, em seu projeto desenvolvimentista, campanhas nacionalistas de segurança nacional que acabam instaurando ditaduras militares, isso ocorreu no Brasil em 1964, no Chile e no Uruguai, em 1973, e na Argentina 1976. A ascensão dos regimes comunistas pelo mundo e o início da Guerra fria põem as potências capitalistas em alerta. Em nossa realidade influenciam diretamente as manobras políticas ocorridas no país, a Revolução Cubana, em 1959, e a posição estratégica do Brasil como país com maior potencial bélico e geográfico da América do Sul. Devido a sua posição geográfica e política, o Brasil é amplamente regulamentado pelos EUA, através de seus inúmeros departamentos interessados em controlar a situação política na América, principais interessados em frear o comunismo em território americano.

Projetos e agências norte americanas passam a atuar livremente na educação brasileira, demarcando uma troca de referenciais político-econômicos do governo brasileiro. Isso se deve, entre outros fatores, à entrada, mesmo que tardia, do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em 1942, através de um acordo realizado entre Vargas e Roosevelt (presidente dos Estados Unidos) firmando o apoio do Brasil aos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França, União Soviética, entre outros).

Até esse momento, as referências educacionais brasileiras são totalmente inspiradas nos regimes totalitários europeus, como bem se percebe na Constituição de 37 (polaca) e na atuação de Francisco Campos e Gustavo Capanema. A partir de 1942, a aproximação com os EUA passa a ser sentida principalmente nas áreas de interesse militar, como a educação, as tecnologias, as ciências e a Comunicação. Durante a gestão de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), o Brasil inicia um acordo bilateral com os EUA, nomeado Comissão Mista para o Desenvolvimento Brasileiro (CMBEU), em que interessava ao Brasil investimento nas áreas tecnológicas e financeira, enquanto oferecia cooperação política e militar, na Guerra da Coreia (1950 1953) e na Guerra Fria iniciada logo após o fim da Segunda Guerra.

Dentre os programas educacionais firmados com os EUA, a partir da década de 50, destaca-se o PABAE, Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar, desenvolvido, no Brasil, entre os anos de 1956 e 1964, através de um acordo entre a Missão de Operações dos Estados Unidos, antecessora da USAID, e o Ministério da Educação.

O exemplo do PABEE é interessante porque reúne alguns elementos essenciais da tendência que acabará se impondo na década seguinte: importação e “nacionalização” dos modelos educacionais norte-americanos, presença de especialistas estrangeiros, planejamento e “modernização” do sistema escolar com vistas a uma mudança



favorável ao desenvolvimento sem tocar nos problemas da estrutura social. (SANTOS, 1981, p. 57)

No período de atividade do programa, em torno de 860 professores receberam bolsas para a formação no PABAE, 149 professores foram aos EUA para estudar e 23 educadores norte-americanos vieram ao Brasil para coordenar a elaboração de um currículo para a escola elementar. Além deste, o projeto de teleducação SACI/EXERN (Experimento Educacional do Rio Grande do Norte) foi desenvolvido durante a década de 60 e posto em atividade em 1974, para “fornecer instrução elementar a toda a população em idade escolar<sup>182</sup>” através da utilização da tecnologia disponível no Brasil, nas décadas de 60 e 70 (satélites, televisão, rádio e computadores).

O PABAE e o SACI são importantes experimentos da intervenção americana na formação de um sistema de ensino, no entanto, é através da atuação da USAID<sup>183</sup> no Nordeste, que esta intervenção será efetivamente sentida no Brasil e se encontram as condições da realização dos acordos MEC/USAID no período ditatorial.

## 6.2 A USAID E O NORDESTE

A agência Norte Americana USAID é criada para cooperar e auxiliar os países periféricos. Durante o período da Guerra Fria, esse órgão vê, em sua relação com o Brasil, uma forma de assegurar a continuidade de um modelo capitalista no país, consumidor dos produtos norte-americanos. O Brasil, por sua extensão e influência na América do Sul, era aliado importante a ser “protegido” das investidas comunistas da URSS<sup>184</sup>, principalmente após a revolução cubana, que tornou Cuba um país socialista.

Durante as décadas de 50 e 60, a USAID manteve relações fortes com diversos segmentos políticos do país, direcionando seus esforços e verbas para os segmentos mais receptivos ao projeto de vida norte-americano e que ofereciam maior controle da situação, gerando segurança aos EUA. As desigualdades sociais no país eram imensas e as regiões mais afastadas dos grandes centros, industrializados, eram atravessadas por manifestações de descontentamento. A região Nordeste salientava-se entre o coro dos descontentes. Suas cidades definharam após o declínio dos grandes engenhos de açúcar, seus descontentamentos só aumentaram durante o período conhecido como ‘café com leite’, em que, politicamente, apenas

---

<sup>182</sup> SANTOS, 1981, p.11

<sup>183</sup>United States Agency for International Development

<sup>184</sup> União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

São Paulo e Minas Gerais tinham voz, aliam-se a isso a seca e a inexistência de investimento em infraestrutura.

Na argumentação de Riordan Roett, membro da comissão AID<sup>185</sup> no Nordeste, os “Estados Unidos viam a região como um problema de segurança internacional e a assistência econômica externa como uma arma contra uma ameaça que o Brasil não reconhecia unanimemente”. Além de Roett, Joseph A Page defende essa mesma posição americana em relação ao Nordeste Brasileiro em sua obra *The Revolution that never was*, publicada em 1986. Segundo Roett e Page, o Nordeste, dentre as regiões do Brasil, apresentava todas as possibilidades para a emergência de uma revolução comunista.

A situação do Nordeste era em si compreendida de formas muito distintas pelos órgãos brasileiros e norte-americanos, sendo que, nesse período, a USAID e suas metas assistencialistas entraram em conflito inúmeras vezes com a Superintendência do desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) sobre como os investimentos do BIRD<sup>186</sup> e do FMI<sup>187</sup> seriam aplicados. A SUDENE desejava investir grande parte dos recursos na solidificação do ensino superior, responsável pela formação de profissionais para atender a demanda da população. A USAID, entretanto, desejava ver resultados em curto prazo. Seus esforços se concentraram nas campanhas maciças de alfabetização e na distribuição de cestas básicas à população.

Durante sua campanha, Kubitschek reconhece a necessidade de se dar maior atenção à região e promete “fazer de uma região centro do Nordeste um outro Estado de São Paulo<sup>188</sup>”

A situação do Nordeste passa a receber maior atenção de órgãos internacionais, conforme se multiplicam as Ligas Camponesas. Não por acaso a USAID instala-se em Recife e, em 1961, é criada a Aliança para o Progresso no Brasil. Também conhecida como Alliance for Progress e Alianza para el Progreso, este programa estabelecia estratégias de cooperação entre os países da América Latina, visando acelerar o desenvolvimento econômico e social como meio de frear o avanço do socialismo no continente.

Aluísio Alves<sup>189</sup> da UDN (União Democrática Nacional), partido oposto ao de Vargas PSD (Partido Social Democrático), candidatou-se ao governo do estado do Rio Grande do Norte

---

<sup>185</sup> Associação Internacional de Desenvolvimento.

<sup>186</sup> Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>187</sup> Fundo Monetário Internacional ou IMF- International Monetary Fund.

<sup>188</sup> KUBITSCHKEK, 1956.

<sup>189</sup> As negociações entre Alves e a USAID começaram em agosto de 1962, mas devemos lembrar que logo que foi eleito ele visitou Kennedy em Washington, a convite do Departamento de Estado norte-americano, e recebeu promessa de ajuda. Esta era essencial para Alves pois, representando a vitória de um espírito “desenvolvimentista” e travando uma dura luta contra as oligarquias udenistas, seu fortalecimento político e a realização de suas ambições no nível federal estavam ligados à transformação econômica do estado e aos programas que ele

ao lado de grupos de esquerda contrários a seu próprio partido. A Campanha de Aluísio, hábil na manipulação populista, conquistou o governo do Estado. Em Pernambuco, elegeu-se Miguel Arrais do PST<sup>190</sup> com apoio do PCB<sup>191</sup> e, em Natal, Djalma Maranhão. Estes importantes territórios políticos passam por processos semelhantes a um mesmo tempo. Eles conduzem ao poder candidatos conservadores, mas engajados em uma campanha populista anti-situação. Além da identificação com a esquerda, os governantes citados apresentam em comum programas de governo comprometidos com ampliação da rede escolar e do combate ao analfabetismo.

Apesar de aparentemente opostos, os governos de esquerda são bastante receptivos aos investimentos da USAID. Dentre os projetos que interessam a USAID e que se relacionam diretamente com os propósitos dos governos recém-eleitos encontram-se o *Movimento de Cultura Popular* de Pernambuco e a *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*.

Um dos mais discutidos episódios ligados à experimentação realizada com o método Paulo Freire foi seu financiamento com recursos da U.S. Agency for International Development (Ag. Americana para o desenvolvimento internacional – USAID). Para entendê-los, é preciso levar em conta alguns dados da conjuntura política do Nordeste entre 1958 e 1964. Com a redemocratização em 1945, os coronéis do interior pernambucano agruparam-se no partido de Vargas (PSD), enquanto os usineiros e senhores de engenho passaram a integrar, na sua maioria, o partido de oposição ao varguismo (UDN). O PSD manteve-se no governo do estado desde final da guerra graças ao controle eleitoral exercido pelas oligarquias no campo, combinado com a utilização dos mecanismos de manipulação populista nas cidades. (PAIVA, 2000, p. 36-37)

Os interesses norte-americanos junto a Alves se consolidam na construção de programas escolares com o fim de aumentar o eleitorado satisfeito com o governo do populista. Em longo prazo, isso garantiria o controle da situação política da região. O aparecimento do método de alfabetização de Paulo Freire se apresentou como uma solução em curto prazo para se alcançar os objetivos pretendidos. Sobre Freire e seu método de alfabetização de adultos, Vanilda Paiva afirma que o educador:

Ao ver-se instado a criar um método de ensino, as próprias exigências da ideologia isebiana o levaram a ultrapassar os quadros do escolanovismo. Este podia atender bem aos objetivos da democratização do ensino, da introdução de métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação de força de

---

conseguisse realizar na sua gestão. A obtenção de recursos parece ter sido facilitada pela aceitação, por parte do governador, de pressões norte-americanas para que entregasse a Secretaria de Educação ao jornalista Calasans Fernandes. (PAIVA, 2000, p. 39).

<sup>190</sup> O Partido Social Trabalhista foi criado em 1946 por dissidentes do Partido Social Democrático de Getúlio Vargas.

<sup>191</sup> Partido Comunista Brasileiro

trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional. Mas, certamente não oferecia instrumentos adequados à educação da consciência, à sua condução de uma forma “ingênua” a uma forma “crítica”. (PAIVA, 2000, p. 35).

Alfabetização em poucas horas, em larga escala e de baixo custo se constituíram em elementos decisivos para que Paulo Freire recebesse a “oferta de realizar com seu método uma experiência em grande escala no Rio Grande do Norte, financiada com recursos provenientes do convênio entre o governo do estado e a USAID”.<sup>192</sup> A carreira política de Alves se mantém com força nos anos que se seguem, apesar das diferentes posições políticas que se lançam a frente do país, sua aliança com os norte-americanos garante sua presença. Membro da UDN, de 1945 a 1957, e do PSD, entre os anos de 1957 a 1965, adere a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) pelos anos de 1965 a 1970, partido único criado pelo governo militar para sustentar sua atuação ditatorial. O bipartidarismo estabelecido por um ato normativo militar permite a criação do MDB (Movimento Democrático Brasileiro). A ARENA passa a denominar-se situação e nomeia ao MDB de oposição. Alves deixa a ARENA, em 1969, e permanece no MDB até 1979, quando passa a integrar o PP (Partido Popular), mas sua permanência é curta 1979–1980 e, em 1980, filia-se ao PMDB, antigo MDB, onde permanece até seu falecimento em 2006.

### 6.3 A ESQUERDA QUER A ESCOLA!

A gestão de Kubitschek (1956-1961) concebia a educação nacional através de dois princípios transformadores: a descentralização administrativa e a flexibilização dos currículos. Ambos os princípios propostos para diminuir o número de analfabetos, que segundo dados trazidos por Vieira (2015, p. 139), em 1959 ultrapassava 50% da população. Sua orientação para a Educação popular era de tornar mais acessíveis as escolas públicas primárias e “no caso do ensino médio, Juscelino em 1956 dava prioridade ao urgente encaminhamento da mocidade para as chamadas escolas técnico-profissionais, onde se formariam empregados qualificados que se destinariam aos inúmeros setores da produção econômica.<sup>193</sup>”. No entanto, em 1960 a situação não havia sido alterada e, dados oficiais apontavam que apenas 23% dos alunos matriculados na rede pública chegavam ao quarto ano.

Opositores do governo, vão se utilizar destes dados para se colocarem junto ao povo como defensores da escola gratuita e obrigatória. Uma breve análise da presença e das

---

<sup>192</sup> PAIVA, 2000, p. 40.

<sup>193</sup> VIEIRA, 2015, p. 138.

reivindicações da esquerda na história da Educação Popular aponta para os representantes da esquerda socialista no Brasil, os quais, Segundo Paludo<sup>194</sup>, desde a Primeira República “preocupavam-se com o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e com a extensão do ensino básico”. No entanto, os socialistas, “impedidos de conseguir o poder político, tentavam efetivar suas idéias por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a manutenção das escolas públicas<sup>195</sup>”. Também autores como: Ghiraldelli (1994), Saviani (2008), Beisiegel (1992), Paiva (1986), Rodrigues (2003), Aranha (1996), Scocuglia (2003), em suas revisões históricas da atuação da esquerda enfatizam o interesse que a esquerda brasileira demonstra pela efetivação de uma rede de educação pública e gratuita junto aos movimentos sociais.

Já no bojo do movimento pela Escola Nova, a partir de 1922, com o Partido Comunista, a concepção de Educação Popular emergente vai ter um outro direcionamento. Tratava-se, agora, de ir além da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica e gratuita e lutar pela escola “unitária”, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Igualmente, não se tratava mais de lutar pelo ensino técnico-profissional, e sim entender e implementar a união do “ensino com o trabalho produtivo”, pela formação politécnica” e pela administração das escolas com a participação dos trabalhadores. Além disso, compreendendo o professor como um trabalhador, era necessário lutar por melhores salários. Na prática educativa, os comunistas se lançaram à tarefa da politização das massas. (PALUDO, 2001, p. 84).

À medida que se busca conhecer as intenções da esquerda socialista para a educação das classes populares, percebe-se que esquerda e direita, no Brasil, ao menos no que tange à educação, professam a mesma fé na escolarização popular sob responsabilidade do Estado e como plano de governo. Ambas as possibilidades políticas atuam na direção da ampliação da centralização do ensino sem questionar a necessidade e o poder formador da escola. Ao lado dos signatários do manifesto “Mais uma vez convocados” de 1959, os representantes políticos da esquerda na década de 50 não encontram lugar para se pensar a educação independente do Estado.

A atuação da esquerda é fundamental para a naturalização da escola de matriz estatal como recurso único da educação das massas, na medida em que discursos opostos defendem a mesma causa. A manutenção da escola como instrumento de Estado reafirma outro ponto de convergência entre as correntes, aparentemente opostas: a necessidade do Estado como agente regulador do bem-estar público. Alia-se a isso um desejo de conquistar o apoio popular e uma

<sup>194</sup> Conceição Paludo, em sua obra **Educação Popular em busca de Alternativas: Uma leitura desde o campo Democrático e Popular** (2001).

<sup>195</sup> PALUDO, 2001, p.82.

inclinação de ambas as correntes em instrumentar o povo para o trabalho assalariado – o que implica sempre na existência e atuação da figura do empregador patrão. O trabalhador é o alvo por excelência das campanhas educativas de ambos. As propostas são norteadas para uma formação que melhore o desempenho destes sujeitos frente às exigências do mercado de trabalho em desenvolvimento no Brasil.

Na década de 1950, influenciados pelo ideal socialista, desenvolvem-se pensamentos progressistas que conquistaram apoio de um grande grupo de intelectuais e passaram a atuar com partidos de esquerda ou, até mesmo, servindo como teóricos para motivações de vanguardas políticas e culturais, fortalecendo, assim, o compromisso com a problemática do ensino público. [...] A conjuntura brasileira revelava um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais que haviam surgido como outra grande força no país a partir da década de cinquenta; de outro lado, constatava-se um nível crescente de organização e consciência social por parte do povo na reivindicação de seus direitos. Isso tornava o clima no país, cada vez mais preocupante e ‘perigoso’ para grandes homens do capital monopolista transnacional, que viam a necessidade de uma expressão política para enfrentar o quadro de ‘desorganização’ que atravessava a nação (ROSA, 2006, p.34).

O apoio irrestrito à presença e atuação do Estado sobre as classes populares pela esquerda socialista, conforme Santos (1981, p. 15), se inscreve na lógica da pedagogia libertadora em que as classes populares são consideradas tanto pela esquerda quanto pela direita como incapazes de autogestão necessitando que alguém (intelectuais orgânicos) leve até eles o conhecimento. Nesse contexto percebe-se uma passagem bastante simbólica da presença da esquerda no país, pois se nas décadas anteriores a mescla de vozes dissidentes da atuação do Estado<sup>196</sup> trazia algo de operante em favor da desestatização da vida: a Anarquia defendia a autogestão popular, a autoeducação, a educação livre dos padrões religiosos e estatais. Com a eliminação desta vertente ocorre a ascensão do socialismo marxista como figura de oposição. Em suma, trocam-se as figuras, às vezes nem isso, como se pode bem observar na atuação de Aluísio Alves, mas os elementos que dão coesão à atuação sobre as classes populares se mantêm e com força total.

Se ante o fundamento da promoção do líder era a correção de suas interpretações, agora o critério será a eficiência; se antes a verdade se encontrava na classe encarregada de realizar sua própria libertação, agora se encontrará no partido revolucionário. A ideologia instrumentaliza-se e essa instrumentalização reativa a disciplina, a obediência, a autoridade, o controle, a devoção. (SANTOS. 1981, p. 15)

A expansão da rede de ensino e a inclusão das classes populares, durante o período do Nacionalismo Desenvolvimentista são questões que dão força e animam os interesses da

---

<sup>196</sup> Republicanos, abolicionistas, anarquistas, comunistas, etc.

esquerda socialista, ao Estado representado por um governo que via na eliminação do analfabetismo “a mais alta prioridade de sua política educacional<sup>197</sup>”, à Igreja Católica que se rearticula para estabelecer uma “(re) conquista das massas<sup>198</sup>” e às Forças Armadas<sup>199</sup>. Todos se lançam em favor da Educação Popular. Dessa confluência de forças, com foco nas necessidades do mercado de trabalho, nascem as campanhas<sup>200</sup> pela democratização da educação, ou educação para todos. O popular aqui é claramente o trabalhador assalariado.

#### 6.4 A QUESTÃO POLÍTICA COM O MEB

Em 1961, assume a presidência Jânio Quadros. Em seus discursos se refere ao analfabetismo de maneira muito semelhante à maneira utilizada por Carneiro Leão na Primeira República e antes desse Antonio de Almeida Oliveira ainda no Império. Apesar do contexto político bastante distinto a questão da educação dos populares permanece como um problema social e um desafio político. Um século passou, mas o tratamento reservado às massas ainda conserva uma estrutura retórica de apresentação da alfabetização como necessidade do povo e ato generoso de “salvadores”.

O analfabetismo é uma chaga, é uma vergonha para todos nós, e uma das razões do nosso subdesenvolvimento, do nosso pauperismo, é o grande fator de injustiça social, porque, onde quer que encontremos um analfabeto, encontramos alguém escravizado ou suscetível de escravização (QUADROS In VIEIRA, 1961, p. 235)

A linha de atuação do Estado se concentra na promoção da *Mobilização Nacional contra o Analfabetismo*, em que o alvo maior eram as populações camponesas. Para Quadros “as cidades tinham o papel de redutor do analfabetismo, enquanto o campo se colocava como principal responsável pela criação de massas analfabetas<sup>201</sup>”.

No mesmo sentido a que caminhava o Estado também a Igreja Católica orientava suas ações. Não apenas trilhavam o caminho da aproximação do povo como em muitos momentos

<sup>197</sup> VIEIRA, 2015, p. 234.

<sup>198</sup> PAIVA, 1984, p. 29

<sup>199</sup> As Forças Armadas se inserem na esfera educativa durante a gestão de Getúlio Vargas e sua importância nesta área cresce significativamente no governo de Juscelino Kubitschek. Kubitschek enfatiza constantemente o valor das Forças Armadas como instituições fundamentais a organização social. Segundo ele “ninguém, nenhuma intriga logrará de desviar as nossas Forças Armadas de seu papel glorioso, que é o de garantir a lei e zelar pela integridade e pelo respeito que o país deve merecer não só do estrangeiro, mas também de seus próprios filhos.” (KUBITSCHKEK, 1956).

<sup>200</sup> Campanha de pé no chão também se aprende a ler (1961-1964), realizada em Natal, Rio grande do Norte, consistia na abertura de “escolas” nos bairros em que se ofertava o ensino primário de quatro anos; Campanha de Educação de Adultos (1947), e Programa Nacional de Alfabetização (1964).

<sup>201</sup> VIEIRA, 2015, p. 234.

caminharam juntos. O MEB, Movimento de Educação de Base surgiu na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1961 e reuniu a Igreja Católica e o Governo Federal em um programa de alfabetização segundo as definições da UNESCO, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas.

Considerável contingente de militantes católicos participou não apenas do MEB, mas dos diversos movimentos que, organizados por instituições da sociedade civil ou por estas em íntima associação com o Estado, ampliaram o raio de ação e a “politização” da educação e (re) conquista das massas (lembremo-nos que o convênio que determinou o financiamento do MEB foi firmado por Jânio Quadros e que João Goulart ampliou a área de atuação do movimento, antes restrita à região Nordeste), apoiaram não apenas muitos dos programas e projetos de reforma, mas também o ímpeto do governo populista por democratizar o ensino através da difusão da escola pública (PAIVA, 1984, p. 29).

O espaço criado pela união Estado/Igreja foi o berço da manifestação de maior importância para a historiografia em Educação Popular: A Pedagogia da Libertação. A Pedagogia Libertadora ou Método Paulo Freire como ficou conhecida aliou o pensamento do nacional-desenvolvimentismo do ISEB<sup>202</sup>, o solidarismo cristão divulgado pela CNBB<sup>203</sup> de inspiração nas encíclicas *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1962) ao ideário do escolanovismo. Paulo “Freire é, certamente, o exemplo mais contundente de amálgama que se processou entre as ideias pedagógicas católico-personalistas e o escolanovismo, defendido pelos renovadores liberais<sup>204</sup>”. Paiva destaca que Paulo Freire contribuiu

Para uma relativa homogeneização do “campo católico” ao longo das duas últimas décadas, na medida em que suas ideias político-pedagógicas mostraram profunda compatibilidade e consonância com as diretrizes modernas imprimidas pelo Concílio Vaticano II. Elas ajudaram a solidificar a ideia de que às forças católicas cabe participar da tarefa social de realizar a educação política das massas de modo a, através da formação de “corpos intermediários”, assegurar o funcionamento de uma “democracia de base”. (PAIVA, 1984, p. 29)

Acrescenta-se, mais tarde, uma aproximação de Paulo Freire, expoente do método, ao pensamento Marxista e às posições de Lenin e Gramsci. Por ser profundamente ligado à Igreja Católica, o MEB, permaneceu ativo durante o período ditatorial. No entanto seu conteúdo passou por um processo de readequação à nova situação política e o financiamento oferecido pelo governo anterior foi suspenso. Assim, “Educação popular e trabalho político-pastoral fundiram-se progressivamente”, segundo Paiva (PAIVA, 1984, p. 29) “especialmente nos

<sup>202</sup> Instituto Superior de Estudos Brasileiros; *O instituto integrava o Ministério da Educação e Cultura, subordinando-se diretamente ao próprio ministro.* (VIEIRA, 2015, p. 120).

<sup>203</sup> Confederação Nacional dos Bispos do Brasil;

<sup>204</sup> PAIVA, 1984, p. 29.



países onde – em consequência dos golpes militares- a Igreja mostrou ser a única instituição suficientemente forte para seguir atuando junto às camadas populares, como foi o caso brasileiro”.

Ou como se pode bem perceber, essa força da Igreja, longe de se opor aos regimes totalitários, soube tirar o melhor proveito possível da situação. Logo deflagrado o golpe militar, sob o pretexto de resguardar o Brasil do comunismo, sistema que preconizava o ateísmo, circulou pelo país um manifesto de agradecimento aos militares assinado por nada menos que vinte seis bispos<sup>205</sup> brasileiros. Sua aparente neutralidade na situação política lhe permitiu costurar alianças em ambos os lados, ditadores e opositores, de maneira que a Ditadura em nada afeta a expansão Católica no Brasil.

A questão que caracteriza o período de atuação do MEB, MCP, e CPCs<sup>206</sup> é que, pela primeira vez, se pensa em adequar metodologias de ensino que se adaptem aos sujeitos ditos populares. Agora a pauta não é mais a oferta de ensino gratuito às massas, mas a necessidade de se pensar uma forma de educação distinta para as classes populares. O conceito de Educação Popular que emerge das experiências de alfabetização de adultos feita por Freire em Angicos, dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura Populares (MCPs) e dos Movimentos de Educação de Base (MEB) é o de politização por meio da instrução.

Evidentemente, que o MEB ou o MCP não foram as únicas propostas voltadas à problemática da educação de adultos, visto que a Campanha de Educação de Adultos iniciada em 1947, foi sucedida pela Campanha Nacional de Educação Rural em 1952 e pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, tempos antes que o MEB fosse reconhecido oficialmente pelo governo Goulart, o que só ocorreu em 1961.

Em 1964 é criado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) através do Decreto nº 53.465/64, em uma tentativa do MEC de coordenar os movimentos de educação de base e alfabetização de adultos que vinham multiplicando-se em todo o país a partir de 1961. Paulo Freire, autor do método utilizado no PNA, foi convidado a coordenar as ações do programa que segundo dados trazidos por Beisiegel, Manfredi, e Paiva, queria instalar 60.870 círculos de cultura, e alfabetizar 1.834.200 adultos em 40 dias.

O desenvolvimento nacional nesse período que inicia no final da década de 40 e atravessa as décadas de 50, 60 e 70 está totalmente assentado sobre três prerrogativas básicas: mobilização das massas, erradicação do analfabetismo e ampliação dos postos de trabalho. A

---

<sup>205</sup> Ver: BEZERRA, Paulo César Gomes. Os Bispos Católicos e a Ditadura Militar Brasileira: A Visão da Espionagem. Rio de Janeiro: Record, 2014.

<sup>206</sup> Centros Populares de Cultura;

necessidade das campanhas de alfabetização estava relacionada à ampliação do público eleitor<sup>207</sup>. E para alcançar este objetivo, governantes, políticos e militares lançaram mão de inúmeras campanhas de alfabetização durante o período. Cito aqui as de maior impacto: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1963), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963), Mobilização Nacional contra o Analfabetismo<sup>208</sup> (MNCA, 1962-1963).

A CEAA, em especial, foi criada no Estado do Espírito Santo, a partir de verbas do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o qual destinava 25% dos recursos à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos. Sob direção-geral de Lourenço Filho signatário do Manifesto Escolanovista, o CEAA utilizou-se amplamente dos meios de comunicação de massa disponíveis, conforme se pode verificar no trecho abaixo extraído do Diário Oficial de Vitória.

Operário! Se ainda não sabeis lê e escrever, procurai a escola mais próxima de vossa residência e nela matriculai-vos para o vosso bem e para a melhoria de vosso estado social. Lavrador! Mandai vossos filhos adolescentes e adultos ainda iletrados à escola mais próxima e se ainda sois analfabeto, matriculai-vos também, pois depois que souberdes lê e escrever, é que podereis aquilatar do valor da educação e avaliar a diferença entre um iletrado e um alfabetizado. (DIÁRIO OFICIAL, 1947, p.3).

Em comum estas campanhas trazem ideias-forças que compartilham de uma forte atuação sobre as massas por meio da propaganda de Estado, apelo à geração de postos de trabalho e pela perspectiva de desenvolvimento econômico e cultural do país. As iniciativas educacionais nascidas nesses contextos são carregadas de processos de subjetivação estético-culturais, com forte apelo à iconografia, ao cinema, à literatura e às artes em geral. Como também repletas de processos de inculcação de ideologias autoritárias, fascistas e moralizantes.

Segundo Ghiraldelli Jr (2006), é a partir da década de 60 que o termo Educação Popular passou a se identificar com a educação de adultos. As campanhas pela obrigatoriedade do ensino surtem efeito e o número de matrículas aumenta expressivamente, no entanto, os índices de repetência logo no primeiro ano escolar são elevadíssimos entre aqueles considerados das classes populares. Aliado a isso, o número de adultos analfabetos não permite que o país atinja as metas a que se comprometeu para com a educação. O final da década de 1950 e o início da década de 1960 até o início da ditadura (1964) é considerado o auge da Educação Popular no

---

<sup>207</sup> PAIVA (2000), SANTOS (1981), SCHWARCZ (2015).

<sup>208</sup> Criado ainda durante o governo de Jânio Quadros, mas posta em prática apenas em maio de 1962 no governo de João Goulart, através do Decreto nº 51.470.

país, devido, principalmente, aos projetos de alfabetização de adultos realizados pelo educador Paulo Freire.

De toda maneira sem se confundirem, as campanhas de alfabetização e a educação de base tinham maior parentesco entre si. Suas origens estavam muito ligadas à instrução, à transmissão do saber dado como compatível com o progresso. E, mais enfaticamente, essas práticas estariam vinculadas à insuficiência e à ineficiência do ensino formal e dos seus sistemas; sendo que a demanda de alfabetização sempre foi mais considerada. Sua valorização parece decorrer, de um lado, dos mecanismos eleitorais da democracia liberal (o voto do alfabetizado) e, de outro lado, da relação que se estabeleceu entre o atraso econômico e o analfabetismo, levando a crer que o analfabetismo seria um dos entraves do desenvolvimento. (BEZERRA, In, BRANDÃO, 1980, p. 31).

Pois, mesmo que, a concepção de Educação Popular proposta na época buscase o ativismo e a conscientização das massas, o que foi realizado pode ser sintetizado como “campanhas que, de alguma forma mais ou menos organizada, objetivaram erradicar o analfabetismo e propiciar uma educação básica aos adultos das classes econômica e culturalmente desfavorecidas<sup>209</sup>”.



Figura 6 – Capa da cartilha desenvolvida por Lourenço Filho para a CEAA.

## 6.5 A EDUCAÇÃO POPULAR: UMA QUESTÃO POLÍTICA

<sup>209</sup> BEZERRA In, BRANDÃO, 1980, p. 37.

As publicações referentes às iniciativas em Educação Popular realizadas ou embasadas por esse período são muitas. Traz-se aqui a obra *A Questão Política da Educação Popular*, publicada em 1980 por educadores envolvidos nos movimentos de educação de base na década de 60. A obra cumpre importante papel ao trazer o entendimento de Educação Popular que permeou as ações desenvolvidas no período, conforme se procura sintetizar, a seguir, como os autores definem as experiências em Educação Popular.

Aída Bezerra, em seu capítulo *As atividades em educação Popular*, traz importantes contribuições para se compreender a participação das classes populares na defesa da escola pública. A autora afirma que, nesse período, “a história da educação popular está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares<sup>210</sup>”. Na época, a simpatia das classes populares fora disputada entre dois grupos: O primeiro, representado pelo governo de Jango, composto pelo Estado e alguns grupos do empresariado nacional, que, segundo ela, lutavam para se manter no poder. O segundo, a que Aída chama de “*resistência*” era composto por “frações das camadas médias da sociedade, sobretudo profissionais liberais e estudantes”.

Nesse sentido, Aída expõe que o movimento de 1960, foi uma luta de espaços políticos entre as camadas dirigentes e a camada intermediária, e que “o movimento popular, por sua vez, não chegava a delinear uma proposta alternativa à crise. Era ao mesmo tempo palco e audiência daqueles setores que nele buscavam força e justificativa para as suas respectivas propostas<sup>211</sup>”.

Na verdade, o primeiro grupo sabia muito claramente o que estava querendo obter com o apoio das massas. O segundo grupo, com uma proposta de transformação, mas sem projeto definido, tinha a ingenuidade dos não afeitos ao jogo de afrontamento com o poder. Porém em qualquer deles eram marcantes a inspiração e a prática populista: a barganha pelo apoio das camadas populares para uma proposta que tinha a sua origem em outros interesses em jogo na sociedade e não aqueles explicitamente revelados pelas camadas populares. **Em caso de êxito da campanha, na melhor das hipóteses, muitos dos benefícios seriam distribuídos com os setores ditos populares, mas o poder de decisão continuaria nas mãos dos patrocinadores da mobilização, quer do governo, quer da representação das camadas médias** (BEZERRA, In, BRANDÃO, 1980, p.20, grifos meus).

A autora salienta que o Movimento de Base soube reconhecer a escola como aparelho ideológico de Estado e a organização curricular em disciplinas como uma forma de manutenção do sistema hierárquico, em que as classes populares se encontravam imobilizadas, e apesar disso defendeu sua continuidade, obrigatoriedade e dependência do Estado. Antes, volta-se

<sup>210</sup> BEZERRA, In, BRANDÃO, 1980, p. 21-22. .

<sup>211</sup> BEZERRA, In, BRANDÃO, 1980, p. 19-20.

àqueles que, por alguma razão, fugiram a esse processo de escolarização (adultos analfabetos). Os objetivos do MEB envolviam conhecer a realidade das classes populares a fim de aproximar o ensino escolar público das populações que historicamente compõem a clientela da instrução estatal. Assim, a metodologia de convencimento das necessidades de escolarização se modifica, mas o aparelho escolar continua a cumprir o papel pré-determinado a ele.

A educação de base, no Brasil, evolui de sua referência imediata à escolarização e ao ensino do “mínimo indispensável”, que não podia deixar de recorrer a um currículo disciplinar um tanto ou quanto formal e um tanto ou quanto universal (alfabetização, educação sanitária, educação cívica, técnicas agrícolas, etc.), para o concreto das situações de vida dos grupos sociais com quem lidava. Não que chegasse a abandonar totalmente a escola e o ensino, mas a escola se transformava cada vez mais numa estrutura de participação popular, e o ensino tendia a se vincular à problemática local vivida pelos seus frequentadores. (BEZERRA, In, BRANDÃO, 1980, p. 35).

Para Silvia Maria Manfredi, em *Educação Popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci*, embora as campanhas em prol da Educação Popular tenham sido originadas “fora dos quadros institucionais do estado, sempre mantiveram certo nível de dependência em relação à política populista”. E que suas possibilidades de “expansão dependiam das condições gerais de mobilização incentivadas ou toleradas pelos líderes populistas que detinham o poder do estado<sup>212</sup>”.

Adoção do Sistema Paulo Freire de Educação não nos parece de forma alguma acidental. Em primeiro lugar porque do ponto de vista de sua orientação ideológica, as proposições de Freire coadunavam-se com a orientação decorrente da adoção do modelo nacional-desenvolvimentista então predominante ao nível do estado. (BRANDÃO, 1980, p. 43)

Luís Eduardo W Wanderley, em seu estudo *Educação Popular e Processo de Democratização*, busca estabelecer uma diferenciação entre a Educação Popular feita pelas classes populares, constituídas, segundo ele, pelo “operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia<sup>213</sup>” e a Educação Popular para as classes populares. A educação produzida pelas classes populares para ele:

É a educação que os grupos populares proporcionam a si próprios, como uma classe social e através de suas instituições legítimas de classe. É uma forma de educação menos “oficial” e menos enquadrada nos programas de tipo professor-alunos. É por exemplo, a educação que um operário recebe, fora da fábrica e fora da escola, dentro do sindicato, que ele recebe de sua agência de classe e através de sua participação

<sup>212</sup> MANFREDI, In BRANDÃO, 1980, p. 43.

<sup>213</sup> WANDERLEY, In, BRANDÃO, 1980, p.64.

pessoal em processos e momentos de “trabalho de classe” (WANDERLEY, In BRANDÃO, 1980, p.64.).

A respeito dessa educação, Wanderley afirma que ela é desconhecida pelos próprios estudiosos dessa área de conhecimento e deixa uma interrogação interessante a seus leitores: se sua definição de educação extraescolar está tão relacionada à formação dos sujeitos pelo trabalho, em sindicatos ou em outras agências de classe, como seria essa educação pelo popular quando os populares não são operários ou funcionários, como os indígenas, que ele mesmo coloca dentro de seu grupo de entendimento de popular? E indo mais adiante, como se dá essa educação para as crianças, as mulheres e os homens que não se relacionam com o trabalho assalariado? Nesse sentido Paiva na obra *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular* (1984) afirma que a vivência como educadora, junto a Freire e no MEB, lhe permitiu perceber dessa “experiência histórica de que nem todo movimento social é popular e autônomo, mesmo quando aparenta sê-lo, que ele tende a entrar débil e manipulado no jogo do poder e que o chamado “trabalho molecular” mostra-se facilmente abalável pelo populismo<sup>214</sup>”.

Wanderley situa a educação para as classes populares nas grandes “campanhas e os sistemas educativos no sentido de estender a toda a população a educação oficial, empregando múltiplas formas de educação de adultos, educação de base, educação permanente, educação funcional etc.<sup>215</sup>”. E afirma que, para isso, o Estado “põe em funcionamento seus mecanismos de atuação nesta área, são eles: órgãos de classe e igrejas”. Sendo assim, a Educação Popular, realizada pelos educadores nos anos de 1959 a 1963, sob a pedagogia de Freire, apesar de suas intenções ideológicas, de libertação, colocava em prática uma ação de governo para realinhar as classes populares excluídas do processo educativo ao projeto de democratização e modernidade almejado pelo Estado. Esta educação, portanto,

É resultado do trabalho de agentes externos a essas classes e que têm por objetivo educá-las. O espectro aqui é amplo, já que estes agentes compreendem desde o Estado até pequenos grupos privados, passando pela mediação da ação das instituições públicas e particulares e de grupos informais, e abarcando tanto formas sistemáticas quanto assistemáticas de educação (WANDERLEY, In BRANDÃO, 1980, p.64.).

Para finalizar, Wanderley propõe que uma Educação Popular democratizante deve ser dividida em dois âmbitos de atuação. Um destinado “às grandes massas da nação, no qual os processos escolares e extraescolares ganham relevo e no qual a definição do conteúdo programático e dos métodos e instrumentos pedagógicos são elementos decisivos”. E um outro

---

<sup>214</sup> PAIVA, 1984, p. 38.

<sup>215</sup> WANDERLEY, In, BRANDÃO, 1980, p.64.

direcionado “a uma educação em maior profundidade para quadros intermediários e lideranças, que adestre e capacite de forma organizada à progressiva<sup>216</sup>”.

Vanilda Pereira Paiva defende, em seu capítulo *Estado e educação popular: recolocando o problema*, que é errônea a crença de que uma Educação Popular legítima deva ser feita fora do âmbito de Estado afirmando, que esta negação do Estado é uma tendência iniciada na década 80 devido à influência exercida pelas análises francesas da sociedade e da escola.

Tendemos hoje a considerar que a educação popular, definida como aquela que atende aos interesses das classes populares, uma educação que se passa fora do sistema formal de ensino, sendo – portanto - basicamente educação de adultos (...) isto, porém não nos deve impedir de ver que a educação popular não se restringe a ela, mas engloba toda a educação que se destina às classes populares: a que se vincula ao movimento popular de forma direta, mas também a que é organizada pelo estado, incluindo-se aí o ensino através do sistema de educação formal destinado aos adultos e também à população em idade escolar (PAIVA, In BRANDÃO, 1980, p. 80).

Paiva defende que a educação popular seja realizada principalmente em ambiente escolar sob o controle e com financiamento do Estado, pois este se apropria do trabalho do povo na forma de coleta de impostos e a oferta de educação gratuita é uma maneira de o povo reaver o dinheiro destinado ao Estado. Assim, a autora e organizadora de outra importante obra sobre o período *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular* defende a escola pública como verdadeiro espaço de realização de uma educação legitimamente popular. Para Paiva “é preciso reconhecer a necessidade da expansão e extensão da escolarização e da escolaridade em qualquer país moderno, cabendo ao Estado difundir conhecimentos básicos<sup>217</sup>”. Um monopólio estatal da educação financiado, no final das contas, pelos populares, mas voltado a transformar o popular no cidadão que interessa a esse mesmo Estado.

## 6.6 A PEDAGOGIA LIBERTADORA

Paulo Freire ficou reconhecido internacionalmente por sua metodologia de ensino conhecida como Método Paulo Freire, Pedagogia Libertadora ou Pedagogia da Libertação. Este método consiste em iniciar o processo de alfabetização pelo universo semântico conhecido pelos sujeitos. Encontram-se palavras geradoras que atravessam a vida cotidiana dos alunos e, a partir delas, desenvolve-se um processo de assimilação dos outros conteúdos. Paulo Freire observou nesse processo que a familiaridade com o conceito que a palavra representava

<sup>216</sup> WANDERLEY, In, BRANDÃO, 1980, p.73.

<sup>217</sup> PAIVA, 1984, p. 39.

acelerava a aprendizagem de sua escrita, por isso a importância das palavras geradoras serem retiradas do contexto de vida (família, trabalho, gostos) dos sujeitos.

A literatura em Educação<sup>218</sup> tem encarado as realizações desse período e principalmente os escritos de Freire com um grande entusiasmo e realmente muito se avançou nesse curto espaço de tempo no que concerne ao entendimento ideológico das camadas populares. O mais substancial na obra de Freire é sua crítica à educação “bancária”, sem incentivo à reflexão e inserção política das massas. Esta educação “bancária” segundo Freire era o modelo educacional vigente na escola pública brasileira, organizada entre opressores (os que tomavam as decisões, tinham voz no processo educativo) e oprimidos (os alunos das classes populares). Ao criticar o modelo opressor de educação Freire faz sua contribuição mais importante à Educação Popular. Esta consiste em reconhecer a sabedoria popular e o povo como detentor e produtor de cultura e conhecimento. Em suas obras o educador levanta a necessidade de não mais se conceber o ser popular como desprovido de saber e depósito de informações.

Além de tentar aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos, o educador inicia no país um debate pelo direito das classes populares receberem educação política. Para Freire, a escola tradicional, mantida pelo Estado com o apoio da Igreja Católica, era um instrumento de dominação das classes populares porque esta educação, ideologicamente opressora aos menos favorecidos, era a responsável pela continuidade da exploração dos opressores, a elite do país, sobre os oprimidos, os pobres, trabalhadores e analfabetos. O trabalho de Freire como educador popular é inovador e abre um caminho sem precedentes para se pensar os efeitos da escolarização sobre o povo. No entanto, quando se olha para a escola como está hoje, não se vê as mudanças paradigmáticas propostas por Freire. Basta ver os documentos mais recentes que orientam a educação nacional contemporânea, como PNE e o PDE. Nesse sentido, pode-se perceber que os documentos modernos trazem em suas orientações questões importantes relativas ao respeito aos estudantes e seus modos de vida, todavia, ao que se refere às metodologias de ensino, organização de espaços-tempos de aprendizagem, organização curricular, ou à alfabetização propriamente, o pensamento de Paulo Freire é totalmente esquecido.

---

<sup>218</sup> O período correspondente ao final da década de 1950 até o início do regime militar em 1964 significou um renascimento para o termo Educação Popular. Historiadores da Educação como Ghiraldelli (2006), Romanelli (1986), Saviani (1983), Paludo (2001) e autores contemporâneos como GADOTTI (1992); FERREIRA (2010); MACIEL (2011); SANTOS (2011); STRECK (2010); SANTOS (2010); ESTEBAN, (2015); KULESZA (2015); PAULA (2015); STRECK (2012); SILVA (2015); BARBOSA, (2015). Estabelecem uma separação entre o que seria uma educação dos populares, alienatória e desigual, realizada antes de 1959 e a Educação popular, esta realizada pelo MEB<sup>218</sup> nos CPCs<sup>218</sup> como sendo Libertadora.



Em uma de suas últimas entrevistas, Paulo Freire retoma a questão da participação das classes populares nas movimentações dos governos populistas em especial no que tange à Educação Popular, questão obscura e sem muito destaque na literatura em educação. O educador afirma que mesmo os *grupos e movimentos populares entravam em cena de forma tutelada e vigiada*<sup>219</sup>. Dentre as motivações que orientaram a mobilização pela reorganização das iniciativas em Educação popular, nesse período, como Educação de Jovens e Adultos, segundo Paulo Freire foram:

A industrialização urbana, muita migração em direção às cidades; muitas pessoas sendo expulsas do campo e aí também surgiram movimentos onde a população refletia sobre essa migração. Havia uma ideia bastante comum que era educar as pessoas para o progresso do país; segundo essa ideia haveria que educar as pessoas para integrar em um processo de Brasil moderno. As massas de migrantes deveriam ser educadas em um curto prazo para se integrarem no progresso. Falava-se bastante em educação de adultos. (FREIRE, 2013, p. 30-31).

A questão é que tensionamentos importantes do pensamento de Freire e de sua proposta pedagógica, como o reconhecimento da cultura popular, não são compatíveis com a estrutura escolar já estabelecida no país. Muito em parte pela impossibilidade de aplicar princípios como da orientação do ensino por palavras geradoras em uma estrutura hierárquica e fechada como a escola pública estatal. Além do que não se pode esquecer que a educação “bancária” criticada por Freire foi pensada e mantida historicamente pela Igreja Católica ou pelo Estado, quando não por ambos, seguindo uma lógica que se utiliza do trabalho e da doutrinação do povo para o benefício de uma elite que comanda o capital no país.

A partir do exposto, faz-se necessário pensar alguns pontos importantes para se entender se realmente houve uma quebra ou mudança nas práticas ou apenas de conceito do termo Educação Popular no referido período. O primeiro ponto a se analisar é a questão ideológica de uma proposta educativa, que vincula em seu discurso oficial elementos de oposição ao modelo de escola estatal, mas que também foi financiada pelo Estado com apoio da Igreja Católica e, pela USAID.

Sabe-se que cada um destes órgãos financiadores da Campanha de Educação de Adultos, atendia a interesses próprios junto às parcelas da população que não se adaptaram à estrutura da escola. Alfabetizar essas pessoas era o mesmo que incluí-las nesse padrão de normalidade que a sociedade brasileira adotou com o advento da escola nacional. O ponto central é que, ao mesmo tempo em que os educadores do período reconheciam a escola como mecanismo de

---

<sup>219</sup> FREIRE & NOGUEIRA, 2013, p. 30.

dominação, alienante das classes populares, não se propõe o fim deste padrão de escola, apenas uma adequação à realidade dos sujeitos, espaços de participação das camadas populares nas decisões escolares.

Conservar a estrutura escolar é conservar a estrutura de dominação. Mas, como se poderia pensar em propor outras formas de acesso à cultura e ao conhecimento às classes populares que não a escolar, quando o governo investe cada vez mais na manutenção de escolas, na formação de professores, em tecnologias educacionais, no melhor livro didático, nas melhores teorias estrangeiras?

Não se deve esquecer que a ação populista desenvolve-se em duas frentes: por um lado, tenta-se impedir a radicalização política nas cidades e no campo. E é nesse contexto de uma mobilização das populações urbanas e rurais a partir do alto, configurada nas Reformas de Base, que se inscrevem o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular. (SANTOS, 1981, p. 59).

O segundo aspecto a ser pensado refere-se às práticas realizadas em relação ao discurso vinculado na historiografia em educação. Ao analisar a literatura em Educação Popular, principalmente dos anos 1990 em diante, fica evidente que as inúmeras contradições que compuseram o período anterior ao início da ditadura, dificultam uma análise objetiva da situação e percebe-se que muitos estudos confundem as ideias presentes na obra de Paulo Freire, muitas delas escritas já no exílio em um período posterior, com as práticas efetivamente postas em prática no Brasil.

## 6.7 PERCEPÇÕES

Uma análise atenta às práticas consagradas em Educação Popular a partir da Independência política do país permite compreender que, em linhas gerais, “toda a problemática da escola primária brasileira gira em torno do princípio do direito de todos à instrução elementar gratuita e obrigatória<sup>220</sup>”. Este princípio a que Santos se refere já estava presente durante o Império na Constituição de 1823, na Constituição de 1824 e na Lei de 15 de outubro de 1827 e se manteve como plano de governo e de ação do Estado brasileiro em todos os documentos norteadores da educação até então. A partir do período imperial, no entanto, o discurso oficial do Estado em relação à educação passa a trabalhar em prol da fixação da escola estatal e obrigatória como único espaço próprio à educação das classes menos favorecidas. Um desejo

---

<sup>220</sup> SANTOS, 1981, p. 52.

amplamente divulgado e defendido pelas elites durante a Primeira República e repudiado pelos Anarquistas.

Esta construção, iniciada ainda nos tempos do Império, com a medicina social, alcança seus objetivos apenas com a ampla divulgação dos manifestantes da Escola Nova e por meio da emergência do Fascismo no Brasil sob a gestão de Getúlio Vargas. Com a Instauração do Estado Novo chega-se, enfim, ao momento histórico em que a escola estatal assume o lugar que governantes e políticos projetaram por meio de leis, decretos e pela subjetivação do povo em campanhas de Estado, discursos literários e de palanque.

É apenas na metade do século XX que a condição de ser educado e instruído passa a ser condicionada pela validação de documentos jurídicos que comprovem a frequência e o êxito escolar. Não é o saber ou o domínio de conhecimentos o fundamental nessa sociedade escolarizada que se instala definitivamente no Brasil. Ser educado relaciona-se com idade escolar, currículo, metodologias e exames de qualificação. A partir de então, o Estado se assume como detentor do direito de exercer a sua soberania sobre o povo, por meio de seu mais importante mecanismo de controle social: a escola.

O Nacionalismo Desenvolvimentista relaciona-se com a Educação Popular na medida em que insere uma série de necessidades de fundo político, tecnológico e, acima de tudo, financeiro dentre as prioridades da nação. Tais necessidades inserem-se em um contexto de guerra no cenário internacional e de violento processo de modernização do país, interessado em alinhar o país às necessidades do capitalismo. O processo de modernização do Brasil incluía atrair capital estrangeiro, explorar ao máximo os recursos naturais, expandir a pesquisa e a incorporação das tecnologias nas áreas de interesse militar como as ciências, a indústria, as comunicações e a educação, e, principalmente, direcionar os esforços e os investimentos às áreas de menor desenvolvimento, a partir de uma concepção industrial e capitalista da situação.

As áreas rurais, onde os processos de industrialização não haviam alcançado êxito ou não eram atrativas às indústrias e conservavam a maior parte de sua população alheia a todo esse progresso instaurado no país, formam os alvos por excelência das investidas do Estado. Além do nacionalismo e do desenvolvimentismo, o populismo era ainda muito utilizado para mobilizar as massas dessas regiões, consideradas precárias e sem desenvolvimento. O Populismo alia-se aos interesses do nacionalismo desenvolvimentista através das inúmeras campanhas de alfabetização que dão a tônica das décadas de 50, 60 e 70. Estas campanhas têm um público muito específico: adultos, camponeses e analfabetos. Este é, antes de tudo, o público necessário aos propositores de uma democratização do país, após o término do Estado Novo,

em que o voto direto deveria significar um equilíbrio entre as relações do Estado perante o povo.

As regiões rurais acomodam um número expressivo de adolescentes e adultos analfabetos. Um contingente de votantes em potencial, visto que era necessário ser alfabetizado para declarar seu voto. A alfabetização maciça de adultos nestas regiões comungava a expansão do sistema eleitoral, ampliava a sensação de democracia no país e ainda instrumentava um número significativo de indivíduos ao trabalho fabril, o qual exigia maior compreensão do mundo letrado.

Nesse sentido, a pergunta pelas forças que se utilizaram do termo Educação Popular, nessa época, leva para uma confluência de interesses distintos e que torna a compreensão desse período algo bastante complexo. O Estado não é uno e os interesses estrangeiros, principalmente americanos, se opõem aos interesses nacionais, ao exemplo do conflito entre SUDENE e USAID; a igreja católica busca retomar sua influência junto ao Estado ao mesmo tempo em que tenta se aproximar das populações camponesas e carentes, e inúmeras agências internacionais interferem na educação do país.

O que se tem como Educação Popular no período são campanhas de alfabetização que tentam levar a educação básica gratuitamente aos adultos analfabetos em um período de tempo mínimo. Aos moldes do que é proposto para o país, um desenvolvimento imenso em pouquíssimo tempo, também a educação assume este caráter de urgência. Nesse sentido, as tecnologias e, com destaque, as mídias de comunicação de massa são amplamente utilizadas para dar sustentação às propostas educativas do período.

Nem mesmo a reviravolta política, ocorrida em 1964, em que se instaura uma ditadura, modifica o cenário da Educação Popular, como se verá no capítulo a seguir, pois as mudanças introduzidas nas leis e campanhas se restringem a questões ideológicas das propostas de Alfabetização, em especial a campanha nacional Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que é encerrada e em seu lugar se apresenta o MOBREAL. Antes e durante a militarização do Estado as forças que animam as campanhas de alfabetização e seu público-alvo se mantêm com pouquíssimas alterações.

## 7 A DITADURA MILITAR

*Eu te amo meu Brasil, eu te amo  
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil  
Eu te amo meu Brasil, eu te amo  
Ninguém segura a juventude do Brasil!  
(Os Incríveis)*

O período ditatorial no Brasil é marcado pelo acirramento das tensões entre Estado e População. Praticamente todos os episódios obscuros da história do país foram revividos com uma força muito maior. Estima-se que apenas nos primeiros confrontos com os colonizadores, em meados dos anos 1500, tenham sido mortos mais índios<sup>221</sup> que no período militar. O militarismo e os princípios fascistas, mais elementares, atuantes foram responsáveis por um número ainda desconhecido em sua totalidade de mortos e desaparecidos políticos. O uso da violência, das torturas e perseguições torna-se corriqueiro e são as camadas mais desassistidas, os moradores das periferias, os movimentos negros, as resistências camponesas que mais sofrem o controle do Estado.

Nem bem as marcas da Segunda Guerra haviam se desvanecido e a Guerra Fria se instaura trazendo o Imperialismo Americano para o dia a dia do brasileiro. Uma conjectura internacional armamentista inspira a militarização dos ritos escolares, e as decisões sobre a educação nacional saem do plano dos discursos e invadem o plano das estratégias. Assim, tem-se no período uma sociedade profundamente apegada às forças armadas e que deposita todas as suas esperanças no progresso pela americanização da vida no país. Era com base no exemplo dos EUA, portanto, que o Estado concebia os critérios necessários ao desenvolvimento das ciências e tecnologias dentro de uma perspectiva de educação para todos.

O Imperialismo americano e sua relação com as massas brasileiras, no entanto, não se situa apenas no campo educacional, mas se infiltrou na vida cultural do país. O samba, as cores, e a ironia típicas do brasileiro, acostumado a sorrir de toda a sorte de desgraças são os alicerces das comunicações, assim, as estações de rádio e televisão e, sobretudo o cinema são as ferramentas de apropriação da cultura brasileira e universalização da visão Americana do período. “Cultura e propaganda passaram a ser consideradas materiais tão estratégicos como qualquer outro produto<sup>222</sup>”.

---

<sup>221</sup> Ver: Primeiro Relatório do Comitê Estadual da Verdade: **O Genocídio do povo Waimiri-Atroari**. Manaus, 2012.

<sup>222</sup> Ver: TOTA, Antônio Pedro. **Imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.53.

Os inúmeros acordos, comerciais, firmados com o modelo de vida norte americano dão a tônica do período e movimentam a economia, a educação e as esperanças de uma elite “seduzida” pelo contato com o consumismo. A troca dos referências europeus pelos estadunidenses não melhora em nada a estrutura social racista do país, como se percebe, no tratamento dado as classes populares pelos acordos e documentos norteadores do ensino público no período. Nessa perspectiva, esse estudo se interessa por conhecer obras que abordam a ideologia que impulsiona a corrida pelo progresso material e a inserção política entre as nações liderantes. Dentre estas, destaco *Mobral: Teoria e pesquisa* distribuída pelo MEC, a qual delimita os interesses da nação com a educação popular, neste período, restrita pela Historiografia em Educação, à Educação de Jovens e Adultos; *OSPB, Organização Social e Política Brasileira*, obra escolhida pelo Estado para circular nas escolas públicas; E, *Beabá dos MEC USAID*, na qual Márcio Moreira questiona o teor dos acordos estabelecidos neste período entre o governo militar e o departamento americano.

Nesse período a Educação no país foi orientada por uma série de acordos internacionais que garantiram financiamento para a expansão da rede de ensino (UNESCO- BIRD<sup>223</sup>) e o alinhamento do Brasil com as potências da época, as quais depositavam seu sucesso econômico sobre os esforços em erradicar o analfabetismo e potencializar seu domínio dos conhecimentos necessários para impulsionar a indústria bélica e de tecnologia (MEC-USAID, UNICEF).

## 7.1 PAZ E DEMOCRACIA PARA TODOS, DITADURA PARA NÓS.

O período militar guiado por um modelo que buscava compatibilizar o desenvolvimento Americano às possibilidades nacionais firmando-se, com isso, os alicerces de uma nova potência mundial é protagonista de um processo tenso, em que o estilo de atuação internacional é oposto e incompatível com a atuação nacional. Com o Golpe de 64 o país efetivou no plano internacional uma das maiores aberturas ao capital externo e participação nos tratados entre nações, através da ONU e da UNESCO. No plano interno, nunca se havia visto tamanha repressão.

Os ideais democráticos de Educação para todos relacionados à melhoria da qualidade de vida das populações em desenvolvimento, e a um projeto de cidadania propagandeado pelas investidas Imperialistas Americanas, requerem um esforço da inteligência de Estado para que estes elementos não conduzam as massas a uma revolução no país. Assim, os desafios do

---

<sup>223</sup>Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

período são de cunho diplomático: a democratização do ensino, nos moldes de uma educação para todos é coextensiva ao autoritarismo militar.

Nesse contexto a obra *Mobral: Teoria e Pesquisa* (1979) de autoria do Ministério da Educação e Cultura em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização discorre sobre a relação da UNESCO<sup>224</sup> com as metas para a educação no Brasil, e permite alcançar o conjunto de ideias e valores proliferantes a nível mundial para a educação e como estes se encontram com as campanhas de alfabetização no período.

Importante ressaltar que o Golpe Militar que instaura a ditadura no Brasil em 1964 é considerado pela literatura em Educação responsável pela interrupção das práticas em Educação Popular no país. Nesse período os nomes de destaque nas grandes campanhas de alfabetização do período anterior foram em sua maioria “convidados” a deixarem o país. No entanto, seus projetos não foram encerrados, mas apenas redirecionados segundo a nova ordem política do país para novas frentes. Na ditadura o Estado assume o controle sobre a educação pelo autoritarismo. E a Igreja Católica por sua presença histórica de apoio ao Estado é a única instituição fora deste que se mantém com força suficiente para prosseguir com campanhas de alfabetização.

O regime tornou-se mais duro e a Igreja não somente deixou clara sua oposição ao projeto político da “linha dura”, mas tornou-se, na prática, a única instituição civil capaz de manter trabalhos educativos junto às camadas populares, aceitando neles a contribuição supervisionada de perseguidos pelo regime – católicos ou não-. (PAIVA, 1984, p. 33).

Em síntese, as campanhas de alfabetização de adultos prosseguiram, mas houve algumas mudanças na orientação dessas campanhas. O MOVA é encerrado e em seu lugar é lançado o MOBREAL. O Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBREAL, foi conduzido pelo regime militar para oferecer uma *alfabetização funcional* aos jovens e adultos fora da idade escolar, em que estes teriam a possibilidade de aprender a ler, escrever e a calcular. Neste período não se fala mais em leitura crítica de mundo ou libertação. As campanhas de alfabetização assumem um compromisso muito claro com a melhoria dos índices de analfabetismo. O momento é de melhorar a cara de um Brasil analfabeto que quer figurar entre as potências mundiais. Se não melhorar, pode-se ao menos mascará-lo com uma alfabetização funcional.

A educação escolar passava por uma grande censura ideológica e a produção intelectual estava, de 1964 a meados de 1980, sob controle explícito ou velado do estado. A política educacional foi adaptada às novas diretrizes do Estado e a educação foi trabalhada como espaço para o assistencialismo e para a difusão da nova ideologia oficial. Os acordos MEC-USAID deram a nova tônica das propostas do estado para a

<sup>224</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

educação, e o sistema educacional passou a ser “modernizado”. É a Pedagogia Tecnicista chegando à rede Pública (PAIVA, 2015, p.101).

Além do MOBRAL, a disseminação de cursos técnicos, tentativas de privatizar o ensino superior, incentivos às escolas privadas de segundo grau e acordos internacionais marcaram este período.

## 7.2 O MOBRAL E A UNESCO

A UNESCO interfere significativamente nos padrões de ensino de países, que, como o Brasil, interessam-se pelos investimentos do Banco Mundial. O órgão internacional direciona seus investimentos para a disseminação de uma noção de cidadania dependente de processos escolares, de acordo com padrões, índices e estimativas oficiais de países capitalistas, com alto desenvolvimento urbano e social. A questão da destinação de recursos pressupõe um comprometimento dos países recebedores com metas de padronização do ensino e aumento do controle do Estado sobre os processos de escolarização.

O conceito de Educação Popular que atua nas orientações da UNESCO aproxima-se definitivamente do conceito de Educação de Adultos. Para o órgão, Educação é: um direito; está vinculada a todas as dimensões da vida; fator indispensável da participação à vida sociocultural e política; sendo uma necessidade a promover e intensificar. Além disso, a obra *Mobral: Teoria e Pesquisa* é clara, ao afirmar que a Educação Popular deve ser entendida como uma compensação das lacunas do sistema escolar, e estipula, aos Estados, comprometimento com investimentos mínimos à promoção da educação.

Entre os inúmeros documentos oficiais de normativas para o ensino que servem de base à criação do MOBRAL, figura o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação – Relatório Faure, de 1972, sob a lógica do “aprender a ser”. Tal relatório se assenta sobre a proposta da “desformação da educação”, abrindo a possibilidade de formação escolar fora da escola. Segundo o documento, “a educação deve ser dispensada e adquirida por uma diversidade de meios<sup>225</sup>”, sem, no entanto reconhecer que “a escola é, e permanecerá, o fator decisivo para a formação de um homem apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade<sup>226</sup>”.

A UNESCO instala-se, em 1946, e partir de então foram realizadas diversas conferências para a padronização de noções básicas comuns das finalidades da educação.

---

<sup>225</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 12.

<sup>226</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 12.



Dentre estas, destaca-se a *I Conferência Internacional de Educação de Adultos*, realizada em Elsenaur, na Dinamarca, em 1949. Esta primeira conferência contou com a participação de apenas 29 países, em sua maioria da Europa ocidental. Desta conferência sai o conceito de educação como *instrumento de formação cívica e democrática*. Não se fala em educação técnica e profissional, mas na universalização da escola primária. O relatório conclui que “o objeto da educação dos adultos não é tanto ministrar o ensino, mas assegurar uma formação<sup>227</sup>”.

A *II Conferência Internacional de Educação de Adultos*, realizada em Montreal, Canadá, em 1960, dá ênfase à ciência e a tecnologia como componentes básicos para o desenvolvimento dos países industrializados. Fala-se em uma “civilização científica e tecnológica criada pelo ocidente”. Nesta edição do evento participam 51 países. A Educação de adultos passa a ser reconhecida “como elemento necessário do sistema de ensino de todo e qualquer país”.

Logo após, em 1965, realizou-se o *Congresso Mundial sobre a eliminação do analfabetismo* em Teeran. Nesse congresso, estipulam-se dois pontos importantes: a universalização da educação, como “condição preliminar para o desenvolvimento econômico, social e cultural”, e a criação de políticas públicas permanentes para a alfabetização.

A *III Conferência Internacional de Educação de Adultos* é realizada em Tóquio, em 1972, e centrou-se na questão das estratégias de universalização da alfabetização e promoção da cidadania pela educação. Do relatório final da conferência, sai uma orientação de grande repercussão: “tirar o melhor partido possível dos grandes meios de comunicação”.

Ao final da conferência, extrai-se que a educação é considerada um instrumento que permite combater a alienação econômica e cultural e elaborar uma cultura nacional liberadora e autêntica; instrumento de preparação à atividade produtiva;

### 7.3 MEC: PROPAGANDA, POLÍTICA E PROGRESSO.

Em nenhum momento da História da Educação, no Brasil, se depositou tamanha expectativa sobre a educação das classes populares como no período ditatorial iniciado em 1964. É bem verdade que nenhuma novidade há nisso, pois, historicamente, a instrução sempre foi considerada a salvação da nação. Mas nesse período a educação escolar foi o sustentáculo de todo um projeto de desenvolvimento que, assim criam seus idealizadores, colocaria o Brasil

---

<sup>227</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p. 17.

entre os países desenvolvidos. Abandona-se o mito do Brasil Nação e compra-se o mito do Brasil Potência.

Os objetivos da Educação Popular são claros e passam a fazer parte do cotidiano de cada brasileiro. Nas escolas, principalmente. O livro didático adquire uma importância sem precedentes para o Estado, ele é o instrumento capaz de ao mesmo tempo padronizar o acesso ao conhecimento, esclarecer a população em idade escolar sobre os objetivos do país, propagandear o desenvolvimento e as ciências para o povo. Traz-se abaixo uma breve análise da obra *OSPB, Organização Social e Política Brasileira*, de autoria de Claudino Piletti, escrita originalmente em 1942 durante a Era Vargas, mas reformulada e adaptada para circular no período ditatorial. A versão que se utiliza é a oitava, impressa em 1980. Esta obra, que traz já em sua capa uma informação de extrema relevância para a época: *Livro aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo* é utilizada nas escolas brasileiras para o ensino de 1º grau. Em um capítulo destinado a esclarecer a relação entre *Educação e desenvolvimento econômico*, assim diz a obra:

Para um país alcançar alto grau de desenvolvimento, é necessário que todos os seus cidadãos tenham oportunidade de estudar. Dessa maneira, a nação pode crescer através de um desenvolvimento integral, que abrange tanto o plano econômico quanto o plano social. Os países mais desenvolvidos, por exemplo, investem grandes somas em educação e em pesquisa científica. Atualmente não se fala mais em países ricos e pobres, de acordo com o potencial de recursos naturais. O que conta realmente é o grau de instrução da população e a capacidade do país de produzir riquezas (PILETTI, 1980, p.29).

Seguindo uma lógica de extrema centralização e controle das ações educativas em todo o país, iniciada com o Estado Novo, o período ditatorial investe na modernização do país pela ciência e tecnologia. A educação incorpora o rigor das técnicas científicas e metodologias controladas. O foco sai dos estudos humanísticos (Filosofia, Letras e Direito) e concentra-se nas ciências exatas e naturais. A intenção era formar indivíduos aptos a desenvolverem as tecnologias químicas, bélicas e astronáuticas no Brasil, e assim, se alçar ao mesmo nível das potências em disputa na época: Estados Unidos e União Soviética. Não por acaso, essa disputa no plano internacional se dava entre a maior potência capitalista e o expoente do Comunismo.

Para podermos dar nossa colaboração na solução dos problemas do país e da comunidade, precisamos estudar. As decisões dependem cada vez mais de considerações técnicas e científicas. (...) A aquisição de cultura e técnica é fundamental para podermos participar da vida política do país (PILETTI, 1980, p.27-28).

Em seu plano de ação, o governo militar, busca a um só tempo se aproximar das classes populares e convencê-las da necessidade de se comprometer com esse projeto de educação para a tecnologia. A tática escolhida é a propaganda. Afirma-se diretamente que a Educação no Brasil realizada anteriormente era aristocrática: “orientada para as classes privilegiadas<sup>228</sup>”, esta que se propunha no período ditatorial, ao contrário, era pensada para as classes populares, em incluí-las no mercado de trabalho, prepará-las para o exercício de profissões úteis à nação, e garantiria o fim da pobreza e da miséria do povo, pois um país desenvolvido tecnologicamente e cientificamente geraria empregos que seriam ocupados pelas classes populares. Tudo isso, no entanto, dependia de um compromisso firmado entre o Estado e o povo. O Estado, responsável pela formulação de metas e estratégias para se alcançar o objetivo do desenvolvimento, cumpre sua parte com a reforma do ensino. O povo deveria cumprir a sua com o estudo e a dedicação.

De maneira geral, nos países da América Latina, o ambiente político e social produziu um sistema de educação aristocratizada. No Brasil, por exemplo, não havia preocupação em levar o ensino a todas as classes sociais. Além disso, o estudante geralmente não era preparado para exercer uma profissão. O governo tem procurado sanar essas deficiências através da reformulação das metas educacionais, propostas na **Reforma do Ensino** (PILETTI, 1980, p.28, grifos do autor).

A Reforma do Ensino realizada em 1971 e promulgada em forma de lei reorganizou o ensino no Brasil, tanto público quanto privado, “criando-se disciplinas novas, mais orientadas para o trabalho”. A Reforma, no entanto, não passou a valer de imediato, pois “num país com as dimensões do Brasil, não é possível realizar a Reforma do Ensino em alguns anos apenas<sup>229</sup>”. A Reforma do Ensino constituiu-se por meio do estabelecimento de Metas ou nortes para a educação nacional. As metas mais substanciais relativas à educação são:

1. *Estender o ensino de 1º grau a todas as crianças em idade escolar. Em 1974, a taxa de escolaridade no ensino de 1º grau era de apenas 70 %: dos 22,3 milhões de jovens de 7 a 14 anos, apenas 15,7 milhões frequentavam escolas.*
2. *Melhorar a qualidade do ensino de 2º grau, dando-lhe conteúdo profissionalizante.*
3. *Promover o ensino técnico e o preparo de mão-de-obra qualificada, nos vários níveis exigidos pelo desenvolvimento do país.*
4. *Erradicar definitivamente o analfabetismo de adultos. Em 1970, cerca de 39 % da população com mais de 15 anos era analfabeta. Nos últimos anos, porém, essa taxa tem*

---

<sup>228</sup> PILETTI, 1980, p.32.

<sup>229</sup> PILETTI, 1980, p.28.

*diminuído, graças à ampliação da rede escolar e à atuação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobra<sup>230</sup>.*

Considerada a última reforma drástica na rede de ensino, no Brasil, a LDB instituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, diminuiu em um ano o período de formação escolar e introduz um ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira às necessidades econômicas, profissionalizando o ensino público ao máximo. Inclusive regulamentando a antecipação do ensino profissionalizante de 2º grau para os alunos concluintes da 8ª, 6ª e até a 4ª séries do 1º grau oriundos de regiões ou de escolas que não tivessem condições de ultrapassar estas séries.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. § 2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

A Reforma do Ensino realizada em 1971, direcionada à formação profissional e desenvolvimento industrial, teve por objetivos também a criação de necessidades, no povo, relacionadas à tecnologia e bem-estar social atribuídos aos avanços das ciências e da urbanização. A reforma, no entanto, não nasceu da inspiração de algum nobre intelectual do regime militar, como ocorrera em períodos anteriores, mas de uma série de acordos de compra de um projeto educacional já em desuso nos EUA. Esses acordos conhecidos como acordos MEC<sup>231</sup>- USAID<sup>232</sup> influenciaram a escolha de disciplinas do novo currículo escolar previsto na LDB (1971), diminuindo o espaço do ensino de História, considerado sedicioso; a inclusão do ensino de Língua Inglesa desde a primeira série; e a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica, Educação Física e Ciências. As disciplinas de Filosofia, Latim e Educação Política, consideradas obsoletas, são extintas. Os acordos influenciaram fortemente a Reforma do Ensino Superior e a agricultura (CONTAP-USAID, 1966) com o treinamento de técnicos rurais.

#### 7.4 A DITADURA NO ‘BRAZIL’ É AMERICANA

---

<sup>230</sup> PILETTI, 1980, p. 28-29.

<sup>231</sup> Ministério da Educação e Cultura.

<sup>232</sup> United States Agency for International Development

Paiva (2015) e Romanelli (1978) relacionam a questão da Educação Popular no período ditatorial com a implantação de um modelo de cultura ocidental. Os acordos MEC-USAID nesse contexto ganham status de “medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico<sup>233</sup>”. Mas a aceitação desse processo pela população não ocorreu assim de maneira pacífica. Tanto o sigilo criado em torno dos acordos quanto à questão de estrangeiros definirem o programa de Ensino Superior brasileiro causou revoltas entre estudantes, políticos e intelectuais. “Afim, que há de tão grave nestes trabalhos que não pode chegar, amplamente, ao conhecimento do povo brasileiro?<sup>234</sup>”.

Romanelli destaca que, “ao provocarem protestos por todos os lados, os acordos MEC-USAID tiveram também o efeito de agravar a crise educacional<sup>235</sup>.” A questão que fica após os acordos é se estes, que introduziram parâmetros em uso ainda hoje, no Brasil, trouxeram algum benefício ao país?

Uma das propostas mantidas em sigilo e que influencia de forma direta nas possibilidades educativas escolares das classes populares é a tentativa de transformar as universidades federais em fundações, conforme Alves denuncia no trecho a seguir.

Os planos feitos pela USAID para o ensino primário, médio e superior não foram publicados. Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência. É o caso, por exemplo, das propostas que se renovam de se transformarem as universidades federais existentes em fundações. A transformação das universidades brasileiras em fundações não representa apenas uma tentativa de se restringir ainda mais as já quase nulas possibilidades de acesso dos filhos da pequena classe média e do operariado ao ensino superior, o que lhes proporcionaria ascensão social. Vai muito além. É a colocação de todo o sistema universitário brasileiro na dependência do interesse direto e imediato do poder econômico norte americano no Brasil. A razão é simples. As fundações não teriam, para garantir sua sobrevivência econômica, nem o compromisso de verbas federais que crescessem com as suas necessidades, nem a de recursos próprios, independentes, que lhes poderiam ser propiciados, por exemplo, com a transferência de ações das grandes empresas estatais para sua propriedade. Somente sobreviveriam e se expandiriam se dispusessem de doações particulares (ALVES, 1968, p. 24).

A tentativa de diminuir o acesso das camadas populares ao Ensino Superior apresenta indícios que a relacionam à criação do Ensino Técnico no país. Os cursos técnicos direcionados à capacitação de jovens e adultos (SENAI, SENAC) e inspirados em um modelo disciplinar militar, são pensados para oferecer uma formação técnica mínima aos jovens em idade escolar e ofertar uma reciclagem aos adultos. Todos: jovens e adultos das classes populares, recebem junto ao diploma a incumbência de, com seu trabalho, resgatar o Brasil de seu atraso econômico.

<sup>233</sup> ROMANELLI, 1978, p. 196.

<sup>234</sup> Lauro de Oliveira Lima, In, Alves, Márcio de Moreira. **Beabá dos MEC USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

<sup>235</sup> ROMANELLI, 1978, p. 197.

Na mesma época, o governo militar, para fazer face à demanda, autoriza a instalação de faculdades particulares, sem planejamento ou fiscalização e, ao mesmo tempo, sem preocupar-se com a qualificação docente. Paralelamente, expande a rede de ensino público para receber a massa de analfabetos que iriam prestar serviço ao modelo industrial que estava sendo criado. A isso se considerou “democratização do ensino”. Os conteúdos curriculares, de valor imediatista, passam a ter características instrumentais. (CLARE, 2003. p.15).

A formação de jovens para compor a mão de obra nas indústrias nacionais e transnacionais americanas que se estabeleceram no país na década de 50 são, para Alves (1968, p.27), acordos “para a venda de gente”. A respeito, Paiva (1984) levanta um ponto sobre “as formas de educação que vêm se estendendo e que têm sua clientela entre as camadas populares.” Para a autora esta educação destinada às classes populares “trata-se do treinamento profissional via MEC ou via Ministério do Trabalho e que são organizadas de forma especialmente autoritária, com enorme gama de atividades paraescolares e códigos de conduta paramilitares.<sup>236</sup>”.

O ensino tecnicista não se restringiu à formação de quadros de trabalho urbanos. O DEA (Diretoria do Ensino Agrícola), junto ao CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso) e a USAID, assinam acordos para a cooperação técnica americana na formação de uma rede de escolas agrícolas, de nível médio *com* “o objetivo de formar trabalhadores especializados — feitores capatazes e técnicos agrícolas<sup>237</sup>”.

A tecnização é diferente da formação dos técnicos de que o País precisa. É evidente que para nos tornarmos independentes temos de criar gerações capazes de absorver e transformar a tecnologia e a ciência modernas, portanto, gerações de técnicos. Essas gerações só serão capazes de transformar — e o essencial é a transformação — se forem também capazes de pensar e de aplicar êsse pensamento à realidade brasileira. Já os técnicos sonhados pelas classes dominantes — e o imperialismo é cada vez mais internacional e uniforme em suas táticas, porque, realmente, é o imperialismo do dinheiro — são meros executores de tarefas. Querem homens que vêm na máquina uma máquina, no operário um operário, na empresa um fim, no consumo uma realização última e feliz. No Brasil, êsse plano é também o da manutenção de uma dominação que se expressa pela imensa participação estrangeira em nosso setor industrial. É, portanto, um plano de entrega da soberania. (ALVES, 1968, p. 106-107, sic)

A tentativa de o governo militar brasileiro alavancar o Brasil da condição de país subdesenvolvido e alçá-lo ao posto de potência por meio da reestrutura do ensino com base no modelo norte-americano de inspiração militar quase foi realizada. Ao menos em um breve período a imprensa nacional pôde se orgulhar de ver o país ser promovido à terceira potência mundial, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América e da União Soviética. Assim diz uma reportagem do Almanaque do Correio do Povo de julho de 1980:

---

<sup>236</sup> PAIVA, 1984, p. 41.

<sup>237</sup> ALVES, 1968, P.89.

Em 1980 o Brasil figurou como a terceira potência mundial- logo após a União Soviética e os Estados Unidos- no relatório anual do diretor do Instituto de Estudos Estratégicos da universidade Georgetown, Ray Cline, que elaborou um método matemático para calcular o poderio dos países. Ex-subdiretor da CIA (Agência Central de Inteligência), Cline usa como fatores de sua equação o poderio militar, o poderio econômico, a coerência da política estratégica nacional e um último coeficiente, a “vontade”, que representa o sentimento da população com relação aos objetivos nacionais. O primeiro relatório Cline, publicado há três anos, colocava o Brasil em sexto lugar, superado ainda pela China, Japão e Alemanha Ocidental. (...) Para justificar a ascensão do Brasil, Cline cita o desenvolvimento econômico do país, hoje a quinta potência industrial do mundo e o fato de ter um Governo fortemente centralizado, mas com uma política de liberalização (1980, p.294, SIC).

A Reforma de Ensino voltada ao tecnicismo deixa como marcas ao país a noção de eficiência educativa, que, neste período, está relacionada a aspectos quantitativos, como grau de qualificação dos professores, número de escolas, obrigatoriedade de matrícula de crianças e jovens no ensino de 1º grau, taxas de repetência e evasão. Além de uma herança de separação de classes realizada ainda na infância, dentro da escola. As universidades não foram transformadas em fundações, mas seu número de vagas foi limitadíssimo em comparação ao número de formandos no 2º nível, e a necessidade de aprovação em exames e vestibulares tornou quase impossível o acesso das camadas populares ao Ensino Superior. O Ensino Técnico, esse, sim, prosperou de tal forma que passou a ser cobrado em algumas instituições, pois afinal, que mal há em fazer o povo pagar duas vezes por um projeto de futuro que nem sequer soube que estava sendo preparado para eles?

O ensino técnico foi a maneira mais eficiente de alcançar as camadas populares, muito mais do que as campanhas de alfabetização. Assim durante a gestão de Eduardo Portela no MEC foram criados os programas PRODASEC<sup>238</sup> e PRONASEC<sup>239</sup> como alternativa ao fracassado MOBREAL. Criado para substituir o MOVA<sup>240</sup>, o MOBREAL<sup>241</sup> fracassa literalmente em sua função de alfabetizar os adultos do país. A UNESCO agiu nos países da América Latina pressionando o Estado por “democratização do ensino elementar e pela promoção de campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos.<sup>242</sup>” Segundo Paiva “os programas de ações socioeducativas e culturais para as populações carentes urbanas e para o meio rural” foram criados para serem “uma alternativa de ação junto às camadas populares”.

---

<sup>238</sup>Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas;

<sup>239</sup>Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural;

<sup>240</sup> Movimento de Alfabetização de Adultos;

<sup>241</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização;

<sup>242</sup> PAIVA, 1984, p. 25.

Além dos acordos MEC-USAID, o regime militar realizou diversas experiências de cooperação com organismos internacionais. No que concerne à educação das massas principalmente. Em especial destacam-se As Escolas Rurais Integradas do Instituto Inter-Americano de Cooperação Agrícola (IICA) e as SMD/UNICEF.

O IICA<sup>243</sup> atua no Brasil desde 1964 e segue em atividade. O órgão capta recursos externos de fontes internacionais, como o Banco Mundial e oferece cooperação técnica visando o desenvolvimento rural, o protagonismo econômico e a inclusão social dos sujeitos do campo por meio de pacotes educativos. No caso brasileiro, o pacote utilizado foi “importado” da experiência haitiana com o IICA. As Escolas Comunitárias da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMD) em parceria com o UNICEF, eram direcionadas às favelas do Rio de Janeiro. Esta parceria não era apenas um “programa de educação (escolar ou não), mas um programa de intervenção na favela<sup>244</sup>”. A utilização das Escolas Comunitárias nestes moldes é questionada por alguns autores<sup>245</sup> porque “discrimina as camadas mais pobres da população”<sup>246</sup>. A discriminação nas Escolas Comunitárias, segundo os autores, dava-se por fatores como localização geográfica de difícil acesso; altos níveis de evasão e repetência; ensino de baixa qualidade e distante da realidade dos alunos e condições socioeconômicas familiares que não condizem com as exigências das escolas. No entanto, dados da Fundação Carlos Chagas, direcionam para a figura do professor a maior responsabilidade pela exclusão dos alunos. Tais dados apontam que a insatisfação com as condições de trabalho levam os professores a baixarem o nível de seu comprometimento com a Educação Popular.

Acerca dos dados apresentados pela Fundação Carlos Chagas Paiva (1984) recoloca a questão da responsabilidade do professor afirmando que

Se por um lado é certo que a discriminação passa pelo professor, não é menos certo que as Secretarias de Educação utilizam as pesquisas que o indicam para culpá-lo e eximir-se da responsabilidade pelas consequências da burocratização do sistema, da ausência de tempo suficiente para a alfabetização, da não remuneração por tarefas que terminam sendo cumpridas durante o horário de aulas, da alta rotatividade do pessoal docente, da ritualização da prática escolar através de indecifráveis “guias curriculares”, etc. (PAIVA, 1984, P. 49).

Apesar da presença da ditadura permanecer na estrutura educacional brasileira e seu direcionamento das classes populares para o trabalho técnico industrial permanecer fortemente

---

<sup>243</sup> Sobre o IICA ver: PAIVA, Vanilda (ORG). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Site Oficial: [www.iicabr.iica.org.br](http://www.iicabr.iica.org.br)

<sup>244</sup> PAIVA, 1984, p. 47.

<sup>245</sup> PAIVA (1984); MARTINS (2012); STRECK (1997).

<sup>246</sup> PAIVA, 1984, p. 48-49



ainda hoje, o período ditatorial chega ao fim em 1985 com manifestações populares que organizaram os mais diversos setores do país em um objetivo comum: *as diretas já*.

Nos anos que antecederam a ruptura do governo militar, o tropicalismo, por meio da arte, da música popular e da cultura, promovia o enfrentamento ao sistema pela denúncia. O coletivo de artistas que participou do movimento *Tropicália* tornou-se extremamente popular pela maneira em que burlava a censura com toques de ironia.

## 7.5 O CINEMA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTÉTICA NACIONAL E POPULAR

Durante as décadas de 60 e 70 a produção cinematográfica nacional foi intensificada. O mesmo Estado ditatorial que estabeleceu extrema censura sobre todo o conteúdo vinculado nos filmes e demais manifestações culturais também nutria grandes interesses com a tecnologia do cinema. “O regime militar, dentro de seus princípios de centralização político-administrativa, instaurou um projeto de institucionalização cultural de extensão nacional<sup>247</sup>.”

A criação da Embrafilme<sup>248</sup> (1969) configura o ápice da atuação do Estado sobre a produção cultural nacional, voltada, nesse período à eficiência mercadológica e à criação de uma cultura nacionalista. Nota-se que neste período, apesar da forte presença militar, o Estado não recorre à criação de uma estética militarista conforme ocorrido no Estado Novo. Getúlio Vargas concentrou muitos esforços, entre os anos de 1937 e 1945, na utilização do cinema para a criação de um imaginário social favorável à atuação militar, ao envolvimento do Brasil na Segunda Guerra e principalmente à adoção do padrão de cultura norte-americano. Com o apoio da Divisão de Cinema<sup>249</sup> dos EUA (Motion Picture Division), criam-se no Brasil dois órgãos responsáveis pela difusão de filmes curta-metragem e documentários: O Departamento de Cinema Educativo (INCE/1937) e o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

A Embrafilme estabeleceu forte censura às obras que propunham críticas ao sistema ditatorial, abordavam questões políticas ou temáticas consideradas controversas. A propaganda de Estado, durante a Ditadura, apostava na criação de um espírito ‘otimista’ no povo e na ultra valorização dos preditivos nacionais. O cinema serviu bem a esse propósito. O Estado lançou mão de muitas campanhas que enfatizavam os potenciais culturais e desenvolvimentistas do

---

<sup>247</sup> AMANCIO, 2007, p. 173.

<sup>248</sup> Empresa Brasileira de Filmes S/A

<sup>249</sup> TOTA, 2000, p. 61- 73.

país através de slogans<sup>250</sup> como: "Você constrói o Brasil", "Ninguém segura este país", "Brasil, conte comigo", "Este é um país que vai pra frente", "Brasil, ame ou deixe-o", entre outros.

Nessa linha, 'popular e nacionalista' se inclui também a abertura de espaço para a presença do samba nas rádios, e a difusão de "marchinhas" carnavalescas relacionadas ou à valorização das riquezas naturais do Brasil, ou das 'glórias' de seu passado.

## 7.6 EIS QUE SURGE O JECA NOVAMENTE

*Jeca Tatu*, de Amácio Mazzaropi, lançado em 1960, quatro anos antes do golpe militar, retoma a imagem ingênua, alheia à situação política, e cômica do 'caipira'. O personagem faz muito sucesso no cinema e em 1961 Mazzaropi grava a *Tristeza do Jeca*, primeiro filme a ser transmitido pela televisão no Brasil, a saga Jeca continua até 1980, totalizando oito filmes<sup>251</sup>. Com *Jeca Tatu*, Mazzaropi é 'escolhido' como um dos produtores que representam esse momento 'otimista' da produção cultural brasileira, sendo recebido pelo general Emílio Garrastazu Médici.

Independente da posição do Estado sobre a produção, *Jeca Tatu*, de Mazzaropi, é em tudo semelhante ao personagem Lobatiano e dá continuidade à representação do homem do campo, o caipira através do olhar externo, de quem detém o poder de instituir a identidade do outro. Uma identidade caricata e sem qualidades morais ou físicas. "Acontece que, satirizando o caipira, Mazzaropi acaba detratando ainda mais sua imagem, já impregnada de preconceitos<sup>252</sup>".

---

<sup>250</sup> Ver: FICO, Carlos. **Reinventando o Otimismo**: Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

<sup>251</sup> O Jeca e a Freira (1968); O Jeca Macumbeiro (1974); Jeca Contra o Capeta (1975); Jecão, um Fofoqueiro no Céu (1977); O Jeca e seu Filho Preto (1978); O Jeca e a Égua Milagrosa (1980).

<sup>252</sup> DIAS, 2007, p 37.



Figura 7: Cartazes dos filmes Jeca Tatu e Tristeza do Jeca

Da publicação de *Urupês*, em 1918, ao último filme de Jeca, em 1980, muitas mudanças ocorrem no cenário nacional, no entanto, a figura do analfabeto, quase animalesco relacionada aos pobres, moradores das zonas rurais, permanece inalterada. É o popular, em suas peculiaridades, transformado em motivo de gracejos para divertir o grande público, composto, também, por Jecas Tatus da vida real.

O público de *Mazzaropi*, como todo o público do cinema mais inserido na indústria cultural, não é levado a abstrair da arte os reais problemas que o norteia. Ele vai ao cinema para relaxar e se preparar para a jornada de trabalho diária. Enquanto o “jeca real” deapauera, vítima que é das malhas da produção capitalista, os filmes de *Mazzaropi* nos apresentam um sujeito indolente, mole e preguiçoso, “malandro” o suficiente para se beneficiar com os conchavos feitos contra ele e sua família. (DIAS, 2007, p. 64-65)

Durante um período de intensa repressão e manipulação das massas, os filmes da série Jeca operam a favor da constituição de uma imagem do ‘popular’ incapaz de ser agente político, ante disso ele é ocupado pela perspectiva do outro, que o considera inapto para todo o tipo de atividade considerada de valor. Muitos dos enredos que compõem a saga Jeca retratam questões sociais importantes, como a reforma agrária, a corrupção de autoridades religiosas, preconceito social, mas ao contrário do que se espera, o personagem não formula um só questionamento acerca de tais problemáticas, resolvendo suas situações através da malandragem, inventando

histórias, mentido ou se agarrando a credices. É o otimismo ‘alienado’ e ‘alienante’ do Jeca, que se sobrepõe a todo contexto político e social que atravessa a sua vida e a de seus espectadores.

## 7.7 A RESISTÊNCIA POPULAR

Se a incorporação do cinema ao cenário cultural brasileiro foi uma hábil estratégia militarista, não se pode pressupor que a experiência do cinema do país tenha sido restrita ao domínio da manipulação de massas. Grupos ligados à cultura popular e à resistência política se apropriaram dessa estratégia de maneira subversiva. O cinema por essa outra ótica é um reflexo do confuso e tenso clima em que vive boa parte da população. A própria instauração da ditadura e seus horrores recaiu na criação de uma estética do grotesco, do inconcebível, em que a arte, de certa forma, busca ser canal de exteriorização das aflições infligidas pela repressão.

Como forma de resistência o cinema no período Ditatorial não foi uno, como também não eram os populares. Insurgem com algum destaque, nesse período, dois movimentos bastante distintos entre si: o Cinema Novo e o Cinema Marginal.

O Cinema Novo investiu na estética da fome, assim chamada por sua bem clara intenção política de combater o Regime Militar e denunciar suas práticas repressivas e mortais. Extremamente ligado à esquerda no país, deu vida e voz a pessoas reais, mortas ou desaparecidas. O Cinema Marginal moveu-se por outros caminhos. Sua estética é a do Grotesco, burlesco e sua intenção era dar visibilidade aos anti-heróis que coabitavam o país. O Cinema Marginal registrava a vida de seres desestruturados, marginalizados e indesejados no país. Os homossexuais, as prostitutas, os encarcerados, dependentes químicos, pervertidos, degenerados, bandidos eram a vida nos personagens.

O Cinema Novo era mais intelectualizado e percebia os personagens sociais ‘comuns’ numa visão verticalizada do intelectual sobre seu objeto: o oprimido. O Cinema Marginal, mais popular, o ‘oprimido’ não tinha o discurso do ‘oprimido’. Ele se protagonizava. Eles se uniam justamente no que o discurso hegemônico da ditadura escondia: a sociedade e suas complexidades de relações e personagens. (GLAUBER FILHO, In, SANTIAGO, 2014, p.1).

Para Ângela José (2007) ambas as propostas eram reações à estética militarista incorporada e amplamente divulgada pelas mídias de massa, entretanto, possuíam orientações ideológicas distintas e até críticas entre si. Pois se uma priorizava o combate à repressão a outra

defendia que não eram apenas os presos políticos os sofrendores do golpe militar e que havia muitos outros, arrasados por aquela situação e que sequer tinham força para se manifestar.

A proposta deste tipo de cinema era clara, era o grotesco versus a estética da fome defendida pelo Cinema Novo. Era o cinema descomprometido contra um cinema preocupado com as questões culturais, com nossas raízes e que buscava uma linguagem brasileira para retratar nossas histórias e costumes. Influenciado pelo Neorrealismo italiano, o universo do Cinema Novo é, predominantemente, nordestino, inspirado na literatura dos anos 1930, abordando temas rurais e sertanejos, e, mais tarde, os conflitos gerados na periferia das capitais brasileiras. Era o cinema culto, marcado por uma posição política nitidamente de esquerda. Já o cinema marginal, influenciado pela Nouvelle vague francesa e pelo movimento underground americano, a bandeira contestatória era a carnavalização da cultura brasileira. Uma cultura que apesar de reivindicar o status de culta, não passava de uma cultura marginal, tupiniquim, antropofágica. (JOSÉ, 2007, p.159)

O cinema em suas muitas formas teve importante papel neste período, e junto a ele outros movimentos se disseminaram. Os movimentos estudantis organizados, os sindicatos e agremiações, grupos de teatro popular e música, com destaque os envolvidos no Movimento Tropicalista Brasileiro. Sobre o Tropicalismo, pode-se dizer que foi certamente uma das manifestações que melhor conseguiu burlar a censura. As músicas produzidas pelo coletivo de artistas possuía forte apelo popular, suas letras muito bem organizadas, passavam mensagens subliminares em oposição aos militares. “Eu organizo o movimento. Eu oriento o carnaval<sup>253</sup>”

O tropicalismo que se desenvolvia também nas artes plásticas, cinema e poesia, todavia, não via na afronta ao sistema sua principal orientação, pois, seus artistas-fundadores acreditavam que a criação de uma nova estética artística era em si uma forma de revolucionar o país.

## 7.8 A REDEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR (1985-...)

Com o fim do período ditatorial, em 1985, as leis e documentos que regem o ensino nacional são amplamente utilizados para que se redemocratize o país. Nesse sentido, é escrita a *Constituição de 1988*, a qual determina que a educação seja:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita

---

<sup>253</sup> *Tropicália* - Caetano Veloso

para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 85)

Na interface de ampliação de direitos educativos em que trabalham a Constituição de 1988 e a *LDB* de 1996, outros documentos dão conta de atender grupos historicamente excluídos dos processos escolares, tais como quilombolas, indígenas, deficientes, analfabetos maiores de 18 anos e população campesina.

Nesse período pós-ditadura, as discussões em torno da Educação Popular ganham novos delineamentos. Sob os efeitos da universalização dos direitos à cidadania relativos ao acesso a bens e serviços a uma parcela cada vez mais ampla da coletividade social, a escola pública é encarada como espaço próprio à realização da Educação Popular, sendo assim se expande a defesa pela ampliação do número de escolas. Alcançada, em boa parte do território, a expansão do sistema escolar, a situação das classes populares persiste sem grandes alterações. As muitas obras que são publicadas com a reabertura dos canais de comunicação do país tentam solucionar uma nova questão que emerge da presença dessa escola única no país: a exclusão na escola.

Se, em períodos anteriores, as classes populares foram levadas a acreditar que a exclusão social era decorrente da não inserção em ambiente escolar, ou mesmo, porque faltavam escolas no país, agora o problema é bem outro. É o processo de escolarização que desponta como responsável pela segregação de classes. Os índices de repetência e evasão são altíssimos entre os alunos das camadas mais baixas e a questão do analfabetismo persiste e com mais força. Muitas possibilidades são levantadas, desde novas teorias pedagógicas, o uso de tecnologias digitais, a formação de redes com outros órgãos como o Ministério Público e Conselho Tutelar, a promulgação de leis que garantam punições aos pais, cujos filhos abandonam a escola, etc. Os autores desse período questionam a necessidade de políticas públicas que garantam a permanência dos sujeitos populares na escola. Dentre estas, destacam-se as políticas de acessibilidade, programas de suplementação de renda, como o *Bolsa Família*, e de incentivo à cultura, moradia e saúde e a criação do *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas* (2014).

Tais propostas não são analisadas neste estudo, pois se defende que os processos de escolarização compulsória que foram atualizados sobre as classes populares, desde o período

anterior ao Estado Novo, foram ‘suficientes’ para que a noção de Educação Popular fosse atravessada por uma concepção de Educação Popular Escolar.

Nesse sentido, cabe rememorar os efeitos das grandes reformas do ensino que resultaram na consolidação da Escola Nacional e instituíram um currículo e seus componentes, em grande parte, ainda em vigor nos dias atuais. Assim, através deste estudo buscou-se desenhar os processos políticos e históricos que compuseram as Reformas: Pombalina (1759), Benjamim Constant (1890), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), sendo que são estas duas últimas que efetivamente consolidaram um sistema de ensino público, gratuito e estatal no Brasil.

O alto investimento em educação pública, no *Estado Novo*, através de Francisco Campos, extrapolou a obrigatoriedade do Ensino Primário para crianças, criando mecanismos de subjetivação para a escolarização dos adultos. A Reforma Capanema insere-se em um contexto em que grande parte do trabalho para a consolidação de um currículo e de uma escola nacional já estava estabelecida. Suas leis Orgânicas do Ensino servem ao intuito de consagrar a tendência centralizadora do ensino, que já vinha sendo posta em prática por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937. Dessa forma, a atuação de ambos os reformadores se complementa no sentido de organizar um sistema dual de ensino brasileiro, subdivido em: um ensino secundário público, destinado à burguesia condutora da economia do país, e um ensino profissionalizante, técnico, destinado à formação da classe trabalhadora.

A ação de tantas leis e documentos educacionais vai paulatinamente estabelecendo barreiras praticamente intransponíveis à autogestão das classes populares. Barreiras imateriais, feitas de ideias bem aconchegadas em nossas mentes que determinam o regime de carência, em que a educação, sempre mais e mais estatizada, escolarizada, vem sendo oferecida aos que vivem nesse imenso território conhecido como Brasil.

## **BLOCO II: PROBLEMATIZAÇÕES DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR**

Organiza-se este capítulo final de maneira a apresentar a noção de Educação que norteia este estudo; algumas manifestações em Educação Popular excluídas da historiografia em Educação por seu distanciamento da necessidade de escolarização das massas; e, por último, mas não menos importante, as contribuições da realização desta pesquisa para minha (auto) formação como educadora.

### **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmo, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida.  
(MARC FERRO, 1983)

Percorrendo os livros de História e História da Educação foi possível encontrar as forças, estratégias de poder e hierarquias que se utilizaram do termo Educação Popular para defender, com certa coerência, uma lógica de atuação do Estado sobre as classes populares. Para isso fez-se operar o que Foucault nomeou de Genealogia, de maneira que esse estudo se distancia de uma revisão crítica da historiografia em Educação, e se aproxima do processo mediante o qual a história é construída. Conforme Foucault a genealogia é um método que se serve da história para explicar o presente.

Assim, interessou compreender o tratamento dado pela historiografia às questões referentes à Educação Popular no que se concebe canonicamente por períodos políticos do Brasil, ou seja, toda a história que se tem registrada desde a aparição do território brasileiro na conjuntura internacional. Nesse sentido algumas questões requerem necessária compreensão. Primeiramente pontua-se a própria questão da periodização, tomada aqui conforme exposta nos livros de História e História da Educação, a qual se liga à naturalização de uma concepção de educação escolarizada, e que institui o início das atividades educativas no Brasil dentro de uma perspectiva institucional, sem considerar os processos educacionais que já existiam neste território, extremamente povoado, antes da chegada dos colonizadores.



Quais interesses foram privilegiados pelos intensos investimentos de Estado para com a Educação Popular? Como os modos de vida das populações indígenas e afro-brasileiras em suas singularidades são representados pela historiografia oficial? São questões que a historiografia oficial não pode responder, pois tais respostas, conforme apresentado na primeira parte deste estudo, põem a baixo toda a lógica que a orienta.

A análise da história oficial da Educação Popular no Brasil atesta uma inclinação intencional a registrar as ações do Estado sobre o povo majoritariamente por meio de leis. São marcas desta história da educação oficial, que engloba tanto a história pela ótica do Estado quanto pela ótica da oposição que se institui na linha histórica que vai de Getúlio à ditadura: enfatizar as forças hegemônicas, tanto de situação quanto de oposição, e relegar ao esquecimento as dissidências; apresentar as ações de Estado como necessidades e aliadas a um clamor popular, diagnosticado como desejo do povo por se equiparar as camadas privilegiadas; atestar a total passividade das camadas populares frente ao Estado, concebidas como dependentes e incapazes; apontar para as formas de convivencialidade e culturas que se desenvolveram à margem do padrão cristão-europeu, apresentando-as como inferiores, prejudiciais e responsáveis diretas pelas condições precárias de subsistência da população; e abafar o desenvolvimento de formas de cultura, educação, saúde, moradia, etc, que escapam ao padrão idealizado a cada período.

Em parte por sua apatia, em parte por sua passividade, e em parte ativamente, essas mesmas massas humanas possibilitaram as catástrofes de que elas mesmas são as maiores vítimas. Acentuar a culpa que cabe às massas humanas, atribuir-lhes toda a responsabilidade, significa leva-las a sério. Por outro lado, deplorar as massas humanas como vítimas significa trata-las como se trata criança pequena e desamparada. A primeira atitude é a dos autênticos lutadores pela liberdade; a segunda é a típica do político sedento de poder. (REICH, 2001, p. 323.)

Tais marcas se encadeiam para confirmar a hipótese da soberania do Estado e a sujeição das classes subalternas pela modulação segundo interesses alheios aos dos populares. E ainda desvalidar a sabedoria popular, seus modos de vida, enfatizando a positividade das ações desenvolvidas pelo Estado, com intensa participação da Igreja Católica, para ilustrar as massas, tidas como tábulas rasas sobre as quais se deveria escrever todo o necessário para torná-las cidadãs. O princípio presente nestes tantos discursos pela Educação Popular no Brasil reafirma uma necessidade de desqualificar todo um modo de vida e dar continuidade ao processo de colonização do povo aos moldes dos conquistadores europeus. Não é permitido ao povo ser como é. Sua arquitetura é dita rudimentar, suas capacidades são diminuídas. O povo é um todo representado pela ausência.

Nesse sentido, este estudo busca aclarar que há uma história oficial que se utiliza do termo Educação Popular privilegiando o registro das ações de Estado, alheia e em muitas vezes contrária aos modos de vida dos populares. No entanto, apesar de todo o enfoque da historiografia se concentrar na disseminação desses registros oficiais, é preciso perceber a coexistência de resistências, entrelaçamentos e ecos que se opõem ou reforçam as ações oficiais e que compõem outras perspectivas acerca da histórica da Educação Popular.

Desse modo, não se pretende com essa pesquisa reforçar a crença oficial na primazia da dominação das instituições reguladoras da vida em sociedade que se promoveram no decorrer da constituição da história da Educação, com destaque para as ligadas diretamente ao Estado. É este o exercício que a história oficial tenta fazer: apagar as resistências à existência de uma única forma de educação, como é o exemplo da supressão das contribuições inigualáveis da vertente anarquista à educação das classes populares.

Interessou-nos investigar quais fatores teriam contribuído para que o movimento libertário, bastante atuante em sua época, recebesse dos historiadores tão pouca atenção? Através desse impulso inicial, buscamos preencher importantes lacunas da história da educação, não apenas no que se refere à pluralidade de práticas educativas. Como, também no que tange à origem de importantes termos incorporados ao contexto educacional do país. Termos como educação integral, coeducação de gêneros e ensino politécnico.

A reunião de forças que resultou no enfraquecimento do movimento anarquista no Brasil e atuou fortemente para o desaparecimento de seus registros, não por acaso, se encontra com a configuração de forças que resultaram no aparecimento da Educação Popular Escolar. De maneira que houve uma intencionalidade muito clara operando para que a concepção educativa desta vertente problematizadora da noção de escolarização, fosse suprimida da nação e de seus registros.

O degrado da história, no entanto, não é um “privilegio” dos anarquistas, mas de todas as demais formas de convivencialidade e seus inseparáveis processos educacionais presentes ou manifestas no território desde o domínio português. Impossível não citar as incontáveis culturas indígenas e africanas e toda a sabedoria expressa nos costumes, nas práticas e nos modos de vida que se desenvolveram às margens da cultura letrada nos mangues, nas periferias, nos lixões, do sertão ao pampa e que não tiveram um momento sequer de sua existência registrada pela História da Educação tornada oficial. Essa história fora da história sobrevive na oralidade, nas tradições, nos mitos, nos ritos, na linguagem e tem seu funcionamento fora das práticas educativas escolares. É possível afirmar, a partir desta pesquisa que as obras que se propõem contar a história da Educação Popular acabam por se posicionar ao lado da

institucionalização da vida. Desconsideram todas as iniciativas cujo aparecimento está nas práticas do povo e desencorajam iniciativas bem-sucedidas de educação não escolar.

### 8.1 A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Ao longo da História, houve várias mudanças no cenário educacional do Brasil. Elas ocorreram não somente na estrutura curricular das escolas, mas também, na estrutura escolar que sofreu constantes transformações em decorrência de aspectos políticos, sociais e econômicos. Nesse contexto, percebe-se que a História da Educação não se organiza pela cronologia, mas sim pelas relações de poder, pelas relações de sentidos. E são essas relações de poder (político) que determinam a escolha de componentes curriculares, põe em movimento políticas públicas, incluem ou excluem sujeitos das relações sociais.

Não se trata de conceber que todos os projetos educativos postos em movimento pelo Estado ou sob sua gestão/financiamento para as classes populares se configurem pela lógica globalizante de mercado, de controle e de normatização. Mas há que se observar quais interesses reais atravessam tais propostas, como se efetivam as práticas educativas em detrimento dos discursos postos em movimento.

Em uma lógica de Estado em que educação se conforma como processos escolares e as atividades educativas tidas como válidas dependem da existência de verbas públicas, construção de escolas, formação de professores, etc. A periodização da história, o protagonismo de políticas educacionais, a necessidade de agir para e sobre o povo adquire total coerência. No entanto, como muito bem explica Santos em sua obra *Desregulagens: Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*.

Obviamente, não se trata de negar, aqui, a importância social do planejamento implantado pelo Estado ou as incidências sócio-econômicas e políticas da atividade dos grandes grupos monopolistas; trata-se simplesmente, de saber que não se pode pensar os problemas com as mesmas categorias do Estado e dos grandes grupos sem aderir à lógica que os anima. (...) Assim, desde o século XIX vê-se esboçar a concepção segundo a qual a educação de todos é um fator de progresso, uma mola fundamental para a evolução da sociedade, para o futuro do país. Mesmo que a distância entre o discurso e a realidade seja intransponível – porque a sociedade é “atrasada”; porque a base da economia, desde o período colonial, permanece a monocultura (o que exige um mínimo de qualificação e de diversificação da força de trabalho), porque a reprodução de uma estrutura de classes herdada do passado é garantida pela própria organização da produção; porque a escola para todos não tem nenhuma razão de ser pois não é indispensável -, nada disso perturba os porta-vozes do discurso liberal sobre a educação. Muito pelo contrário. Todos esses motivos que o desqualificam constituem argumentos adicionais para demonstrar sua necessidade, a obrigação de mantê-lo em circulação. (SANTOS, 1981, p. 54)

A respeito das resistências populares, tem-se que nem sempre esta se dá pela negação ou confronto direto, mas também pela apropriação, aproximação com as forças que se lançam

sobre elas. Um exemplo dessa relação pode ser observado na aproximação das religiões de matrizes africanas, em especial o Candomblé ao catolicismo (sincretismo), cuja relação de intensa troca pode ser superficialmente compreendida com uma acomodação dos rituais africanos ao calendário católico, no entanto essa relação aponta para trocas muito mais profundas, em que certos mitos africanos adquirem legitimidade para serem cultuados por seus crentes à medida que assumem correlação aos santos católicos, parte da cultura dominante. Um olhar mais atento pode perceber que, ao invés de aceitar a religião hegemônica no Brasil, o catolicismo, os praticantes do Candomblé não só se utilizam dessa correlação entre entidades para preservar sem maiores oposições seus rituais e crenças, como, em contato com as crenças católicas, criaram práticas e ritos próprios da manifestação brasileira.

De forma semelhante algumas comunidades indígenas e quilombolas acomodam escolas estatais em seus territórios e se utilizam delas de acordo com seus interesses e as modificam à medida que elas também os modificam. É difícil saber quem exerce maior influência e isto não é o mais importante, mas sim ter em mente que a interação popular não é sempre deliberadamente ingênua e pacata, como é apresentada pela propaganda historiográfica: Ela age. Têm-se provas de que as classes populares mantêm à margem ou não costumes que herdaram de seus antepassados, e, mesmo em situações em que estes costumes entram em conflito com a posição hegemônica, não se pode saber qual sairá vencedor. Assim, tem-se a incorporação das festividades pagãs do carnaval ao calendário católico, a prática indígena do compartilhamento do chimarrão feito de uma erva com efeitos semelhantes ao café, na região sul, entre tantas outras práticas incorporadas dos populares e sacralizadas.

Em meados do século XX o professor, geógrafo e cientista político Josué de Castro publicou uma série de obras<sup>254</sup> dedicadas ao mapeamento das regiões mais atingidas pela fome e pela miséria no país, em especial, na obra *Homens e caranguejos* explicita sua concepção de conhecer intimamente relacionada ao do contato, à imersão na realidade e na lógica de vida dos sujeitos em situação de vulnerabilidade para compreendê-la. O autor deixa claro em seus escritos que nenhuma teoria ou formação é capaz de sobrepujar a influência da experiência, do contato com os modos de vida que se pretende compreender.

---

<sup>254</sup>A seguir apresentam-se algumas das obras escritas por Josué de Castro: O Problema Fisiológico da Alimentação no Brasil. Recife: Ed. Imprensa Industrial, 1932; O Problema da Alimentação no Brasil. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1933; Condições de Vida das Classes Operárias do Recife. Recife: Departamento de Saúde Pública, 1935; Alimentação e Raça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935; Documentário do Nordeste. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937; A Alimentação Brasileira à Luz da Geografia Humana. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1937; Fisiologia dos Tabus. Rio de Janeiro: Ed. Nestlé, 1939; Geografia Humana. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1939; Geografia da Fome: A Fome no Brasil. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1946; e Geopolítica da Fome. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1951.

[...] Não foi na Sorbonne nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade do Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite [...] Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo. Seres anfíbios — habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo: este leite de lama. Seres humanos que faziam assim irmãos de leite dos caranguejos. Que aprendiam a engatinhar e a andar com os caranguejos da lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de se terem impregnado do seu cheiro de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com suas duras carapaças também enlambuzadas de lama. (CASTRO, 1967, p. 12-13)

Das palavras de Josué do Mangue, interessa perceber como ele concebe a educação dos homens do mangue intimamente relacionada aos modos de vida do mangue. Esse aprender que se dá por composição com os caranguejos, e não por ensino-aprendizagem, quem melhor para ensinar a sobreviver em um habitat como este?

Os capítulos que compuseram o primeiro bloco desse estudo se incumbiram de mostrar o que esse conceito de educação como escolarização do popular representou para as classes populares, ou seja, fez emergir os números esforços do Estado, da Igreja, do mercado e da elite brasileira para disciplinar as populações justamente por serem estas constituídas de sonhos, desejos, vontades e corpos que não cabem em um modelo único importado de outra realidade. Esse conceito de educação, presente na história, só se sustenta em uma sociedade urbana, capitalista, consumista, onde impera uma noção de trabalho que é somente assalariado, em que todos os sentimentos que se nutre pelo espaço em que se habita se resume a dever, a civismo.

Do primeiro bloco desse estudo ficam duas colocações: Há um saber popular que se movimenta, se desenvolve à margem do que se concebe socialmente como conhecimento legítimo. Há um refinamento do conhecimento canônico que irá alcançar as massas, um cuidado em não instruí-las demais na lógica que as domina. Não seria aí onde repousa todo o empenho do Estado e seus defensores, de situação e oposição, em manter o controle sobre a Educação Popular? Visto que a um só tempo realiza um controle sobre os conhecimentos, escolhendo quais elementos são úteis e seguros para a absorção das massas. E ocupa importante espaço/tempo na vida de cada indivíduo para que seus saberes, questões e culturas não se desenvolvam plenamente, mantendo-se, assim, como subcultura da cultura letrada.

Um conceito de educação como processo educativo opera por meios em tudo distintos das formas de atuação de Estado. Aí as referências deixam de ser MEC, currículos, projetos internacionais, conglomerados econômicos, leis, escolas, modelos e passam a ser o cotidiano,

as vivências, necessidades, soluções criativas, modos de vida instituidores de liberdade em meio à floresta sintética de leis, direitos, deveres, proibições e punições. A essa educação popular em que o conceito de popular não é um desqualificante, interessa prestar atenção aos processos de aprendizagem que há na organização do trabalho de um catador, no aprender dos corpos que superam limitações; as práticas que permeiam a vida das comunidades rurais; a sabedoria guardada pelas comunidades ribeirinhas; as relações aprendidas com a natureza dos indígenas. Tudo se refere à educação, pois há educação pela observação, pela experimentação, pela vivência, é a vida que educa.

Assim, o conceito de Educação Popular emergente deste estudo vai por caminhos em que a sabedoria popular se autogestiona e sobrevive a tantas investidas contrárias; de maneira a deixar aparecer à criatividade das soluções populares, suas muitas formas de exercer a intersubjetividade<sup>255</sup>. E, assim, romper com as verdades estabelecidas no senso comum acadêmico e apresentar novas compreensões dos problemas educativos.

## 8.2 NEM AQUI, NEM ALÍ: ENTRE

Não tendo sido nada na história, não tendo  
desempenhado nos acontecimentos ou entre as pessoas  
importantes nenhum papel apreciável, não tendo  
deixado em torno deles nenhum vestígio que pudesse  
ser referido, eles não têm e nunca terão existência senão  
ao abrigo precário dessas palavras.  
(A Vida dos Homens Infames - Foucault)

A Educação Popular libertária, como os processos educacionais das comunidades indígenas, ciganas, a afro-brasileiras, caboclas, entre tantas outras produziu efeitos mas não produziu história. Foi assim destinada a habitar o entre. O entre é o lugar que não aparece, não é objeto de investigação. É o lugar da vida dos homens infames, como bem, nomeia Foucault àqueles que tiveram o malogro de serem considerados indesejados na sociedade dos séculos XVIII e XIX e que em uma trágica ironia tiveram sua existência imortalizada pelos registros médico-psiquiátricos e policiais.

De maneira semelhante, mas infinitamente mais bela, é a “possível” existência de Mister W H, imortalizado nos Sonetos de Shakespeare. Em 1609 William Shakespeare, publica a obra *Sonetos*. A qualidade e a profundidade das questões ali poetizadas chama a atenção de críticos e admiradores. Um detalhe, porém, eleva as especulações sobre a obra a um patamar de outra

---

<sup>255</sup>Comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade.

natureza. Na capa da edição, Shakespeare dedica todo o conteúdo ali exposto a Mister W H. A identidade de W H passa a ser alvo de inúmeras especulações, sem que se chegue a alguma conclusão.

Instigado pelo mistério, Oscar Wilde em 1889 escreve *O Retrato do Sr. W H*, romance no qual a busca pela identidade de W H enlouquece todos os personagens da história. A obra de Wilde traz importante contribuição acerca da força que um registro tem sobre a história. As provas da real existência de W H vão adquirindo nuances fantasmagóricas, transparentes, insubstanciais à medida que contra ela se lançam as forças do tempo.

Em qualquer caso, onde quer que fosse, na pequena vinha, às portas da cidade gótica, ou em algum sombrio cemitério de Londres, em meio ao ruído e agitação da nossa grande cidade - nenhum monumento magnífico apontou seu lugar de descanso. **Seu verdadeiro túmulo, como Shakespeare viu, foram os versos do poeta; seu verdadeiro mausoléu, a permanência do teatro.** Assim havia acontecido com outros cuja beleza havia dado um novo impulso criador a sua época. O corpo de marfim do escravo bitinino apodrece no lodo verde do Nilo, e está espalhado nas colinas amarelas da cerâmica a poeira do jovem ateniense; mas Antínoo vive na escultura e Cármites na filosofia<sup>256</sup>. (WILDE, 1889 p.15, tradução e grifos nossos)

Em sentido oposto, no entanto, caminha sua existência histórica, imortalizado pelo poeta e também pelo escritor, W H vive. Se não viveu, pouco importa, pois agora ele vive para sempre nos registros literários. Assim, também, se comportam as memórias anarquistas brevemente revistas, em nossa escrita.

Tamanho esforço de múltiplas forças promoveu o desaparecimento da história do movimento libertário em relação às formas de Educação Popular. Estas mesmas forças, todavia, se tornam na contemporaneidade preciosa fonte para resgatar em algum nível esta história. Conforme afirma Foucault (2003), a necessidade de registro dos indesejados, para o controle do Estado tornou-se responsável por imortaliza-los.

Se há algo realmente potente nesta pesquisa, é certamente sua capacidade de deixar transparecer, neste bloco coeso e coerente que é a história oficial da educação, pequenas rachaduras, fragmentações, entres que compõem um imenso território de possibilidades. Concluimos, assim, desejando que outros se interessem por explorar estes território de memórias, sujeitos, capacidades, potências, desejos, encontros, linhas de fuga....

### 8.3 UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO POPULAR

---

O processo de escrita e estudo desta pesquisa parecia inicialmente voltado à problematização de uma questão nova e cujos contornos desenhavam como que um objeto posto a minha<sup>257</sup> frente e do qual eu deveria dar conta de sua descrição, situação e condições históricas de emergência. Todavia à medida que o processo de pesquisa se definia e tomava corpo foi muito inquietante perceber os pontos de contato entre a constituição da Educação Popular no Brasil e minha trajetória de formação da escola primária ao trabalho como professora de escola pública, passando pela atividade de pesquisa.

As forças que atuaram sobre a criação das necessidades de ensino no país e delinearam cada aspecto da escola pública estiveram muito presentes em todo meu processo de escolarização, através de um mecanismo de subjetivação constante que culminou em minha opção pela docência e determinou de muitas formas meu interesse pelo tema da Educação Popular.

Minha inserção no programa de Pós-Graduação, as incontáveis seções de discussão, estudo e orientação e, com destaque, o grupo de estudo *Racismo, Machismo e Homofobia: questões para educadores*, voltado à preparação de educadores para uma atuação que considera sua independência de amarras institucionais, morais e legais, em uma perspectiva educacional, ou seja, “para além do bem e do mal” em sua inspiração nietzschiana; tudo isso me proporcionou um encontro com questões muito presentes no ambiente escolar e que sempre passaram despercebidas em toda a minha formação.

Na verdade esses encontros me levaram a perceber que a estrutura da escola em qualquer nível é intencionalmente pensada para que as questões do corpo, dos sentimentos, da liberdade, da vontade e da criatividade sejam abafadas até desaparecer sob o comando da disciplina escolar. Perceber-me dentro desse processo de escolarização extremamente cruel foi a princípio inquietante e constrangedor, pois abalou seriamente tudo que eu acreditava saber e querer pra mim. Devo reconhecer que não foi fácil encarar as questões que se deparavam diante de mim. Meu próprio tema de pesquisa: a Educação Popular, visto pela lógica de massificação e controle das potencialidades de todos e cada um perdeu todo o seu encanto anterior, tudo o que me seduzia a buscá-lo. Cheguei a um ponto de detestá-lo! Afinal, se a Educação Popular não é uma possibilidade de libertar, salvar, ajudar os pobres e oprimidos, como fui levada a pensar, mas sim de normatizá-los segundo uma lógica de Estado, por que investir meus esforços em algo assim?

---

<sup>257</sup>Neste capítulo, optei por escrever em primeira pessoa, visto que faço um resgate da minha história pessoal e justifico o interesse pela pesquisa.



Esse desconforto só aumentou quando tive a oportunidade de me inserir em uma escola periférica como professora. Lá entre o povo e os projetos educativos, as palavras de Correa, Foucault e Illich fizeram um sentido real. Fizeram-se sentir de uma forma muito intensa. O encontro com meus queridos, inquietos e revoltos alunos foi um acontecimento determinante para a compreensão do mecanismo escolar sobre as condições de possibilidade de desenvolvimento das classes populares. O pensamento acadêmico que me orientou até ali, não me satisfazia mais, pois não podia responder às inúmeras questões que atravessavam o cotidiano escolar. As minhas certezas quanto à necessidade da escola foram atropeladas por inquietações. Eu não me reconhecia mais educadora. Às vezes me sentia tomada pela necessidade de impor a ordem e a disciplina naturalizadas na minha função. Em outras, muitas me sentia totalmente impotente.

Para que educar? O que eu estou fazendo aqui? Como eu posso fazer disso uma experiência diferente para mim e para eles? Estas foram inquietações que ocuparam meus dias. Não posso deixar de reconhecer que eles, os alunos, tiveram um papel muito importante para me reconectar com meu objetivo de estudo. Eles me ensinaram a sobreviver dentro da escola. Quando eu não sabia o que fazer eu pedi ajuda e eles. E eles souberam da maneira que podiam me mostrar coisas que eram necessárias de serem encaradas. Tais como a naturalização da violência física e psicológica, recorrente em seu contexto, como única forma de expressão. A falta de oportunidades para o estabelecimento do diálogo no contexto escolar e a necessidade de se expor a realidade ao invés de silenciá-la.

O ponto mais substancial na compreensão da Educação Popular dentro do dispositivo escolar se encontra no tratamento recebido pelas classes populares em que estas são condicionadas para silenciar sua voz diante da opressão que a escola, a polícia e outras instituições lançam contra eles o tempo todo. Desarmar os mecanismos autoritários e dar lugar ao diálogo não foi nada fácil, pois no começo eles não sabiam falar o que sentiam e eu não tinha condições de ouvir o silêncio deles. Tampouco interpretar suas atitudes que gritavam literalmente a necessidade de se estabelecer outras formas de convivência que respeitassem suas necessidades, gostos e levassem em consideração todo o contexto por trás de suas atitudes.

Investigar as forças que plasmaram a Educação Popular tornou possível reconhecer, no aparato técnico e burocrático que norteia o processo de escolarização, um catalisador da violência nas relações entre todos os atores que compõem a cena educacional escolar. Privilegiam-se os alunos como foco das ações violentas, principalmente se são de periferias, e é comum esquecer da naturalização da hierarquia entre alunos, funcionários e professores, e na subordinação de todos estes aos órgãos centralizadores do ensino. O confinamento obrigatório

e os processos de disciplinamento a que todos são submetidos durante a trajetória escolar atuam como reforço para a reprodução de um modo de pensar e agir violento.

A influência do processo de escolarização na questão da violência tornou-se mais visível à medida que pude estabelecer um contato mais próximo com os alunos e observar a atuação do mecanismo escolar em suas relações de gênero organizadas por um padrão de “normalidade” heterossexual, na naturalização das diferenças econômicas, e em sua preparação para a docilidade e a servidão.

Nesse universo, outro encontro foi fundamental para que as questões que me sufocavam encontrassem um norte. Este encontro se passou entre as páginas das obras e jornais Anarquistas e a partir das sessões de orientação. A ideia era escrever um artigo apenas, mas a beleza daquelas ideias iluminou a minha crença na educação novamente. Saber que, em algum lugar de nossa história, houve quem pensasse e fizesse algo diferente do que se tem. Encarar uma escola que não era obrigatória, em que se pode ir por vontade, por prazer. Conhecer um aprender que não está preso ao ensino, nem dentro das paredes da escola. Aprende-se no mundo, por que o mundo é muito grande para caber em um livro ou em uma aula. Aprende-se sozinho por que ninguém pode ensinar o que não se quer aprender, toda educação efetiva é uma autoeducação, depende da vontade e do interesse de quem aprende.

Desde a infância, por necessidade e também por gosto, fui induzida a produzir sensações de pertencimento ao espaço escolar. T tamanha era minha identificação com a situação escolar que ainda na adolescência fiz uma escolha pela docência. Cresci ouvindo de meus avós e de minha mãe o quanto era difícil a vida de quem não tinha estudos. Desde muito pequena, fui incentivada por eles a me dedicar exaustivamente a ser boa aluna. E eu fui. Carreguei em mim um peso enorme para uma criança, o fardo da esperança que meus familiares, colegas e professores depositaram sobre meu sucesso escolar. ‘Sucesso’ esse representado por notas altas em meus boletins escolares e que garantiu minha colocação em um posto de trabalho assalariado ainda durante a adolescência.

E não posso deixar de reconhecer que, se não fosse assim, hoje eu não estaria na posição privilegiada de aluna de um programa de pós-graduação. No entanto, tenho consciência de que meu esforço, somente, não foi o suficiente, tanto porque desconheço quem dentre meus colegas do Ensino Fundamental tenha feito o mesmo, não por falta de vontade ou de empenho, mas por falta de oportunidade. O sistema escolar não foi feito para que muitos dos estudantes, egressos das escolas públicas, das cidades interioranas, de pais semianalfabetos cheguem às universidades e ocupem altos postos. O lugar que lhes reservam na sociedade delimita o ensino

que se tem, o “direito” de receber, e este definha as possibilidades de desenvolvimento de muitos para que alguns poucos possam usufruir do direito de decisão.

No entanto, como fui direcionada desde a infância a ver na escola a tábua de salvação que me resgataria do trabalho braçal e também a honra de meus antepassados, impedidos de estudar, sempre nutri o desejo de que os outros, aqueles em quem me identificava, também pudessem passar pelo mesmo. Desse desejo de estender a minha salvação aos demais nasceu meu projeto inicial para o ingresso no Mestrado. Felizmente tive a oportunidade de perceber que esta vontade e estes planos que eu pensava serem tão meus eram na verdade parte de políticas educacionais em movimento no Brasil há séculos. E eu, em minha tentativa de fazer a diferença, apenas reproduzia um discurso carregado de coisas que eu desconhecia.

Sem os tapumes da escolarização, pude perceber a riqueza e a sabedoria de meus pais e avós, agricultores, conhecedores de ervas, plantas, ciclos da natureza. Posso olhar com um profundo respeito para estas memórias. A escrita destas linhas foram o resultado de um estranho processo de desocupação de velhas crenças e abertura de espaço para outras possibilidades. Um difícil processo de me desapegar de coisas que me constituíram.

## REFERÊNCIAS

A COMUNA nº 8. **Periódico Anarquista**. 1926.

A GAZETA DO POVO. **Periódico**. 1910.

ALMANAQUE DO CORREIO DO POVO. **Homenagem à visita do Papa João Paulo II**. Porto Alegre: CIA. Jornalística Caldas Júnior, 1980.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil: história e legislação (1500-1889)**. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: Educ, 1989.

Alves, Márcio de Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

AMANCIO, Tunico. **Pacto cinema-Estado: os anos Embrafilme**. ALCEU - v.8 - n.15 - p. 173 a 184 - jul./dez. 2007.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. 1918. In, ROSSI, Ednéia Regina. **Espaços de Recepção e de Criação de Estratégias: A Instituição Escolar e a Inserção das Camadas Populares na Cultura Letrada. São Paulo -1894-1923**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.1, 2006.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

A SEMENTEIRA nº 1. **Publicação Mensal Ilustrada - Crítica e Sociologia**. Lisboa, 1908.

A SEMENTEIRA nº 2. **Publicação Mensal Ilustrada - Crítica e Sociologia**. Lisboa, 1908.

A VIDA nº 4. **O desperdício da energia feminina**. [sic]. 1915. Rio de Janeiro, 28 de Fev., p.54.

A VIDA nº 5. **O desperdício da energia feminina**. [sic] 1915. Rio de Janeiro, 31 de Mar., p.75.

A VIDA nº 5. **A guerra e a anarquia (uma questão literal e de ponto de vista)**. 1915. Rio de Janeiro, 31 de Mar., p. 89-90.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1971.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. **As classes populares e a valorização da educação no Brasil**. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/seminariogovernanca/cdrom/ST9\\_Maria\\_Maria.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/seminariogovernanca/cdrom/ST9_Maria_Maria.pdf). Acesso em: 11 de out. 2015.

BARROSO, Alfredo. **Getúlio Vargas para a criança**. Rio de Janeiro: Ed. Grande Consórcio Suplementos nacionais, 1942. 112p. Coleção Biblioteca Pátria. Volume especial. – Arquivo CPDOC/FGV/RJ.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Cultura do povo e educação popular**. Rev. Fac. Edu. São Paulo, 5(1/2):77-92, 1979

BENCI, Jorge. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**. Livro Brasileiro de 1700. Editora: Grijalbo. São Paulo, 1977.

BEZERRA, Aída. **As atividades em educação popular**. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BIBLIOTECA OPERÁRIA. **A Plebe**. São Paulo, 23 de mar. 1935.

BITTENCOURT, Raul. **A educação brasileira no Império e na República**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MES/INEP, v.19, n.49, p. 41-76, 1953.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. **Periódico Anarquista**. São Paulo, 1918.

BOURDIE, Pierre. **Você disse “Popular”?** Tradução de Denice Barbara Catani Este texto foi publicado sob o título “Vous avez dit ‘populaire’?”, em Actes de la recherche en sciences sociales, nº 46, março, 1983, p. 98-105, Paris.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Popular**. Disponível em: [sitiodaradosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o\\_que\\_ed\\_popular.pdf](http://sitiodaradosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf). Acesso em: 28 de maio de 2014.

BRANDÃO, Teixeira. **Educação nacional no regime republicano**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

BRASIL. **Getúlio Vargas: o amigo das crianças**. Rio de Janeiro: DIP, 1940.

\_\_\_\_\_. **Decisão nº. 275** do Ministério dos Negócios do Império, de 2 de setembro de 1831. Dá providências a bem do ensino primário nas escolas públicas. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1831. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1876.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.247. **Reforma do ensino primário e secundário do município da corte e o superior em todo o Império**- Atos do poder executivo. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**.1942.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.029. **Reforma Eleitoral**. Redator Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 1879. Senado Federal. Anais. 1879 a 1881.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Centro Gráfico, 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 16.761. **Controle de entrada de estrangeiros**. 1924

CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

CANDEIAS, Antônio. **Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX**. In, SOUZA, Cynthia Pereira, CATANI, Denise Bárbara (Org.) [et al]: Práticas educativas, culturais, escolares a profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **O Brasil e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1917.

\_\_\_\_\_. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

\_\_\_\_\_. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1926.

CASTANHA, André Paulo. **A Introdução Do Método Lancaster No Brasil: História E Historiografia**– UNIOESTE. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia\\_da\\_Educacao/Trabalho/04\\_34\\_32\\_1257-6384-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf). Acesso em: 02 de Abr. de 2016.

CASTRO, Josué. **Homens e Caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. Revista Idioma. nº 23, UERJ. 2003.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura Brasileira**. São Paulo: Atual, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil: da Senzala à Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, Comunicação, Anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CORTÊS, Giovana Xavier da Conceição. **As Inimigas da pátria**: Medicina Social e corporeidade negra nas últimas décadas do século XIX. 'Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ. 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Educação Popular hoje**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

CUNHA, Herculano Augusto. **Dissertação sobre a prostituição em particular na cidade do Rio de Janeiro**, tese à faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1845.

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

DIAS, Jõe José. **Expandindo o Olhar: das páginas literárias ao cinema, a caricatura do Jeca na expressão de Lobato e Mazzaropi**. 2007. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2007.

DIAS, Mabel. **Mulheres Anarquistas: o resgate de uma história pouco contada**. João Pessoa: Imprensa Marginal, 2003.

DOCUMENTOS PARLAMENTARES. **Instrução Pública**. Rio de Janeiro, Typ. Jornal do Comércio, 1929, v. 1 ao 13.

DOLLEANS, Edouard. *Histoire du mouvement ouvrier*. Paris, 1957.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

ESPINOSA, Maria José Rebollo. **Dioses, héroes y hombres: G. Vico, teórico de la educación**. Espanha: G.I.H.U.S-C.I.V, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: Desafio À Democratização Da Escola Pública**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima, PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo Possível**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n° 40, dezembro, 2010 – ISSN: 1676-2584.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FICO, Carlos. **Reinventando o Otimismo: Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e Poder**. In Microfísica do poder. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche, a genealogia e história**. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Vida dos Homens Infames**. In, Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

FREIRE, Paulo. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 2013.

FREITAS VALLE. **O ensino público no governo Washington Luís**. São Paulo: Typ . Casa Garrau, 1924.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Estado e Educação Popular**. Adult Literacy: An International Urban Perspective).New York: UNESCO, 1992.

\_\_\_\_\_. **Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. Cadernos de EJA V 06. São Paulo: IPF, 1999. Para Gadotti, a Educação Popular.

\_\_\_\_\_. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Edusp, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber**. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GERMINAL. **Periódico Anarquista**. São Paulo, 1902.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação brasileira / 2**. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**.2006. Disponível em:  
<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>. Acesso em: 04 de Abr. de 2016.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil – passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GOLDMAN, Emma. **O Indivíduo na Sociedade**. CNT: Compostela, 2010.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIPÓLIDE. Eduardo Gramani. **O teatro anarquista e o conceito de arte na imprensa operária de 1901 a 1922**. São Paulo: Revista Projeto História, PUC-SP, 2011.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. **Uma educação para a Solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações anarquistas na República Velha**. Campinas: Pontes, 1990.



JOSÉ, Ângela. **Cinema marginal, a estética do grotesco e a globalização da miséria.** ALCEU - v.8 - n.15 - p. 155 a 163 - jul./dez. 2007.

KASSICK, Clovis Nicanor. **Pedagogia libertária na história da educação brasileira.** Disponível em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008 - ISSN: 1676-2584.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Estou consciente de que o destino do meu governo é o próprio destino do regime.** Correio Paulistano, 27 de maio, 1956.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **História da Educação Popular no Brasil uma Interpretação.** Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/166\\_wojciech.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/166_wojciech.pdf). Acesso em: 11 de out. 2015.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. **Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura.** São Paulo: Ática, 1984.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LIMA, Nestor. **Um século de ensino primário no Brasil.** Natal, 1927.

LOBATO, Monteiro. **Almanaque do Biotônico (Fontoura).** São Paulo: Instituto Medicamenta, 1950. Ilustrado. 32pp. Dimensões de 13,5 x 18,5 cm. Variedades. Propagandas de Medicamentos.

\_\_\_\_\_. **URUPÊS.** São Paulo: Editora da Revista do Brasil, 1918. 4ª ed.

\_\_\_\_\_. **Urupês.** São Paulo: Globo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Jeca Tatuzinho.** São Paulo: Editora Globo, 1924.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando na história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR.** Campinas: Autores Associados, 2009.

LUNA, Luiz. **Resistência do índio à dominação do Brasil.** Coimbra: fora do Texto, 1993.

MACHADO, Roberto [et al]. **Danação da Norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da Educação Popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci.** In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **A Educação Libertária Na Primeira República.** Núcleo de Estudos em Educação Brasileira – NEB – UNIRIO, 2012. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_015.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html). Acesso em: 01 de Abr. de 2016

MARTÍN, Sebastian sanchez. **La escuela Moderna en Brasil, 1909-1919**. Tesis presentada al Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 1991.

MATTOS, Luís Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra de. **Pela educação nacional**. Rio de janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1918.

MÊS. **Anais do congresso nacional de educação**. Serviço de documentação, 1946, p.100.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **MOBRAL: Teoria e Prática**. Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. Rio de Janeiro: Editora Universitária UFPB, 1979.

MORAIS, Deodato. **Educação e Estado Novo**. Cultura Política. n.9, p.26-36, novembro de. 1941.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Maria Lacerda de. **A minha saudação**. O Combate. (nº. 4824, p.1). São Paulo, 1928.

\_\_\_\_\_. **Em torno da Educação**. Rio de Janeiro: Teixeira, 1918.

\_\_\_\_\_. **A Mulher e a Maçonaria**. (Conferência). São Paulo: Typ. Do Globo, 1922.

\_\_\_\_\_. **Religião do Amor e da Beleza**. São Paulo, Condor, 1926.

\_\_\_\_\_. **Amai e... não vos Multipliqueis**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira editora, 1932.

\_\_\_\_\_. **Serviço militar obrigatório para a mulher? Recuso-me! Denúncio!** São Paulo: A Sementeira, 1933.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html). Acesso em: 05 de Out. 2015.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **FLORENTINO DE CARVALHO, pensamento social de uma anarquista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

NAXARA, Marcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra representações do brasileiro 1870-1920**. São Paulo: Annablume, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Genealogia da moral**. São Paulo: Escala, 1997.

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

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**; educação popular e educação de adultos. 7ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2015.

\_\_\_\_\_. **Um Século de Educação Republicana**. Campinas: Revista Pro-Posições: Cortez Editora/Unicamp. N°2/julho/1990.

\_\_\_\_\_. (ORG). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação popular**: recolocando o problema. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARRA, Lucia Silva. **Combates pela liberdade**: o movimento anarquista sob a vigilância do DEOPS/SP (1924-1945). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2003.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **Educação popular, educação-não formal e pedagogia social**: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores. Disponível em:  
[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103\\_1034.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf). Acesso em: 11 de out. 2015.

PILETTI, Claudino. **OSPB, organização social e política brasileira**: 1º grau. São Paulo: Ática, 1980.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Estratégias da Ilusão: a revolução mundial e o Brasil. 1922-1935**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PRADO, Francisco. **O máximo problema**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1922.

PRIMEIRO RELATÓRIO DO COMITÊ ESTADUAL DA VERDADE: **O Genocídio do povo Waimiri-Atroari**. Manaus, 2012.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria (1809-1865)**. Tradução J.C Morel. São Paulo: Ícone, 2003.

QUADROS, Jânio. **Quadros apresenta o balanço do primeiro semestre de seu governo**. O Estado de São Paulo, 23 de Ago. 1961. In, VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. Tradução de Maria da Graça M. Macedo. São Paulo: Martins fontes, 2001.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação das mulheres no século XIX**: o colégio de Carolina e Hércules Florence de campinas. (1863-1889). IN LOMBARDI, José Claudinei;

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar 13°. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

RIZZINI, Carlos. **O livro, O jornal e a Tipografia no Brasil**. Apud, LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, s/d.

ROIO, Marco Del. **A Classe operária na revolução Burguesa – A Política do PCB: 1928-1935**. Belo Horizonte: Oficina do Livro, 1990.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários: idéias e experiências anarquistas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Nacionalismo e cultura social, 1913-1922**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1972.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 1° ed. Vozes, Petrópolis, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8° ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

ROMANI, Carlo. **Clevelândia (Oiapoque): colônia penal ou campo de concentração?** Revista Eletrônica da PUC. VERVE, 4: 112-130, 2003.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

ROSSI, Ednéia Regina. **Espaços de recepção e de criação de estratégias**: a instituição escolar e a inserção das camadas populares na cultura letrada. **São Paulo -1894-1923**. UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.1, 2006.

SAMIS, Alexandre. **Clevelândia**: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil. São Paulo: Imaginário, 2002.

SANTIAGO, Milena. **Cinema brasileiro e censura**: a repressão na ditadura militar. Blog do Laboratório de Jornalismo da Universidade de Fortaleza. 2014. Disponível em: <http://blogdolabjor.wordpress.com>. Acesso em: 1° jul. 2017.

SANTOS, Benerval Pinheiro (org, et al). **Educação Popular em tempos de inclusão**. EDUFU, 2011.

SANTOS, Laymert Garcia. **Desregulagens: Educação, Planejamento e Tecnologia como Ferramenta Social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, Renato Emerson dos et. al. (Orgs.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis, RJ: DP et al: Rio de Janeiro, FAPERJ, 2010. p. 141-165.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Navegando na história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um Auto-retrato** (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: editora Universidade de Brasília, 1983.

\_\_\_\_\_. BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira**. 2006. IN LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando na história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **A campanha de educação de adultos em São Paulo**. São Paulo, Departamento de Educação, 1949.

SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SEGURANÇA NACIONAL. **I seminário de Educação e Segurança Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1967.

SERVA, Mario Pinto. **A Educação Nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SILVA, Ana Rosa Clocllet. **Inventando a Nação: Intelectuais Ilustrados e Estadistas Luso-Brasileiros na Crise do Antigo Regime Português (1750-1822)**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2006.

SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Educação popular e movimentos sociais a incorporação e externalização da pedagogia freireana**. Disponível: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/431/386>. Acesso em: 11 de out. 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA MACIEL, Maria Eunice. **Eugenia no Brasil**. Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jun. 1999.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

STRECK, Danilo Romeu. **Entre emancipação e regulação**: (des) encontros entre educação popular e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação. ANPED, v.15, n. 44, p. 300-310, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Territórios de Resistência e Criatividade**: reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem Fronteiras, v 12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr2012.

TAVARES, Flávio. **O dia em que Getúlio matou Allende**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TOMASSI, Tina. **Breviário del Pensamiento Educativo Libertário**. Madrid: Ediciones Madre Tierra, 1988.

TOTA, Antonio Pedro. **Imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.53.

TOURRAINE, Alain. **Cartas a uma Jovem Socióloga**. Petrópolis: Paz e Terra, 1976.

VALVERDE, Antonio José Romera. **Entrevista**: depoimento de Jaime Cubero. Educ. Pesqui. vol.34 no. 2 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200013>. Acesso em: 25 de abril de 2016

VARELA, Júlia. **Nacimiento de la Mujer Burguesa**: el cambiante desequilíbrio de poder entre los sexos. Madri: La piqueta, 1997.

VERÍSSIMO, José. **A educação Nacional**. Rio de Janeiro: livraria Francisco Alves, 1906.

VERVE. **Centro de cultura social, uma prática anarquista**. 2005. Nº 7: 209-223.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010: de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular e processo de democratização**. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues (ORG). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

WERTHEIN, J. (org.) **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.

WILDE, Oscar. **EL RETRATO DE MISTER W. H.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 25 de jun. 2017.

XAVIER, Maria Elizabete S.P., **A educação na literatura do século XIX**. Campinas: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.