

À LUZ DAS LAMPARINAS. AS ESCOLAS NOTURNAS PARA TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DA CORTE

COSTA, Ana Luiza J. – UERJ

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: CNPq

A maior parte das pesquisas voltadas para a educação popular se situam no período que vai da década de 1930 aos dias de hoje. Atualmente, trabalhos na área de História da Educação têm lançado olhares sobre a educação do povo durante a primeira República entretanto, para os períodos imperial e colonial, carecemos de estudos. Pude perceber essa rarefação durante minha pesquisa de mestrado que agora passo a relatar. Na revisão de bibliografia, as escolas noturnas não apareceram muitas vezes. Acessei três trabalhos específicos sobre elas: o de Eliane Peres sobre os cursos da Biblioteca Pública Pelotense (PERES, 2002), a dissertação de Alessandra Schüeler, que contém um capítulo sobre o curso noturno da Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagôa (MARTINEZ, 1997) e o artigo de Mauricéia Ananias, na revista *Educação e Sociedade*, sobre os cursos noturnos em Campinas. Além desses, há algumas breves referências à sua existência em trabalhos mais generalistas sobre a educação no período.

A busca se deu, necessariamente, nos arquivos da Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e Arquivo Nacional. A cada passo fui me convencendo de que as escolas noturnas não foram uma experiência episódica mas, uma política educacional. Assim o trabalho está marcado pela presença do discurso contido nas fontes documentais. Estas foram distribuídas em três séries para análise. Os discursos provenientes do governo: relatórios de ministros do império e presidentes de província, ofícios de professores, inspetores e delegados de instrução, regulamentos, projetos de reformas da instrução, mapas de turma, livros de matrículas de escolas. Os discursos que circulavam na imprensa especializada ou não: textos, anúncios, prestação de contas... Os discursos produzidos pelas associações filantrópicas e por intelectuais do período. Essa documentação foi tratada a partir das teorias relativas à educação popular das décadas de 1960-1980: Freire, Brandão, Paiva, Fávero, Torres, etc. Da historiografia do século XIX, da historiografia da educação e do pensamento de Michel Foucault. Dessa forma foram traçados os três seguintes capítulos.

O primeiro capítulo intitulado *Educação para as Classes Populares e Seu Lugar na Historiografia da Educação* é conceitual. Procura identificar o uso da história como ferramenta nos trabalhos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), e ao mesmo tempo o espaço ocupado pelo tema EJA nas pesquisas de História da Educação. Concluí que em ambos os casos os números são reduzidos. Para o primeiro caso, utilizei-me do *Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação no período de 1986/1988*, estudo coordenado por Sérgio Haddad (HADDAD, 2000) e produzido pela ONG *Ação Educativa*. Para o segundo caso realizei um levantamento de artigos relativos ao tema em dois grandes periódicos da área, a *Revista Brasileira de História da Educação*, órgão da *Sociedade Brasileira de História da Educação* e a *Revista Brasileira de Educação*, órgão da *Associação Brasileira de Pesquisa em Educação*. Num segundo momento, questiono o uso do termo EJA como forma exclusiva de se referir às iniciativas educacionais para pessoas jovens e adultas que não foram escolarizadas nas fases convencionais de suas vidas. Nem sempre foi esse o termo usado para designar tal modalidade educacional, o que suscita o retorno ao debate sobre os termos “educação popular” e “educação de adultos” das décadas de 70 e 80 do século XX, quando o primeiro caracterizava, em geral, experiências voltadas para processos de conscientização e transformação social, enquanto o segundo era utilizado no âmbito da educação compensatória e conservadora. Por fim penso sobre a viabilidade do uso dos termos EJA e educação popular para referir-me à sociedade do século XIX. Ao longo do trabalho optei por usar diretamente o termo “escolas noturnas” ou, para as generalizações “educação para o povo”.

O segundo capítulo *Os Discursos Acerca das Escolas Noturnas: constituição do projeto-político-pedagógico elitista* inicia com a música *Almanaque* de Chico Buarque. A poesia fala sobre um curioso, que busca no Almanaque as repostas para a origem e o fim das coisas. Em dado momento ele pergunta: “Diz quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”. Foi daí que, com a ajuda de Michel Foucault, tirei a tese central desse capítulo “a invenção do analfabeto”. Não a invenção da condição de iletramento, mas do lugar social de sujeito ignorante, infantilizado, vicioso, que precisava “ser regenerado”, “preparado para vida política”, para a “vida civilizada”, “libertado das trevas da ignorância”, etc. E é sobre tal invenção que o projeto-político-pedagógico

elitista se constrói. A escola noturna não é criada para por fim ao analfabetismo, como o sistema penitenciário, de acordo com *Vigiar e Punir*, não é criado para acabar com a criminalidade. Ela é criada para organizar, hierarquizar saberes e posições sociais. Na massa dos ditos “degenerados” ou entre as ditas “classes perigosas”, havia os que podiam ser regenerados e incorporados, ainda que de forma subalterna, aos valores da civilização, assim a instrução “salvava” alguns e fornecia o crivo para repressão de outros.

Como pontos constitutivos desse projeto delimitei: a missão civilizatória; a constituição do Estado Imperial; formação do mercado de trabalho disciplinado num momento de progressiva extinção do escravismo; formação para cidadania restrita; controle social. Outros pontos que se constituíram na prática: atendimento de interesses particulares dos “beneméritos” por títulos e reconhecimento público, apropriação e resignificação pelos estudantes como forma de ascensão individual, contribuição para a divisão social entre elites arrazoadas e povo ignorante e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Não havia divergências profundas quanto à esse projeto entre as diferentes forças políticas e sociais. As disputas diziam respeito a definição de quem o desenvolvera primeiro ou de quem o desenvolvera melhor. Outros consensos recorrentes eram sobre a relação entre melhoramento humano individual e melhoramento da nação e a relação entre educação e transformação pacífica da sociedade, eliminando as tendências revolucionárias violentas. Em todos os discursos, mesmo em jornais que se classificavam como operários, os trabalhadores e o povo em geral eram encarados como objetos da ação de elites e não como sujeitos ativos. Entretanto todas essas medidas de controle só tem lógica quando há atos precedentes contrários à ordem estabelecida. Não encontrei indícios de um projeto político-pedagógico divergente, mas há indícios de resistências.

No terceiro capítulo, *As escolas noturnas seus atores e atuações* procuro analisar as práticas efetivas tanto do Estado quanto da iniciativa particular, agentes que nutrem uma relação bastante intrincada, na maior parte das vezes de colaboração. Foi possível notar a precedência da iniciativa particular, e nesse sentido procuro caracterizar alguns beneméritos e algumas intuições (Lyceo de Artes e Offícios; Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; Club dos Libertos contra a Escravidão, etc.). Em relação ao Estado Imperial, divido sua ação em 3 momentos chave. Em 1854 com a reforma Couto Ferraz. Em 1872, com as Instruções Provisórias de José Bento da Cunha Figueiredo (que

regulamenta as aulas noturnas das sociedade). E em 1878, com o decreto 7031 A de Leôncio de Carvalho, abrindo cursos noturnos nas escolas de meninos da Corte. Acompanho em diante, até 1889, as idas e vindas de uma política assistemática na qual cursos são fechado e reabertos, professores se oferecem para lecionar gratuitamente e em seguida reivindicam remuneração, a matrícula não corresponde a frequência, etc.

Uma das grandes ausências dessa pesquisa é do contato com um fala própria dos alunos dos cursos noturnos. A fonte que mais os aproximou foi o livro de matrículas da escola de São Sebastião com anos seguidos de registro dos nomes, idades, naturalidades, profissões e grau de instrução. Mas, mesmo essa é uma fala sobre os trabalhadores e não dos próprios trabalhadores, bem como as escolas não eram um projeto deles. Ao final da análise das práticas trago a experiência, distante em tempo e espaço, dos trabalhadores italianos em luta pelas “150 horas”¹ para refletir sobre as diferenças entre um projeto de educação “para o povo” e um projeto de educação que “parta do povo” para si.

Concluo procurando ressaltar a importância do lançamento de um olhar da história da educação para a questão da educação popular, tema ainda pouco visitado pelo campo. As taxas relativamente altas de analfabetismo, e absolutamente altas de alfabetismo funcional são desafios atuais para a sociedade brasileira e, nesse sentido, não considero repetitiva a exposição de um problema conhecido por todos, pois quando um historiador reverte suas preocupações para determinado objeto, confere a ele uma visibilidade e um status mais elevado. Além de promover o debate sobre o problema, o conhecimento histórico tem outras contribuições importantes a dar ao campo de saberes sobre educação popular, especialmente a educação de jovens e adultos, muito comumente encarado sob perspectiva do pragmatismo e das resoluções imediatas. Uma delas é a desnaturalização dos nossos próprios modelos educacionais, mostrando que foram criados em dado momento, passaram por alterações e conservações ao longo do tempo. Perspectiva esta que problematizaria a tão recorrente idéia presente não só no pensamento educacional, como difundida socialmente, de que através de reformas, quando bem dirigidas e administradas, o nosso sistema educacional será corrigido em suas falhas, quando o estudo da história de tais reformas e do próprio surgimento deste sistema nos

¹ Experiência desenvolvida por sindicatos na década de 70, em que são estipuladas 150 horas durante três anos, pagas pelos patrões, para que o trabalhador pudesse estudar qualquer matéria de seu interesse.

mostra que estas falhas foram implantadas junto com ele, e fazem parte de seu funcionamento. Dizem respeito à modelos de sociedade e lutas sociais que estão além das fronteiras da escola e não vão ser resolvidos apenas com a escolarização do povo.

Bibliografia

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

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

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

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

HADDAD, Sérgio (coord). *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo, Ação Educativa, 2000.

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

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

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

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

