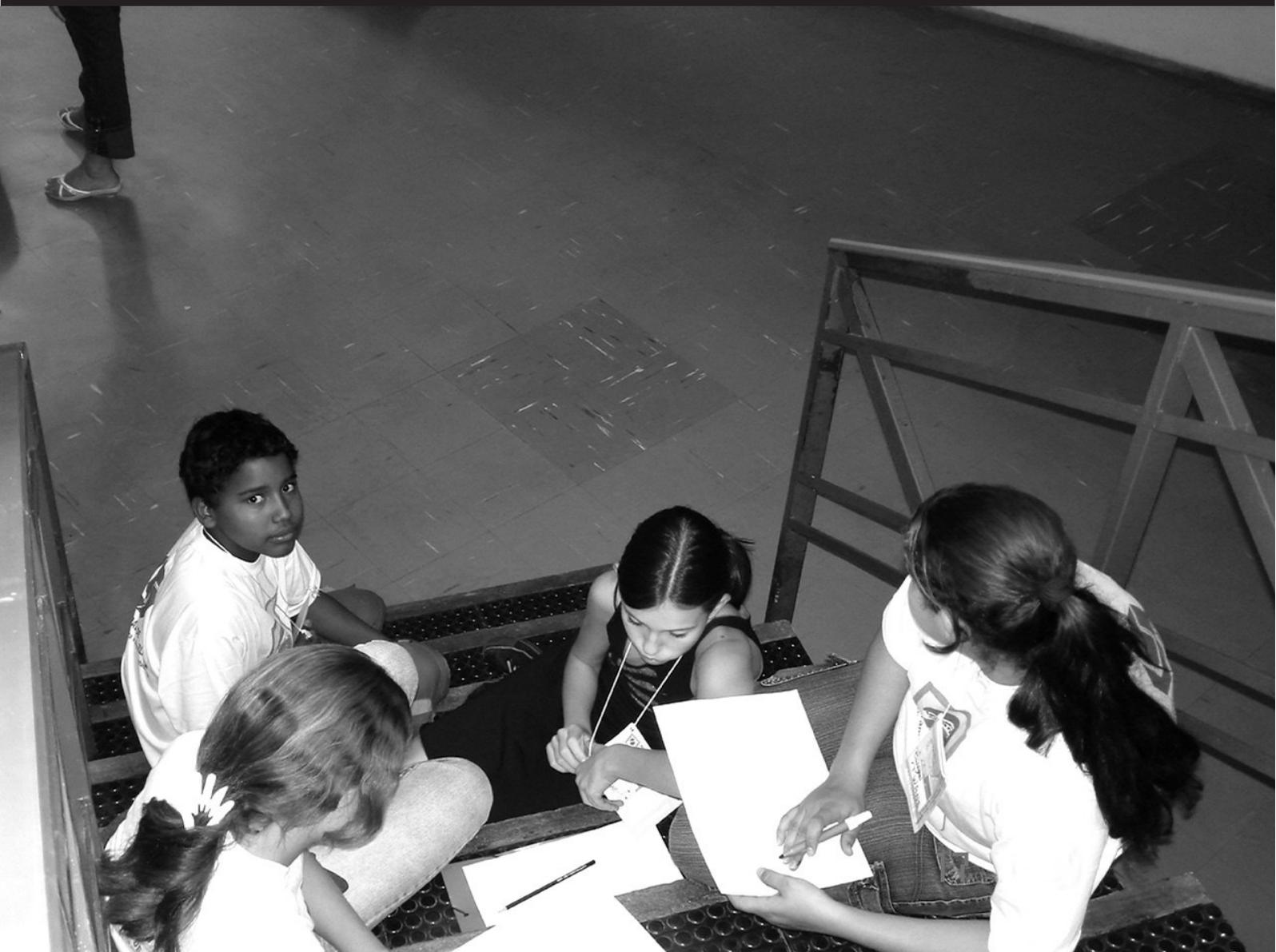


Foto: Acervo do Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Populares



II Encontro Nacional de Educação, Saúde e Cultura Populares (II ENESCPOP)
Atividade desenvolvida no Espaço do Adolescente
(15 a 17 de junho de 2006)

Educação popular e educação escolar: caminhos cruzados

Célia Maria Benedicto Giglio¹

Resumo

Este artigo pretende percorrer de modo sumário os caminhos que institucionalizam a educação escolar ao longo do Império e República Brasileira, buscando identificar um novo sentido neste longo percurso histórico em que se produz, ao mesmo tempo, desejo e repulsa pela educação escolar pública, recortando momentos de resistência do povo ou de grupos à escola oficial e momentos de forte reivindicação popular pelo direito de acesso a ela. Nesse percurso, os discursos do Estado e do Movimento Popular se cruzam produzindo novas relações de desejo e repulsa. Na contemporaneidade, a linguagem de recusa por parte de jovens e adolescentes ao modelo escolar institucionalizado induz a necessidade de revisão do modelo e do sentido político da educação escolar.

Palavras-chave

Educação popular. Educação escolar. Movimento popular.

1. Professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. As áreas da História da Educação e Gestão Educacional se cruzam como interesse permanente da pesquisadora. E-mail: celia.giglio@unifesp.br

Public education and school education: crossed paths

Célia Maria Benedicto Giglio*

Abstract

This paper intends to follow briefly the ways that institutionalize Brazilian education throughout imperial and republican periods. It aims at identifying a new meaning to this long historical course, showing moments of both popular desire and rejection towards public school education, mentioning moments of popular resistance to the official school and moments of strong demand for the right of access to it. In this trajectory Popular Mobilization's discourses and official discourses cross each other producing new desire and rejection relations. At the present time, the youngsters' refusal language of institutionalized school model indicates the need to review that model and the political meaning of school education.

Key words

Public education. School education. Popular mobilization.

* Adjunct Professor at Universidade Federal de São Paulo, Doctor in Education by Universidade de de São Paulo, Education History and Educational Management cross paths as permanent interests of the researcher.
E-mail: celia.giglio@unifesp.br

Introdução

O termo educação popular vincula-se quase diretamente à experiência freireana, que considera a educação um ato político que se concretiza na ação direta com o outro, nos processos de humanização que acontecem no mundo social vivido concretamente e imerso nas disputas e lutas presentes em cada tempo. Trata-se de pensar processos educativos que dão sentido à vida de pessoas e grupos referenciados em suas experiências próprias e nas evidências das relações de força que nos distribuem na hierarquia das diferenças e das desigualdades forjadas pelos mecanismos que sustentam a organização social da qual tomamos parte.

Este artigo pretende percorrer de modo sumário os caminhos que institucionalizam a educação escolar ao longo do Império e República Brasileira, buscando identificar um novo sentido neste longo percurso histórico em que são produzidos, ao mesmo tempo, desejo e repulsa pela educação escolar pública. Para a construção desta narrativa, recortam-se momentos de resistência do povo ou de grupos à escola oficial em contraste com momentos de forte reivindicação popular pelo direito de acesso a ela. Nesse percurso, os discursos do Estado e do Movimento Popular cruzam-se, produzindo relações de desejo e repulsa diferentes em cada momento histórico.

A análise busca contribuir para a compreensão da linguagem de recusa por parte de jovens e adolescentes ao modelo escolar institucionalizado na contemporaneidade, que vem induzindo a necessidade de revisão do modelo e do sentido político da educação escolar.

Inicialmente, é preciso identificar alguns momentos-chave da organização dos sistemas educacionais no Brasil, tomando a educação escolar como parte de uma espécie de enquadramento institucional de nossas personalidades altamente comprometido com os fins do Estado.

O pressuposto desses fins na República é, explicitamente, o desenvolvimento do amor às leis e ao bem comum. O desenvolvimento desses valores na sociedade e em cada nova geração privilegiou a eleição de uma forma escolar que educasse o povo não apenas pela instrução nas letras e ofícios, mas que, por seus dispositivos disciplinares próprios, lenta e insistentemente, fizesse agregar aos indivíduos hábitos, valores, comportamentos e saberes comuns que possibilitassem o funcionamento do próprio Estado, entendido aqui como o organizador do corpo social.

O Estado Nacional brasileiro tem início com a independência, em 1822, e é a partir da independência que o Império brasileiro se ocupará da organização e reordenação das instituições nacionais, da tranqüilidade pública e da administração da justiça. A *instrução primária* no império brasileiro tem garantia de *gratuidade* a todos os cidadãos; e os cidadãos nesta época eram apenas os homens livres.

Os direitos políticos não estavam vinculados ao domínio da leitura e escrita até 1881, quando a reforma eleitoral instituiu a eleição direta, excluindo os analfabetos do direito do voto, e elevou a renda mínima exigida. Após a reforma, há um movimento importante nas províncias brasileiras no sentido da oferta de escolas noturnas para instrução gratuita de adultos; estas escolas eram muitas vezes mantidas por sociedades auxiliaadoras, organizações filantrópicas e, por vezes, pelos próprios governos provinciais.

Além da “instrução popular” nas primeiras letras, há que se considerar as demandas do próprio Estado em relação aos modos de governar que estão transitando de um modelo em que há predomínio do oral para o escrito, correspondendo a um processo que instaura a escrita como condição de institucionalização do

2. GIGLIO, C.M. A presença da leitura e da escrita no governo de homens e coisas (Província de São Paulo - século XIX). Apresentação em mesa-redonda “Cultura escolar e práticas de leitura e escrita” no 16º COLE. Campinas – SP, 2007.

Estado, exigindo de modo crescente um corpo de funcionários capazes de manejar informação escrita - exercendo um tipo de leitura competente - e de produzir informação escrita.²

O importante a ser adiantado aqui é que a escola elementar, ou seja, a escola de primeiras letras, não era necessariamente recebida como um bem para a população livre. A evidência mais contundente deste fato é o debate sobre a obrigatoriedade escolar que se instaura em todas as províncias, a fim de dar cabo da “incúria dos pais” quanto à instrução dos filhos.

Ao final do Primeiro Império já se anunciavam os ideais dos republicanos para a educação escolar: ampliação e extensão da educação primária e profissional às populações trabalhadoras e uma educação científica e tecnológica às elites condutoras, organizando, portanto, um “sistema de ensino popular, obrigatório e gratuito” e outro “erudito, livre e restrito”.³

As iniciativas de educação popular ao final do Império vinculam-se ao ensaio do que deveria ser a educação do povo: a educação popular, concretizada em experimentos modelares como a Escola do Povo (1873), criada na Corte e que oferecia educação popular em cursos gratuitos e públicos para trabalhadores, as “Sociedades Propagadoras da Instrução Popular”, que ministravam cursos de alfabetização de adultos e formação profissional e outras comprometidas com a expansão do ideário liberal, democrático e positivista.

Na República, o faustoso projeto da escola graduada modelar de Caetano de Campos impregna o signo da modernidade da educação republicana, porém esta escola se destinava a uma parte da população. A escola popular – para todos – deverá percorrer ainda o longo trajeto de quase um século rumo à universalização da escolaridade obrigatória. Nesse percurso, desejo e repulsa se manifestam, forjando desvios,

atalhos, buscando frestas entre os muros, disputando a demarcação de territórios possíveis de conquistar. O processo que joga com a repulsa pela escola e com o desejo de acesso a ela está mergulhado nessas disputas e nas fraturas de sentido produzidas em torno das expectativas da educação das pessoas e grupos ao longo da nossa história.

Uma escola para regenerar o povo

A educação elementar destinada ao povo durante o século XIX foi organizada pelas províncias a partir do Ato Adicional de 1834, que transferiu para as Assembléias Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública primária. Não é nosso objetivo aqui descrever esta fase da história da educação, mas destacar como, em seus inícios, a instrução pública do Império se instaura e busca, nestes inícios, compreender suas finalidades e as formas de relação estabelecidas entre os cidadãos comuns e o Estado.

Tomando a província de São Paulo para analisar o período, podemos afirmar que as demandas mais importantes para o campo da educação, ou instrução pública, nascem no espaço policial, sempre referidas aos motivos que explicam a falta de civilidade do povo. É importante frisar este espaço de demandas para a educação da população, pois confere à educação e à instrução grande importância para a manutenção da tranqüilidade pública e segurança individual.

Cuide-se seriamente da educação moral do povo, e não se consinta que continue ele a embrutecer-se aí pelos sertões e a desmoralizar-se nas grandes Cidades; ocupe-se o Pároco em doutrinar o povo; derrame-se instrução por todas as camadas da sociedade; fortaleça-se o princípio

3. HILSDORF, M.L.S. ; CARVALHO, M. ; WARDE, M. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar brasileiro. In: ZULUAGA, Olga; OSSENBACH, Gabriela. (Org.). **Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos** - siglo XIX. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério e Outros, 2004, p. 127-155.

4. Relatório da Polícia. Secretaria da Polícia de S. Paulo, 15 de janeiro de 1873, anexo ao Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier, Presidente da Província de São Paulo, no dia 05 de fevereiro de 1873.

de autoridade, e cerque-se a todos os agentes do poder público de prestígio e de consideração, e a estatística criminal não registrará tantos crimes(...).⁴

Curiosamente chamada de *Tranqüilidade Pública* durante o Império, a Segurança Pública circunscrevia-se a um âmbito bastante peculiar: ao da tranqüilidade do regime político, e não diretamente à segurança das pessoas que viviam na Província. A Tranqüilidade Pública conjugava uma série de ações que tinham por fim implantar uma ordem jurídica nas disputas políticas, instaurar meios efetivos de administrar a justiça através de um conjunto de instituições destinadas à punição e regeneração dos criminosos, mas também através de uma atuação estratégica de educação civil realizada pela religião e pela instrução pública, de modo a conformar as novas gerações e a população em geral a um convívio regrado e civilizado.

As ilegalidades praticadas pela gente comum da Província eram a matéria sobre a qual atuava a Força Pública da Província, uma milícia armada destinada a vigiar as populações e a garantir as condições necessárias à administração da justiça. Ao lado destas milícias armadas, atuavam outras milícias: párocos e mestres vinham apontados como milícias pacíficas a civilizar através da palavra a rude população da Província, numa verdadeira cruzada civilizatória em favor de um projeto hegemônico de Estado que reduzisse os riscos de abalo à ordem.

Temos, então, uma sociedade viciosa que é preciso corrigir e uma organização social que deve ser instituída através de um conjunto de regras, normas, leis. Os remédios para regenerar esta sociedade serão buscados na introdução de novos hábitos, no refreamento das paixões, desenvolvendo as virtudes cívicas e religiosas. A falta de ilustração, o uso de armas ofensivas, o pouco esmero na educação da infância, os

hábitos de bebidas, o império das paixões violentas são considerados causadores da criminalidade na Província. Cuidar da educação moral do povo, impedindo o seu embrutecimento pelos sertões e sua desmoralização nas grandes cidades, era tarefa conferida aos sacerdotes e mestres pelo discurso policial.

O governo das províncias, durante o século XIX, obrigou ao regramento dos hábitos e o controle da população; problemas como a criminalidade, a vadiagem e a prostituição foram foco prioritário de ação dos governantes. Podemos articular estes investimentos de governo para compreender o ordenamento das instituições: aos órfãos destinaram-se instituições que transformaram as crianças em filhas e filhos do Estado, postos aos seus serviços e submetidos às suas decisões; a Companhia de Menores Aprendizes - depois transformada em Instituto de Educandos Artífices -, para a educação nas letras e ofícios de meninos pobres; aos menores que vagavam pelas ruas das cidades, foram propostas “colônias orfanológicas” para jovens delinqüentes e para os que, sem serem criminosos, se encontravam em perigo de ser - pela moralização do trabalho e da religião, além da instrução, seriam regenerados, tornando-se úteis a si e à sociedade. Aos criminosos, foram destinadas as casas de correção; aos leprosos, foram destinados os leprosários; aos loucos, foram destinados os hospícios; à infância e à mocidade, que não estavam expostas e nem eram criminosas, foram destinadas as escolas de primeiras letras.

Na década de 1870, aos discursos que circulavam sobre a ignorância do povo, foi acrescido o elemento da *ociosidade* como explicativo das causas dos crimes. A aprendizagem das letras e ofícios constituía-se, portanto, em tarefa urgente do Estado em relação à infância, “arredando-a da ignorância e da ociosidade”, agora transformada em *vadiagem*. Enfrentar este

5. A título de exemplo sobre o movimento de obrigatoriedade da educação primária durante o século XIX temos: na província de São Paulo, o ensino é decretado obrigatório em 1864, 1874 e 1885; no Rio Grande do Sul, em 1871, 1872, 1876 e 1882; no Rio de Janeiro, em 1871 e 1876; na Bahia, em 1882, o debate se faz em torno da necessidade de ser introduzido o ensino primário primeiro nos “costumes do povo” e depois decretar a obrigatoriedade. Diferentemente

desafio implicaria compelir os pais a enviarem seus filhos para a escola e, deste modo, em muitas províncias, o ensino primário é decretado obrigatório.⁵

A liberdade dos pais quanto à educação e instrução dos filhos se configurava como um “contragoverno” da sociedade; o pátrio poder deverá ceder lugar ao poder do Estado, ao seu “direito” a obrigar as famílias a matriculem seus filhos nas escolas

Não há Povoação na Província donde não se me informe que crescido número de meninos deixa de aprender a ler e raríssimo o que chega há longos anos. Geral pronunciamiento da opinião se ergue em favor de uma Lei que arranque às famílias, ao alcance das escolas, a funesta liberdade de não enviarem os filhos à escola (...). Ora, em um país onde o gosto de tão preciosos direitos políticos se impõe pela violência, não é de estranhar que para o Estado triunfar da relutância que a incúria, egoísmo, ou ignorância dos chefes de família opõem à ilustração das massas, se apele à força mais esse benefício ao país.⁶

A obrigatoriedade é elemento central no movimento de institucionalização da escola elementar num momento que poderíamos caracterizar como de “repulsa pela educação escolar” por parte da população. A obrigatoriedade se coloca na fronteira de um novo modelo de governo da instrução pública, em um novo desenho de institucionalização, em que há necessidade de uma rede de práticas político-administrativas e culturais que ainda

não estavam consolidadas.

A obrigatoriedade plena da instrução primária exigiria a existência de escolas para todas as crianças tanto nas áreas urbanas quanto rurais. A existência e a manutenção das escolas dependia, financeiramente, das Províncias, que eram destituídas de rendas suficientes para assegurar este empreendimento. A exigüidade de rendas produzia normas para a abertura e manutenção das escolas segundo a frequência dos meninos, e esta era flutuante, indicando que a instrução primária não era um valor instituído no meio da população livre, gerando esvaziamento e fechamento das escolas existentes. Sem lei e sem punição, não havia como obrigar os pais de família a enviarem suas crianças para a escola. Trata-se da obrigatoriedade da instrução pública não em relação à oferta pelo poder público, mas à obrigatoriedade dos pais em enviar os filhos às escolas onde as houvesse.

Sabemos que a escola elementar, chamada escola de primeiras letras, no século XIX, fundou um conjunto de esforços para o controle e homogeneização do ensino. A escola, na época, era o professor; a liberdade de ação destes Mestres, a inaptidão profissional e a “incúria dos pais”, que não enviavam seus filhos para a escola, foram incessantemente apontadas como a causa do estado lamentável da instrução pública durante o Império em todas as províncias.

Uma escola para fabricar o cidadão da República

Qual é o debate em torno da educação do povo na República? O grande projeto não

destas experiências, encontra-se o tratamento do ensino obrigatório na província de Minas Gerais, cuja legislação destaca a obrigatoriedade e gratuidade, já em 1835, como necessária à civilização do povo. Sobre o caso de Minas Gerais, veja-se FÁRIA FILHO, L. M. & GONÇALVES, Irlen. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FÁRIA FILHO, L. M (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). BH: Autêntica, 2004. Também, FONSECA, Marcus V. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese de doutoramento, FE, USP, 2007.

6. Relatório sobre o estado da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1862. Documentos que acompanham o Relatório que o Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Dr. Vicente Pires da Mota apresentou à Assembléia Legislativa Provincial de S. Paulo, no ano de 1863. A respeito das práticas educativas na província de São Paulo, veja-se GIGLIO, C.M. **Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo (1836-1876)**. Tese de Doutorado. FE, USP, 2001.

é propriamente a escolarização do povo, mas a educação entendida amplamente como obra de regeneração das populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas. Marta Carvalho aponta, em seu livro “A Escola e a República”, que os intelectuais da década de 1920 que se aplicaram a pensar o Brasil e a avaliar a República instituída acreditavam que “na educação residia a solução dos problemas que identificavam”. Estes mesmos intelectuais identificaram que a dívida republicana consistia exatamente na educação do povo e na organização do trabalho nacional.⁷

Nos argumentos desses intelectuais, a República não valorizou o homem, não o preparou para o trabalho livre e, ao mesmo tempo, desorganizou a economia rural; nenhum programa de profissionalização e nenhuma campanha de combate ao analfabetismo nas letras e ofícios foram iniciadas pelos republicanos históricos. Assim, esses intelectuais assumem a educação “como causa cívica”.

Que educação é esta, redentora da Nação? Não é aquela que irá distribuir o perigoso conhecimento das letras, mas uma educação que afirmará a consciência do dever, que fixará o homem no campo, contendo o fluxo migratório, e impedirá que ele se desmoralize na cidade. Desse modo, a escola, signo do progresso e que irradia a luz das ciências, será concebida para alguns e não para todos.

Aperfeiçoando medidas nascidas ainda no século XIX, a República deu início ao processo de instauração da escola moderna e instituiu uma nova economia para a instrução pública; aquela *liberdade* do mestre foi sendo retirada e substituída por procedimentos que respondiam a uma organização racional do ensino: o uso de métodos, a organização de classes seriadas, os programas de ensino, a formação dos professores nas escolas normais, os grupos escolares para

abrigarem esta nova tecnologia, que desenhou uma forma peculiar de uso e distribuição do tempo e do espaço.

Esse processo, que visava a dar homogeneidade ao ensino e ao funcionamento das escolas, também produziu o aparecimento de figuras de autoridade localizadas na hierarquia da estrutura educacional para implementar e fazer funcionar essa nova racionalidade. A reunião de várias escolas isoladas - de um único professor - deu origem ao Grupo Escolar, e nele a figura do Diretor, como demonstra Rosa Fátima de Souza⁸, que *assumiu papel central na estrutura hierárquico-burocrática*, com a tarefa de coordenar e fiscalizar o ensino na escola conforme a organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado. Os Diretores, tal como os Inspectores de Ensino, eram uma extensão do Estado concretizando a política de um modelo de escola que, em muitos aspectos, resistiu ao tempo e é nosso contemporâneo.

Teremos, por um lado, uma escola modelar, que deve inspirar a organização da educação escolar nacionalmente, e, por outro, a preocupação com o analfabetismo da população, pois se confere a ele “a marca da inaptidão para o Progresso”. As duas primeiras décadas da república foram marcadas por campanhas de alfabetização e outras ações de controle e repressão sobre algumas iniciativas escolares não estatais, com o objetivo de conter os efeitos da presença estrangeira no país.

A disseminação do ensino primário como um ideal liberal da República teve como um dos seus principais objetivos nacionalizar a população, dando continuidade àquele processo, iniciado no Império, de civilização – mais que ilustração – do povo, disseminando, além das letras, outros valores necessários à implantação de um modelo de desenvolvimento pautado no trabalho regado, na obediência às leis e às au-

7. CARVALHO. M. C. A Escola e a República. In: **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.11-47.

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

toridades. No Estado de São Paulo, as escolas de primeiras letras do Império, destinadas à população pobre das províncias, ganham a versão de *escolas isoladas*, de um único professor, muitas delas noturnas e *destinadas aos pequenos trabalhadores ou filhos de operários*⁹. A crise política do período – que envolvia interesses dos industrialistas e agraristas – e o acelerado processo de industrialização e urbanização resultaram na concepção de um projeto educativo autoritário, em que a escola popular era parte de uma estratégia política de “reforma de costumes” da população para ajustá-la às novas condições de vida.

Desejo e repulsa no seio do movimento operário

A institucionalização da escola estatal passa, em determinados momentos, a ser uma demanda da população; no entanto, o processo de disseminação das letras não ocorre sem resistências, por vezes silenciadas, num processo em que se alternam momentos de repulsa e desejo pela escola pública. Um deles é o comportamento das populações operárias diante da escola estatal ainda durante a Primeira República (1889-1930). No período, houve intenso debate entre os reformadores da educação buscando um projeto nacional integrador que tirasse o país do atraso educacional, moral e material, o

que resultou num projeto de educação escolar distribuído de forma *escalonada* e que atendeu às necessidades dos interesses políticos então vigentes, porém, um outro debate ocorria no interior das classes operárias, segundo correntes ideológicas próprias.

A chegada dos imigrantes europeus, no final do século XIX, também trouxe as idéias anarquistas e socialistas. No início do século XX, surgiram as primeiras organizações sindicais que marcariam o modelo privilegiado de luta operária até os anos 20. Enquanto os socialistas desejavam o acesso à escola pública para todo o povo, os anarquistas a repelem, desenvolvendo um projeto educativo libertário mantido pelos sindicatos e pelos próprios operários. É sobre esse projeto educativo forjado pelos anarquistas que desejamos nos debruçar brevemente em razão do conjunto de práticas articuladas que são propostas e que sugerem um modelo de educação que extrapola o escolar, estando referido à totalidade da vida de pessoas e grupos.

O monopólio da Educação, seja pelo Estado ou pela Igreja, para os anarquistas, torna-se fator de eternização da ordem, pela reprodução dos valores que representam; eles entendiam que a educação do operariado deve ser obra dos próprios operários e de suas organizações. O Primeiro Congresso Operário Brasileiro (1906) reconheceu o ensino oficial como contrário às aspirações de emancipação proletária

9. Em 1909, o governo estadual de São Paulo cria 50 escolas isoladas noturnas com o destino de dar atendimento a este público. Essas escolas, segundo Jomini, funcionavam próximas às fábricas, em locais cedidos pelos patrões e que sofriam as interferências dos empresários em seu funcionamento; a instrução ministrada às crianças operárias era também voltada para *o trabalho e para a domesticação dos operários*. JOMINI, R.C.M. **Uma educação para a solidariedade:** contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990, p.44-45. Vanilda Paiva relata que, ainda na década de 40 e com recursos federais destinados para a construção de prédios escolares, “a maioria das escolas funcionava nas casas dos professores”, fazendo lembrar as instalações das escolas de primeiras letras durante o Império. PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Ed. Loyola, 1987. p.146.

10. O Primeiro Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1906, fez confrontar duas ideologias presentes entre o operariado, fazendo-se chocar duas forças principais: os sindicalistas revolucionários e os socialistas. Os primeiros, anarquistas, entendiam que a revolução social não é uma simples revolução política, uma questão de tomada do poder para mudar-lhe a forma ou decretar, de cima, reformas salvadoras; não queriam emancipar o povo, queriam que ele se emancipasse. Os anarquistas venceram no Congresso e aprovaram a resolução que criava a Confederação Operária Brasileira. Sobre as resoluções do 1º Congresso ver: A Voz do Trabalhador. Ano I, Nº1 e Ano VII, Nº 48. GIGLIO, C.M. **A Voz do Trabalhador:** sementes para a nova sociedade. FE, USP, Dissertação de Mestrado. 1995.

e aconselhou aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação de seus membros.¹⁰

Em 1913, o 2º Congresso Operário Brasileiro concretizará essa orientação, indicando como princípios os métodos racional e científico, com a vulgarização de escolas racionalistas e outros recursos educativos tais como a criação de jornais, revistas, conferências, estreitamente ligadas à propaganda do sindicalismo. Tratava-se de mobilizar todas as formas possíveis que contribuíssem com a emancipação proletária.

A educação dos operários, nessa concepção, realiza-se nos sindicatos, na aprendizagem da luta e da resistência. Os sindicatos, centros de cultura, bibliotecas e escolas criadas pelos operários comporão uma rede conjugada especialmente para cobrir as atividades tanto de resistência e solidariedade - das quais o sindicato se incumbem -, quanto daquelas que invadem os espaços do não trabalho, penetram as atividades de lazer, leitura, estudo, dos lugares de convívio social, que sedimentam as possibilidades de união e preparam para a sobrevivência da solidariedade em momentos de risco.

A forma escolar vai assumir, formalmente, maior visibilidade no universo das ações educativas libertárias, no entanto, ela é parte de um conjunto de outras práticas educativas e tenta resistir ao *ensino burguês*, que, no entendimento dos anarco-sindicalistas, inculca falsos valores morais e conhecimentos carregados de preconceitos que visam à manutenção da ordem estabelecida. Ancorados na crença de que o ensino racionalista pode operar uma constante obra de desideologização, os anarquistas constroem uma intrincada rede de relações educativas, a fim de produzir efeitos favoráveis à apreensão da realidade e à sua crítica, para, enfim, construírem uma “cultura racional”. A cultura que se quer construir é otimista com relação ao papel da ciência, mas recusa as estratégias burguesas de escolarização do saber, cuja finalidade é disciplinar o homem para aceitar a ordem estabelecida. O chamado “método racionalista”

constitui-se em tentativa de sistematizar as experiências e organizar as práticas baseadas na educação racional, não restritas às práticas escolares.

Talvez a perspectiva que mais se deva destacar nessa “pedagogia anarquista” seja o conceito de liberdade, encarada aqui não como propõe a filosofia política burguesa, na qual a liberdade é um fato natural, cumprindo à sociedade organizar-se de modo a permitir a liberdade de todos através das leis. A educação e a instrução são fundamentais para a conquista desta liberdade, assumindo a tarefa de destruição da ideologia da dominação e de criação de uma nova mentalidade revolucionária, que supõe a vivência de relações solidárias e autônomas. O conhecimento é instrumento não só para a construção de uma outra ordem social, mas é também, e talvez principalmente, para resistir à ordem estabelecida.

Concorrendo com os projetos educativos das elites, o movimento operário das primeiras décadas republicanas produz também um projeto educativo próprio, que nega as estratégias de escolarização do Estado. Nesse sentido, pode-se identificar aí a repulsa à escolarização estatal que se estava tentando implementar para a população. Estas iniciativas educativas operárias, e, mais explicitamente, dos anarquistas, serão enfrentadas pelo Estado, com invasões de sindicatos e destruição de suas bibliotecas, das redações de jornais, o fechamento de escolas, a expulsão de professores e outras ações de repressão à organização operária.

Estado e movimento popular. Quando desejo e repulsa se encontram

A educação escolar pública após a República Velha cumprirá a pauta de interesses desenhada em seus inícios, distribuindo desigualmente os benefícios da escolarização e destinando à pequena parcela da população o acesso aos estudos superiores. A educação primária e profissional será o alvo dos esforços

governamentais e de seus interesses diante do quadro de desenvolvimento posterior do país, porém, demandas localizadas no próprio Estado e vindas de pressões populares demarcarão estratégias diferenciadas da parte do Estado e da parte dos interesses populares.

Contribuíram para os projetos de escolarização as campanhas extensivas de alfabetização de adultos promovidas ou estimuladas pelo próprio Estado com os objetivos explícitos de “integrar o homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira.”¹¹ Um cruzamento que desejamos apontar neste percurso é o que ocorre entre as décadas de 50 e 60 e que propriamente cunha o termo “educação popular” como derivado dos muitos movimentos de cultura popular surgidos no período.¹²

As formulações de Paulo Freire sobre o “trânsito” do povo brasileiro de uma sociedade fechada para uma sociedade que estava se abrindo reconfigura o campo da educação popular. Esse trânsito possibilitaria a passagem de uma consciência transitivo-ingênua para a transitivo-crítica, porém, a passagem dependia de um trabalho educativo crítico, dialogal e ativo, voltado para a responsabilidade social e política. A *transitividade crítica* se caracterizaria pela profundidade e capacidade de interpretação dos problemas associada à prática do diálogo e de uma argumentação que superava as explicações mágicas, substituindo-as por princípios causais¹³. A consciência crítica disseminada na sociedade permitiria superar a idéia de *integração* como simples acomodação, para concebê-la como capacidade de ajustar-se à realidade, transformando-a.

A metodologia do Sistema Paulo Freire está, portanto, politicamente orientada para

atingir os fins da transição: a construção de uma sociedade democrática. Góes e Cunha afirmam que: “No clima das reformas de base do governo de Jango, o Sistema Paulo Freire foi um achado”. A proposta de alfabetização em 30 horas, afirmam os autores, saiu dos limites de uma experiência quase anônima para ser adotada nacional e oficialmente como proposta do governo federal.¹⁴

A partir de 1964, baseado na doutrina da segurança nacional, o Estado passa de promotor da educação popular - num projeto de educação de adultos potencialmente politizado - a repressor deste mesmo projeto e das liberdades políticas, voltando-se a uma política de formação do capital humano necessário ao desenvolvimento e à formação superior de quadros para a tecnoburocracia do país, permeada pela formação do cidadão para resistir ao perigo de infiltração subversiva.

Esse importante acontecimento na história da educação brasileira parece ser um cruzamento ou uma encruzilhada em que confluem ideais da educação escolar (a alfabetização) e da educação popular (engajamento político e participação), esta última oferecendo mostras de um perigo iminente de libertação e autonomia popular. Um risco à manutenção da ordem política, que indica a necessidade, no âmbito do Estado, de adoção de um modelo de alfabetização funcional, controlada e associada a programas de formação profissional das camadas populares.

Na confluência de interesses do Estado e anseios de maior participação política e transformação social de parcelas da população, ganham visibilidade modelos educativos que demarcam as distâncias entre a educação popular e a educação escolar pós 64, como projetos distintos,

11. Góes e Cunha elencam estas iniciativas anteriores à década de 60: Cruzada Nacional de Educação (1932), Bandeira Paulista de Alfabetização (1933), Cruzada de Educação de Adultos (1947), I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (1947-1954), SIRENA/ Sistema Rádio-Educativo Nacional (1957), Campanha de Educação Rural (1952-1959), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). CUNHA, L.A. **O Golpe na educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002 p.12. Sobre as experiências para a alfabetização de adultos, veja-se PAIVA, V.P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

12. O clima político e econômico do país no período JK, com o populismo desenvolvimentista que se segue ao nacio-

vinculando a primeira a um elevado potencial revolucionário. A efervescência das experiências nos movimentos de cultura popular, promovidas ou incentivadas pelo Estado naqueles anos, ofereceu as bases para novas formas de organização popular nas décadas seguintes. Nesse contexto, experiências de “educação alternativa” e formas de mobilização e organização popular variadas se multiplicaram nas décadas de 70 e 80, tomando o cotidiano como “um espaço de lutas e resistências”.

Quanto às características dessa educação alternativa, há inúmeros aspectos envolvidos, indissociáveis das questões e preocupações próprias dessas organizações e movimentos populares (...). E aqui é preciso lembrar e frisar que as questões principais diziam respeito aos problemas então emergentes nas camadas populares, relacionados com as suas condições de vida.

No caso da educação de adultos, por exemplo, sob o lema da libertação buscava-se formar consciências críticas, ou seja, formar sujeitos que tomassem consciência das suas condições de vida e que coletivamente lutassem para mudá-las. Essa é uma idéia central na educação popular, pelo menos desde a década de 1960. Nos anos 70, essa idéia entra no registro da resistência à ditadura e das lutas pela democracia, mas também implica o resgate do cotidiano e das pequenas lutas que nele se travam, vistas a princípio como a fonte de um saber popular capaz de al-

terar as condições de vida das camadas populares (...).¹⁵

Educação escolar como objeto de desejo das camadas populares

Ao lado dos esforços governamentais continuados, voltados para a alfabetização dos adultos (MOBRAL, em funcionamento entre 1967 e 1985), a demanda popular nas cidades vai ocorrer no sentido da ampliação de oportunidades escolares como possibilidade de conquista de melhores condições de vida. Essa dimensão política das lutas cotidianas justifica o desejo de acesso à escola como meio de emancipação social e econômica, de melhoria da qualidade de vida, senão das gerações adultas, das novas gerações. São décadas de lutas e conquistas arrancadas ao Estado; porém, a ampliação do acesso à escola pública não significou o direito de permanência nela; as altas taxas de fracasso e evasão escolar denunciaram a inequação desta escola para os setores populares.

A década de 90 apresenta um conjunto de acontecimentos nacionais e internacionais que refletem diretamente na oferta de educação escolar às populações brasileiras e latino-americanas. Por um lado, as reformas de ensino, orientadas por organismos internacionais e governos, já estavam presentes desde a década anterior; porém, é na década de 90 que grandes transformações ocorreram em termos de oferta da educação escolar obrigatória.

nalismo de Vargas, promete um futuro abundante de oportunidades, riquezas, salários; anunciava liberdades democráticas que permitiram a emergência de movimentos populares e o posterior engajamento das camadas médias a estes movimentos, especialmente entre 1959 e 1964 – momento de ampla repercussão da crise do modelo econômico que caracterizou a tópica do imperialismo no discurso progressista dos anos 60. Veja-se BEZERRA. Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO. Carlos R. **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987. Os primeiros Movimentos de Cultura Popular surgem em 1960, seguidos pelos Movimentos de Educação de Base, em 1961, campanhas de alfabetização de Secretarias de Educação, todos nos Estados Nordestinos. O Plano Nacional de Alfabetização surge em 1963, durante o governo João Goulart, que adotou como modelo o sistema criado por Paulo Freire para a alfabetização.

13. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

14. Op. Cit. p.19-21.

15. REVAH, Daniel. A Educação Alternativa. In: RISÉRIO, A. et.al. **Anos 70: trajetórias**. São Paulo: Itaú Cultural/Iluminuras. 2005. Sobre as escolas alternativas, veja-se REVAH, Daniel (1994). **Na trilha da palavra “alternativa”**: a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo.

A Conferência Mundial de Educação para Todos produziu uma agenda ampla de compromissos, construindo uma visão ampliada de educação e de aprendizagem que deveriam inspirar uma reforma educativa que implicaria construir novo entendimento sobre a educação para todos. As proposições da Conferência, em parte transformadas em objeto para a reforma dos sistemas de ensino – numa visão restrita –, resultaram na adoção de “pacotes” propostos pelo Banco Mundial que restringiram os possíveis avanços da agenda firmada em Jontien¹⁶. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demarca um novo modelo de escola, reafirma o direito de todos à educação escolar, instituindo dispositivos que se voltam para a promoção dos sujeitos na escola mais que para a classificação; além disso, garante acesso e prevê dispositivos para a permanência; separa a formação média da preparação profissional, tornando esta última educação complementar. Assume a gestão democrática das instituições públicas de ensino e supõe uma autonomia das escolas, docentes e comunidades na definição de projetos pedagógicos próprios etc.

Poderíamos afirmar que parte dos ideais radicados no movimento libertário e socialista do início do século XX, nas experiências do movimento de cultura popular dos anos 60 e em seus desdobramentos posteriores, é capturada para o interior dos discursos legais e, conseqüentemente, penetra as políticas públicas de educação para todos, porém em um novo território sócio-econômico-político. Obviamente, as práticas que dão materialidade a esses discursos podem andar na contramão das leis e ideais proclamados, reproduzindo desejo e repulsa por meio dos processos que concretizam a educação escolar pública em sua capilaridade.

Nesse longo percurso, as classes populares aprenderam que o acesso à educação formal era um caminho na direção da melhoria da

qualidade de vida, um caminho para a conquista do direito à igualdade. Uma hipótese a ser verificada é a de que a escola republicana, no final do século XX, parece não mais responder às necessidades econômicas, sociais e culturais das populações, especialmente dos grupos juvenis das camadas populares que parecem resistir a ela.

Os indícios apontam em primeiro lugar para o fato de que o aumento gradativo da escolaridade coexiste com a redução das oportunidades de emprego, frustrando parte das expectativas depositadas na educação escolar; quanto às necessidades políticas, a educação escolar não amplia a capacidade para influir nos centros de poder e não estimula a participação na tomada de decisões em suas próprias práticas. Em relação às necessidades culturais, pode-se distinguir uma cultura erudita e uma cultura de massas, além da cultura escolar. A cultura escolar se fecha sobre si mesma, reverencia a cultura erudita, mas não se aproxima dela; ao mesmo tempo, não se dispõe a dialogar com a cultura de massa, rejeitando muitas vezes suas manifestações no interior da escola. Enfim, aquelas expectativas de êxito individual perdem lugar para muitos estudantes das camadas populares, sugerindo um vazio de sentido na educação escolar.

Novamente na encruzilhada

Localizada na confluência de dois séculos, temos uma nova manifestação de repulsa à escola pública, desta vez expressa fortemente pelos grupos juvenis que resistem à escolarização, denunciando a ausência de sentido que povoa a escola. Os índices de abandono escolar e os baixos índices de aprendizagem da parcela que permanece no processo de escolarização sugerem a necessidade de revisão do percurso e do sentido político da escola na sociedade con-

16. Sobre o assunto, veja-se TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 125 - 186. Editora Cidade.

temporânea. No ano de 2000, mais da metade da população jovem entre 15 a 24 anos estava fora da escola, sendo que 57% deles não haviam completado o ensino fundamental obrigatório.¹⁷

Para pensarmos nessa encruzilhada, podemos destacar a formulação de estruturas paralelas à escola, institucionalizadas pelo próprio Estado, para atender àquela parcela da população que parece resistir à educação escolar formal tal como é oferecida hoje. O programa “ProJovem”, de âmbito nacional, se constitui como um programa de inclusão de jovens associando educação, qualificação para o trabalho e ação comunitária.

Foi implantado em 2005, (...) em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferece oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. Por meio do curso, proporciona formação integral com carga horária de 1600 horas (1200 h. presenciais e 400 h. não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos e inclui disciplinas do ensino fundamental, aulas de inglês, de informática, aprendizado de uma profissão e atividades sociais e comunitárias de forma integrada. Cada aluno, como forma de incentivo, recebe

um auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, desde que tenha 75% de frequência nas aulas e cumpra com as atividades programadas.¹⁸

Não é nosso objetivo aqui produzir uma análise de mérito desse ou de outros programas governamentais que atuam no sentido do estabelecimento de redes paralelas aos Sistemas de Ensino, mas apontar a ausência de estudos que problematizem a necessidade da existência deles, no sentido de que estas novas formas tentam escapar à ordenação propriamente escolar, inspirando-se em experiências educativas comunitárias, herdeiras de modelos libertários e ou libertadores, porém claramente voltados à integração destes sujeitos no processo produtivo.

Haveria nesses programas um híbrido de desejo e repulsa à educação escolar pública estatal como componente estratégico para a *integração* como simples *acomodação*? Ou para o desenvolvimento da capacidade de “ajustar-se à realidade, transformando-a”?

Para contribuir com os esforços do Estado para a universalização da educação básica no século XXI, precisamos nos desafiar a compreender os sentidos do desejo e da repulsa à escola em seus conteúdos concretos e diferentes em cada momento histórico. Diante do comportamento de resistência à escola de parcela considerável dos jovens das camadas populares, e da resistência das escolas a eles, deveríamos nos debruçar sobre a história passada e sobre o momento presente para retirar lições que nos permitam fazer da educação escolar pública um espaço de trânsito para a democracia para todos.

17. Dados do IBGE. Carrano (2003).

18. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem. (www.mec.gov.br). Acessado em agosto de 2007.

Referências

- BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: **A Questão Política da Educação Popular**. BRANDÃO, Carlos R.(Org.). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- CARRANO, Paulo; PEREGRINO, Mônica. Jovens e Escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **Em questão: a escola e o mundo juvenil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- CARVALHO, M. M.C. A Escola e a República. In: **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CUNHA, L.A. **O Golpe na educação**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- FARIA FILHO, L. M. (org). **A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). BH: Autêntica, 2004.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese de doutoramento. FE, Universidade de São Paulo, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GIGLIO, C.M. **A Voz do Trabalhador: sementes para a nova sociedade**. Dissertação de Mestrado. FE, Universidade de São Paulo, 1995.
- GIGLIO, C.M. **Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo (1836-1876)**. Tese de Doutorado. FE, Universidade de São Paulo, 2001.
- GIGLIO, C.M. "A presença da leitura e da escrita no governo de homens e coisas (Província de São Paulo - século XIX)" Mesa redonda I: "**Cultura escolar e práticas de leitura e escrita**" no 16º COLE. Campinas – SP, 2007.
- HILSDORF, M.L.S.; CARVALHO, M.; WARDE, M. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar brasileiro. In: ZULUAGA, Olga; OSSENBACH, Gabriela. (Org.). **Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos - siglo XIX**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério e Outros, 2004.
- JOMINI, R.C.M. **Uma educação para a solidariedade: contribuições ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na república Velha**. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- MEC **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Pro-Jovem**. 2007. Disponível em www.mec.gov.br acessado em 18/08/2007.
- PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.
- REVAH, Daniel. **Na trilha da palavra "alternativa": a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas"**. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. 1994.
- REVAH, Daniel. A Educação Alternativa. In: RISÉRIO, A. et.al. **Anos 70: trajetórias**. São Paulo: Itaú Cultural/Iluminuras. 2005.
- SECRETARIA DA POLÍCIA DE SÃO PAULO. **Relatório da Polícia, 15 de janeiro de 1873**, anexo ao Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial pelo Exmo. Sr. Dr. João Theodoro Xavier, Presidente da Província de São Paulo, no dia 05 de fevereiro de 1873.
- SECRETARIA DA POLÍCIA DE SÃO PAULO. **Relatório sobre o estado da Instrução Pública da Província de São Paulo, em 1862**. Documentos que acompanham o Relatório que o Ilmo. e Exmo. Sr. Conselheiro Dr. Vicente Pires da Mota apresentou à Assembléia Legislativa Provincial de S. Paulo, no ano de 1863.
- SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (Orgs). São Paulo: Cortez Ed.1996.