

Bibliografía

BORJA, J. (2003a). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa / Diputación de Barcelona.

BORJA, J. (2003b). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza editorial.

DELGADO, M. et alr. (2002): *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián. Gakoa.

KARSZ, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona. Gedisa.

NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.

TIZIO, H. [coord.](2003). *Reinventar el vínculo educativo: las aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Gedisa.

EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA APROVINCIA DE SÃO PAULO¹

Ademir Gebara²

A natureza de uma proposta educacional nem sempre é tão óbvia: algumas vezes um conservador apresenta projetos mais identificadas com o campo liberal, outras vezes propostas elaboradas no passado são visualizadas sob a ótica de posições políticas do presente. Esta assertiva será discutida a partir de um texto sobre instrução pública produzido por um político do Partido Conservador, em 1875/1876. A provocação, explícita no texto que se segue, procurará demonstrar que consensos podem nascer de diferentes vertentes políticas, freqüentemente surgindo de posições mal identificadas nos debates que se sucedem a suas origens remotas. Afinal os "carimbos" identificadores de posições políticas também são datados, gastos e renovados!

Na segunda metade do século XIX as preocupações com questões educacionais não eram o fulcro do debate político. O que se discutia era a questão servil, melhor dizendo, a montagem e implementação do processo de desescravização e a conseqüente organização do mercado de trabalho livre no Brasil. O debate político se concentrava em temas como imigração e abolição da escravidão. Desta maneira, enquanto tema de debate público, a educação se apresentava como um problema relativamente marginal, provavelmente podendo, por isso mesmo, ser formulado a partir de premissas mais pessoais. Até este momento precedendo os Pareceres de Rui Barbosa (1947), poucas iniciativas parlamentares referi-

¹ Este texto é uma revisão dos trabalhos apresentados no II e III Congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação, respectivamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002 e na Universidade Católica do Paraná em 2004, são parte de uma pesquisa maior em andamento junto ao Núcleo de História e Educação do PPGE Unimep. Agradeço aos colegas do Núcleo pelas sugestões e em especial ao José Maria de Paiva.

² Doutor em Economic History (London School Of Economics And Political Science, LSE, Inglaterra), Professor titular e Coordenador do Núcleo de História da Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação Em Educação. Professor Colaborador Convidado, Pós-graduação Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

ram-se ao assunto³; quando o fizeram os debates preliminares centravam-se em aspectos secundários ao problema educacional tomado como projeto nacional. A educação não era comumente e generalizadamente pensada como um aspecto das políticas públicas indutoras do desenvolvimento econômico e social.

Eis aí uma primeira e nítida diferença entre o passado e o presente. Hoje a educação é um tema politicamente sensível, integrando diferentes propostas formuladas também pelos partidos políticos, articulando desenvolvimento social e crescimento econômico. Atualmente estas propostas estão destacadamente presentes nas plataformas de governo de diferentes candidatos. Nos anos 1870 a grande questão era a extinção da escravidão, articulada à disponibilidade de braços para a lavoura. Para estes objetivos a educação era um tema relativamente pouco importante; não fazia ainda parte de um projeto nacional, embora, como veremos, pudesse já ser vislumbrado como tal.

Mesmo quando o problema educacional era colocado, sua dimensão não pode ser compreendida com os olhos do presente: cidadania, inclusão social, educação crítica e participativa, embora referências permanentes de educadores democráticos, obscurecem a percepção do problema quando pensado no século XIX, tento em vista as múltiplas configurações e interdependências de uma sociedade escravocrata. Quem, então, poderia ser considerado cidadão? O que significaria exatamente o conceito de inclusão? Questões como essas delineiam o diálogo que se pretende estabelecer com o documento, indicando caminhos alternativos para pensar a História da Educação no Brasil.

Pode ainda ser esclarecedor assumir uma perspectiva comparada, tendo em vista a História da Educação na América Espanhola⁴. No Brasil, o processo de independência ocorreu liderado pela Coroa Portuguesa: nunca é demais lembrar que D. Pedro I, Imperador do Brasil e artífice da Independência, após renunciar ao trono brasileiro, tornar-se-ia D. Pedro IV, Rei de

Portugal. Este exemplo secundado por inúmeras evidências históricas, como o fechamento da Constituinte e a promulgação da Constituição de 1824, incluindo no texto constitucional o Poder Moderador (pessoal, irrecorrível e intransferível do Imperador), ao lado dos outros três poderes típicos dos sistemas democráticos liberais, indica claramente a não ruptura com os colonizadores no nosso processo de independência. Neste sentido a questão da construção de nossa identidade não se colocaria centralmente no início do Século XIX..

Na América Espanhola as lutas pela independência foram também lutas contra os colonizadores, colocando desde cedo o problema da estabilização de políticas e da construção de identidades nacionais. A difusão da educação pública foi um importante componente na definição de pertencimentos e identidades, sempre voltados para o combate da herança colonial. Neste processo, conforme conclui Gabriela Ossembach Sauter (2001), a implantação e universalização da educação pública estiveram presentes com alguma intensidade, embora com diferentes significados e nível de radicalização.

É uma hipótese de trabalho a ser explorada, a possibilidade de que tal movimento na direção da construção de nossa identidade tenha se iniciado a partir da segunda metade do século XIX, não estando desta maneira articulada ao descolamento de nossa herança lusitana. Aqui, apenas para acentuarmos o diferencial com a América Espanhola, a questão da educação no geral, e da escola pública em particular, se articula a outras condicionantes, diferentemente da realidade hispano-americana, marcada pela luta contra o dominador espanhol. Como esta questão era identificada, pensada e proposta por intelectuais brasileiros na segunda metade do século XIX?

Manoel Bomfim (1997) apontou com propriedade, já nos anos 1920, a dificuldade de compreender a designação "América Latina" para além do geográfico, temática de resto recolocada por Bourdieu (1998) com aguda percepção sociológica, discorrendo sobre as artimanhas da razão imperialista. Para Bomfim, a política de Napoleão entregaria às colônias espanholas sua independência, a nós brasileiros a família real portuguesa e a sofisticação reacionária do Conde dos Arcos confrontando-se com um mundo macunaímico. Estão aí delineados alguns fatores de contenção de nossa vida política autônoma, não obstante tivéssemos alcançado nossa autonomia política.

Nosso personagem, Joaquim Floriano de Godoy, nasceu em São Paulo em 4 de janeiro de 1826; formou-se em medicina no Rio de Janeiro em 1852, fixando então residência em Jacareí onde, a par do exercício profis-

³ Paulino José Sares de Souza apresentou um projeto à Câmara dos Deputados em 1870, este projeto foi arquivado sem discussão em plenário. Em 1874 João Alfredo Correia de Oliveira, apresentaria novo projeto de reforma do ensino; este projeto foi emendado em 1875 por Cunha Leitão sem que lograsse ser discutido.

⁴ Sobre o pensamento educacional na Argentina, Chile e México, na primeira metade do Século XIX ver Gabriela Ossembach Sauter "El Concepto de 'Emancipación Espiritual' en el Debate sobre la Educación en Hispanoamérica en la primera mitad Del Siglo XIX" in *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE – Editora Autores Associados, Campinas, 2001, pp. 143 – 159.

sional, iniciou sua carreira política. Deputado provincial e deputado geral em várias legislaturas presidiu a Província de Minas Gerais em 1872, elegendo-se posteriormente senador. Para que não se argumente tratar-se de uma abordagem regionalista, é bom lembrar que Floriano de Godoy em 1887 apresentou ao Senado um projeto de lei objetivando a criação da Província do Rio Sapucaí, com territórios desmembrados do Sul de Minas e do Vale do Paraíba paulista.

Dentre outros trabalhos, voltados para a questão servil, em 1875 publicou *Província de São Paulo, trabalho estatístico, histórico e noticioso*⁵, "oferecido a S. M. Imperial o Sr. D. Pedro II". O propósito foi promover a Província na Exposição Industrial da Filadélfia de 1876, comemorativa do primeiro centenário de Independência dos Estados Unidos da América. Para nosso objetivo, merece especial atenção o capítulo *Instrução Pública*, no sentido de apresentar e discutir as propostas para a educação em São Paulo, ainda que em alguns momentos nos socorramos de outros capítulos do texto em análise.

Esta publicação, bem como a Lei do Ventre Livre de 28 de Setembro de 1871, constituem o núcleo de apoio documental deste trabalho, posto pretendermos afirmar que, com essa legislação, a problemática da escola e da escolarização tomou um novo rumo no país. Pode-se afirmar que a Lei de 1871 representou o momento de transição na colocação das questões relativas à educação pública no Brasil. Esta reformulação na colocação da questão educacional articula-se, de imediato, com um processo legal de instauração de uma nova concepção de cidadania e, portanto, do pertencimento de novos grupos à nacionalidade.

O capítulo *Instrução Pública*, após uma rápida descrição sobre a situação da educação pública oficial em São Paulo, cita um trecho do relatório elaborado em 1874 pelo inspetor dessa mesma província:

"Na França, Inglaterra, Itália, Hollanda, Bélgica, Suissa, Allemanha, Estados-Unidos, o termo médio é uma escola para 500 habitantes nas cinco primeiras e de 160 a 300 para as últimas. Para elevarmo-nos a taes proporções deveríamos ter 1650 escolas em relação às cinco primeiras e 5156 em relação às duas últimas" (Godoy, 1978, p, 86).

Vejamos como o inspetor chega a esses números, referendados por Godoy: para cada 500 habitantes corresponde a existência de uma escola,

⁵ *A Província de São Paulo, trabalho estatístico, histórico e noticioso*, Tipografia do Diário do Rio de Janeiro, R. Janeiro, 1875. Para este texto foi utilizada a segunda edição do mesmo texto publicado pelo Governo do Estado de São Paulo, na Coleção Paulística, Vol. XII, 1978.

portanto ao afirmar que deveríamos ter 1650 escolas, ele está inferindo que temos, com esse número de escolas, a capacidade de atender a uma população em torno de 825.000 pessoas. Esta aparente obviedade esconde um aspecto fundamental da sociedade escravocrata tal como ela se organizava no Brasil.

Nesta altura, para melhor explicitar nosso argumento, nos socorremos do capítulo sobre a *População*, da mesma publicação. Desta maneira estas questões podem ser melhor compreendidas, na medida em que Godoy reafirma a exatidão de seu raciocínio a partir destes dados que, não obstante bastante claros, escondem ambigüidades reveladoras.

O fato é que para melhor explicar a ambigüidade da realidade social vivida, é necessário ir além da aparente frieza dos números, posto que para uma população livre de 839.860 pessoas, (número bastante próximo dos possíveis atendidos pelas 1650 escolas reivindicadas), tínhamos uma população total de 1.011.479 habitantes, isto porque aos homens livres, deveríamos somar 171.619 escravos então existentes na Província de São Paulo, conforme indicado no mesmo capítulo sobre a população.

É fundamental compreender as limitações do pensar de homens vivendo em uma ordem escravocrata! Tanto o autor do relatório quanto o Senador Godoy tem uma percepção da realidade comum aos cidadãos de então, pois em uma sociedade escravista os direitos civis estatuídos pelo Código Civil não se referem aos escravos (eles são coisas e não pessoas). Compreender a racionalidade do pensar no interior da sociedade escravocrata, permite uma percepção de longo prazo para pensar a História da Educação no Brasil. A escola, até finais do século XIX, é um local destinado à população livre, não apenas destinado, mas pensado e sem qualquer tipo de constrangimento afirmado publicamente, independente de identificarmos o autor do discurso em pauta. Tanto o Inspetor quanto o Senador corroboram esta afirmativa.

Dos números voltemos mais detidamente à escola!

Algumas categorias de análise são privilegiadas, especialmente a percepção da relação entre o "ensino oficial" e o "ensino livre e privado", tendo em vista a questão fundamental enfrentada no período, relativa à constituição do mercado de trabalho livre no Brasil. A Lei do Ventre Livre de 1871, documento negligenciado na História da Infância e da Criança no Brasil, fornecerá o contraponto para a análise das propostas desse político do Partido Conservador, não obstante também abolicionista.

As ilações colocadas a partir da documentação trabalhada levam à interdependência de três questões fundamentais para a História da Edu-

cação no Brasil. Inicialmente trata-se de refletir sobre o pensamento das elites, que neste caso se traduz em proposições para implementação de sistemas educacionais ou práticas curriculares para os diferentes níveis de ensino: superior, preparatória e primária. Em segundo lugar a Lei de 28 de Setembro de 1871, importante na constituição da infância pobre brasileira, colocou questões muito complexas para o pensar e o elaborar de projetos nacionais, a mais premente: como educar filhos livres de mães escravas? Filhos de escravos, agora livres e reconhecidos em seus direitos civis, têm pela frente a difícil rota de integração no universo infantil, rota também em percurso por filhos de índios, mestiços de várias origens, filhos de imigrantes, recém chegados e por chegar. Por último, sem esgotar um conjunto de outras questões não menos significativas, a relação entre o público e o privado que se explicita nas propostas e nas práticas pertinentes à "Instrução Pública".

A Lei do Ventre Livre tem um papel fundamental na construção deste processo hegemônico onde a escola pública tem lugar relevante. Sua espinha dorsal identifica claramente esta visão de futuro. Ao declarar livres os escravos nascidos a partir de 28 de setembro de 1871, a mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo então optar por utilizar seus serviços até os 21 anos do liberto, ou receber uma indenização de 660\$000, em títulos do governo a 6%. As crianças abandonadas deveriam ser educadas por associações criadas com esse propósito⁶.

Como este processo relativo à educação de libertos funcionaria no cotidiano?

"Em Casa Branca o respectivo juiz de orfãos, por iniciativa própria promoveu entre seus municípios a fundação de escolas agrícolas onde são recebidos e educados os filhos da mulher escrava libertados pela lei de 28 de Setembro. Já estão funcionando sete destes estabelecimentos, que são denominados:

1.º N. Senhora da Conceição ; 2.º, conego Victorino ; 3.º, Santa Rita; 4.º S. José; 5.ºDores; 6.º Santa Iria; 7.º Santa Inocência.

É mais um facto brillante devido a iniciativa paulista. Alli está realizado um commetimento que lança ondas de luz para guiar o governo na solução

prática do difícil problema da aplicação, educação e emprego dos braços libertados pela lei emancipadora." (Godoy, 1978, p.87).

Efetivamente, o relato de situações como a de Casa Branca, decorre da comparação entre o estado da questão nos países tomados como exemplo em trecho cotejado acima e o que ocorria no Brasil. O argumento de passagem é formulado apresentando algumas conclusões na direção de avaliar os méritos e as deficiências do sistema educacional na província. O atraso do ensino oficial é tributado explicitamente ao professorado, sem aptidão, preparo e motivação. Em contraposição o ensino particular desenvolve-se plenamente. Dentre os argumentos destacamos:

"O atraso da instrução pública está no ensino oficial....

...Ao passo que as escolas officiaes não prosperam, as particulares caminham e desenvolvem-se visivelmente, desde que a assembléa legislativa provincial proclamou a liberdade de ensino." (Godoy, p. 86)

Observemos que tanto o ensino oficial quanto o particular são ambos públicos. Desta maneira a distinção entre o público e o privado tem um sentido diferente daquele corrente atualmente, posto que o ensino público, naquele momento, poderia ser oficial e particular. Por outro lado, a crítica formulada aos professores é matizada em seguida, pelo menos no que se refere aos professores do ensino privado, de alguma maneira distinguidos com alguma simpatia:

"Felizmente a instrução *official* tem poderosos auxiliares no ensino livre e privado. Hoje é raro encontrar-se chefe de família que não queira educar seus filhos; e é por isso que em quase todos os *bairros*, fazendas e núcleos coloniaes, mantêm professores que ministram o baptismo intellectual aos ricos e aos desprotegidos da fortuna. Há pequenos nucleos de povoações pobrissimas que fazem prodigios de economia para terem o seu *professor...*" (Godoy, 88)

Após estas considerações pautadas pela exaltação do ensino público particular, exaltação que vai na direção da valorização da iniciativa particular, a ponto de atribuir a essa iniciativa, exemplificada no campo da educação, a explicação sociológica do desenvolvimento da província de São Paulo, o autor prenunciando um grande futuro, devido ao esforço educacional impulsionado pela iniciativa particular, centra sua crítica nos conteúdos programáticos:

"É pouco ainda, bem sabemos; porém é inquestionável que esse pouco é o prenuncio de um grande futuro, attendendo-se principalmente que tão generoso movimento é de data recente. Muito maior seria elle, se o plano dos estudos *officiaes* fosse outro; desgraçadamente, porém, este é ainda

⁶ Para análise mais detalhada da legislação ver Ademir Gebara "Evolução da Legislação Civil e o Problema da Indenização", in Szmrecsányi, T. & Amaral Lapa, J. R. (ed.) *História Econômica da Independência e do Império*, São Paulo, 2002, pp. 77 - 98.

afferido pela *latinidade e philophia conimbrense*. Se os governos não querem ou não podem, emancipar-se de tão antiquário padrão, ao menos deixe o programma do ensino privado correr sob as vistas e salvaguarda dos Paes de família, que são os mais interessados na questão.” (Godoy, 88)

Retomamos com esse trecho a questão formulada inicialmente da diferenciação entre a História da Educação na América Espanhola e na América Portuguesa. A contraposição ao modelo dado pelos conteúdos curriculares de Coimbra, explicita-se no Brasil, e neste caso em São Paulo, nos anos 1870, e não junto com o processo de independência política, no início do século, tal qual nos diferentes países analisados da América Espanhola. Não apenas isso, pois é um componente essencial do argumento de Gabriela O. Sauter (99. 147 – 151), ao lado da luta contra o passado colonial e a presença cultural do colonizador, a oposição crítica que se estabelece desde o início do Século XIX, entre o pensamento educacional de matiz liberal, e as proposições da Igreja católica. Na continuidade da análise de Godoy, ao enfrentar essa questão, emerge no debate a oposição entre o ensino público oficial e o particular, onde localiza o ensino católico:

“A influencia da theologia catholica no ensino de institutos dirigidos por padres catholicos não deve merecer reparo. Elles estão no seu mais perfeito direito propagando doutrinas para a sustentação das leis e da obediência á Roma. Os novos sacerdotes sahem de taes seminários cobertos por couraças impenetráveis, munidos de armas de fina tempera, e preparados para, em occasião oportuna, travarem combate com o poder civil.

Da comparação dos estudos preparatórios *officiaes* com os dos seminários episcopaes vê-se o atraso daquelles: e della resalta, ainda uma vez, a superioridade com que no Brasil o poder espiritual luta contra o temporal. Os padres, além de lógicos, são previdentes.” (Godoy, p. 89)

Cotejando em paralelo esta citação e os Pareceres de Rui Barbosa apresentados em 1882 – 1883 ao Parlamento, observamos neste rápido espaço de tempo, apenas cinco anos, uma notável mudança de percepção em relação ao ensino católico. É verdade que Rui Barbosa não centra sua análise em críticas ao ensino católico, não obstante ser marcante sua defesa do caráter laico da escola pública. De qualquer maneira, temos um aspecto marcante na argumentação de Godoy, político assumidamente conservador⁷: a tradição portuguesa é peremptoriamente recusada; con-

tudo a instrução católica não deve ser objeto de reparos. Creio ser difícil sustentar essa argumentação retirando da herança portuguesa o catolicismo. Mais ainda, em seu livro dedicado ao Imperador D. Pedro II, é bom que não se esqueça, o atraso da “instrução pública” é debitado aos poderes públicos. Aqui o passado e o presente parecem ter uma percepção comum sobre as origens dos males da educação no Brasil.

Sem perder de vista a presença dos argumentos colocados quer pela formulação de propostas de reformas educacionais, produzidas no interior da “Corte”, quer pelas ambigüidades na construção da História da criança brasileira pobre, reconhecida em sua cidadania a partir de 1871, as propostas educacionais são sempre discutidas em sua dimensão compensatória e instrucional, equivale a dizer, na constituição de comportamentos regeneradores. Em outras palavras, a descontinuidade assume um aspecto peculiar da História da Educação no Brasil, indo da criança indígena focada pelo Jesuíta para a criança negra com direitos civis reconhecidos a partir de 1871, passando pelos filhos de imigrantes pobres. A estes a instrução pública é dirigida, aos outros o brilho e a competência da iniciativa particular. Seria uma decorrência dessa análise a caracterização do pensamento liberal brasileiro, neste caso moldado por um político conservador? Afinal, como diziam nossos jornalistas no século XIX, e como parece repetir nossas experiências políticas recentes: “nada mais parecido com um Luzia do que um Saquarema, quando no poder!”

Muitas vezes este amálgama gelatinoso de proposições educacionais aparentemente contraditórias esconde análises profundamente sofisticadas, aparentemente escapando das referências temporais nas quais elas foram construídas. Nunca é demais lembrar que a partir do modelo educacional existente, o autor passará a proposições objetivas na busca de uma educação “essencialmente *científica*”, por isso mesmo vamos às conclusões do autor:

“...Dizem que o Brasil não precisa disto, porque seu solo é ubérrimo e, coberto de matas riquíssimas e por isso dispensa a intervenção da ciência. Erro fatal que nos há de levar ao abysmo insondável de desgraças. Problemas tremendos pairam sobre nossas cabeças e entre estes o da falta de braços, e por conseguinte a ameaça da ruína de grande parte de nossas rendas. Esta crise, que se aproxima com tão feio aspecto, só póde ser conjurada pela educação scintífica, que tem o poder de supprir pela arte a falta de braços, multiplicando as produções naturaes do solo com sua conservação. Aqui mesmo na provincia de São Paulo se podem já comparar os resultados obtidos pelo trabalho aratorio e pelo da embrutecida enchada do escravo. Há uma diferença em favor da sciencia de mais de 60 %.

⁷ Brasil Bandecchi na Introdução da edição de “*A Provincia de São Paulo*” que estamos utilizando, prefere caracterizar Joaquim Floriano de Godoy como um conservador progressista, “contrariando os que o chamam de conservador moderado, dado sua posição em relação ao abolicionismo.

Se hoje isto é assim, o que não será quando a instrução popular for completa? Só a sciencia poderá conservar o nível de nossas finanças, fornecendo productos baratos e aperfeiçoados que possam arrostar as taxas de exportação no Brasil, e da importação no estrangeiro e a concorrência de similares que no velho mundo vão aparecendo ao nosso café e assucar. É preciso que tanto os públicos poderes como a nação não se esqueçam disto." (Godoy, 92)

Sem discutir o mérito específico da proposta de Godoy, claramente temos articulada a questão da educação com as questões do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como com a questão relativa ao desenvolvimento nacional. A questão central é a falta de braços para manter o nível de renda da elite. Ocorre que neste momento a solução aventada foge das propostas então convencionais: imigração, colonização e combate a vagabundagem. Talvez pela primeira vez na História do Brasil, o enfoque da questão educacional apareça articulada à questão do desenvolvimento tecnológico e a construção do futuro da economia nacional. Não é fácil identificar as raízes conservadoras de propostas, hoje, assumidamente incorporadas por todo o espectro político partidário.

Sua proposta privilegia a instrução "científica" posto que seu argumento se desenvolve afirmando que a partir do Século XVII, com o surgimento da matemática, física, química, biologia e sociologia, já não fazia sentido manter os programas de estudo pautados pela "latinidade e phylosophia conimbrense". Ao fazer esta proposição transformadora o autor nos remete a um conjunto de valores capazes de identificar conexões com questões de amplitude maior, onde alterações nas relações de poder são identificadas.

Um primeiro aspecto de sua argumentação diz respeito à qualidade e superioridade dos estudos levados a cabo em seminários episcopais, onde o ensino doutrinariamente direcionado não deve merecer reparo.

"A influencia da theologia catholica no ensino de institutos dirigidos por padres catholicos não deve merecer reparo. Elles estão no seu mais perfeito direito propagando doutrinas para a sustentação das leis e da obediencia á Roma. Os novos sacerdotes sahem de taes seminarios cobertos por couraças impenetraveis, munidos de armas de fina tempera, e preparados para, em occasião oportuna, travarem combate com o poder civil."(p.89).

Esta posição cuidadosa em relação ao ensino católico pode ser creditada à irrupção da "questão religiosa", poucos anos antes em 1872, quando a Coroa indisps-se com a Igreja, em incidente envolvendo o governo brasileiro, o Vaticano, a maçonaria e os bispos de Olinda e Belém. Tal

postura, ao indicar o "combate com o poder civil", não contraria a proposição de Roque Spencer⁸ identificando a existência de um movimento ilustrado no Brasil a partir de 1868, fundamentalmente voltado para a renovação do ensino, valorizando a ciência e quebrando domínio católico na formação do pensamento brasileiro. Aliás o autor ao mencionar que o ensino religioso deve ficar a cargo do chefe da família, é explícito em sua argumentação:

"O verdadeiro catholicismo lucrará muito com isto e a sciencia tambem. O Estado e a Igreja devem viver independentes para nunca se chocarem, para nunca mais tornarem a apparecer as scenas deploraveis das lutas dos bispos com o poder civil..." (p.90-91).

A questão central em discussão, contudo, refere-se explicitamente à "instrução publica official", esta sim, no dizer de Godoy, atrasadíssima. Vale reiterar, dada a atualidade do debate, que no âmbito mais geral de seu texto é enfático na defesa da reforma constitucional tendo em vista a separação da Igreja e do Estado, afirmando que o ensino religioso é de competência do chefe da família, tendo na escola privada uma outra alternativa em relação à opção da denominação religiosa a ser estudada.

Afirmando que até o século XVII a instrução era necessariamente literária, posto que nada mais havia a ensinar, com o surgimento das disciplinas científicas, entre as quais o autor inclui a Sociologia, seu ensino juntamente com a Matemática, Física, Química e Biologia tornam-se imperativos em substituição ao Latim, Poética, Retórica e Filosofia.

Para a reformulação de conteúdos propõe a distinção entre as ciências abstratas (sem aplicação prática) e as ciências concretas (com aplicação prática). Para tanto formula a seguinte proposta. Na instrução primária, dos 14 aos 21 anos deverão constar leitura, escrita, aritmética elementar e "lições sobre coisas método americano", compondo o primeiro grau da instrução primária. Para o segundo grau, obrigatoriamente posterior aos 21 anos, a proposta seria a continuidade das lições sobre coisas, aritmética, álgebra, geometria, geografia, astronomia, música, desenho, ginástica, línguas (Francês, Inglês, Alemão, Espanhol e Italiano), e "noções gerais essencialmente práticas, sobre higiene, direito público, civil, político, histórico, universal, etc."

⁸ Ver a respeito o texto clássico de Roque Spencer Maciel de Barros *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, São Paulo, 1959. Neste texto o autor localiza este movimento ilustrado no Brasil entre 1868 e a Primeira República.

A preocupação com a idade dos alunos é acentuada. Dos 14 aos 21 “devem todos passar pelo mesmo cadinho. É o único meio de obter a *unidade dos espíritos e a consciência das aspirações sociais*.” Dos 21 aos 26 com os 5 anos de estudos secundários, o aluno terminaria o ciclo acadêmico entrando na “vida real”. Adverte o autor que os ricos que não precisam de profissão, depois dos 21 anos podem fazer sua vontade, inclusive ser “litteratos”. O ensino religioso ficará a cargo do chefe da família, podendo ser complementada na escola privada.

Na conclusão de suas considerações Godoy, comparando com o que ocorre nos países vizinhos, sugere a contratação de professores norte americanos e europeus em escala suficiente para dar conta da magnitude populacional e geográfica do Brasil. Neste caso é relevante apontar a citação explícita da presença do engenheiro Henrique Gorceix (p. 91) ao qual se vincula a criação da Escola de Minas de Ouro Preto⁹.

Não obstante referir-se aos estudantes ricos que vão ao exterior efetuar seus estudos, como também a inúmeros aspectos da educação da população, as referências aos negros brasileiros atêm-se exclusivamente aos efeitos da Lei do Ventre Livre, indicando um importante dado para o estudo da relação entre grupos.

Sua proposta curricular bem como as sugestões mais gerais pertinentes ao funcionamento do sistema, permite identificar claramente três grupos sociais. O primeiro seriam os “ricos que não precisam de profissão e que, se quiserem ser litteratos o podem fazer a vontade depois dos 21 annos” (p.90). A educação dos ricos merece inclusive um inferência sociológica significativa pois, depois de informar a título de exemplo sobre a ida de 9 estudantes de Capivari, “apenas neste ano”, aos Estados Unidos, Godoy ao situar este movimento de busca no exterior de uma educação qualificada, e de seus efeitos, escreve:

“As vantagens que aufera a provincia com taes auxiliares estão no seu grande movimento industrial. O espirito perscutador que estuda os phenomenos sociologicos de S. Paulo encontra ahi a explicação de factos que, para muitos, são contraditorios” (p. 88) .

A este argumento é adendado o do desenvolvimento das escolas particulares¹⁰ compondo o movimento que permitiria a Província estar “em pouco tempo entre as mais civilizadas” (p.89).

O segundo grupo refere-se aos libertos pela Lei do Ventre Livre. Ao declarar livres os escravos nascidos a partir de 28 de setembro de 1871, a mesma lei colocava estes libertos sob a tutela dos donos das mães, para cuidar e educar as crianças até o oitavo ano de vida, podendo então optar por utilizar seus serviços até os 21 anos do liberto, ou receber uma indenização de 660\$000, em títulos do governo a 6%. As crianças abandonadas deveriam ser educadas por associações criadas com esse propósito¹¹.

Como este processo relativo a educação de libertos funcionaria no cotidiano?

“Em Casa Branca o respectivo juiz de orphãos, por iniciativa propria promoveu entre seus municipios a fundação de escolas agrícolas onde são recebidos e educados os filhos da mulher escrava libertados pela lei de 28 de Setembro. Já estão funcionando sete destes estabelecimentos, que são denominados:

1.º N. Senhora da Conceição ; 2.º, conego Victorino ; 3.º, Santa Rita; 4.º S. José; 5.º Dores; 6.º Santa Iria; 7.º Santa Inocência.

É mais um facto brillante devido a iniciativa paulista. Allí está realizado um commetimento que lança ondas de luz para guiar o governo na solução pratica do difficil problema da applicação, educação e emprego dos braços libertados pela lei emancipadora.” (Godoy, 1978, p.87).

Se com relação aos efeitos da Lei de 1871, o texto de Godoy escrito em 1875 demonstra um certo otimismo, o depoimento de Ina Von Binzer¹² revela em carta datada de 19 de julho de 1882 uma situação bastante diferente, afirmando da impossibilidade e do desinteresse de efetivar a educação de libertos nas fazendas. “Em todo Império, porém, não existem talvez nem 10 casas onde essa imposição seja atendida.” (p.102).

¹⁰ Um estudo exemplar de uma escola particular nascida neste período, e na região do Oeste Velho Paulista é a dissertação de mestrado de Carmem Sylvia Vidigal Moraes: *O Ideário Republicano e a Educação: O Colégio Culto a Ciência de Campinas (1869-1892)*. Apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São paulo em 1981.

¹¹ Para análise mais detalhada da legislação ver Ademir Gebara “Evolução da Legislação Civil e o Problema da Indenização”, in Szmrecsányi, T. & Amaral Lapa, J. R (ed.) *História Econômica da Independência e do Império*, São Paulo, 2002, pp. 77 – 98.

¹² Ina Von Binzer *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*, 5 edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991, p. 102.

⁹ Ver a respeito o excelente livro de José Murilo de Carvalho (2002) *A Escola de Minas de Ouro Preto: O Peso da Glória*. 2ª ed, Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Um terceiro grupo, aparentemente emergente e merecedor da atenção central do autor no texto, refere-se ao ensino "popular". De um lado com referência explícita à educação católica, conforme já mencionado, e de outro lado colocando-se as escolas particulares e oficiais na atenção no grande volume de estudantes. É neste aspecto onde se verifica a comparação entre os dois sistemas, motivadora da proposta de programa de estudos formulada por Godoy.

A identificação destes três grupos permite avançar algumas proposições sobre a formação da sociedade brasileira em sua relação com o sistema educacional. Norbert Elias¹³ oferece uma inovadora possibilidade para analisar as relações de poder entre grupos estabelecidos, em relação a grupos de fora, afirmando que, não obstante as variações na natureza das fontes de poder entre esses grupos, é possível identificar características comuns e constantes; por isso mesmo estas "regularidades" generalizáveis poderiam aplicar-se a todos as outras análises das relações entre configurações (grupos).

Em linhas gerais pode-se afirmar que o processo de estigmatização manipulado pelas elites mais poderosas em relação aos seus grupos 'outsiders', independente de diferenças culturais, apresenta as seguintes características:¹⁴

1) As distinções de status entre os grupos estão enraizados em uma balança de poder desigual entre eles. Por exemplo o grupo estabelecido possui relações familiares (casamentos e parentescos cruzados), e redes de comunicação formais e informais (clubes sociais locais e centros irradiadores e organizadores de focos). Deste grupo, de acordo com a identificação de Godoy estão excluídos os negros e, em certa medida, os alunos do ensino oficial. Há portanto um foco de tensão no sistema identificando uma comunidade étnica com menor poder, ao lado de um outro grupo possivelmente imigrante/migrante em processo ascendente em relação à proximidade com as fontes de poder. Nitidamente os ricos, podem tanto no exterior quanto no ensino particular afirmar sua posição

¹³ Elias, Norbert & Scotson Johan L. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. (Vera Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editor. (Trabalho Original publicado em 1994)

¹⁴ Robert van Krieken : *Norbert Elias* (Coleção Ky Sociologists) Routledge, London na New York, 1998. Ver especialmente o capítulo Process Sociology Extended, pp 135 – 163.

2) Os diferenciais de poder entre os grupos produz uma relação dinâmica entre carisma e estigma. "O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características "ruins" de sua porção "pior" – de sua minoria anômica. Em contraste, a auto imagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais "nômico" ou normativo – na minoria de seus melhores membros."(p.22 – 23)

O grupo composto por ricos, que podem até mesmo ser literatos, e estudantes que vão buscar sua formação no exterior é claramente normativo, com uma explícita valorização do ensino ministrado pelo clero católico na formação de seus quadros. Em contraposição propõem a identificação do outro grupo multifacetado, neste momento composto de filhos livres de escravos e estudantes do ensino oficial. A relação interdependente entre a "elite" tal qual ela foi identificada, e este grupo outsider, estabelece os parâmetros na localização de quem tem as melhores oportunidades de monopólio do poder nesta configuração, pois a balança de poder é movimentada no interior destas relações interdependentes. "A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido" (p.23). Há, portanto, uma complementaridade nós/eles, na relação entre os formuladores das práticas, quer sejam médicas, quer sejam pedagógicas, e os destinatários dessas práticas, x, y ou z, todos portadores, quer sejam de necessidades, quer sejam de deficiências em sua formação. A escolha será sempre um produto da manifestação do poder do grupo estabelecido.

3) É difícil para os membros de um grupo outsider resistir ao processo de internalização das características negativas que lhe são atribuídas pelo grupo estabelecido.

O argumento que vem sendo desenvolvido coloca no centro das relações de interdependência, entre a elite dos estudantes e o grupo em processo permanente de incorporação subordinada, não a questão de uma possível inferioridade humana, mas sobretudo o diferencial de acesso às fontes de poder, o fator distintivo da identidade destes grupos: "quando o diferencial de poder é grande e a submissão inelutável, vivenciam afetivamente sua inferioridade *de poder* como um sinal de inferioridade *humana*".

É preciso não esquecer que o filho livre de mulher escrava é membro de uma família onde se agregam escravos, meio-livres e livres, todos eles voltados e identificados com a busca das opções abertas de alforria para os membros de suas famílias. O estigma persiste.

Certamente a especificação de características físicas diferenciadoras, como o ser negro, acobertadas pela uniformidade do termo "livre", nos

permitirá observar casos onde o desequilíbrio de poder é maior ou menor, dependendo do estrato grupal e seu nível anômico. Da mesma maneira, é de se supor a existência de resistências, elas mesmas manifestação de poder de segmentos dos grupos outsiders. Como se sabe, negros e índios tem múltiplas propostas de construção de sua auto imagem e pertencimento.

4) Como os grupos estabelecidos compartilham uma história comum, memórias, eventualmente parentescos, favores, rixas e alegrias, existe um sólida articulação grupal. Desta maneira os bem formados, quer no exterior, quer nos colégios de elite, acentuam o isolamento dos recém chegados aos sistema educacional, com múltiplas origens e passado distinto: "eles são gente diferente".

Em qualquer caso, novos valores colocam em risco os valores consolidados e a posição das antigas propostas de educação: por isso mesmo a sociodinâmica dessas relações é sempre muito tensa. Faltaria aqui estudar o impacto da educação protestante, que também nesse momento tem início no Brasil no bojo do intenso movimento imigratório europeu.

5) O grupo estabelecido considera-se sempre mais culto, mais civilizado, mais decente, mais respeitável. Este é um suposto que conecta diretamente a análise das relações de poder entre grupos com a Teoria do Processo Civilizador¹⁵. Elias inicia seu livro discutindo os conceitos de cultura e civilização tal como foram construídos pelos europeus ocidentais. Um aspecto crucial do pensamento de Elias é compreender que os europeus construíram estes conceitos para se diferenciarem, expressando sua auto imagem através deles, em oposição aos outros, geralmente "bárbaros". A leitura da parte primeira de seu livro implica necessariamente em compreender que o caminho é exatamente a desconstrução desses conceitos, tal como os europeus ocidentais o construíram.

"Este livro tem como tema fundamental os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental. É muito simples o problema que coloca. O homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem 'civilizado'....

....Como ocorreu realmente essa mudança, esse processo 'civilizador' do Ocidente? Em que consistiu? E quais foram suas causas ou forças motivadoras? É intenção deste estudo contribuir para a solução dessas principais questões." (Elias, 1994, p.13).

¹⁵ - Norbert Elias *O Processo Civilizador*, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1994, 2v.

No século XIX no Brasil, a atribuição de um comportamento educado, mas educado no exterior ou em colégios privados, é um componente identificador do "ser civilizado", exatamente quando o sistema de ensino estatal surge na direção de uma educação universalizada.

Pensando o sistema educacional em longa duração na Europa. Ceert de Vries¹⁶ discute seu crescimento e limitações em sociedades escolarizadas, possibilitando diferentes focos de análise. Para de Vries, a partir do século XVI, as elites políticas objetivaram a expansão das possibilidades educacionais objetivando a unificação de suas nações, o fortalecimento de sua posição interna, a disciplinarização das classes inferiores, e a busca da modernização econômica. O uso da educação naquele momento foi estimulado pela simbiose entre as elites dirigentes no noroeste da Europa com o protestantismo, bem como com a interpenetração entre os profissionais de educação e as facções progressistas da burguesia. Quando a educação elementar tornou-se o topo para a entrada neste novo mundo, a Revolução Industrial transformou as relações de trabalho, emergindo o trabalhador anônimo; os empregadores começaram, por isso mesmo a utilizar processos de recrutamento, estimulando sempre a escolarização na seleção de candidatos aos postos de trabalho.

No final do século XIX, as crescentes melhorias nos padrões de vida possibilitaram às classes inferiores o acesso à educação escolar. As classes altas, como que respondendo a este desafio, buscaram a educação média e universitária de forma crescente. A educação tornou-se o centro do processo de luta de classes, de tal maneira que no século XX, a educação tornou-se uma demanda auto impulsionada. A maior evidência deste processo é exatamente a introdução da educação compulsória e da educação como dever do Estado. Ocorre que, tanto quanto a securidade social e a saúde, a educação esbarrou em limitações sociais para o seu crescimento, especialmente no estabelecimento de relações de poder definidas em torno de competitividade crescente.

No caso brasileiro, como pode se concluir do texto de Godoy, o nascimento tardio do sistema público de ensino, desde logo embricado com o surgimento da infância pobre oriunda principalmente de indígenas, negros, alguns grupos imigrantes empobrecidos e migrantes de regiões mais pobres, é em si mesmo um indicador de anomia e inferioridade nas possibilidades de acesso às fontes de poder.

¹⁶ - *Het pedagogisch regiem:groet en grenzen van de geschoolde sameleving*, Amsterdam: Meulenhoff, 1993. Resumo em Ingles disponível em uma publicação da Norbert Elias Foundation *Figurations*, N. 1 June 1994.

Bibliografia

Barbosa, Rui (1947). *Reforma Secundária e Superior*. Rio de Janeiro, Brasil, Ministério da Educação e Cultura.

Barros, Roque Spencer Maciel de (1959) *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, São Paulo.

Binzer, Ina Von (1991). *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora Alemã no Brasil*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Bomfim, Manoel (1997). *O Brasil na América: Caracterização da Formação Brasileira*. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Brasil, Editora Topbooks.

Bourdieu, Pierre (1998) (Nogueira, M.A. & Catani, A. org.) *Escritos de Educação*, Petrópolis, Brasil, Editora Vozes.

Carvalho, José Murilo de (2002) *A Escola de Minas de ouro Preto: O Peso da Glória* Belo Horizonte, Brasil, Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Elias, Norbert (1994) *O Processo Civilizador*, Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2v.

Elias, Norbert & Scotson Johan L. (2000). *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* Rio de Janeiro: Zahar Editor

Gebara, Ademir (1986). *O Mercado de Trabalho Livre no Brasil (1871 – 1888)*. São Paulo, Brasil, Editora Brasiliense.

(2002). "Evolução da Legislação Civil e o Problema da Indenização", in Szmrecsányi, T. & Amaral Lapa, J. R (ed.) *História Econômica da Independência e do Império*, São Paulo, pp. 77 – 98.

Godoy, Joaquim Floriano de (1978) *A Província de São Paulo: Trabalho Estatístico, Histórico e Noticioso*, 2.^a ed., São Paulo, Brasil, Governo do Estado de São Paulo.

Krieken, Robert van: *Norbert Elias* (1998) Routledge, London na New York

Moraes, Carmem Sylvania Vidigal (1981): *O Ideário Republicano e a Educação: O Colégio Culto a Ciência de Campinas (1869-1892)*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Revista Brasileira de História da Educação, (2001) n° 1, SBHE, Campinas, Brasil, Editora Autores Associados.

Szmrecsányi, Thomas & Amaral Lapa, José Roberto (ed.) (2002) *História Econômica da Independência e do Império*, 2.^a ed.. São Paulo, Brasil, Edusp, Imprensa Oficial, Editora Grijalbo.

Vries, Ceert de (1993) *Het pedagogisch regiem: groet en grenzen van de geschoolde sameleving*, Amsterdam: Meulenhoff.