



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: TEORIA E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA

A EDUCAÇÃO DURANTE A REPÚBLICA VELHA EM PERNAMBUCO:
um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os
anos 1928 e 1930.

Recife, 2015.

MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA

**A EDUCAÇÃO DURANTE A REPÚBLICA VELHA EM PERNAMBUCO:
um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os
anos 1928 e 1930.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos básicos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Aurenéa Maria de Oliveira

Recife, 2015.

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB/4-1460

P475e Pessoa, Marcela Sabrina de Albuquerque.

A educação durante a república velha em Pernambuco: um estudo sobre a reforma educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930 / Marcela Sabrina de Albuquerque Pessoa. - Recife: O Autor, 2015.
139 folhas : il.; 30 cm.

Orientadora: Aurenéia Maria de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2015.

Inclui Referências e Apêndice.

1. Educação e Estado - Pernambuco. 2. Reforma do ensino. 3. Educação - História. I. Oliveira, Aurenéia Maria de (Orientadora). II. Título.

379 CDD (22.ed.)

UFPE (CE 2015-036)

MARCELA SABRINA DE ALBUQUERQUE PESSOA

**A EDUCAÇÃO DURANTE A REPÚBLICA VELHA EM PERNAMBUCO: UM
ESTUDO SOBRE A REFORMA EDUCACIONAL DE CARNEIRO LEÃO
ENTRE OS ANOS 1928 E 1930**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 19/05/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aurenéa Maria de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Edílson Fernandes de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

DEDICATÓRIA

Para meu pai Maucelho Pessoa e minha mãe Rizolene Pessoa, que tanto batalharam todos os dias para nos proporcionar sempre o melhor, com todo o amor, e que tanto me incentivaram nos estudos.

Para meu irmão Marcelo Pessoa e minha irmã Marília Pessoa, que além de me apoiar, me ajudaram a superar os obstáculos, sempre torcendo por mim.

Para meu namorado... noivo... amigo... companheiro... Pedro Henrique pela paciência, apoio, incentivo, força e amor que me proporcionou a cada dia.

Para todos meus familiares e queridos amigos.

Para a História, a Educação e o Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Porque sem Ele não conseguiríamos ter chegado até aqui. Por toda iluminação. Pela proteção que me concedeu a cada ida e volta pelas estradas, entre Recife e minha terra Limoeiro. Pela força recebida nos momentos que tudo parecia impossível.

À toda minha família, que tanto me desejou o bem e o sucesso em minha caminhada e que, mesmo muitas vezes não nos encontrando sempre, me deram força e apoio, em especial meus pais, grandes responsáveis pela minha existência e crescimento a cada dia, e meus irmãos, que a todo instante me lembravam o quanto eu podia ultrapassar qualquer obstáculo. A todos um obrigado especial.

Ao meu amor Pedro Henrique, que durante todo o processo deste empreendimento, apresentou o máximo de paciência e colaboração. Por toda ajuda nas idas e vindas à universidade e aos arquivos. Pelos “ouvidos emprestados” que, mesmo muitas vezes cansado, ouvia atentamente todas as minhas descobertas e muitas angústias. Por todo o amor concedido. Obrigada!

À professora Dr^a. Aurenéia Maria de Oliveira. Que durante todo período de nossa pesquisa sempre se mostrou atenciosa e paciente conosco, sempre preocupada não apenas com o lado “técnico” da pesquisa, como também com o lado humano da pesquisadora. Por todo apoio, dedicação e carinho...por tudo... Obrigada!

A todos os amigos feitos durante o curso de mestrado, que dividiram comigo todas as angústias, alegrias e preocupações, em especial ao Luiz Gonzaga, à Manuela Dias e à Carla Cabral, que estando de certa forma mais próximos de mim, demonstraram-nos valiosos gestos de carinho. Em particular, ao Luiz, companheiro de orientação e grande amigo, que ao longo dessa jornada mostrou-se sempre prestativo e tanto vibrou, prestando o maior apoio sempre. Ao qual sou eternamente grata por sua amizade, atenção e carinho.

Aos meus professores: das escolas, que foram a base essencial para minha formação; da Universidade de Pernambuco, que me fizeram amar ainda mais o trabalho historiográfico; da Universidade Católica de Pernambuco, apoiadores e grandes contribuintes para minha especialização como historiadora; e finalmente

aos professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, fortalecedores da pesquisa em educação, e em especial, àqueles do núcleo de Teoria e História da Educação, grandes formadores e apoiadores de dessa pesquisa.

Aos colegas da graduação em História, grandes companheiros e que dividiram comigo o amor pela história e pela educação.

Aos examinadores deste trabalho, o Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes e o Prof. Dr. Edílson Fernandes Souza, por compreender e apoiar nossa pesquisa, e por tanto contribuírem com a mesma desde o exame de qualificação, acreditando em nossa proposta e nos apoiando.

À Universidade Federal de Pernambuco, por acreditar neste projeto e a todos que fazem o Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, principalmente à toda equipe comandada por Hildo Leal, e em especial ao pesquisador e funcionário do arquivo, Cícero Souza, que tanto me ajudou a buscar nossas fontes, sempre nos aconselhando positivamente.

Ao Terceiro Milênio Colégio e Curso, em particular, àquelas pessoas da equipe que tanto foram compreensivos e pacientes comigo nos momentos que precisei me ausentar e que, ao mesmo tempo, tanto me apoiaram nessa pesquisa.

À minha amiga e coordenadora Maurelyne Gomes, e minhas amigas e colegas de trabalho Apoliana e Aldalúcia, pelo apoio durante meus atrasos e ausências por conta das idas e vindas às aulas do mestrado durante nossa convivência no Ginásio de Limoeiro Arthur Correia de Oliveira.

Agradecemos em especial, a todas as pessoas incentivadoras deste projeto, que tanto acreditaram nesta pesquisa e sempre me apoiaram e me motivaram.

A todos, um obrigado especial !!!

“A História é um privilégio que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio.”

(Michel de Certeau)

RESUMO

A educação no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história do país. Em particular, o período que abrange o final do século XIX e a primeira metade do século XX, foi marcado por uma organização escolar que visava atender aos anseios da população brasileira, assim como o crescimento econômico e as transformações políticas ocorridas durante a passagem do Império para a República. Em nossa pesquisa, buscamos conhecer de maneira mais específica as mudanças econômicas, sociais e políticas que ocorreram no Brasil durante a primeira fase do século XX, aqui denominada por República Velha, período esse do crescimento e fortalecimento da economia industrial, assim como da necessidade de qualificação da mão de obra especializada para atender às novas necessidades do mercado, na tentativa de fazer deste país uma nação moderna e capaz de se equiparar às grandes potências econômicas do período. Para isso, e diante das influências de ideologias advindas de outras regiões do mundo, em especial da Europa, como o positivismo, as teorias raciais e o movimento da Escola Nova, passou-se a acreditar na educação como “salvadora” da pátria e capaz de resolver todos os “males” desta nação. É neste instante que surgem no Brasil, em diferentes estados federativos, as Reformas Educacionais, na tentativa de conciliar questões socioeconômicas e políticas com o melhoramento e a popularização da educação no país. Sobretudo, damos atenção em nosso estudo, à Reforma Educacional Carneiro Leão, que se estabeleceu no estado de Pernambuco, entre os anos 1928 e 1930, instituída pelo governador Estácio Coimbra através do Ato nº 1.239 e que, a partir da relação deste com discursos da imprensa jornalística da época, procuramos através da metodologia da análise do discurso, percebermos os limites e as possibilidades desta Reforma para a educação no período em que foi estabelecida, tendo em vista que esta foi uma precursora dos ideais da Escola Nova no país e significativa no sentido de, além de promover importantes alterações na Escola em Pernambuco ser também influenciadora de outras manifestações em busca de mudanças na educação do Brasil e consequente movimento em busca do crescimento da nação.

Palavras-chave: Reforma Educacional de Carneiro Leão. República. Escola Nova.

ABSTRACT

Education in Brazil has undergone several transformations over the history of the country. In particular, the period covering the end of the nineteenth century and the first half of the twentieth century, was marked by a school organization that aimed to meet the needs of the population, as well as economic growth and transformation policies occurred during the passage of the Empire to Republic. In our research, we know more specifically the economic changes, social and political occurring in Brazil during the first phase of the twentieth century, here called by Old Republic, this period of growth and strengthening of the industrial economy and the need to qualify of skilled labor to meet the changing needs of the market, in an attempt to make this country a modern nation and able to match the great economic powers of the period. For this, and given the influence of ideologies that come from other regions of the world, especially in Europe, such as positivism, the racial theories and the New School movement, we started to believe in education as a "savior" of his country and able to solve all the "evils" of this nation. It is in this moment that arise in Brazil, in different federal states, the Educational reforms in an attempt to reconcile socio-economic and political issues with the improvement and the popularization of education in the country. Above all, we give attention in our study, the Educational Reform Carneiro Leão, which was established in the state of Pernambuco, between 1928 and 1930, instituted by the governor Estacio Coimbra through Act No. 1.239 and that, from this relationship with the speeches journalistic press of the season, we look through the discourse analysis of the methodology, we realize the limits and possibilities of this reform for education in the period in which it was established, considering that this was a precursor of the ideals of the New School in the country and was significant towards, and promote major changes in school in Pernambuco also be influential other events to look for changes in education in Brazil and consequent movement in search of the nation's growth.

Key Words: Educational Reform of Carneiro Leão . Republic. New School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REPÚBLICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	21
2.1 A Primeira República (1889-1930)	21
2.2 O Entusiasmo pela Educação	30
2.3 Iniciativas Educacionais e Reformas	33
2.4 O Projeto Positivista	38
2.5 A chegada da Escola Nova no Brasil	40
2.6 Pernambuco, antes da Reforma Educacional	45
2.7 As teorias raciais – a eugenia	47
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	52
3.1 A Historiografia e Michel de Certeau	52
3.2 A Pesquisa Histórico – Educacional	60
3.3 A Pesquisa Qualitativa	61
3.4 As Fontes Historiográficas	62
3.5 A Análise de Discurso	65
4. DO ATO Nº 1.239 À IMPRENSA JORNALÍSTICA: A REFORMA	77
CARNEIRO LEÃO EXAMINADA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE	
DISCURSO	
4.1 A República e suas ideologias na Reforma Carneiro Leão	82
4.2 O Higienismo	87
4.3 A Eugenia	94
4.4 O Positivismo	101
4.5 A Reforma Educacional de Carneiro Leão no Ato nº 1.239	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE	135

1. INTRODUÇÃO

No final do século XIX e início do século XX, o país vivia o que se convencionou chamar Primeira República ou República Velha. O sistema agrário era predominante. Nesse período, surgiram as primeiras indústrias e crescia a urbanização. Numa discussão já iniciada no período monárquico e que perpassou a Proclamação da República, passou-se a defender a difusão do ensino popular. Alguns intelectuais da época, dentre eles, Carneiro Leão, defendiam que o Estado deveria se responsabilizar pela educação. Pela nova Constituição, a de 1891, a instrução primária estava a cargo dos estados e o governo federal se responsabilizaria pelo ensino superior e secundário. Porém, a educação do século XX permaneceu praticamente a mesma do período monárquico. O Estado continuava voltado para o ensino secundário e superior, e, em geral, as universidades eram destinadas à elite. No mundo, principalmente na Europa, o capitalismo entrava em sua fase imperialista. Iniciou-se neste período a Primeira Guerra Mundial. A dificuldade de importação de produtos por conta da guerra favoreceu ao crescimento das indústrias brasileiras, aumentando a necessidade por mão de obra, o que contribuiu com a preocupação com o ensino dos trabalhadores. A educação a partir da Constituição de 1891 era importante para que o trabalhador soubesse operar o sistema industrial e a alfabetização garantia o direito ao voto com controle higiênico e disciplinador. Após a guerra, veio a crise mundial que chegou ao Brasil afetando o setor financeiro, social e político. A educação nesse período passou a ser vista como uma resposta aos problemas vigentes na sociedade brasileira.

Durante o período da Primeira República, é provável que tenham sido positivistas os que “pensaram” a educação e fundaram as reformas educacionais da época. O ideário liberal na passagem do Império para a República foi o responsável pela organização das leis educacionais nos estados. Nas três décadas iniciais do século XX, ou seja, durante a Primeira República, o sistema capitalista estava em seu pleno desenvolvimento e ganhava ampla aderência no Brasil, o que levou, de tal forma, a um choque entre o velho modelo agroexportador e o modelo urbano-industrial, cada um com seus interesses específicos em relação ao crescimento do país e a grande quantidade de analfabetos que aqui habitavam. As transformações socioeconômicas que ocorreram no período levavam aos anseios da sociedade em

relação a um país menos desigual e com o mesmo nível de progresso das demais nações capitalistas do período. As transformações sociais e econômicas ocorridas durante o final do século XIX e início do século XX, acabaram por unir a formação do estado moderno com os problemas de governo. Assim, a educação passou a ser vista, por vários dos intelectuais da época, como um instrumento para superação do atraso da sociedade brasileira, que estava dominada pelo ideário oligárquico e a necessidade de uma identidade nacional:

A organização da escola, trabalho, pedagogia, formação de professores e ciências da educação proporcionaram um campo social no qual o governo do indivíduo viria a surgir e tomar forma. As questões da reforma na escola e da profissionalização são incorporadas a essas relações organizacionais. (POPKIEWITZ, 1997, p. 53).

Essas transformações foram produto de debates, interações e contradições do período e a análise feita do mesmo, depende talvez menos do que se é dito e mais da circulação de ideologias e significados, pois, é nessa fase de transição, entre os séculos XIX e XX, que vai ocorrer uma reconstituição do sistema de estado, exigindo novas formas de participação, interpretação e discursos sobre o melhoramento social. Numa análise geral das reformas educacionais ocorridas na América no referente período estudado, Popkewitz (1997) afirma que:

os reformadores eram cidadãos da classe média e alta interessados em melhorar o bem-estar social através de causas como a abolição e a moderação, assim como através da auto-ajuda e independência econômica. (IBIDEM, p. 57).

No século XX em particular, ocorreram ainda mais mudanças na forma de se perceber os problemas, bem como nas estratégias e soluções para alterar as condições sociais, exigindo assim, uma abordagem mais racional da ciência. Ainda no final do século XIX já percebemos a organização escolar que daria base para a escola do século XX:

As escolas públicas foram criadas em meados do século XIX pelos privilegiados para o bem dos menos privilegiados, mas elas também se destinavam a servir classes médias. A conexão entre escola e carreira tornou-se mais explícito no discurso público e os educadores aumentaram suas bases populares e apoio de impostos, apelando aos interesses da classe média. (IBIDEM, p. 61).

À medida que se pensava em educação como um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento do país, fazia-se necessário alterar os processos pedagógicos, ampliando e modificando os métodos de ensino, a organização das escolas, alterando assim as práticas escolares. As promessas de modernidade e democracia eram crescentes. E é nesse contexto que surgem os escolanovistas que utilizaram a ideia de formação docente a partir do cientificismo e da modernidade. Havia, entre os anos de 1920 e 1930, certo otimismo pedagógico, e a concepção de aumentar o número de instituições escolares e da disseminação da educação escolar levava a crer que uma maior parte da sociedade (e boa parte da massa popular) seria incorporada na construção do progresso educacional, além disso, o movimento escolanovista seria um caminho para a formação do novo povo brasileiro. A perspectiva de construção de uma “nova e moderna pedagogia” ganhava, cada vez mais, adeptos. Na Europa, o movimento de Escola Nova havia surgido para derrubar o estilo pedagógico vigente naquela região na época e instituir outro novo, já para os escolanovistas brasileiros, a ideia de implantar esse novo movimento provinha do fato de que, até então, não havia se consolidado com êxito um modelo específico pedagógico.

Dentro da questão dos problemas nacionais, em Araújo (2002) podemos detectar que os escolanovistas afirmavam que o sistema cultural de um país evoluiria a partir do momento em que fossem desenvolvidas as forças econômicas ou de produção e para isso era preciso desenvolver as aptidões e iniciativas, inclusive governamentais. Afirmavam estes que a má organização do aparelho escolar se dava à falta, em praticamente todos os planos educacionais, de iniciativa, da determinação dos fins educacionais e da aplicação dos métodos científicos aos problemas referentes à educação do país. Para Carneiro Leão, que deu início à implementação em Pernambuco dos ideais da Escola Nova, o ensino brasileiro estava voltado para a classe dominante e preparava essa parte da população para a política e empregos públicos. O restante da população permanecia distante do ensino e/ou analfabeta. Nas escolas primárias aprendia-se o suficiente apenas para ler, escrever e executar as quatro operações. Era necessário mudar o ensino e o método. Assim, ele estava atento às mudanças políticas, sociais, econômicas e educativas que ocorriam no mundo, enfatizando que não só o ensino deveria mudar, mas a formação dos professores no Brasil também. O professor deveria ser preparado para o ensino prático no sentido de não se limitar ao dizer teórico,

buscando alternativas que perpassassem o ambiente escolar, inclusive com a implantação do ensino técnico em alguns momentos e nesse aspecto, até mesmo os livros didáticos deveriam ser revistos:

Era imperioso republicanizar a República, e a educação era considerada o instrumento adequado. Obviamente, não uma educação qualquer, mas aquela que viesse responder às exigências de uma nova sociedade, de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica. Importante era a unificação de ideais e objetivos a serem atendidos pelo sistema educacional, em âmbito nacional, por uma política traçada pelas elites governantes. O ideal democrático valorizava o ensino profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. Salientemos que, no escolanovismo, está também presente o princípio de igualdade e oportunidade para todos. A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora. (IBIDEM, p. 121).

Segundo Araújo (2002), a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana inspirou-se na Escola Nova, com vistas ao contexto de modernização vigente no país àquela época. Sua expectativa era de conceder uma educação que atendesse aos anseios da nova sociedade industrial e urbana que surgia, pois, “para Carneiro Leão, a educação tornaria o povo brasileiro uma força criadora, neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas”. (ARAÚJO, 2002, p. 119). Diante disso, Carneiro Leão expressava as influências ideológicas circundantes no século XX, sinalizando para a ressignificação de discursos que ocorriam nos países europeus e nos Estados Unidos, discursos estes responsáveis inclusive por momentos de intensas crises sociais (como os conflitos sindicais e o aumento da pobreza), apontando ainda para um ambiente propício ao surgimento de “novos modelos teóricos” que tentavam, de alguma forma, justificar as desigualdades sociais e reformular os conceitos de liberdade. Dentre esses modelos, o eurocentrismo no Brasil se destacava, posto que, negava a formação do povo brasileiro em suas heranças étnicas africanas e indígenas.

Em geral, as reformas ocorridas entre os anos 1920 e 1930, atendiam ao forte apelo da modernização do país, isso fica evidente na obra escrita por Carneiro Leão e um grupo de jovens intelectuais em 1929, “À margem da História da República”, onde é expressivo o desejo de mudança para o país. A República, neste sentido, havia chegado ao Brasil, sem a estrutura suficiente para sustentar um país

agroexportador que ao mesmo tempo, crescia em termos de indústria. Para Carneiro Leão, fazia-se necessário “Republicanizar a República” (LEÃO, In: ARAÚJO, 2012, p. 121) e para isso, o melhor instrumento era a educação. O lema “educação para todos” e a ascensão do escolanovismo atendiam ao princípio da igualdade de condições educativas para todos vigente na época, no sentido de fazer o povo brasileiro ser criador de uma nova democracia. Essas ideias, que eram difundidas na Europa, acabaram chegando ao nosso país e influenciando nossa vida econômica, social, política, cultural e educacional.

Assim, a Reforma de Carneiro Leão na educação pernambucana, ocorrida na época do governo de Estácio Coimbra em 1928 e que está entre as várias reformas educacionais realizadas no Brasil entre os anos de 1920 e 1930 é nosso objeto de estudo neste trabalho. Ela foi inspirada na chamada “Escola Nova”, seguindo os anseios da modernização do país. Este movimento inspirou a criação de escolas inovadoras, do ponto de vista dos educadores, ainda no século XIX, tendo sido bem recebido em diversos países europeus, pois seus grandes nomes eram críticos da escola tradicional. Para Araújo (2002), os escolanovistas:

estabeleceram um conjunto de princípios em que se destacavam a importância do método, a preocupação com a criança, a sua interação com a sociedade, a ênfase no aprender fazendo e o apelo ao trabalho individual, baseado no interesse. (ARAÚJO, 2002, p. 31).

No Brasil, o chamado movimento da Escola Nova, surgiu principalmente ligado à reforma educacional:

introduzida no país por intelectuais que, mediante a leitura das grandes obras dos escolanovistas, ou estudos realizados em outros países, entraram em contato com o pensamento pedagógico predominante em países europeus ou nos Estados Unidos [...], a Escola Nova aqui se viabiliza e se desenvolve, graças, sobretudo, às reformas de ensino levadas a efeito em alguns expressivos estados. (IBIDEM, p. 36).

De maneira geral, as reformas que ocorreram nesse período participaram do quadro de entusiasmo pela educação e, de certa forma, do otimismo por parte dos pedagogos. Genericamente, a preocupação maior era a de ampliar as oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, renovar os métodos de ensino caracterizando-os no contexto do movimento da Escola Nova, para, a partir disso, formar mão-de-obra

especializada para ingressar no mercado de trabalho, dando um impulso ao crescimento industrial que se apresentava no país à época da República Velha.

Contudo, ainda não podemos desvincular a proposta de Carneiro Leão da de formação de professores, bem como da questão da educação popular vinculada às necessidades sociais e educacionais do Brasil, no início do século XX, pois, o tipo de educação proposta por ele, de certa forma, desde o final do Império brasileiro, já vinha sendo pensada tendo como alvo uma preocupação com a formação de trabalhadores livres, numa perspectiva disciplinadora. A ideia era reconstruir a nação e passar a pensar novamente a cidadania, inclusive este será um aspecto bastante abordado entre os reformistas, sejam eles do final do Império e mesmo do início da República.

Desse modo, pensando na educação e instrução do povo, produziram-se leis, discursos e fundaram-se escolas para o “novo” Brasil industrial que crescia. Para tal, necessitava-se do povo escolarizado, subentenda-se, qualificado para trabalhar. Nesse contexto, Carneiro Leão propunha uma organização nacional do ensino sob a responsabilidade do estado e insistia que primeiro fosse realizado uma reforma geral na Escola Normal para, posteriormente iniciar uma reforma no ensino nacional.

A partir dessa perspectiva, reitera-se, temos como problemática central desta pesquisa analisar a proposta da Reforma Educacional de Carneiro Leão vigente em Pernambuco entre os anos de 1928 e 1930, percebendo seu alcance, sobretudo através dos jornais da época, pois, sabe-se que foi no período em que esta reforma se deu que se ampliou o ensino escolar público no estado e tal crescimento foi influenciado pela pujante industrialização e pelos anseios e necessidades da sociedade frente às mudanças econômico-sociais e culturais que ocorriam. Assim, através da análise dos discursos que permearam a sociedade brasileira da época e que se situaram em jornais, e no Ato da Reforma, procuramos entender tal contexto em suas turbulências e horizontes, isto é, em seus limites e possibilidades no campo educacional.

Neste sentido, analisamos os artigos de jornais da época (1928-1930), estabelecendo um paralelo com o Ato de nº 1.239 de 27 de dezembro de 1928, referente à Reforma Educacional Carneiro Leão, buscando observar, através dos discursos, modificações ou não na visão educacional. Dessa forma, foi realizada uma triangulação de dados entre o Ato, os artigos de jornais e referências bibliográficas consultadas, para, a partir daí, sinalizarmos mudanças e/ou

permanências ocorridas na educação em Pernambuco no início do século XX, examinando ao mesmo tempo, o alcance e impacto que a Reforma de Carneiro Leão promoveu no estado de Pernambuco, levando em consideração nesse processo, limites e possibilidades dos discursos que foram atuantes em reportagens de jornais, em pesquisas feitas sobre o tema e em leis referentes ao período em que ela foi instaurada, utilizando-se ao mesmo tempo, métodos de pesquisa apropriados para cada objeto de nosso estudo.

Desta forma, esta pesquisa surgiu do desejo de entender, de maneira mais aprofundada, a organização da educação no estado de Pernambuco durante a primeira fase da República Velha, desejo esse afluído a partir de uma aula lecionada aos alunos de uma determinada escola e que por sua vez, indagaram questões e “curiosidades” sobre a educação durante este período da história do Brasil, sobre o qual nós como professores e constantes pesquisadores fomos buscar respostas às dúvidas de nossos alunos e às nossas próprias dúvidas. Justificando-se a pesquisa pela possibilidade de observar algumas questões sobre a temática educacional em Pernambuco, particularmente o período relativo à Reforma Educacional de Carneiro Leão, durante a primeira metade do século XIX. A partir de conhecimentos prévios da área de história e educação, fomos à procura de fontes do período, percebendo neste processo o quanto se faz necessário entender a conjuntura da época, já que as fontes que descrevem tal conjuntura são muito escassas, e este é considerado um período de grande expressão e importância para a história da educação no estado, como vemos em Araújo (2002):

Expressivo porque inovações - para a época, revolucionárias - ocorreram no sistema educacional do Estado. Expressivo ainda porque se estava no final da década de 20, portanto na República Velha, quando prevalecia uma economia de base agro-exportadora e era introduzida uma reforma de ensino - elaborada por Antônio de Arruda Carneiro Leão - respaldada no ideário da Escola Nova, movimento pedagógico reconhecidamente comprometido com uma realidade urbano-industrial. (ARAÚJO, 2002, p. 15).

Assim, ao realizarmos o levantamento sobre o tema, inclusive de pesquisas recentes no próprio Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), nos deparamos com dificuldades à medida que entre os trabalhos catalogados e registrados que trata das reformas educacionais em Pernambuco encontramos apenas dois: um primeiro intitulado “A

reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)” que não trata nem da Reforma de Carneiro Leão, nem do período que pretendemos estudar; e um segundo, denominado “A escola normal oficial de Pernambuco”, que embora trate da Escola Normal, não abrange especificamente nossa temática.

Entretanto, encontramos no catálogo de bibliotecas da referida universidade um livro intitulado “A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade”, de autoria da Cristina Araújo (2002), que foi resultado da dissertação de mestrado em educação da mesma, defendida em 1987, mas que não está no catálogo atualizado do PPGE, e que provavelmente seja o único trabalho que mais se aproxima de nosso tema. Neste sentido, percebemos a escassez de trabalhos voltados para nossa temática de trabalho, pois embora existam pesquisas com abordagens e nuances que se aproximem um pouco do tema por nós abordado, especificamente Reforma Educacional, nenhum é relativo à nossa proposta.

De maneira geral então, do levantamento feito do registro de teses e dissertações a partir do catálogo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, do catálogo de artigos do Portal Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e do catálogo de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹, os trabalhos que encontramos pouco falam sobre a referente Reforma Educacional de Pernambuco propriamente dita (encontramos apenas um referente a este tema conforme citamos acima), dando em seu lugar, uma maior atenção aos acontecimentos ocorridos em outros estados do Brasil na época e que não afetaram de maneira direta a reforma ocorrida em Pernambuco. Além disso, dos poucos trabalhos existentes e que dão certa atenção a Pernambuco, não há registro de pesquisas realizadas a partir de artigos de jornais (como na pesquisa que propomos fazer), relacionando-os com as leis do período e, assim sendo, não podemos a partir desses registros anteriores ao nosso, obter informações relativas ao modo como a Reforma de Carneiro Leão apresentou-se para a população a partir de um dos meios de comunicação mais importantes da época, como era tido o jornal. Neste sentido sabemos, como afirma Souza (2003) em “O Estado contra os meios de comunicação”, que na época que ocorreu a Reforma Educacional em

¹ Ver quadros 1, 2 e 3 no apêndice a final desta dissertação.

Pernambuco, o acesso às informações referentes ao estado eram repassadas à população (pelo menos àquela elitizada que tinha acesso e esse meio) através de jornais, como também vemos em Simões (2010):

Durante todo o período da República Velha, as notícias sobre educação ocupavam espaço expressivo na imprensa [...] Os acontecimentos no universo escolar recebiam tratamento diferenciado, identificado com o progresso da cidade, boa conduta, a 'civildade'. Diariamente, a imprensa acompanhava os principais acontecimentos no universo escolar, com pequenas reportagens noticiando o afastamento e nomeação de professores, [...] descrevendo cerimoniais de formaturas e outras festas [...] Os rituais realizados na escola era símbolo de *status* e civilidade [...] as elites urbano-rurais marcavam presença constante nas notícias sobre educação. (SIMÕES, 2010, p. 11).

Desse modo, analisar e entender quais as informações que chegavam à população da época por meio desses jornais e confrontá-los com os registros historiográficos do período (livros, revistas, leis, etc.) é importante para adquirirmos mais informações sobre esse tema, além de podermos observar como os discursos tratavam e/ou se referiam às mudanças ou não, que ocorriam no meio escolar durante o período em que a Reforma estava sendo efetivada. Neste sentido, justifica-se a pesquisa também pelo modo como a mesma pode vir a apresentar uma nova visão da educação na República Velha em Pernambuco, já que trabalha as fontes do período de uma maneira diferenciada, estabelecendo um paralelo entre o Ato nº 1.239 e artigos de jornais, utilizando-se para isso da metodologia de Análise do Discurso francesa. De fato, o trabalho com jornais, bem como sua relação triangular com as leis, pode nos levar a novas perspectivas de abordagem do tema sugerido na pesquisa. O estudo da Reforma de Carneiro Leão pode nos auxiliar a entender aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade pernambucana da época, percebendo inovações e continuidades mantidas no período no campo da educação.

Assim, levando em consideração todos os aspectos acima mencionados, nosso trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro faz uma exposição do contexto histórico em que foi instituída a Reforma Educacional de Carneiro Leão, demonstrando aspectos políticos, sociais e econômicos do período, bem como as ideologias circundantes durante a primeira metade do século XX, e a organização educacional no estado de Pernambuco nesta época; já no segundo capítulo, expomos os teóricos utilizados em nosso trabalho, estabelecendo uma discussão

entre estes, demonstrando também os processos metodológicos que embasaram nosso estudo; e finalmente, no terceiro e último capítulo, procuramos, a partir das questões apresentadas nos primeiros capítulos, fazer uma análise dos dados coletados nos artigos de jornais e no Ato nº 1.239 (*corpus* de nossa pesquisa), buscando chegar aos objetivos desta pesquisa através de um processo de análise crítica.

2. REPÚBLICA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordaremos os principais aspectos relacionados ao contexto histórico do Brasil no final do século XIX e primeira metade do século XX. Assim, procurou-se explicitar questões como a agroexportação, o crescimento das indústrias, a partir do lucro obtido nas grandes lavouras de café, bem como, a necessidade de mão de obra que atendesse ao novo mercado de trabalho que aqui se instalava.

Deste modo, discutiremos adiante a organização política de uma nação que vivia numa ordem imperial e que, a partir do fortalecimento de certas classes sociais e da necessidade de modernização, adentrou em outra estrutura: a republicana. Também será abordada a sociedade brasileira, em aspectos relacionados às condições de vida, percebendo mudanças e continuidades, sobretudo no que se refere à necessidade de uma reorganização e de uma popularização da educação no Brasil, esta concebida como um meio/garantia à salvação do “atraso” em que se encontrava o país à época. Daremos destaque ainda para os aspectos ideológicos que influenciaram fortemente diversos discursos proferidos àquele período.

2.1 A Primeira República (1889-1930)

Após a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, os diversos grupos que disputavam o poder tinham interesses diferentes, ocorrendo divergências em relação à própria organização política. Alguns representantes políticos da classe dominante, em particular dos estados (ex-províncias) de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, defendiam uma República Federativa, o que daria uma relativa autonomia às unidades regionais. Porém, em termos de organização do poder, o PRP (Partido Republicano Paulista) e os políticos mineiros apoiavam o modelo liberal, já os políticos gaúchos eram positivistas. Segundo Fausto (2014):

Não são claras as razões pelas quais, sob o comando de Júlio Castilhos, o Rio Grande do Sul se tornou a principal região de influência do positivismo. É possível que para isso tenha concorrido a tradição militar naquela área e o fato de que os republicanos eram aí uma minoria, em busca de uma doutrina capaz de lhes dar forte

coesão. Eles teriam de se impor a uma corrente política tradicional, representada no Império pelo Partido Liberal. (FAUSTO, 2014, p. 139).

Os militares tiveram grande influência nos primeiros anos da República, contudo, existiam consideráveis diferenças entre os partidários do Marechal Deodoro da Fonseca, chefe do Governo Provisório instituído logo após a Proclamação, o qual liderava muitos dos oficiais que não tinham frequentado a Escola Militar e que se distanciava assim, das ideias positivistas e de uma visão elaborada da República, buscando, na realidade, um papel de destaque para os militares, criticando o que havia ocorrido no Império; e os partidários de seu vice, Floriano Peixoto:

Embora Floriano Peixoto não fosse positivista e tivesse participado também da Guerra do Paraguai [ocorrida ainda no Império e que gerou grande descontentamento em boa parte dos militares], os oficiais que se reuniam à sua volta possuíam outras características. Eram os jovens que haviam frequentado a Escola Militar e recebido a influência do positivismo. Concebiam sua inserção na sociedade como soldados-cidadãos, com a missão de dar um sentido aos rumos do país. A República deveria ter ordem e também progresso. Progresso significava a modernização da sociedade através da ampliação dos conhecimentos técnicos, do industrialismo, da expansão das comunicações. (IBIDEM, p. 140).

A primeira Constituição republicana, promulgada em fevereiro de 1891, inspirou-se no modelo da Constituição dos Estados Unidos, formulando uma República Federativa Liberal. Aos estados caberiam diversos poderes como contrair empréstimos no exterior e organizar as próprias forças militares (forças públicas estaduais), inclusive decretar impostos sobre as exportações de suas mercadorias e organizar uma justiça própria. Ao Governo Federal (União) caberia, entre outras coisas, intervir nos estados estabelecendo a ordem. A partir desta Constituição surgiu o sistema presidencialista de governo. Instituído-se também o voto direto e universal, considerando-se eleitores os cidadãos brasileiros maiores de 21 anos, exceto os analfabetos, os mendigos, os praças militares e, embora não estando claro na Constituição, as mulheres. Além disso:

o primeiro ano da República foi marcado por uma febre de negócios e de especulação financeira, como consequência de fortes emissões e facilidade de crédito. De fato, o meio circulante era incompatível com as novas realidades do trabalho assalariado e do ingresso em massa de imigrantes. Formaram-se muitas empresas, algumas reais

outras fantásticas. A especulação cresceu na Bolsa de valores e o custo de vida subiu fortemente. No início de 1891, veio a crise com a derrubada do preço das ações, a falência de estabelecimentos bancários e empresas. O valor da moeda brasileira, cotado em relação à libra inglesa, começou a despencar. (IBIDEM, p. 143).

Mais tarde, cerca de sete anos depois, a elite política dos grandes estados, encabeçada por São Paulo, tinha crescido enormemente, faltando apenas criar instrumentos para que a chamada “República Oligárquica” pudesse formalizar um sistema político estável. Financeiramente, o governo republicano havia herdado do Império uma dívida externa que dominava, a cada ano, grande parte do saldo da balança comercial. Por outro lado, a grande extensão das plantações de café, resultaram em grandes e lucrativas colheitas entre os anos de 1896 e 1897.

A partir da República se concretizou desse modo, uma considerável autonomia estadual, dando base e expressão para os interesses de cada região, refletindo ao mesmo tempo na formação dos partidos republicanos de cada estado que passariam a decidir os destinos da política nacional, fechando acordos para a indicação de candidatos à presidência do Brasil. Porém, aparentemente, o domínio dessas oligarquias parecia poder ser quebrado pela maioria populacional através do voto. No entanto, o voto não era obrigatório e o povo, de maneira geral, se desinteressava a partir do momento que se lançavam candidaturas únicas ou quando o candidato da oposição não tinha nenhuma possibilidade de vitória:

Outro aspecto a ser ressaltado é o de que os resultados eleitorais não espelhavam a realidade. O voto não era secreto e a maioria dos eleitores estava sujeita à pressão dos chefes políticos, a quem tratava também de agradar. A fraude eleitoral constituía prática corrente, através da falsificação de atas, do voto dos mortos, dos estrangeiros, etc. Essas distorções não eram aliás novidade, representando um prolongamento de um quadro que vinha da Monarquia. Apesar de tudo, comparativamente, o comparecimento eleitoral cresceu em relação ao Império. Confrontando-se as eleições para a última legislatura do parlamento imperial (1886) com a primeira eleição para Presidência da República em que votaram eleitores de todos os Estados (1898), verificamos que a participação eleitoral aumentou em 400%. Além disso, nem todas as eleições para presidente da República foram uma simples ratificação de um nome. Houve bastante disputa nas eleições de 1910, 1922 e 1930, quando se elegeram respectivamente, Hermes da Fonseca, Artur Bernardes e Júlio Prestes. (IBIDEM, p. 149).

Entre 1920 e 1929, o Brasil se envolvia em um clima de aquecimento e conflitos ideológicos e de inquietação social, sofrendo agitações por conta das

campanhas presidenciais, o alastramento das incursões armadas, as lutas pelos direitos da classe operária, as pressões da crescente burguesia industrial, as medidas restritivas adotadas na revisão da Constituição de 1926 e a formação, crescimento e culminância do movimento revolucionário de 1930. No entanto, o sistema coronelista foi o formador da base estrutural do poder no Brasil e sua força permaneceu durante toda a Primeira República.

Com origem na distribuição de postos da Guarda Nacional, o sistema coronelista, opostamente ao que se podia pensar, não acaba com o surgimento da República, pelo contrário, passa a se alimentar através do desenvolvimento das oligarquias, atingindo seu ponto mais alto na chamada “política dos governadores”. O regime republicano não destruiu o poder rural e o desaparecimento dos grandes latifundiários que eram a base, para o sistema político coronelista. Com a instituição da federação, o novo regime político viu-se obrigado a recorrer às forças dos coronéis, o que provocou o desenvolvimento das oligarquias regionais que levaram à “política dos governadores”:

Assim, “os homens mais importantes do lugar”, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos Governos Estaduais e Federal. A Federação, portanto, traduziu no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante. Estabelecida a relação entre o coronelismo e os poderes públicos, daí decorreu o compromisso coronelista. Mantida e aperfeiçoadas as características da instituição coronelista, depois da implantação do regime republicano, delas resultaram o continuísmo ou imobilismo político que caracterizou a Primeira República, bem como o fraco centrismo e as feições do então restrito colégio eleitoral e a forma comprometida das regras de elegibilidade. Mas o regime republicano vigente até 1929 não manteve apenas, em toda sua plenitude, o sistema coronelista. Este foi também aperfeiçoado e ampliado pela formação da “Política dos Governadores” ou “Política dos Estados”, reflexo do sistema no plano nacional. (NAGLE, 1974, p. 4).

Mais tarde, essa mesma política possibilitaria a influência dos estados de Minas Gerais e São Paulo que passaram a se alternar no domínio da presidência do país, configurando a denominada “política do café com leite”. São Paulo assegurou sua autonomia garantida pelos lucros gerados pela economia em expansão e seu poderio militar. Os paulistas concentravam-se também em obter o apoio do governo para os planos de valorização do café, e, apesar de ter tido uma diversificação em sua economia, a elite política agiu principalmente no interesse da burguesia do café.

Já os políticos mineiros representavam um estado economicamente fragmentado entre o café, o gado e até mesmo a indústria, embora esta não fosse destaque. Minas Gerais não possuía o mesmo crescimento econômico de São Paulo, dependendo assim dos benefícios da União. Os políticos de Minas tinham controle de muitos cargos políticos federais e conseguiram assim, a construção de várias ferrovias no território mineiro. Porém, elites de outras regiões também tentaram obter destaque no quadro nacional, como foi o caso do Nordeste, conforme podemos observar:

Um bloco das oligarquias do Nordeste poderia ter sido influente na política nacional. Mas uma coalizão de Estados da região era muito dificultada por existirem interesses conflitantes. Por exemplo, como os recursos obtidos pelo imposto de exportação em cada Estado eram escassos, os Estados competiam uns com os outros pelos favores do governo federal; envolviam-se também em intermináveis disputas acerca do direito de cobrar impostos interestaduais sobre mercadorias que circulavam de um Estado para outro. (FAUSTO, 2014, p. 153).

A “união” entre as oligarquias paulista e mineira foi um elemento importante para a história política da Primeira República. Porém, com o tempo, houve uma significativa quebra nessa união de forças. No entanto, é incontestável a importância que a economia cafeeira representou para o Brasil neste período. Mas não seria apenas este o ponto de apoio da economia brasileira, ocorreram ao longo da República algumas mudanças socioeconômicas que começaram a se desenvolver ainda no final do século XIX, dentre elas, a imigração em massa. Entraram no Brasil cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entre os anos 1887 e 1930, segundo Fausto (2014). Isto ocorrendo pela necessidade de mão de obra para a lavoura cafeeira, aumentando o contingente de imigrantes após o final da Primeira Guerra Mundial, onde:

No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhão (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços. (IBIDEM, p. 159).

Neste mesmo período, ou seja, ainda durante a Primeira República, a indústria foi se implantando no país de maneira crescente. O destaque ficou para São Paulo pela diversificação agrícola, a urbanização e a industrialização. Neste

caso, o café não deixou de ser à base da economia, com seus lucros servindo de sustentação para o início da formação industrial no país. As cidades passaram a crescer, afinal, significavam oportunidades para o artesanato, o comércio de rua, as fábricas e profissionais liberais. As poucas fábricas que surgiram no Brasil ainda no século XIX, destinavam-se, em sua maioria, a produzir tecidos de algodão de baixa qualidade consumidos principalmente pelos pobres e pelos escravos. Já no século XX tínhamos um crescimento considerável da indústria brasileira:

Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias regiões: em primeiro lugar, ao estimular as transações em moeda e o crescimento da renda, criou um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliou e integrou esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importações, contribuiu para a criação do sistema de distribuição de produtos manufaturados; em quarto, ao promover a imigração, assegurar a oferta de mão-de-obra. Por último, o café fornecia, através das exportações, os recursos para se importar maquinaria industrial. (IBIDEM, p. 162).

As principais indústrias desse período eram as têxteis, seguidas pela de alimentação, de bebidas e vestuário. Para se ter uma ideia, já durante a Primeira Guerra Mundial, 80% dos tecidos que eram consumidos no país, eram de origem nacional (IDEM). A década de 20, aliás, teria tido expressivo crescimento da indústria nacional, superando o próprio limite das exportações obtidas até então. Nesse mesmo período, ocorreram algumas importantes mudanças nas relações internacionais do Brasil em termos de economia e finanças, pois, ainda que significativa parte de nossos empréstimos, viesse da Grã-Bretanha e do mercado consumidor de nossos produtos, no caso os Estados Unidos, passou-se também a importar deste. Neste período, os serviços básicos, como a energia elétrica das maiores cidades brasileiras, estiveram em mãos de companhias estrangeiras.

Contudo, ocorreram nesse período reações a esse tipo de política, principalmente na última década da Primeira República. O final desta caracterizou-se pelo esforço por romper o sistema da representação da população coletiva vigente. Em meio a essa tentativa de rompimento com a situação política brasileira, o Estado Liberal brasileiro foi gradativamente se transformando em um Estado Repressivo, com tendências policiais. Era o início do governo Vargas. Sobre isso, Nagle (1974) infere:

Determinadas forças vinham juntar-se às propriamente políticas, objetivando uma alteração da estrutura do poder, tal como o desenvolvimento do processo que levará o sistema agrário a uma situação de crise, de que a quebra de 1921 é o primeiro sintoma e a de 1929 é o ponto culminante; o crescimento do setor industrial, com a constante solicitação de medidas de caráter intervencionista, opostas ao predomínio do livre cambismo, que atendia aos interesses dos grupos comprometidos com o sistema agrário; a ampliação das camadas médias, diversificando um pouco mais o modelo então existente de estratificação social; o fenômeno da urbanização, matriz de que se originam novos valores, em antagonismo com os valores predominantes do ruralismo. (NAGLE, 1974, p. 6).

Já em relação ao voto, o número de eleitores era reduzido se comparado ao número de habitantes que estavam em condições de participar do processo eleitoral. Além disso, boa parte dos que votavam, estavam ligados aos chamados “acordos ou compromissos coronelistas”. Assim, para Nagle (1974), se analisarmos o quadro das eleições federais nos primeiros anos da década de 20, podemos perceber que o candidato oficial em geral sempre obtinha cerca de 90% dos votos ou mais. As mesas eleitorais constituíam o primeiro instrumento de triagem dos votos, sendo a primeira fonte de fraudes. A formação e a atuação dos partidos políticos do país, de certa forma, constituíram uma peculiaridade no cenário político brasileiro, principalmente às vésperas dos processos de sucessões presidenciais, assim:

a última década da Primeira República é ponto de confluência de formas de pensamento e de atuação dos mais variados movimentos político-sociais e correntes de ideias, nuclearizadas em torno da temática republicana (pensar, por exemplo, no nacionalismo, no modernismo, no tenentismo e, até mesmo, no entusiasmo pela educação). As preocupações de natureza política – e entre estas, a do voto e a da representação – são predominantes. (IBIDEM, p. 11).

A década de 1920 foi o período de passagem do sistema econômico colonial para o modo autônomo, época em que o capitalismo se expandia no Brasil, sendo um período intermediário entre o sistema comercial-agrário e o urbano-industrial. Economicamente, a história da Primeira República é composta por diversos acontecimentos ligados ao processo de produção e comercialização do café, o principal produto da economia agrária brasileira na época. De certo modo, podemos afirmar que a política de valorização do café transformou-se em um instrumento de domínio por parte da classe dominante oligárquica sobre a máquina do Estado. Sendo que a economia cafeeira ganhou força ainda no século XIX. Depois da

instauração da República do país, o café constituía a principal mercadoria. Porém, vale lembrar que, praticamente não existindo outras alternativas no período da organização da atividade econômica, investiu-se assim cada vez mais na produção do café. Na época, o mercado interno estava apenas começando a crescer:

A influência da lavoura cafeeira, contudo, não atingiu apenas a economia nacional como um todo; influenciou, também, os mais diversos setores da sociedade brasileira, a ponto de se falar numa 'civilização do café'. Isso serve para situar a importância dos interesses fundiários, ligados ao setor de exportação. Contudo, certos elementos da estrutura colonial de produção provocaram a introdução de mudanças no processo econômico, atingindo a estrutura social. Enquanto tais transformações não ocorreram, os pré-requisitos necessários à alteração do status quo estavam ausentes. Aqui se faz referência ao processo de industrialização que, a partir de meados da década dos anos dez, deste século, entra em outra fase de desenvolvimento, industrialização que foi gerada pelas condições inerentes ao desenvolvimento da produção cafeeira. (IBIDEM, p. 14).

A fase de consolidação da industrialização do país se deu a partir de 1910, principalmente pelas condições dadas por causa da concentração de renda gerada a partir da produção cafeeira. A desvalorização do câmbio durante a Primeira Guerra Mundial, assim como a dificuldade de importação de mercadorias por conta do encarecimento dos preços, também foi um fator estimulador da industrialização. Assim, a industrialização nos anos 1920 será também um fator que influenciará a sociedade:

As atividades agrícolas são consideradas como as verdadeiras produtoras de riquezas, enquanto às atividades industriais se atribui a improdutiva tarefa de simples manipuladora e exploradora da riqueza produzida pela terra. (IBIDEM, p. 15).

Os grupos responsáveis pela economia agrícola, de base exportadora afirmavam a ideia que o destino brasileiro estava ligado ao meio rural. No entanto, os fatores que atrapalhavam o crescimento industrial gradativamente foram sendo superados. As indústrias se instalaram e se desenvolveram a ponto de, entre os anos de 1920 e 1929, os industriais já conseguirem lutar e fazer algumas exigências no sentido de seu crescimento. O país passou a ter um parque industrial eficiente juntamente com seu desenvolvimento agrícola. Para Nagle :

[...] a análise dos dois principais produtos da economia brasileira mostrou que o café era a principal mercadoria para os recursos no

comércio exterior, e a industrialização a grande esperança para a superação da economia colonial. (NAGLE, 1974, p. 17).

Além disso, a necessidade de empréstimos estrangeiros vai gerar problemas no sentido de países estrangeiros (em particular a Inglaterra e EUA) começarem a tirar benefícios da economia brasileira que, a partir de 1929, passa a entrar em crise:

A situação econômica brasileira se apresentava dessa forma, quando a crise que se inicia a 24 de outubro de 1929, com o pânico na Bolsa de Nova Iorque, se alastra pelos diversos países, abalando o sistema capitalista mundial. Como subsistema do sistema capitalista mundial, o Brasil sofrerá as consequências da crise; repercussões se fazem sentir aqui, de maneira intensa. País especializado na exportação de produtos primários e na importação de artigos manufaturados, o Brasil se apresenta, por efeito da crise de 1929, em estado de prostração, e, justamente no momento em que, no País, se processa a gestação de nova modalidade econômico-social. Dessa maneira, a crise que se manifesta no sistema capitalista mundial atinge a economia brasileira de duas formas: como sistema periférico, pelos efeitos dos sistemas dominantes, e como sistema se inicia marcha de sua transformação, orientada no sentido de auto-suficiência. (IBIDEM, p. 22).

Assim, as transformações econômicas e políticas que ocorreram durante a implantação da Primeira República no Brasil afetaram diretamente sua estrutura social. São fatores dessas mudanças também as novas orientações ideológicas presentes a partir dos anos de 1920, influenciando na inquietação e heterogeneidade sociocultural, na tentativa de quebra do sistema até então estabelecido, provocando transformações e/ou reestruturação de fórmulas de controle. Porém, significativamente, o destaque vai para a transformação de uma sociedade rural, agroexportadora, para uma sociedade urbano-industrial.

Outro elemento importante para alterações que ocorreram na sociedade da época foi a chegada da onda de imigrantes que vieram de diferentes regiões estrangeiras para tentar uma melhoria de vida no Brasil. Sendo seu período de auge entre os anos 1888-1914, mas continuando de maneira significativa durante a década da Primeira República:

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros de produção escravista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, ideais e valores no processo de integração social. Resumidamente, o processo imigratório teve inequívocos efeitos antipatriarcalistas, ao colaborar para a

transformação de muitos aspectos da sociedade patriarcal que continuaram presentes mesmo depois de implantado o regime republicano. Essa ação não se limitou apenas ao ramo agrário, quando os imigrantes exigiram novos padrões de comportamento nas relações entre proprietário e trabalhador. Com o novo surto industrial e com o desenvolvimento da urbanização, os imigrantes começaram a ser atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, quando colaboraram para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais. (IBIDEM, p. 24).

Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção e pode-se dizer também de vida, ao longo da República Velha, ocorreu um aceleração da divisão social do trabalho e passou-se a exigir níveis cada vez maiores de especialização de funções. O que resultou no aparecimento de novas camadas sociais e mudanças nas antigas classes dominantes. Ocorreu aí uma consolidação do empresariado e a evolução do proletariado industrial. Nos anos 20 isso era notório pela desarmonia de valores e expectativas de diversos agrupamentos. Durante a Primeira República ocorreu a mudança de um padrão social de certa maneira estável, para um novo padrão inicialmente mais fluido e instável, mais voltado para a formação de uma sociedade de classes:

A alteração do padrão de estratificação pode ser verificada pelos seus resultados na esfera da educação escolar, principalmente na década de vinte; o entusiasmo pela educação e as frequentes reformas deixaram entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares. (IBIDEM, p. 30).

2.2 O Entusiasmo pela Educação

É neste quadro de mudanças apresentado, sejam elas econômicas, políticas, sociais que devemos analisar a escolarização. Surge na primeira metade da República Velha um entusiasmo pela escolarização com considerável otimismo pedagógico, onde de um lado, percebemos a luta pela multiplicação das instituições escolares, buscando alcançar a escolarização para grande parte da população, equiparando o Brasil às grandes nações mundiais; e de outro, existia a ideia de que algumas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicavam o caminho para a formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). Já nos anos vinte a educação passa a ser tida como um instrumento decisivo para a aceleração histórica do homem brasileiro. As consequências disso foram: o aumento das discussões

relativas à educação escolar, além de várias reformas da escolarização. Havia, principalmente a partir de 1920, uma maior preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino das instituições escolares:

Parece que são os velhos sonhos do republicanismo histórico que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos, por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século. A explicação para a retomada dos ideais republicanos parece ser esta. O “espírito republicano”, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante três primeiras décadas de implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. (NAGLE, 1974, p. 100).

Dentre os vários problemas da Nação durante a República Velha, o problema da escolarização se tornará o “único e grave problema da nacionalidade”. (IBIDEM, p. 101). O tema da instrução, nos seus diversos níveis, passa a ter cada vez mais importância. Enquanto era discutido, a escolarização também servia a propósitos extraescolares ou extra pedagógicos, ligando-se a problemas de outra ordem, geralmente política. Neste sentido, a escolarização era tratada por homens públicos e intelectuais:

Enquanto nas organizações partidárias a escolarização assume um papel quase que formal, entre os educadores e as organizações educacionais vai ela assumindo o relevante papel de recurso mais eficaz para encaminhar o País na senda do progresso. (IBIDEM, p. 104).

Na década de vinte, os assuntos educacionais vão se acomodar em programas mais amplos. A escolarização fazia, até então, parte de um programa, antes de qualquer coisa, político:

Enquanto os assuntos educacionais se enquadram em movimentos político-sociais e em organizações partidárias e, assim, recebem um tratamento mais condizente com a posição que devem ocupar diante da massa enorme de problemas nacionais, determinados grupos continuam conservando o entusiasmo pela escolarização que se traduz sob a forma de supervalorização desse processo. Tais grupos se formaram no ambiente em que a escolarização era tida como o principal instrumento para o progresso do país, isto é, no final da década dos dez; dessa forma, participavam das mesmas ideias das muitas organizações que então apareceram, justamente àquelas

que, na década de vinte, ingressaram abertamente nas fileiras da luta pelo poder e, por isso mesmo, colocaram, nos devidos termos, a importância dos problemas educacionais. Em outras palavras, aqueles grupos herdaram a fé na escolarização, que era o denominador comum da pregação do tempo, e mantiveram-se inabalável durante todo o decênio dos vinte. (IBIDEM, p. 108).

Ainda na década de 1920, a educação era considerada um problema vital, já que dela dependia os demais problemas da Nação. Para aqueles que acreditavam na modernização e transformação do país, o fenômeno da oligarquização da sociedade brasileira deveria ser combatido dentro da formação social. A educação seria utilizada ainda para aumentar o civismo do cidadão brasileiro e mesmo transformar os indivíduos em força produtiva. Com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil e o desenvolvimento urbano-industrial, cresceu o desejo pela prosperidade nacional e com ele a preocupação com o ensino técnico-profissional, para formação da mão-de-obra, transformando a sociedade brasileira, que já sofria com a mão-de-obra “especializada” dos imigrantes estrangeiros. Justificava-se assim a necessidade da formação qualificada, pois:

A tentativa de ampliar, quantitativa e qualitativamente, a influência da escola primária ‘integral’, e o esforço para disseminar o ensino técnico-profissional, representam os dois principais núcleos do entusiasmo educacional e, em parte, do otimismo pedagógico. São principais – convém explicar – porque dominaram na esfera estadual e porque os Estados foram, no período, a vanguarda do pensamento e das realizações educacionais. Enquanto elementos importantes do debate educacional, as posições refletem o propósito de elevar o nível de formação das massas populares. (IBIDEM, p. 116).

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação representando uma maneira de institucionalizar a discussão relativa aos problemas da educação escolarizada, a nível nacional. Estavam ligados a ela os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas que organizavam palestras, cursos, reuniões, semanas de educação e conferências. É a partir disso que as discussões passaram a girar em torno da escolarização, sendo sistematizadas e ganhando espaço nacionalmente.

2.3 Iniciativas Educacionais e Reformas

A crença nos efeitos positivos os quais a escolarização podia gerar difundiu-se rapidamente no período, o que é reafirmado pelas várias iniciativas e reformas educacionais, dos governos estaduais e federal até o ano de 1930:

A preocupação com os assuntos educacionais, que se espalhou pelos Estados, apenas parcialmente se apresentou no âmbito da União; e, nos Estados, a preocupação se difundiu mais e teve maiores consequências no funcionamento das instituições escolares, quando aquelas unidades eram as que, na Federação, ocupavam as posições mais destacadas, do ponto de vista político, econômico e social. Se os Estados ou, melhor, alguns Estados, superaram a ação da União nesse domínio – da mesma forma que se haviam adiantado à ação desta em outros – é preciso lembrar que as normas constitucionais existentes impediam que a ação se fizesse sentir largamente. Os estados transformaram seus sistemas escolares no campo do ensino primário e normal – principalmente – e profissional, enquanto a União revelava exagerada moderação em alterar o ensino secundário e superior. (NAGLE, 1974, p. 126).

Contudo, ao final da Primeira República, a União também passa a intervir nos problemas da educação primária, a partir de acordos com os estados. Porém, enquanto estes procuravam reformar parte de seus sistemas escolares, desenvolvendo novos padrões de ensino, aquela buscava manter o tradicionalismo na escola secundária e superior. Já em relação ao ensino técnico-profissional na última década da Primeira República, assim como o esforço para se aumentar o número de escolas desse tipo ou para tornar mais prático o ensino de maneira geral, seguiram o desenvolvimento dos ideais culturais democráticos:

Em resumo, o ideário educacional, especialmente na década de vinte, vai encontrar terreno propício para a sua concretização nos Estados e no Distrito Federal; este é outro reflexo do desenvolvimento do ‘estadualismo’. Ao fortalecimento e ao predomínio de algumas unidades federadas, no domínio das decisões políticas, das atividades econômicas e das experiências sociais, corresponde doutrina do “estadualismo” em matéria de escolarização. A frequência e a continuidade com que são reorganizados os sistemas escolares estaduais representam uma ilustração desse aspecto. Entre 1920 e 1929, particularmente, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofre muitas alterações, de que resultam a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições, até mesmo de caráter paraescolar - com o que se entende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas – e o

estabelecimento de novos órgãos de natureza técnica, com o objetivo de tornar o complexo administrativo-escolar mais adequado à nova situação. (IBIDEM, p. 190).

Na realidade, a história da instrução pública nos estados e no Distrito Federal na década de 1920 pode ser considerada também a história da penetração dos ideais da Escola Nova no sistema escolar brasileiro. Em particular a reorganização da instrução pública em diversos estados do país tornou-se destaque, e passou a ser idealizada por intelectuais sob pedido dos próprios governantes. Um exemplo disso ocorreu em Pernambuco quando Antônio Carneiro Leão foi nomeado pelo governador Estácio Coimbra para organizar uma reforma educacional com o objetivo de redimensionar as escolas e o ensino, com vistas a se adaptar às novas mudanças que ocorriam no Brasil na época, como a necessidade de mão de obra profissional qualificada e o ensino de algumas disciplinas anteriormente estudadas apenas nas nações consideradas mais importantes da Europa no período, como foi o caso dos estudos de inglês e sociologia. Desse modo, partir do Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, traçou principalmente normas para o ensino normal e primário, e para a educação geral. Caracterizando-se pela tentativa de estruturar e fazer funcionar os órgãos da administração escolar, aperfeiçoando ao mesmo tempo os diferentes níveis e tipos de ensino, principalmente o ensino primário e normal, sendo considerada “a primeira reação às tentativas um pouco apressadas para introduzir de uma vez e em conjunto, as normas do escolanovismo nos sistemas escolares estaduais”. (IBIDEM, p. 200).

A década de 1920 representará a fase da difusão e das realizações dos ideais da Escola Nova, mesmo período em que a literatura nacional começa a se expandir e aumentam o número de trabalhos sobre a “nova pedagogia”. É neste momento que se processa a infiltração do movimento da Escola Nova no movimento reformista de instrução pública. É a primeira vez que, de fato, tenta-se realizar outro modo de estruturação das instituições escolares.

Contudo, afirma-se que em termos de realizações, pouco se fez pelo ensino elementar na primeira década da República no Brasil, apesar de em outras áreas, como o ensino secundário e superior, principalmente no ensino pedagógico, técnico e profissional tenha ocorrido um breve desenvolvimento. De certo modo, continuava durante a República a discussão em relação aos mesmos problemas educacionais analisados nos últimos anos do Império que se estenderam até a primeira década do

século XX, e que tentava fazer com que a União assumisse um papel de responsabilidade no que se referia à instrução popular. Porém, podemos encontrar nesse período algumas iniciativas concretas em prol da educação popular:

A Lei nº 1617, de 30 de dezembro de 1906, autorizava o governo central a ajudar com um quarto dessas despesas os Estados que já dispendessem 10% de suas receitas com o ensino primário. Desta forma, a legislação incorporava um dispositivo cuja ação modificava a interpretação tradicional da lei relativa à descentralização política e administrativa do ensino popular; a decisão de 1906 foi imediatamente incluída no orçamento do ano seguinte. Não havia como discutir a constitucionalidade ou não da decisão, pois a nova lei não preconizava uma decisão conjunta para os Estados, mas facultava às unidades federadas interessadas na difusão do ensino uma ajuda através de acordos isolados. (IBIDEM, p. 97).

Em relação à educação popular, faz-se necessário ter em mente algumas questões importantes referentes a aspectos ideológicos. Em primeiro lugar, o massivo discurso de adesão a uma educação comprometida com as mudanças sociais, o que a situa em oposição àqueles que procuravam encontrar no processo educativo um instrumento para preservação das desigualdades que marcavam a “ordem” social do Brasil na época. Um outro indicador, aponta para a base das mudanças sociais desejadas, como a concepção de uma sociedade justa, envolvendo, neste sentido, a ideia de menos privilégios para as minorias dominantes e melhoria de condição para a maioria dominada. Segundo Beisiegel:

Era importante assinalar que, formulada em suas origens no país, no âmbito de doutrinas liberais voltadas à afirmação de direitos universais de indivíduos abstratos, a educação então reivindicada pelos grupos que dominavam o Estado, uma educação comum para todos os cidadãos ou, entre outras palavras, esta “instrução popular”, como também a designavam na época, era entendida pelos intelectuais, políticos, e administradores que dela se ocupavam, a princípio como um direito de todos e, mais tarde, não somente como um relevante direito, mais do que um direito, o dever de preparar-se para atuar na construção de uma determinada sociedade. As doutrinas liberais haviam se firmado no país porque possibilitaram a legitimação formal de uma luta dos grupos dominantes em defesa de seus interesses. Mas, ao exprimirem os próprios interesses e orientações mediante a adesão a este particular corpo de doutrinas, estes grupos davam forma a um projeto de sociedade e, de certo modo, embora num plano retórico, vazia, pouco realista, comprometiam-se com sua realização. Neste projeto, a educação comum para todos assumia um duplo papel: era ao mesmo tempo um componente intrínseco da sociedade que se pretendia realizar e também, o principal instrumento de preparação dos agentes da

construção dessa ordem desejada. (BEISIEGEL, In: PAIVA, 1984, p. 66).

Encontravam-se nessas primeiras discussões relativas à educação comum, características que acabariam se repetindo em diversos programas de educação popular desenvolvidos mais tarde no Brasil, como os apelos referentes à instituição de uma educação profissionalizante no ensino comum, durante a década de 1920, quanto às campanhas e programas de incentivo ao ensino extensivo às massas de adolescentes e adultos analfabetos. Sendo interessante considerarmos que estes movimentos eram idealizados e organizados dentro da perspectiva de uma educação concebida por “elites intelectuais” tendo em vista a preparação do povo para a realização da modernização nacional.

No entanto, é apenas a partir da primeira grande guerra que vai crescer o movimento em favor da educação popular. Com a guerra, volta a ganhar destaque o problema da educação sob influências de diferentes grupos, iniciando assim uma intensa campanha contra o analfabetismo. Luta esta que ganha força durante a década de 1920 quando aparecem os primeiros “profissionais da educação”, aumentando a preocupação com a qualidade do ensino. A descentralização desse setor permitiu que os esforços educativos estaduais fossem muito diferenciados, sem uniformidade entre os mesmos.

Caracteriza o período a luta contra o analfabetismo, transformado em causa de todos os problemas nacionais, que será substituído na década de 20 pela luta em favor do ensino primário integral. (IBIDEM, p. 105).

Ao estudarmos o século XX devemos levar em consideração que o Brasil tornou-se República no final do século XIX, em 1889, mas que desde 1870 novas ideias já surgiam, formulando diferentes ideologias com vários conflitos de interesses. Desde o final do Império brasileiro aumentou-se o interesse pela educação, ampliando o debate sobre esta, utilizando-se para isso de Conferências Pedagógicas, criando bibliotecas, museus, aumentando a distribuição de livros e artigos de jornal sobre Pedagogia. O Estado passava a influenciar de maneira mais forte a educação:

Uma das características da atuação do estado tivera início no final do século XIX, tomando força nas primeiras décadas do século

seguinte, ao se esboçar um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, instalações adequadas, como se constata com a construção de prédios monumentais para os estabelecimentos, sobretudo os grupos escolares. Evidentemente isso significava desvio substancial na aplicação das minguadas verbas para o ensino, mas essas edificações visavam a atestar o interesse do governo pelo ensino público. (ARANHA, 2006, p. 298).

Neste período cresceu igualmente o interesse pela formação dos professores e por conta da descentralização do ensino fundamental, a criação das escolas normais ficou a cargo da iniciativa de alguns estados, como o de São Paulo que em 1890 inaugurou a Escola Normal e também no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, servindo de modelo para cursos que surgiriam em outros estados. O próprio projeto republicano objetivava a implantação de uma educação escolarizada, que oferecesse ensino para todos, embora, de certo modo fosse uma escola dualista, já que, para a elite, era reservada a continuidade dos estudos, principalmente os científicos, ao mesmo tempo em que para o povo o ensino ficava restrito ao elementar e profissional:

A Constituição republicana de 1891, ao reafirmar a descentralização do ensino, atribui à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. Desse modo reforçou o viés elitista, já que a educação elementar recebia menor atenção. O ensino secundário, privilégio das elites, permanecia acadêmico e propedêutico – voltado para a preparação ao curso superior – e humanístico, apesar dos esforços dos positivistas para reverter este quadro. Persistia, portanto, o sistema dualista e tradicional de ensino. (IBIDEM, p. 298).

Porém, ainda não se podia falar em democratização do ensino, pois, segundo Aranha (2006), as escolas possuíam poucas vagas que, em geral, eram disputadas pela classe média, enquanto os filhos da elite eram educados em casa. Além disso, a rede de escolas do país variava entre os estados (IDEM).

Posteriormente, após a Primeira Guerra Mundial, com o aumento da industrialização e da urbanização, autores colocam que se formou uma nova classe média (burguesia) e neste sentido, essa camada de emergentes exigia o acesso à educação, enquanto a oligarquia desejava à educação acadêmica e elitista, desprezando a formação técnica considerada inferior. Ao mesmo tempo, a classe operária precisava de um mínimo de escolarização e também começou a pressionar o governo para o aumento da oferta de ensino. A situação era grave, já que na

década de 1920 o analfabetismo atingira a cifra de 80% (NAGLE, 1974). Sobre isso afirma Di Giorgi (1992):

Mas já nos primeiros decênios do século [XX], há uma pressão social difusa pelo atendimento escolar, particularmente pela 'erradicação' do analfabetismo. Seja pela visão segundo a qual extirpar esta 'chaga', 'vergonha nacional', colocaria o Brasil *pari passu* com o mundo desenvolvido, seja porque aumentaria o número de votantes (e o curral eleitoral de alguns coronéis), seja porque alguns grupos populares já compreendiam a necessidade da alfabetização como instrumento político, o fato é que se cria no Brasil um forte movimento de "entusiasmo pela educação". Seria então necessária e prioritária a difusão quantitativa da escola elementar. As classes dominantes emergentes (burguesia industrial) apresentam a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares. (DI GIORGI, 1992, p. 56).

2.4 O Projeto Positivista

Enquanto isso se dava no Brasil, na França, Auguste Comte, considerado um dos fundadores do Positivismo, conquistava admiradores e seguidores. No Ocidente ganhava espaço suas concepções, se destacando desde o século XIX até os dias atuais. Durante o Segundo Império, as ideias positivistas passaram a se destacar aqui, muitas vezes por conta da volta de brasileiros que haviam viajado até a Europa para dar continuidade aos seus estudos. Assim, é provável que essa ideologia tenha encontrado em nosso país, de crises sociais, políticas e econômicas do século XIX, campo fértil para se fixar e ser utilizada com fins de modernização da nação.

Os positivistas defendiam fortemente a implantação da República, o que dava ainda mais impulso a essa ideologia no Brasil, como vemos no trecho de Paim (1981), relativo ao Apostolado Positivista, órgão instituído aqui para tratar de questões relativas à ideologia positivista:

O fato culminante da evolução positivista durante o ano passado nos é oferecido pela proclamação da República no Brasil. A influência de nossa doutrina fez-se aí sentir de um modo tão notável que, sob este aspecto, tal acontecimento não é puramente de ordem nacional, mas reveste uma importância considerável mesmo em relação à marcha geral do positivismo no Ocidente. A revolução brasileira surpreendeu e encheu de espanto o resto do mundo, não só a maneira excepcional por que foi realizada, sem lutas civis e sem que se houvesse praticado "a mínima violência contra o soberano deposto e sua família", mas também porque era completamente inopinada,

graças à legenda que se havia criado no estrangeiro em torno do nosso imperador e segundo a qual era este preconizado por toda parte como um novo Marco Aurélio que fazia a felicidade e a glória do seu povo. (PAIM, 1984, p. 37).

Além da influência positivista, a abolição da escravidão também apressou a queda da monarquia no Brasil, do mesmo modo, o parlamentarismo de Dom Pedro II havia se deixado impor pelos chefes dos partidos políticos. Acrescenta-se a isso a forte propaganda republicana, em parte civil da população e no exército e armada, inclusive nas escolas militares sob influência positivista. Diante disso, era provável que a monarquia chegasse ao fim em pouco tempo, e foi o que ocorreu, sendo proclamada em 1899 (IDEM).

Os principais simpatizantes das ideias positivistas no Brasil ainda no século XIX foram os oficiais das gerações mais novas de formados pela Escola Militar fundada em 1874. No currículo da academia destacavam-se as ciências exatas e a engenharia, que as distanciavam da tradição humanista, isso além dos oficiais serem atraídos pela disciplina e moral severas, características do comtismo. Daí também surgiu o lema da bandeira do Brasil republicano “Ordem e Progresso”, resultado da inspiração positivista:

Benjamim Constant, um dos ilustres professores da Escola Militar, embora inicialmente desinteressado de assuntos políticos, acabou por se envolver no movimento que culminou com a proclamação da República. Escolhido ministro da Instrução, Correios e telégrafos, empreendeu a reforma educacional de 1890. Este ministério, que estranhamente abrangia assuntos tão díspares, durou apenas dois anos, ao fim dos quais, a educação passou para a pasta do Interior e da Justiça. Apenas em 1930 seria criado o Ministério da Educação e Saúde. (ARANHA, 2006, p. 300).

Porém, enquanto na Europa o positivismo de Augusto Comte, de acordo com a exaltação à tecnologia diante do crescimento da industrialização, privilegiava a ciência como uma forma superior do conhecimento, já no Brasil, segundo Aranha (2006), a tentativa de superação do ensino humanístico e literário não alcançou plenamente seus objetivos. Contudo, é inegável a influência do positivismo em diferentes segmentos sociais que ainda no século XIX se opunham à monarquia, almejando uma nova ordem social, influenciada pelo ideal da ordem e do progresso (IDEM).

Este mesmo Positivismo que influenciou a política no século XIX, também afetou a educação brasileira, se estendendo de maneira forte no século XX, tendo

papel importante na “forma de pensar” o país, já que acreditava e defendia que era a partir da organização na educação que seria possível reorganizar a sociedade. Porém, mesmo entre os positivistas não havia total acordo entre suas ideias, pois, todos concordavam, por exemplo, com a separação da Igreja do Estado, caracterizando assim o ensino laico, no entanto, parte desse grupo acreditava na escola pública sustentada pelo Estado, já uma outra parte, tirava do governo a responsabilidade pela educação:

A influência positivista da Primeira república no plano educacional teve efeitos passageiros, além de que vários projetos nem sequer foram implantados. Alguns intelectuais como Rui Barbosa, até acusavam os positivistas de terem conhecimento superficial das doutrinas pedagógicas de Comte. De fato, por introduzir as ciências físicas e naturais nas escolas de nível elementar e secundário, a reforma contrariava a orientação comtista, que recomendava apenas para os maiores de 14 anos. (IBIDEM, p. 300).

2.5 A chegada da Escola Nova no Brasil

O movimento intitulado Escola Nova teve influência na criação de escolas na Inglaterra ainda no século XIX e a partir daí teve uma relativa aceitação por parte de vários países europeus. Seus fundadores eram críticos da escola tradicional, ao mesmo tempo sob respaldo do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade da época, definiram alguns princípios norteadores do movimento, dentre eles, a preocupação com o método, com a própria criança (no caso dos anos escolares iniciais), com a interação com a sociedade, com o “aprender na prática” e a forte influência ao trabalho individual, baseado em interesses (ARAÚJO, 2002). Nesse sentido, a preocupação com a formação do trabalhador ocorria desde a escola até o próprio trabalho. Assim, estabelecimentos de ensino baseados na Escola Nova foram inspirando escolas não apenas na Inglaterra como também na Suíça, Alemanha e outros países europeus, americanos e mesmo os asiáticos. E, em geral, alguns pontos acabaram por nortear boa parte das escolas fundadas neste período, como questões referentes à organização e à vida física dos alunos; e também ligadas à formação intelectual e moral dos alunos, e principalmente à formação profissional:

Quanto à formação intelectual, recomenda-se preparar o espírito mediante o cultivo da capacidade de julgar e a aplicação do método científico: observação, hipótese, comprovação e lei. À cultura geral, deve-se associar a especialização espontânea que conduz à formação profissional; esta também deverá basear-se na individualidade do educando, originando-se do interesse espontâneo da criança em cada idade. (ARAÚJO, 2002, p. 33).

Em 1921 realizou-se em Calais um congresso de educadores que deu origem à Liga Internacional da Escola Nova e estabeleceu ao mesmo tempo, as bases e condições para a implantação desse movimento nas escolas. Já nos Estados Unidos, houve grande aceitação do Escolanovismo que sofreu influência do capitalismo vivenciado naquele país. Nos anos de 1920, por exemplo, e pouco mais adiante na crise do capitalismo de 1929, sentiu-se a necessidade de reorganizar a vida política, econômica e social dos EUA, ocasião em que se defendia a crença de que a escola poderia ser a grande articuladora dessas mudanças. Desta forma, o movimento escolanovista foi ganhando força, baseado na condição social da necessidade econômica do país de racionalização de recursos. Em 1930, o papel da Escola nos Estados Unidos era de reestruturação da sociedade (IDEM).

No Brasil, a Escola Nova também se estruturou, encontrando aqui condições propícias ao seu fortalecimento e segundo Araújo (2002) encontra-se “até hoje, embora não tão claramente, presente na filosofia e nas práticas educativas nacionais”. (IBIDEM, p. 35). O movimento de Escola Nova foi introduzido entre nós por intelectuais que tiveram acesso às produções/leituras dos escolanovistas europeus e norte-americanos ou que fizeram algum estudo em outros países, sob influência deste movimento. Em particular, o que deu sustentação ao escolanovismo brasileiro, colocando-o em prática, foram as reformas educacionais ocorridas entre final do século XIX e principalmente primeira metade do século XX, sendo destaque na época, a preocupação dos reformadores (e escolanovistas) pela democratização do ensino no país. Além disso, criticaram fortemente a escola tradicional, considerando-a organizada exclusivamente dentro do ideário e concepção burgueses.

Para os escolanovistas brasileiros, a educação era o maior e mais grave problema nacional. Acreditando, ao mesmo tempo, que a educação deveria ser responsável pelo desenvolvimento do país, assim como pela formação e preparo da

classe trabalhadora, defendiam haver uma relação intrínseca entre a reforma educacional e a reforma econômica:

Isso porque um dos pilares básicos da Escola Nova é a sua crença no poder de reconstrução social via escola e na mobilidade social via escolarização. A modificação radical dos métodos de ensino constitui-se instrumento básico. (IBIDEM, p. 36).

A Escola Nova aqui então pôde ser dividida em duas fases específicas, sendo a primeira do final do Império até 1920 (a fase de preparação e iniciação dos conceitos); e a segunda que começa a partir de 1920 e vai ser responsável pela expansão do movimento, bem como por suas realizações. À medida que vai crescendo, vai se fortalecendo também seus questionamentos políticos e sociais:

A Escola Nova introduz um verdadeiro antagonismo à escola tradicional, centra-se no aluno, no método, apresenta um caráter nitidamente psicologista, pedagogista, preocupando-se, ao mesmo tempo, com a preparação do indivíduo como ser produtivo, trabalhador competente. E, ao mesmo tempo, assume, no Brasil, pelos seus representantes, uma posição política muito importante e radical para a época. Lembre-se aqui, em particular o famoso Manifesto [referindo-se ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova], quando proclama que a educação escolar deve ser gratuita, garantida pelo Estado, e que a escola pública elementar deve ser universal, obrigatória (preservando-se a viabilidade dessa obrigatoriedade pela gratuidade), leiga e organizada em regime de co-educação, além de preconizar, insistentemente, a descentralização do ensino. (IBIDEM, p. 38).

Com o tempo as influências dos escolanovistas conseguem se expandir até os meios oficiais, pois, leis e atos passam a ser colocados em prática por meio das reformas educacionais que ocorreram nos estados e que futuramente influenciariam a Constituição de 1934. O século XX foi marcado por transformações com o crescimento da indústria nacional, do capitalismo, das movimentações migratórias, a urbanização e novas ideologias sob fortes influências europeias. O Brasil, conhecidamente até o momento como um país agrário, passa então ao desejo de acompanhar o crescimento econômico de países europeus e norte-americanos que, influenciados pelo movimento da Escola Nova, passaram a utilizar a escola também como formadora da mão-de-obra para atender aos anseios da nova economia e consequentemente do novo mercado em crescimento. Sobre Carneiro Leão, um dos precursores da Escola Nova no Brasil e idealizador/organizador da Reforma Educacional em Pernambuco no ano de 1928, Araújo (2002) afirma que o mesmo

acreditava que os conflitos mundiais desse período, particularmente a Primeira Guerra Mundial:

[...] desencadeou uma série de acontecimentos de alcance no país, em especial na nossa educação, e trouxe à tona a necessidade de nos independentizarmos, inclusive, da generosidade dos banqueiros ingleses. Para isso, era preciso compreender que o povo é o que vale por si mesmo, e nada mais indicado para garantir esse valor, essa força, esse prestígio indispensáveis, que a auto-suficiência, assegurada pela educação popular, transmitida em escolas modernas, onde se ensinasse a amar e a defender a pátria e onde se ministrasse um ensino prático, voltado para o trabalho. (IBIDEM, p. 39).

A educação escolar, neste sentido, passou a ser tida com algo que levaria o país ao progresso histórico. A educação do povo seria a solução dos problemas nacionais. Identificando-se aí que as oligarquias, até então dominadoras da política brasileira, estariam diretamente sustentadas pela ignorância popular e que a partir do momento que se popularizasse a educação, também se estaria derrubando o modelo agroexportador e ruralista brasileiro, para dar lugar a uma sociedade e um país considerados modernos e que acompanhariam o modelo econômico (industrial) das grandes nações do período. Nesse contexto, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, vai unir-se aos ideais escolanovistas, já que era composta por muitos dos participantes do movimento, para defender as ideias do mesmo:

Era o primado da educação: a crença absoluta em um poder tão extraordinário que ela possuía que chegava a se constituir a base, a infra-estrutura da sociedade, de tal forma que até a acumulação capitalista era devida a sua escassez. No bojo dessa extraordinária importância atribuída à educação, chama atenção a atuação marcante da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 16 de outubro de 1924, reunindo expressivos nomes de intelectuais e educadores brasileiros que se lançaram numa verdadeira batalha em prol da vitória de seus ideais, da universalização do ensino, da sua gratuidade, da sua melhoria. (IBIDEM, p. 41).

Diante disso, em geral, os vários fatores elencados até aqui, desde a Primeira Guerra Mundial, o crescimento industrial e capitalista, a influência ainda do positivismo (que adveio com a Proclamação da República) até os participantes da Associação Brasileira de Educação e de suas conferências, vão influenciar fortemente na expansão do movimento da Escola Nova, originando as diferentes reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros durante a

República, dentre as quais a Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco que ocorreu antes mesmo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)², e que, por sua vez, é objeto essencial de nossa pesquisa.

Assim, as décadas de 20 e 30 do século passado encontraram caminhos férteis em relação às discussões a respeito da educação e da Pedagogia. Vários foram os grupos que fizeram parte dessas discussões, dentre eles, liberais, conservadores, alguns grupos de esquerda socialista e anarquista, grupos de direita e alguns militares, em particular àqueles ligados ao positivismo. No meio disso tudo, o governo estruturava suas reformas, muitas vezes não tão democráticas quanto ao desejo dos grupos mais radicais. Neste sentido, os conservadores eram representados pelos católicos que defendiam a pedagogia tradicional, já os liberais democráticos, simpatizavam com a Escola Nova e falavam em democratização e transformação da sociedade via escola. Estes reagiam ao individualismo e academicismo da escola tradicional, propondo novas técnicas e exigindo uma escola única, não dualista, também obrigatória e gratuita e, eram conhecidos como educadores “profissionais”, pela especialização que tinham na área e pelo fato de grande parte deles terem participado em reformas de ensino nos seus estados de origem.

A Escola Nova teve como proposta descentralizar o ensino do professor para centrá-lo no aluno. O século XX na história da educação ficou conhecido como “século das crianças” tendo em vista que foram realizadas nesse período diversas pesquisas em relação ao pensar e agir destas tendo, para se adequar às mudanças advindas desses estudos, à necessidade de se reorganizar a escola para atender aos anseios da nova proposta educacional:

A pedagogia da Escola Nova ressalta ao extremo as diferenças individuais. Se na pedagogia tradicional entendia-se que todos os homens são essencialmente semelhantes, esta é uma pedagogia que ‘descobre’ as diferenças. Para a Pedagogia Nova, são normais as diferenças entre os indivíduos, não apenas as diferenças de cor, raça, religião, mas também as diferenças quanto à capacidade

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi escrito durante o Governo de Getúlio Vargas e representava a consolidação da visão da “nova” elite intelectual brasileira, que por sua vez, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização social do Brasil, sob o ponto de vista da educação. O Manifesto acabou tornando-se um marco inicial do projeto de renovação educacional do país. Dentre várias questões, propunha que o governo central elaborasse um plano geral de educação para o Brasil, defendendo a escola pública, laica, gratuita e única.

cognitiva, quanto à participação no saber. Por isso, é uma pedagogia que defende um tratamento diferenciado para indivíduos diferentes; tratamento diferenciado não para diminuir as diferenças, mas por aceitá-las como naturais. (DI GIORGI, 1992, p. 25).

Assim, mesmo antes que o ideário da Escola Nova se tornasse bastante conhecido no Brasil, vários estados realizaram reformas pedagógicas baseadas em sua proposta. Dentre elas, as reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). Em 1920, Sampaio Dória tentou também implantar em São Paulo uma reforma mais ampla, porém este projeto não teve sequência:

No conflito acirrado entre católicos e escolanovistas, com frequência estes últimos eram acusados de 'ateus comunistas'. Talvez com exceção de Paschoal Lemme e Hermes Lima, nenhum deles era comunista, mas, bem ao contrário, eles representavam o liberalismo democrático e os anseios da burguesia capitalista urbana em ascensão. Faziam oposição aos valores ultrapassados da velha oligarquia, mas não questionavam o sistema capitalista como tal. Essa posição pode ser comprovada pela crença em um Estado Neutro, 'a serviço de todos', e por uma concepção não ideológica da ciência e da técnica. Mais ainda, por serem os disseminadores da 'ilusão liberal' da 'escola redentora da humanidade', segundo a qual a educação constituiria a mola da democratização da sociedade. (ARANHA, 2006, p. 303).

É importante salientar que, embora tenha ocorrido uma grande difusão dessas ideias, nem sempre foi possível colocá-las em prática, ficando suas experiências na prática em apenas alguns locais. Além disso, para Aranha (2006) o escolanovismo preocupou-se tanto com aspectos técnicos na educação que acabou, em alguns momentos, por desviar-se do debate em relação ao seu foco principal que era a universalização da educação popular (IDEM).

2.6 Pernambuco, antes da Reforma Educacional

Mesmo antes dos anos vinte, ideais da Escola Nova já eram encontrados em obras e discursos de Carneiro Leão em que demonstrava seu descontentamento com os problemas do Brasil (principalmente com a educação) e cobrava do governo soluções para o problema. Na realidade desde os anos de 1915 e 1916, Carneiro Leão já havia feito um esboço do que viria a ser a Reforma Educacional de

Pernambuco que seria instituída pelo Ato de nº 1.239, em 27 de dezembro de 1928 por parte do governador Estácio Coimbra:

Antônio Carneiro Leão, manifestando a sua permanente preocupação com o que chamava educação popular, referia-se à educação do povo, afirmava que devia ser eminentemente prática, o que, na visão, equivalia a dizer: orientada para a preparação dos cidadãos aptos ao trabalho produtivo. (ARAÚJO, 2002, p. 53).

Durante o governo de Sérgio Loreto (1922-1926), que teve como diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco Ulisses Pernambucano, já podemos perceber, principalmente em questões de ordem pedagógica, as influências do movimento da Escola Nova no estado, posto que fora introduzido aqui os métodos de Montessori³ e Froebel⁴ que apresentaram elementos da Escola Nova. Sensível aos problemas sociais, tal governo foi acusado de comunista por adotar medidas tidas como populares demais para a época como:

adoção do uniforme escolar, considerado como elemento neutralizador das desigualdades de ordem social e econômica; criação da caixa escolar, administrada pelos próprios estudantes, atenuando a situação dos alunos pobres, já que lhes fornecia livros, roupas, sapatos e passagens de bondes; criação de orfeão e do jornal escolar; criação da merenda escolar e da assistência dentária; criação do serviço de visitadoras escolares, com atuação na própria escola e junto aos pais ou responsáveis pelos alunos, em consonância com a professora; modificação do critério de disposição de alunos nas salas de aula, observando a altura, deficiências auditivas ou visuais, em vez da ordem de matrícula, para tanto, submetendo os alunos, no início do ano, a exame médico que incluía a classificação da estatura e grau de acuidade visual e auditiva. (IBIDEM, p. 58).

Porém, foi no governo de Estácio Coimbra (1926-1930), em meio a conflitos políticos e culturais e durante o período em que a economia açucareira estava em decadência e que ocorria um crescimento de um parque industrial urbano, assim

³ O Método Montessori é a definição utilizada para conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criados ou idealizados inicialmente por Maria Montessori, médica e educadora. A principal preocupação desse método é a libertação da natureza do indivíduo, para que assim a educação se desenvolva com base da evolução da criança.

⁴ Friedrich Froebel criou os jardins-de-infância e, por sua vez, defendia um ensino sem obrigações porque, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Para isso, a criança deveria ser livre para expressar seu interior e perseguir os objetivos que desejasse, usando como ponto de partida neste ensino, os sentidos e seus contatos com o mundo.

como de um parque industrial pernambucano, que a Escola Nova se torna parte da oficialidade do estado, buscando a universalização do ensino primário, tornando-o, ao mesmo tempo científico e estimulando o crescimento do ensino técnico-profissional, voltado principalmente para a indústria (IDEM).

Estácio Coimbra fundou assim, uma inspetoria de monumentos, a Diretoria Técnica de Educação; o Serviço de Higiene Social e o Museu do Estado. A seu pedido, voltou a Pernambuco, vindo do Rio de Janeiro, o pernambucano Antônio Carneiro Leão, para a elaboração e implantação da Reforma de Ensino no estado, tendo este sido Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre novembro de 1922 e 1926. Influenciado pelo ideário da Escola Nova, ele retorna a Pernambuco para elaborar a Reforma da Educação Pública. Intelectual marcado pelo pensamento predominante da época teria sido de certo modo, influenciado pelo positivismo em suas ações. Para Araújo (2002):

o seu pensamento é profundamente influenciado pelo positivismo, pelo evolucionismo e pelas teorias raciais, correntes vindas da Europa desde a segunda metade do século XIX e que predominaram no Brasil até 1928. (ARAÚJO, 2002, p. 65).

Carneiro Leão acreditava que a educação em Pernambuco teria piorado com a criação da República e precisava de melhorias para que, a partir daí, ela pudesse dar subsídios para um avanço não apenas em sua área, como também, a fim de formar mão-de-obra de qualidade e especializada para fazer crescer o movimento industrial e urbano pelo qual passava Pernambuco na primeira fase da República. A Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco sofreria ainda influência das teorias raciais surgidas na Europa na época de sua consolidação e que vão ganhar espaço no campo educacional e médico brasileiro.

2.7 As teorias raciais – a eugenia

O termo “eugenia” surgiu no século XIX, a partir de uma expressão grega que significa “bem-nascido”. Consta de um conjunto de práticas e ideias que se referem a um “melhoramento da raça humana”. Teve grande sucesso e aceitação, embora tenha sofrido algumas críticas e questionamentos em referência a seu cientificismo, mas, mesmo assim, conseguiu se manter por um longo tempo como justificativa para

práticas discriminatórias e racistas. Seu criador, o inglês Francis Galton, era naturalista-viajante, antropólogo, estatístico e primo de Charles Darwin; este também influenciou Galton, tendo tido destaque por ser considerado principal responsável pela elaboração do determinismo biológico (DIWAN, 2007).

Segundo o determinismo biológico do século XVIII e XIX, as normas comportamentais, assim como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos derivam de relações herdadas e inatas, sendo a sociedade um reflexo fiel da Biologia. A partir do uso da craniometria no século XIX e de alguns testes psicológicos, acreditava-se ser possível chegar a esta conclusão. A questão para os deterministas era a de que existe uma realidade concreta e a ciência pode nos fornecer informações sobre ela, embora o faça muitas vezes da maneira obtusa e irregular. Respostas foram então formuladas pelos cientistas da época de maneira tão restrita que qualquer afirmativa legítima só podia confirmar uma preferência social. Os testes de inteligência do século XX sofrem influência dessas percepções, pois, possuíam a mesma função que a craniometria desempenhou no século anterior, isto é, indicar que a inteligência é uma coisa única, inata e hereditária. Neste caso, pode-se perceber a incidência de certos preconceitos que *a priori* levaram os cientistas a extrair conclusões equivocadas de dados, distorcendo o próprio levantamento destes:

[...] o darwinismo desafiou a ordem política quando afirmou que a ordem biológica e natural regia a vida e o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, a luta pela vida, na qual só os bem adaptados sobrevivem, a permanente competição e a conclusão de que os mais bem “equipados” biologicamente têm maiores chances de se perpetuar na natureza, são premissas do darwinismo. Tais ideias encontrarão eco nas teorias econômicas e sociais que justificarão o comportamento humano em sociedade. Dessas aplicações essencialmente políticas surgirá o darwinismo social, que, dando voz aos argumentos de racistas e eugenistas, era consoante também aos princípios da burguesia industrial e deu a base científica, do ponto de vista econômico para os objetivos de controle e permanência no poder. Assim, higienistas e evolucionistas contribuíram para a biologização da sociedade, de maneiras diferentes. (DIWAN, 2007, p. 30).

Assim, a eugenia era o estudo sobre o melhoramento biológico da humanidade fundamentado por processos de seleção humana, na tentativa de estabelecer critérios científicos dessa seleção. Os trabalhos se davam coletando dados de muitas famílias e interpretando-os a partir de estatísticas. Correlacionando

atributos físicos dos seres humanos a atributos mentais, buscando com isso a seleção dos melhores talentos, traços de comportamento e características físicas. Suas influências faziam parte das preocupações que surgiram em sociedades nas quais os processos de industrialização urbana e a migração se intensificaram (final do século XIX e início do século XX), onde situações adversas pareciam se reproduzir junto com a reprodução das classes denominadas “inferiores” e davam origem a certo pessimismo em relação à vida moderna e ao sentimento de deteriorização física e degeneração das “raças modernas”. Esse contexto será agravado nos anos iniciais do século XX, com o decorrer da Primeira Guerra Mundial, sendo entendida essa degeneração como o “outro lado do progresso”. (IDEM).

No Brasil, o movimento eugenista começou a se organizar no final dos anos de 1920, estando próximo do movimento higienista, muitas vezes confundindo-se com este. Porém, para Roquette-Pinto (1982), médico e antropólogo:

A “higiene” procura melhorar o “meio” e o “indivíduo”; a “eugenia” procura melhorar a “estirpe”, a “raça”, a “descendência”. São preocupações bem diferentes. Outrora, acreditava-se que, melhorando o “indivíduo”, estava, por isso, melhorada a “espécie”. Foram os tempos heróicos da Higiene, há uns trinta anos. Naquela época o problema era o homem doente e à medicina e à higiene para protegê-lo. Esta prevenia a doença, aquela procurava curar os doentes. Afinal, verificou-se que a higiene, sozinha não consegue impedir que surjam certos tipos enfermos. Porque há “doenças da raça”, há doenças ou deficiências do germen. E a higiene não vai lá. (ROQUETTE- PINTO, 1982, p. 44).

Ainda para Roquette-Pinto (1982), a educação era considerada fundamental para o avanço do programa eugênico, porque por meio dela seria possível orientar a conduta do indivíduo de modo a evitar a proliferação das “doenças da raça”. (IDEM). Em nosso país, tais ideias ganharam adeptos principalmente nas primeiras décadas do século XX, período em que esses pressupostos forneciam para seus seguidores, uma explicação para a situação de “atraso” em que nos encontrávamos, indicando neste sentido o caminho para a superação dessa situação:

A constatação, por parte dos europeus, da impossibilidade de progresso do Brasil dada a sua composição racial criou na intelectualidade brasileira a necessidade de formar uma concepção sobre o Brasil. O sucesso do positivismo de Augusto Comte na Europa inspirou também muitos pensadores brasileiros. A filosofia positivista preconizava a reforma da sociedade tendo em vista seu

funcionamento racional, tal qual um organismo ou uma máquina. Os republicanos abraçaram essa filosofia “racional e científica” em contraposição àquela “católica e régia” vigente durante o Império. Consolidado no dístico “Ordem e Progresso” – que até os dias atuais está estampado na bandeira brasileira -, o positivismo inaugurou a República brasileira com uma visão laica, disciplinar e anticlerical. (DIWAN, 2007, p. 91).

Assim, a eugenia inspira atitudes e legislações no meio educativo escolar brasileiro, pois este era considerado um modelo de salvação da pátria. Desse modo, regiões no Brasil apresentaram em suas reformas educacionais daquela época, influência dos pressupostos eugenistas e isto ocorreu com a Reforma Educacional de Carneiro Leão em Pernambuco, no ano de 1928, que mais adiante analisaremos com mais detalhes.

Segundo as ideologias eugênicas, a hereditariedade determinaria o destino de cada indivíduo, este classificado como inferior ou superior desde seu nascimento. Assim, as condições de vida dos indivíduos seriam justificáveis pelas suas condições biológicas. Ao procurar “melhorar as raças” a eugenia defendia salvar a sociedade de pessoas que apresentassem alguma característica considerada enferma ou indesejável (como as doenças mentais e as características de impulsos criminosos), promovendo, portanto, práticas para acabar com essas características nas futuras gerações. O ideário eugênico implicava em práticas sociais que viriam a constituir políticas públicas com o objetivo de “melhorar a raça”, impedindo ao mesmo tempo, a degeneração da mesma.

Porém, é válido lembrar que nem todos os praticantes da medicina no Brasil foram atraídos pela eugenia, ou aderiram a essa da mesma forma. Muitas vezes houve na realidade uma mistura entre questões ligadas ao saneamento, à higiene e à eugenia. Mas, ao mesmo tempo, não podemos esquecer que apesar de não haver unanimidade, a influência da eugenia atingiu diversos setores do país, seja de maneira direta, como é o caso da medicina, ou indireta, como na educação:

No Brasil, o regime republicano amplia essa discussão, pois para boa parte dos eugenistas brasileiros, o país era ainda uma noção sem “povo”. O ideal de uma República embasada na igualdade e na democracia criou a necessidade de formalizar e gerar novos campos de saber, para a produção de corpos constituintes de um povo homogêneo, tipicamente brasileiro. Mas que tipo de povo brasileiro queriam os republicanos? Já naquele período soava contraditório pensar numa homogeneidade no Brasil, tendo em vista os grandes fluxos migratórios ocorridos no país desde a chegada dos primeiros europeus no final do século XIX. Mais do que isso, tratava-se de ver

o povo brasileiro como população biologicamente constituída e, por isso, saudável. Esses ideais eram proclamados por eugenistas como um meio, entre tantos outros tantos, de “criar um novo tempo”, estabelecendo entre os séculos XIX e XX uma diferença radical – não transformada do modo radical, mas de maneira lenta e crescente. (IBIDEM, p. 97).

O discurso eugênico no Brasil, sob a justificativa de romper com o atraso brasileiro e visar o progresso, respaldava políticas e práticas que iam desde a discriminação dos indivíduos, bem como sua exclusão, até à mutilação de seres considerados “inferiores”. Retomaremos a esse ponto no capítulo 3 deste trabalho.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo discutirá sobre a fundamentação teórico-metodológica de nosso trabalho, explicitando as fases da pesquisa, assim como quais materiais foram pesquisados e como pesquisamos estas fontes. Assim, buscamos apresentar as abordagens conceituais que nos dão sustentabilidade, expondo os procedimentos metodológicos e as teorias utilizadas. Faremos então, uma correlação entre diferentes teóricos, procurando evidenciar uma relação entre os vários estudos destes com nosso material estudado, compreendendo, ao mesmo tempo, como nossa pesquisa, embora seja essencialmente historiográfica, pode percorrer por diversos setores, desde a História em si, até a própria ficção, a partir do momento que não procuramos estabelecer uma verdade, mas sim, explicitar relações entre ideologias e discursos.

3.1 A Historiografia e Michel de Certeau

Inicialmente, é importante sublinhar que em nossa pesquisa pretendemos analisar a educação em Pernambuco durante a primeira metade do século XX, no período da República Velha. Analisaremos, para isso, os artigos de jornais da época (1928-1930) e o Ato nº 1.239, referente à instituição da Reforma Educacional de Carneiro Leão, base da organização da educação pernambucana nesta época. Dessa forma, procuramos compreender, a partir disso, as mudanças e permanências que ocorreram na educação deste estado durante este período. Especialmente, examinando questões referentes ao alcance e impacto promovido pela Reforma, considerando, ao mesmo tempo, os limites e possibilidades dos discursos atuantes na imprensa jornalística do início do século XX. Neste sentido, para nossa pesquisa de observação dos limites e possibilidades da Reforma Carneiro Leão no estado de Pernambuco utilizamos como referencial teórico o pensamento de Michel de Certeau. Este, principalmente em sua obra “História e Psicanálise” (2012), promove uma reflexão não tradicionalista acerca de questões estudadas historiograficamente, à medida que atravessa os campos do saber de maneira diferenciada, como se essa travessia fosse uma descoberta:

Como e por que motivo um tão grande número de viagens entre disciplinas, lugares de interrogação, maneiras de tematizar e construir questões transversais? Ele [De Certeau] deslocava-se de um saber para o outro, por necessidade, a fim de seguir uma questão surgida em outra área na qual, em seu entender, ela não havia recebido tratamento satisfatório. (GIARD, In: CERTEAU, 2012, p. 9).

Não é de interesse de Certeau misturar as identidades das diversas disciplinas, também não lhes interessa misturar métodos, mas dar ênfase a um quadro teórico que leva em consideração o contexto cultural, os lugares e a constituição de saberes. Para ele tais pontos orientam qualquer disciplina, contribuindo para seu recorte, bem como sua definição. Assim, sem desconsiderar sua importância, critica o trabalho dos especialistas e o ato de separação entre disciplinas que promovem:

Estava ciente da importância atribuída por todos os especialistas de determinada área do saber às marcas de reconhecimento e aos procedimentos de legitimação, a fim de receberem a respectiva identidade; aliás, tais marcas e procedimentos podem servir-lhes de suporte para estabelecerem entre si um acordo mínimo a respeito dos princípios, método, vocabulário técnico, ou seja, um verdadeiro aparato que permita, em primeiro lugar, o acúmulo das experiências, assim como dos resultados e, em seguida, a circulação desse acervo sob uma forma condensada, graças à formulação de uma teoria explicativa. (IBIDEM, p. 9).

Para Certeau, o ideal seria utilizar a liberdade como uma forma de não amparar-se nas condicionantes impostas pela definição dos métodos e no modo de recortar os objetos de pesquisa, sacralizando-os. Assim, ele incitava continuar o trajeto do pensamento inquiridor mesmo fora das fronteiras da História. Preocupava-se tanto com o tratamento da problemática adotada, como também com a escolha inicial das questões a serem abordadas. É nessa busca que surge a necessidade de situar a História em um lugar entre a “ciência e a ficção” (CERTEAU, 2012, p. 11), considerando nessa trajetória às instituições as quais as questões formuladas estão interligadas. A operação histórica se refere a uma combinação entre um lugar social, de práticas ditas científicas e uma escrita. É aí que se pode entender melhor as “leis silenciosas” que organizam o espaço que se produz como texto. Assim, podemos afirmar que a pesquisa historiográfica está diretamente ligada a um lugar de produção sob influência socioeconômica, política e cultural. A partir deste lugar é que se definem os métodos que surgem os interesses, os documentos e as questões que serão feitas e organizadas: “Toda interpretação histórica depende de

um sistema de referência”. (IBIDEM, p. 48). Os “fatos históricos” enunciam, desse modo, em uma linguagem de análise, as escolhas que lhes foram anteriores:

Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura em relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na Análise. (CERTEAU, 2011, p. 63).

Ao transpor o campo de uma disciplina, traduzindo-a para o campo de outra, Certeau fazia questão de permanecer fiel a sua própria, identificando a origem e os limites de sua competência:

Na sua reflexão sobre historiografia, ele se voltou com predileção para a psicanálise: nessa disciplina, foi atraído não pela psico-história dos homens ilustres [...] nem por considerações gerais sobre os segredos das mentalidades coletivas [...]. Por sua vez, optou por refletir sobre Freud historiador, ou melhor, a tentativa do psicanalista [...] de exercer o ofício do historiador. (GIARD, In: CERTEAU, 2012, p. 14).

Certeau atribuíra com isso grande importância à maneira de se atravessar o lugar do saber. Não tendo receio de viajar entre as disciplinas, não aceitava, porém, manter uma posição de destaque de alguma delas em relação aos diferentes métodos e instrumentos que utilizava em suas análises, conservando então “liberdade de movimento entre idiomas, meios e culturas”. (CERTEAU, 2012, p. 14). No entanto, a História era para ele o ponto chave, a base de sua reflexão, pois a liberdade de movimentos mencionada exigia um trabalho minucioso que envolvia uma espécie de “ponte” entre a História, a Psicanálise, a Linguística, a Antropologia, a Filosofia, a Literatura e a Teologia.

Assim, no intuito de explicar a maneira de conceber e ao mesmo modo, praticar o ofício do historiador, observava os detalhes, chamando a atenção para a “historicidade de qualquer operação historiográfica e sobre a separação que ela introduz entre o historiador e seu objeto”. (GIARD, In: CERTEAU, 2012, p. 20). Luce Giard, em sua análise sobre a obra de Certeau, destaca duas possibilidades para seu interesse mais específico pela Psicanálise: a primeira referia-se ao entusiasmo que tinha pela literatura mística e pelas maneiras de apresentar a experiência religiosa, o que exigia esforço intelectual; e a segunda, mais relevante, dizia respeito

a sua própria filiação às ideias psicanalíticas numa província jesuíta da França. (IBIDEM, p. 30).

Estudando assim Michel de Certeau, começamos a compreender a relação que estabelece entre ciência, História e ficção. Desse modo, quando ele afirma existir quadros possíveis de funcionamentos da ficção no discurso do historiador, denuncia que isso, entretanto, vai de encontro à historiografia ocidental tendo em vista que esta, não aceita essa “ficção” à medida que faz a distinção entre História e histórias. Diante disso:

[...] a historiografia cria um distanciamento em relação ao dizer e ao crer comuns, além de se instalar precisamente nessa diferença que a credencia como erudita ao distingui-la do discurso ordinário. (CERTEAU, 2012, p. 45).

Para Certeau, o historiador não deve ter a pretensão de dizer a verdade. Pelo contrário, para ele o que fazemos em nossas pesquisas históricas é detectarmos o que chama de “erro”, diagnosticando na pesquisa/documento a tessitura discursiva. A ideia seria não de buscar o verdadeiro e sim a trama tecida, a ficção instituída como verdade. Baseados nisto é que trabalhamos em nossa pesquisa seguindo a ideia de analisar os discursos em suas influências ideológicas, e suas formações discursivas. Sem buscar a verdade, mas o “não-erro”, temos a pretensão de tentar demonstrar o quanto as ideologias circundantes nos discursos estudados podem afetá-los, ajudando a tecer tramas relacionadas à organização educacional no estado de Pernambuco em fins da primeira metade do século XX.

Além disso, ainda seguimos o pensamento de que a História caracteriza-se como Ciência Humana, não por ter o homem como objeto, mas porque sua prática “reintroduz no sujeito da ciência aquilo que se havia diferenciado como seu objeto”. (CERTEAU, 2011, p. 28). A atividade produtora, assim como o período conhecido, se alteram de maneira recíproca. Não se respeita a decisão instaurada pelo trabalho científico (a fonte da objetividade) de maneira que se inverte, se desloca, e avança, afinal, segundo Certeau, embora a decisão do trabalho científico tenha sido proposta, todavia, ela não pode ser estaticamente mantida. Porém, mesmo deslocando os termos da relação inicial, esta mesma relação é o lugar da operação científica. Essas mesmas mutações serão conduzidas pelos movimentos mais amplos das sociedades, como suas revoluções econômicas e políticas, relações entre as gerações, classes, religiões, etc. Mesmo o chamado “trabalho dos mortos”

continua de maneira silenciosa se perpetuando, sustentado pela sobrevivência de antigas estruturas:

A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se deles, nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu *outro*, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado”. Como uma pintura de Miró, o traço que desenha diferenças através de contornos e que torna possível uma escrita (um discurso e uma “historização”) é atravessado por um movimento que lhe é contrário. Ele é vibração de limites. A relação que organiza a história é uma relação mutável, na qual nenhum dos (dois) termos é referente estável. (IBIDEM, p. 29).

Desse modo, o estabelecimento da relação entre a ficção e a realidade no âmbito dos procedimentos de análise, quanto da interpretação, determinam a trama que é característica da ficção e que acaba por falar em nome do que Certeau considera como real. Assim, para ele, ao estabelecermos uma separação entre os dois discursos (o científico e o de ficção), a historiografia se esforça e se compromete por/em se relacionar com um tipo de discurso sobre o real, porque o contrário faria parte do que chamaríamos de falso. Pressupõe-se dessa maneira que:

[...] o não falso deve ser o real. Assim, outrora, ao argumentar contra “falsos” deuses, fazia-se crer na existência de algo verdadeiro. Ao repetir-se, inclusive na historiografia contemporânea, o procedimento é simples: ao comprovar os erros, o discurso leva a considerar como real o que lhes é contrário. (CERTEAU, 2012, p. 46).

A ficção passa assim para o lado do irreal, enquanto o discurso organizado designa o real, e podemos perceber isso, por exemplo, nos debates entre a Literatura e a História:

A situação da historiografia faz surgir a interrogação sobre o real em duas posições bem diferentes do procedimento científico: o real que é o *conhecido* (aquilo que o historiador estuda, compreende ou “ressuscita” de uma sociedade passada) e o real que é *implicado* pela operação científica (a sociedade presente à qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado, o real é resultado da análise e, de outro, é o seu *postulado*. Essas duas formas da realidade não podem ser nem eliminadas nem reduzidas uma à outra. A ciência histórica existe, precisamente, na sua relação. Ela tem como objetivo próprio desenvolvê-la em um discurso. Certamente, segundo os períodos ou os grupos, ela se

mobiliza, de preferência, em um de seus dois pólos. (CERTEAU, 2011, p. 26).

Outro ponto salientando por Certeau refere-se à relação entre “ficção” e “ciências” na qual critica o fato da ficção encontrar-se no campo das ciências, de modo subalterno, a partir do discurso especialmente literário. Assim, ele coloca que a historiografia utiliza-se, de modo não subalterno, da ficção quando constrói sistemas que correlacionam unidades diferentes, definidas como estáveis, pois a partir do momento que, no espaço do passado, faz-se funcionar hipóteses e regras científicas, produz-se dessa forma, diferentes modelos de sociedades ficcionais. O historiador acaba desse modo, promovendo uma ruptura entre palavras e coisas na busca de um texto “limpo”, “verdadeiro”. Aliás, o encontro entre a “ficção” e o “limpo” é ancorado numa verdade considerada científica, no entanto, este encontro estabelece uma divisão em camadas de sentido, relatando algo que exprime outra coisa, posto que, os efeitos de sentido não são controlados:

De fato, apesar do quiproquó de seus estatutos sucessivos ou simultâneos, a ficção – sob suas modalidades míticas, literárias, científicas ou metafóricas – é um discurso que da forma [*informe*] ao real, sem qualquer pretensão de representá-lo ou ser credenciado por ele. Deste modo, ela opõe-se fundamentalmente, a uma historiografia que se articula sempre a partir da ambição de dizer o real e, portanto, a partir da impossibilidade de assumir plenamente sua perda. (CERTEAU, 2012, p. 48).

De modo geral, para Certeau (2012), qualquer que seja a narrativa que relate algo que passe a se instituir como real, ela é considerada uma representação/ficção da realidade (neste caso, do passado). Porém, esse “real” que se apresenta e se esconde por trás do passado representado, esconde igualmente o presente que a organiza e a maneira como a trama é tecida. Neste caso, o próprio discurso historiográfico oculta as influências técnicas e sociais que o produz, como uma forma de camuflar a prática que o determina (IDEM). A historiografia não está livre das estruturas socioeconômicas e culturais que, de alguma forma, influenciam as representações de uma sociedade. A pesquisa não ocorre de modo individual, à medida que existe em torno dela interesses coletivos de grupos, sendo a comunidade científica, submetida a cadeias de montagem, ficando à mercê de exigências orçamentárias, ligadas a políticas e a várias outras questões que

envolvem, desde a infraestrutura de arquivos, a modalidades de edição, definidos por postulados socioculturais:

No entanto, convém sublinhar o fato de que tais determinações não dizem respeito a imperativos propriamente científicos, nem a ideologias individuais, mas têm a ver com o peso de uma realidade histórica atual sobre discursos que, sem lhe fazerem a mínima referência, pretendem representar o real. (IBIDEM, p. 51).

Para Michel de Certeau (2012), o discurso científico desse modo se aproxima da narratividade, participando como um sistema que organiza as “histórias” e sua relação com o presente. A História assim acaba por relatar-se/contar-se e reconstruir-se. O acontecimento é, antes de tudo, um acidente, porque se impõe e, posteriormente, volta a costurar-se. O “real” permite indefinidamente a narração, mas como forma de acontecimento. No entanto, todos os discursos na ciência, pelo menos moderna, possuem uma base comum, isto é, eles se formam em nome do real, porém, ao mesmo tempo em que essa narrativa científica pretende relatar o real, ela o fabrica, produzindo crentes e praticantes:

As vozes charmosas da narração transformam, deslocam e regulam o espaço social; elas exercem um imenso poder que, por sua vez, escapa ao controle por se apresentar como verdadeira representação do que se passa ou do que se passou. (IBIDEM, p. 54).

O discurso científico se atrela à instituição que lhe garante legitimidade diante do público; é ele, portanto, dependente em relação às forças sociais posto que, só fala em nome do real na medida em que se esquecem as condições de sua fabricação. Unindo História e ficção, neste caso, teríamos um:

[...] retorno do passado no discurso do presente. Mais amplamente essa mistura (ciência e ficção) tumultua o corte que instaurou a historiografia moderna como relação entre um “presente” e um “passado” distintos, em que um é “sujeito” e o outro “objeto” do saber, um é “produtor” do discurso e o outro “representado”. (IBIDEM, p. 62).

As formações discursivas possuem suas normas que são definidas por um modelo. Assim, a ficção científica surge para unir o discurso científico e a linguagem ordinária, justamente no ponto de encontro entre o passado e o presente. O discurso é produzido em função dos campos de força no seu interior. A historiografia se encontra na fronteira entre esse discurso e a força. Para Certeau, faz-se necessário

“historicizar a própria historiografia” (IBIDEM, p. 64) e em seu trabalho, o historiador relacionará o discurso com as condições socioeconômicas e culturais de sua produção. Além disso, sugere que se deve analisar o próprio discurso, prestando a atenção em até que ponto o mesmo está pertencendo às forças presentes, e ao mesmo tempo, buscando entender que forças são estas que organizam as representações do passado de modo que este esteja organizado de determinada forma e não de outra. Na historiografia o objeto e o tempo estão associados, assim como o sujeito. Analisar o sujeito do saber é também pensar o tempo, sendo aquele organizado como uma estratificação de tempos heterogêneos e estruturado pela relação com o outro. O problema da História, segundo Certeau (2012), inscreve-se no lugar desse sujeito à medida que as relações de poder e sua ligação com ele (sujeito) encontram-se diluídas no discurso, pois:

As astúcias do discurso com o poder, a fim de utilizá-lo sem ficar a seu serviço, as aparições do objeto como ator fantástico no próprio lugar do “sujeito do saber”, as repetições e os retornos do tempo supostamente passado, os disfarces da paixão sob a máscara de uma razão, etc, tudo isso depende da ficção, no sentido “literário” do termo. (IBIDEM, p. 68).

Para Certeau, a História acabou abrangendo muito do que cada disciplina científica eliminou para se organizar. Entretanto, ela (a História), não está isenta de cientificidade, paralelamente ele defende o princípio de uma explicação, de um sentido para aquilo que veio a ser o discurso do passado, tendo em vista que seu raciocínio proporcionou o valor de seu projeto científico. “Nessa perspectiva, o discurso historiográfico é, em si mesmo, como discurso, a luta de uma razão com o tempo”. (IBIDEM, p. 69).

Diante disso, para o autor, a historiografia desenvolve-se a partir de um corte entre passado e presente, resultante das relações de saber e poder. Faz parte desse contexto, o lugar do presente, do trabalho, a técnica, o campo conceitual da pesquisa, e interpretação, o descrever, a explicação, os lugares, o tempo, os sistemas e os acontecimentos do passado. Em seu trabalho sobre a historiografia relaciona esta com os estudos de Freud afirmando que a Psicanálise:

[...] modifica o “gênero” historiográfico ao introduzir nele a necessidade, para o analista, de marcar seu lugar (afetivo, imaginário e simbólico). Ao transformar essa explicação na sua condição de possibilidade de uma lucidez, ele substitui, assim, o discurso “objetivo” (aquele que visa dizer o real) por um discurso que assume

a figura de “ficção” (se, por ficção entende-se o texto que declara sua relação com o lugar singular de sua produção). (IBIDEM, p. 75).

A partir disso, trabalhamos com Michel de Certeau e a relação estabelecida por ele entre História e ficção para melhor entendermos pontos examinados nessa pesquisa, especialmente aqueles relacionados aos discursos ficcionais elaborados pelo estado para justificar e implantar a Reforma Educacional de Carneiro Leão.

3.2 A Pesquisa Histórico-Educacional

Utilizamos ainda em nossa pesquisa Simões (2010) para o entendimento de pesquisas em teoria e História da Educação; e Souza (2009) para uma maior fundamentação com relação à História da Educação em Pernambuco, de maneira a aprofundar questões diretamente ligadas ao contexto por nós pesquisado. Tendo em vista que a perspectiva que estes autores trabalham relaciona-se a pesquisas educacionais, concordamos com eles quando afirmam que:

A diversidade de temas e problemáticas relacionadas à Educação nos permite vislumbrar recortes teóricos e metodológicos muito interessantes, tanto na complexidade de interpretação quanto no impacto da produção do conhecimento sobre a realidade social. Tal dinâmica permite, ainda, a descoberta de novas fontes, outros arquivos públicos, e também privados, e novos olhares sobre velhos problemas afetos a nossa área de conhecimento: A Educação. (SOUZA, 2009, p. 09).

Embora a quantidade de pesquisas na área da Educação venha atualmente aumentando, podemos perceber ainda, uma carência teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com uma boa parte dos estudos seguindo linhas puramente descritivas e exploratórias, havendo muitas vezes, pouco impacto sobre as práticas e pouca influência no modo de pensar e fazer Educação. Mazzotti (2002) afirma que não há, diante das diversas correntes constituintes da Filosofia da Ciência Contemporânea, um consenso em relação à definição do que, de fato, seja ciência e, neste sentido, ele inclui as pesquisas em Educação no fazer ciência, desde que estejam devidamente teorizadas e organizadas metodologicamente. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 107).

3.3 A Pesquisa Qualitativa

Por lidar com uma abordagem humana, a presente pesquisa define-se como qualitativa. Tal abordagem é descrita por Creswell (2010) como um meio para explorar e buscar compreender o significado que grupos ou indivíduos atribuem a determinado problema social. Neste sentido, segundo Flick (2009):

[...] as ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de construção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

Esse tipo de perspectiva possibilita o trabalho de diversos valores e significados, observando ao mesmo tempo os processos em que se constituem as relações e fenômenos, onde, diferentemente das análises quantitativas, podemos perceber com mais evidência o lado humano das relações, bem como suas ações no mundo. Seguiremos então a ideia de que hoje:

[...] a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 109).

Assim, buscamos realizar um trabalho sem regras precisas. De acordo com nossos objetivos, procuramos então realizar uma pesquisa de caráter exploratório que busca proporcionar uma maior análise e contextualização do problema com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2010).

Junto à perspectiva acima mencionada, adicionamos também a Nova História, no intuito de buscar novas abordagens a partir de possibilidades outras em relação ao nosso tema de pesquisa. A expressão “Nova História” refere-se, de certa forma, aos “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” que são estudados pela História de maneira diferenciada daquela anteriormente admitida na historiografia tradicional. É nesta linha que compreendemos as reflexões de Certeau: “Mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada

em torno da revista *Annales: economies, sociétés, civilisations*". (BURKE, 2011, p. 10).

De acordo com o paradigma tradicional, a História se refere essencialmente à política, porém, por outro lado, a Nova História começou a se interessar por toda a atividade humana, referindo-se a diferentes pontos da sociedade e fazendo uma interligação entre os mesmos. O que anteriormente era considerado imutável, fixo, agora passa a ser tratado como algo em eterna construção cultural, que pode sofrer variações, tanto no tempo quanto no espaço. Destrói-se assim, a ideia do que seria central e periférico nessa ciência.

Uma outra questão é a de que os historiadores anteriormente pensavam a História essencialmente como uma narrativa de acontecimentos, nessa nova perspectiva, preocupamo-nos mais com a análise das sociedades em sua formação/reformação que com uma narrativa linear onde o passado explica o presente, posto que aqui ele recria esse presente. A História passa desse modo, a ser vista de baixo, preocupando-se com as opiniões de pessoas comuns e com sua experiência e importância para a mudança social. Os documentos de uso historiográfico deixam de ser apenas aqueles oficiais e passam a ser de qualquer tipo, como é o caso do jornal. O método também muda, tornando-se mais "livre", diferenciado e dinâmico. Passamos a buscar novas abordagens, numa visão mais abrangente, nos livrando dos limites anteriormente impostos e caminhando por novos e diferentes caminhos. Em nosso estudo, procuramos as influências ideológicas, no sentido de não finalizar em si um estudo, mas buscar abertura para novas fontes de pesquisa, novos olhares e discursos:

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começam a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes para suplementar os documentos oficiais. (IBIDEM, p. 25).

3.4 As Fontes Historiográficas

Em nosso trabalho, utilizamos como fonte secundária o jornal e livros sobre o tema e, como fonte primária, a lei da Reforma Educacional de Carneiro Leão. Desse modo, fazendo uso da metodologia da Análise de Discurso, seguimos a ideia de Burke (2011) quando afirma que "nos preocupamos com o elemento social na

política e com o elemento político na sociedade” (BURKE, 2011, p. 37), tais elementos examinados sobretudo, a partir dos discursos educacionais circulantes na sociedade do início do século XX. Neste aspecto, a própria leitura dos documentos na Nova História é diferenciada (e assim procedemos) já que nossa relação com os textos, mesmo sendo eles, textos do passado, não pode ser a mesma que aquela dos leitores do passado:

Com o gesto de selecionar e reunir os objetos, o historiador se defronta com a responsabilidade de reconduzir as fontes ligando-as ao passado, cuja cumplicidade repousa na memória. Somente dessa maneira é possível transformar em documentos o que existia sob outra perspectiva, inclusive o que era exposto socialmente com outra finalidade que não a atribuída pelo historiador. [...] Talvez o principal trabalho da historiografia seja o de transformar em documentos uma variedade de objetos distribuídos de maneira dispersa em determinados lugares unidos a uma “produção sócio-econômica e cultural”, ajuizado, portanto, a um discurso. (SOUZA, 2009, p. 16).

Assim, as etapas metodológicas da pesquisa consistiram inicialmente de pesquisa bibliográfica e posterior revisão e aprofundamento das questões teóricas e metodológicas das referidas obras, analisando, discutindo e aprofundando tais questões. E o trabalho de campo, que incidiu na coleta e análise documental de artigos do Jornal do Recife, em sua publicação da tarde, dos anos de 1928 a 1930, sob guarda do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano⁵, em Recife- PE, e do Ato nº 1.239 da Reforma Educacional de Carneiro Leão, também sob guarda do Arquivo Público Estadual. Diante disso, fez-se uma triangulação de dados que segundo Flick (2009), possibilita relacionar diferentes abordagens metodológicas, como fatos objetivos, subjetivos, históricos ou mesmo atuais, inclusive em pesquisas qualitativas:

⁵ Inicialmente em nossa pesquisa pretendíamos analisar os artigos do jornal Diário de Pernambuco dos anos 1928-1930, porém, embora esta fonte estivesse disponível através do arquivo de microfilmagem da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), durante a formulação das bases deste trabalho, no momento em que fomos coletar os dados efetivamente, não conseguimos fontes em bom estado para leitura e ao que pudemos constatar, a parte do Diário de Pernambuco que tratava da educação, não nos possibilitava a leitura pela mesma estar ilegível. Procuramos na ocasião então, nos arquivos do Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, que possui os originais destes jornais, porém, os mesmos estavam interditados, pois fomos informados que, com seu manuseio, o mesmo ficou em péssimas condições de uso/pesquisa. Neste caso, mudamos então o jornal a ser pesquisado.

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas da pesquisa. Essas perspectivas podem ser substantiadas pelo emprego de vários métodos e/ ou abordagens teóricas. Ambas devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. [...] A triangulação deve produzir conhecimentos de diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade da pesquisa. (FLICK, 2009, p. 62).

A partir da triangulação dos dados, realizamos em seguida a análise de discurso do material coletado, entrecruzando essa análise aos teóricos trabalhados na pesquisa, para então produzir resultados, levantados a partir dos objetivos estabelecidos. Neste sentido, para obtenção dos dados foi adotada a pesquisa documental a partir de artigos de jornais. Levando-se em consideração a ideia de Le Goff (1994) de que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1994, p. 545), foram pesquisadas as publicações do Jornal do Recife datadas de: 01 de novembro de 1928 a 31 de dezembro de 1928; 01 de janeiro de 1929 a 31 de janeiro de 1929; 01 de dezembro de 1929 a 31 de dezembro de 1929 e 01 de janeiro de 1930 a 31 de janeiro de 1930 (datações que correspondem ao período de instituição do Ato nº 1.239 de 1928; decorrer do mesmo Ato, 1929; e final do mesmo, 1930). A partir do exame destas publicações foi possível obter diversas informações relativas à educação no período, bem como suas leis, estrutura das escolas, disciplinas estudadas, ações proferidas pelas escolas, informações sobre o magistério, especificações sobre os professores, visitas técnicas escolares, manifestações relativas à organização da educação e de seus professores, etc. Além disso, o nosso trabalho também está embasado no Ato da Reforma Educacional do estado de Pernambuco (Reforma Educacional de Carneiro Leão). Ambos os documentos são analisados a partir da ideia de que:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado da montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu esforço aparente. (IBIDEM, 1994, p. 547).

Diante dos dados coletados, foi realizada a Análise de Discurso baseada na observação dos dados extraídos dos artigos utilizados nesta pesquisa. Os registros dos documentos citados acima foram obtidos por meio da pesquisa direta (ARÓSTEGUI, 2006). Levando-se em consideração que os documentos não são simplesmente, nem somente, uma representação dos fatos ou da realidade, tratamos o documento, como aconselha Flick (2009), ou seja, sublinhando que:

Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como um meio de comunicação. (FLICK, 2009, p. 232).

A escolha dos documentos seguiu a teoria de Mazzotti e Gewandsznajder (2002) que “considera como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169). A análise dos dados coletados na pesquisa inicial fez, no decorrer do processo, nos limitarmos em detalhar os documentos que, de fato, nos serviram como base para nosso estudo, levando em consideração que se faz necessário definir os documentos mais importantes e que demonstrem de maneira evidente, o que a pesquisa quer estudar:

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 170).

3.5 A Análise de Discurso

Tendo em vista nossas fontes e teorias delimitadas, escolhemos para nossa pesquisa como metodologia a Análise de Discurso. Algumas mudanças na conjuntura francesa no final dos anos de 1960 provocaram alterações no campo da linguística. Nesse período, intelectuais começaram a questionar determinados saberes estabelecidos até a época, e neste sentido, a sistematicidade da língua passou a ser posta em discussão. A linguagem começa a ser vista então como algo

a ser estudado na sua complexidade, surgindo várias disciplinas especializadas na Teoria da Linguagem. Ocorreu ainda, neste período, um deslocamento nos estudos linguísticos a partir do reconhecimento da dualidade que constitui a mesma, desde seu caráter mais formal até ser atravessada por entradas sociais e subjetivas:

O objeto da linguística (a própria língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. Esta fronteira entre os dois espaços é tanto mais difícil de determinar na medida em que existe toda uma zona intermediária de processos discursivos (derivando do jurídico, do administrativo e das convenções da vida cotidiana) que oscilam em torno dela. Já nesta região discursiva intermediária, as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar: os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos. (PÊCHEUX, 2002, p. 52).

Assim, procurou-se obter uma compreensão maior do fenômeno da linguagem que passa a não ser mais centrada apenas na língua, pois eis que emerge o discurso como campo de estudo:

Novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas, etc...) aplicadas aos monumentos textuais, e de início aos Grandes Textos (cf. Ler o Capital), surgiram desse movimento: o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito. (IBIDEM, p. 44).

Desta forma, surge ao final dos anos de 1960, a Análise de Discurso. Nesse período, Michel Pêcheux lança o livro *Análise Automática do Discurso*, em 1969, representando um ponto importante para o início desta metodologia. O discurso passa a ser objeto de estudo, reverberando o social na língua. O conceito de discurso seria então a língua posta em funcionamento a partir de sujeitos que produzem sentidos em determinada sociedade. Para sua análise, podemos afirmar a união de uma Teoria da História, na tentativa de explicar os fenômenos das formações sociais, com uma Teoria Linguística, para explicação dos processos de enunciação, junto a uma Teoria do Sujeito, para se trabalhar não apenas as

subjetividades do discurso, como também, as relações do sujeito com o simbólico. (IDEM). Conhecer os discursos em suas particularidades tornou-se uma atitude revolucionária, tendo em vista que expôs a relação do saber científico com as técnicas de poder. Por isso, seria importante a relação de um acontecimento discursivo às condições econômicas, históricas e políticas de seu aparecimento.

Para a Análise de Discurso (AD) utilizamos a abordagem francesa que segundo Maingueneau (1997) associa “fundamentalmente reflexões sobre os textos e a história” (MAINGUENEAU, 1997, p. 9), porém, nossa preocupação maior será com a compreensão do funcionamento do discurso, pois:

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história. (ORLANDI, 2012, p. 15).

Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, sendo importante o “como” e não “o quê”, produzindo um conhecimento a partir do próprio texto, tendo este, segundo Orlandi (2012) “uma materialidade simbólica própria e significativa”. (IBIDEM, p. 19). A língua deixa de ser, nesse caso, estrutura e passa a ser acontecimento e a história tem seu real afetado pelo simbólico. Assim, a história também não é transparente, sendo influenciada pelo simbólico, e este, ganha importância à medida que o discurso acontece e se prolifera, posto que: “As relações de linguagem servem para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. (IBIDEM, p. 21).

Diante disso, para a Análise de Discurso, não tratamos apenas de uma transmissão de informações, já que não há uma linearidade nos elementos de comunicação como se a mensagem resultasse apenas do processo de que alguém fala, se refere a alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor apenas capta a mensagem. Pelo contrário, não há uma sequência clara e inalterável onde um sempre fala e o outro sempre decodifica, e nem separação entre emissor e receptor, há sim uma mutualidade entre as partes. Assim, os sujeitos e os sentidos

são afetados pela língua e pela história, o processo do discurso constitui o sujeito e produz sentidos e não apenas transmite uma informação:

A Análise de Discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades lingüísticas – que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo – são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso. No entanto, a fronteira entre língua e discurso é posta em causa sistematicamente em cada prática discursiva. (IBIDEM, p. 22).

O discurso é produzido na História por meio da linguagem, que é onde a ideologia é materializada. Faz-se então necessário que o estudioso do discurso ultrapasse as barreiras das estruturas lingüísticas para que se chegue ao mesmo. Para a Análise de Discurso então, o discurso tornou-se uma ação do sujeito sobre o mundo em que vive, ou seja, um acontecimento susceptível a uma interpretação. Ao pronunciarmos um discurso, estamos agindo sobre o mundo, marcando posições:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (IBIDEM, p. 47).

A relação entre o lingüístico e o social vincula a linguagem à ideologia. A palavra pode ser considerada um fenômeno ideológico representando uma relação social. Neste sentido, o discurso vai além do instrumento de comunicação ou mesmo, suporte de pensamento, representando uma interação, servindo como uma produção social em que se manifesta a ideologia que faz a mediação entre o homem e a realidade em que está inserido. Essa perspectiva torna-se, desse modo, capaz de promover uma relação entre a sociedade e o campo lingüístico. A língua é um lugar de manifestação da ideologia, estando inserida num mundo histórico e social:

O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da

questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existências. (IBIDEM, p. 45).

Assim, o saber se constitui de um conjunto de práticas discursivas, pressupondo relações referentes às instituições políticas e econômicas, estas influentes nas práticas discursivas. O poder então não surge naturalmente, mas de uma prática social e, nesse ponto, é constituído historicamente, expandindo-se pela sociedade, assumindo formas regionais e concretas, utilizando técnicas de dominação e investindo em instituições. Desta maneira, o poder acaba atingindo e/ou constituindo os indivíduos ideologicamente e conseqüentemente afetando suas atitudes cotidianas, onde o saber e o poder possuem intensa relação, afinal, o saber é capaz de constituir novas relações de poder (FOUCAULT, 1996). Essa leitura de poder, saber e ideologia, reflete na visão e trabalho com o *corpus* já que na Análise de Discurso há uma peculiaridade significativa no modo como lidamos com ele:

não se trata de examinar um *corpus* como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadorese se revelam substituíveis. Assim nem os textos tomados em sua singularidade, nem os *corpus* tipologicamente pouco marcados dizem respeito verdadeiramente à AD. (MAINGUENEAU, 1997, p.14).

Sendo assim, o pesquisador a princípio não possui nenhuma razão determinante para estudar algum fenômeno em detrimento de outro, do mesmo modo que nada o obriga a recorrer a determinado procedimento em lugar de outro. Porém, é preferível explicitar nossas escolhas, do contrário, corremos o risco de atingir resultados problemáticos do ponto de vista interpretativo-teórico:

A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Em geral distinguimos o *corpus* experimental e o de arquivo. Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de

diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc. Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos de horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece em relação com o discurso anterior e aponta para outro. (ORLANDI, 2012, p. 62).

Ou seja, a Análise de Discurso abrange conjunturas históricas e considera a compreensão da linguagem a partir destas conjunturas:

Isto obriga a pesquisa lingüística a construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como um fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. (PÉCHEUX, 2002.p. 51).

Foucault (1969) trata a formação discursiva como histórica e envolvida num conjunto de regras não conhecidas de modo evidente, porém essas regras, determinadas no tempo e no espaço, definem uma época dada, dentro de uma área social, econômica, política e lingüística. Contudo, ambiguidades se mantêm num ou noutro contexto estudado, mas seus efeitos gerados são diferentes e são justamente esses efeitos de sentido que nos interessam. Os sentidos estão contidos num contexto sócio histórico. A partir dessa base, como analistas do discurso, poderemos investir em conhecimentos que expandirão nosso campo de compreensão:

O objeto da lingüística (a própria língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: a da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (IBIDEM, p. 52).

Entendendo assim, que a relação com a linguagem não é inocente, buscamos em nossa pesquisa articular o simbólico, o político, o econômico, o histórico, o social e o inconsciente, examinando não a palavra pura, mas seus significados. Sendo nossa pesquisa histórica, ela se enquadra na metodologia da Análise de Discurso, pois:

o sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. (ORLANDI, 2012, p. 95).

A linguagem desse modo possui uma relação com a exterioridade, que não está fora da linguagem e que é uma das condições de produção do discurso que intervêm na textualidade de maneira material, considerando o interdiscurso, “como uma memória do dizer que abrange o universo do que é dito”. (GUERRA, 2003, p. 1). É desta forma que trabalha a Análise de Discurso francesa (AD) estruturada por Michel Pêcheux. Este, em seus trabalhos elaborados entre os anos de 1965 e 1982 explica as bases epistemológicas que possibilitaram o surgimento desta metodologia. Em particular, ele centraliza o papel da linguística no âmbito das Ciências Humanas. Com base nessa relação da linguagem com a exterioridade, a Análise de Discurso “recusa as concepções de linguagem que a reduzem ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico” (IBIDEM, p. 3), no qual o sujeito é influenciado pela ideologia e pelo inconsciente. Porém, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte e a origem do seu discurso. Neste caso, o sujeito é, primeiramente, um ser social, que mesmo influenciado pela ideologia, acredita ser livre. Assim, ele acaba produzindo discursos sem perceber suas influências porque desconsidera na elaboração de sua fala o trabalho do inconsciente. Segundo Vânia Guerra (2003):

Do ponto de vista da AD o sujeito constitui-se numa posição limite entre o que pertence à dimensão enunciativa e o que pertence à dimensão do inconsciente, sem se limitar a nenhum dos dois aspectos, pois é nesse lugar que se inclui o que é de dimensão ideológica. Resumindo, enquanto algumas teorias da enunciação se constituem em teorias subjetivas da linguagem, a AD se constitui numa teoria não-subjetiva que concebe o sujeito não como o centro do discurso, mas como um sujeito cindido, interpelado pela ideologia, dotado de inconsciente e sem liberdade discursiva. Recusa-se a tese idealista de algumas teorias lingüísticas que defendem a existência de uma relação direta entre a língua e o objeto por ela designado. Do ponto de vista discursivo, o que existe é a relação entre língua e objeto que é sempre atravessada por uma memória do dizer, e essa memória é a que determina as práticas discursivas do sujeito. Em outras palavras, para a AD, o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, ou todo discurso é determinado pelo interdiscurso. (IBIDEM, p. 3).

Assim, o discurso produz sentidos a partir de outros já reafirmados pela sociedade. A chamada memória discursiva se compõe justamente por esses sentidos já cristalizados. Na década de 80, as propostas de Pêcheux começaram a se aproximar da de outros pensadores, dentre eles, Michel Foucault que trouxe

consigo a concepção de Ciência Histórica, bem como suas descontinuidades, abrangendo aí o conceito de formação discursiva, em seu debate entre saberes e micropoderes, enquanto Pêcheux focou sua preocupação na análise dos discursos cotidianos.

Alguns conceitos aparecem na Análise de Discurso com mais frequência e serão de grande serventia para entendermos certos aspectos da nossa pesquisa, dentre eles destacamos o conceito de sujeito. O sujeito não é a fonte dos significados, posto que é constituído pela fala de outros; assim, “é resultante da interação de várias vozes, da relação com o sócio-ideológico, portanto tem caráter heterogêneo”. (IBIDEM, p. 5). Ele é afetado por dois tipos de esquecimento: o esquecimento número 01, também chamado de esquecimento ideológico, que segundo Orlandi (2012) refere-se ao modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Temos neste sentido, a ilusão de que estamos originando o que dizemos quando, na realidade, aquilo faz parte de sentidos já existentes:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos dos sentidos. As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção dos sentidos. (ORLANDI, 2012, p. 35).

É importante lembrar que a Análise de Discurso toma como base um sujeito de linguagem, que é afetado pelo inconsciente. Assim, a partir do momento que o sujeito põe a língua em funcionamento ele é afetado pelo inconsciente. Nela, a noção do sujeito vem de algo que é dividido, que perde sua centralidade pelo inconsciente, tornando-se heterogêneo. Assim, não controlamos a fala. Desse modo, chegamos ao interdiscurso que é a memória discursiva do dizer, sendo o saber discursivo que torna possível o dizer. O sujeito se enuncia a partir de uma memória discursiva, que se sustenta na historicidade do discurso. Porém, é importante percebermos que do interdiscurso faz parte a lembrança, mas também o “apagamento”. O esquecimento seria importante então para o surgimento de espaço para o que está no presente que também faz parte do próprio sujeito e ele não tem consciência (ORLANDI, 2012).

Já no esquecimento nº 02, temos na produção, a ilusão da realidade do pensamento. Existe a ilusão de uma correspondência direta entre a palavra e o mundo, produzindo-se o efeito de que o que está sendo dito surge no momento em que se fala, apagando-se então aí, outras possibilidades dentro destas, do dizer em outras formações discursivas. Como se o que foi dito não o pudesse ser concebido de outro modo. Este esquecimento está relacionado aos processos identificatórios do sujeito nas formações discursivas que o dominam. A formação discursiva pode ser considerada como um lugar de constituição dos sentidos, e também assim, do sujeito. Este então, ganha para si um sentido próprio e se constitui dentro do processo identificatório, sendo apagadas as outras formações discursivas que estão em relação uma às outras num todo complexo de formações ideológicas, provocando-se a impressão de unicidade. De maneira geral, o esquecimento nº 02 é referente à enunciação, produzindo em nós a impressão da realidade do pensamento. Acontece que quando falamos, falamos uma coisa de determinada maneira e não de outra, posto que, esquecemos que o dizer poderia ser dito de outra forma:

Essa impressão, que é denominada ilusão referencial nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação “natural” entre palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos. É o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa: o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. (IBIDEM, p. 35).

Processos discursivos fazem parte da dinâmica das atribuições de sentido que acabam por construir o simbólico, são os sentidos que circulam considerando a história da circulação deles no social e no interdiscurso. O surgimento do indivíduo no social significa ainda sua entrada em algo que já está em processo. Os sentidos já existem antes mesmo da existência do indivíduo. É a partir do simbólico/ideológico que se organizam os lugares para o sujeito. O ideológico funciona então, no processo de promoção do apagamento para o sujeito, até mesmo de sua forma de se constituir como tal, dando a ilusão de que o sujeito e o sentido sempre estivessem se constituído da mesma forma. Diante disso, esses esquecimentos são resultados de processos interpelativos sobre os quais nos

constituímos. Neste aspecto, a autonomia conferida a nós seria uma ilusão produzida pela interpelação ideológica (ORLANDI, 2012).

Desse modo, para a AD francesa, o sujeito é essencialmente histórico e ideológico, pois faz parte de um lugar e um tempo. O seu discurso ocorrerá em relação ao discurso do outro, estando inserido em um contexto socialmente produzido. Esta relação entre a língua e o social serão decisivos para a interpretação do discurso, pois, a interpretação do mesmo é um ato a nível simbólico e o universo histórico em que o discurso está inserido é essencial para sua análise:

É no domínio da questão da historicidade, o saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história e produzindo dizeres, que vamos inscrever a reflexão sobre a questão da materialidade da linguagem, que considera dois aspectos: o linguístico e o histórico, como indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o significam, o que possibilita afirmar que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído. (GUERRA, 2003, p. 7).

Assim, na AD a linguagem deve ser estudada não apenas como um sistema interno, mas como uma formação ideológica externa que se manifesta dentro do processo de formação sócio-histórico:

o texto é um objeto linguístico-histórico e, a partir disso, visto na perspectiva do discurso; ele não é uma unidade fechada, embora como unidade de análise ele possa ser considerado uma unidade inteira, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos sua exterioridade constitutiva. (GUERRA, 2003, p. 14).

Diante disso, afirmamos que o texto nos interessa como algo que nos dá acesso ao discurso. O mesmo não está fora do sujeito, e nem este está fora da ideologia, sendo constituído por esta no processo histórico. O sujeito se constitui com a linguagem e nela também deixa marcas ideológicas. A linguagem não é neutra. Essa sofre influência e influencia, e é a partir deste ponto de vista que trabalhamos com os discursos de jornal e a Reforma de Carneiro Leão. Para nossa pesquisa, a Análise de Discurso foi importante por nos proporcionar uma visão histórico-social dos discursos extraídos do nosso *corpus* de pesquisa (o Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928 e os artigos do Jornal do Recife, seção da tarde de 01 de novembro de 1928 a 31 de janeiro de 1930) de maneira a nos fazer entender como, a partir da língua, esses discursos produzem diferentes sentidos.

Levando-se em consideração que a linguagem não é transparente, procuramos detectar quais significados e ideologias circulantes encontravam-se mais presentes nos textos analisados, vendo, a partir da prática da linguagem, o ser humano (ou os seres humanos falando), compreendendo a língua enquanto trabalho simbólico e produtor de sentidos.

Partindo do princípio de que, é também por meio da linguagem que transformamos a realidade em que vivemos e a nós mesmos, procuraremos através da AD os discursos pertencentes ao período por nós estudado que influenciaram a organização escolar da época (primeira metade do século XX) e que foram influenciados por indivíduos e grupos que tinham interesse nas questões educativas dentro do contexto estudado.

Junto à lei da Reforma Carneiro Leão e aos artigos de jornais buscamos identificar as ideologias de grupos intelectuais e/ou politicamente influentes no campo educacional no período estudado, pois, a partir da Análise de Discurso, observamos o modo como a linguagem funciona, percebendo jogos simbólicos que perpassam o inconsciente, bem como os gestos de interpretação que permitem aos sujeitos significarem:

ao tomar um discurso como objeto, estamos fazendo um recorte de uma dada situação. Isso implica em uma questão que julgamos decisiva: a nossa interpretação é apenas uma dentre infinitas possibilidades de abordagem. Nós não esgotamos o objetivo em uma descrição/interpretação. Questões diferentes, postas por diversos analistas, conduzem a resultados distintos para “um mesmo” objeto. E por isso, este tipo de análise se torna interessante: porque, de alguma forma, reproduz os movimentos do próprio funcionamento interno da língua, que se coloca “no vazio”, para ser preenchida de sentidos (polissemia) pelos sujeitos. (SILVA, 2005, p. 37).

Ao mesmo tempo, ao fazermos uso da Análise de Discurso, podemos passar a refletir “de que lugar estamos falando”, percebendo também a relativização do nosso poder argumentativo e de apreensão da realidade que se apresenta. O lugar, no discurso, é dominado por regras anônimas que vão definir o que pode ser dito. É nesse lugar que o discurso tem um efeito de sentido. Porém quando é dito em uma outra situação, a partir de outras condições de produção, seu sentido passa a ser outro.

Assim, acredita-se que as abordagens teórico-metodológicas selecionadas, atendem de maneira satisfatória aos objetivos propostos para esse trabalho. Desse

modo, refletir sobre a pesquisa a todo o instante, bem como seus métodos e abordagens, analisar e reanalisar os dados, são pontos importantes para estabelecer um processo contínuo de relação com o meio social, afinal, a pesquisa não deve estar voltada apenas para quem a faz, mas para a sociedade da qual ela faz parte.

Para Flick (2009) as questões referentes à qualidade na pesquisa qualitativa encontram-se dentro do processo de planejamento e isso vai desde os métodos escolhidos até o acompanhamento dos resultados. O mesmo ainda afirma que:

não existe um único método específico que seja considerado o método correspondente para a pesquisa qualitativa. Nem esse tipo de compromisso é adequado à pesquisa qualitativa. Porém, há outras formas necessárias de comprometimento. A pesquisa deve ser planejada metodologicamente e baseada em princípios e na reflexão. [...] Deve-se adotar e refletir sobre as decisões relativas à teoria e ao método na pesquisa qualitativa com base no conhecimento. (FLICK, 2009, p. 358).

Para ele, esses pressupostos devem ser considerados e ao mesmo tempo devem-se fazer sobre eles questionamentos porque somente dessa forma, nós, pesquisadores qualitativos, poderemos ter condições de tomarmos nossas decisões e de avaliarmos o que é apresentado na pesquisa considerando detalhes e reflexões constantemente.

4. DO ATO Nº 1.239 À IMPRENSA JORNALÍSTICA: A REFORMA CARNEIRO LEÃO EXAMINADA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO

No capítulo 1, pudemos melhor entender o contexto sócio histórico em que o Ato da Reforma Educacional de Carneiro Leão se constituiu, pois, nele observamos que, durante a primeira metade do século XX, período historicamente conhecido como República Velha, o Brasil passava por diversas transformações de ordem econômica, política, social e cultural. Assim, embora considerado essencialmente agrário, nosso país começava a emergir no cenário industrial, com o crescimento do mercado consumidor, consequência do aumento populacional causado por um lado, por ações ligadas à higienização das grandes cidades, como, por exemplo, as campanhas de vacinação organizadas pelos governantes das principais capitais, e por outro, pela chegada de imigrantes que vinham trabalhar nas plantações de café.

Além disso, o crescimento da indústria no Brasil trouxe consigo o desejo de elevação da economia atrelado às ideologias dominantes na época que defendiam a criação de uma nação forte, independente, e em condições de competir com os grandes países mundiais. No entanto, tal desejo esbarrou na falta de mão-de-obra qualificada para as tarefas industriais, assim como na necessidade de se criar escolas para formar trabalhadores com qualificação, para que, dessa forma, tivéssemos pessoal suficientemente preparado para fazer crescer o país. À educação caberia melhorar as condições, sobretudo econômicas, formando profissionais em novas especialidades, além de cientistas e estudiosos em diversas áreas do conhecimento, o que se acreditava, melhoraria nossa formação cultural.

Já no capítulo 2, apresentamos os teóricos utilizados em nosso estudo, exibindo também a metodologia de pesquisa. Expomos então que o método de exame do material é o da análise de discurso que trabalha com a linguagem de modo a entender seu funcionamento através de ideologias. Neste trabalho, buscou-se assim, compreender melhor as constituições ideológicas que de algum modo influenciaram a composição do Ato nº 1.239, do ano de 1928, a conhecida “Reforma Educacional de Carneiro Leão”. Além disso, nos debruçamos sobre artigos de jornais datados dos anos de 1928, passando por 1929, e início de 1930, percebendo assim, o alcance do Ato anteriormente definido na imprensa, utilizando-se para isso

o Jornal do Recife, em sua publicação da tarde, publicação essa que apresentava questões variadas ligadas ao que acontecia na sociedade pernambucana, na região nordeste e até na esfera nacional, posto que era um jornal de grande expansão em Pernambuco (não apenas no Recife, apesar de seu nome) e que apresentava com frequência fatos e questões ligadas à educação do estado naquele período.

Agora, neste capítulo, foi feita a análise dos dados encontrados nos materiais coletados na pesquisa, a partir da visão dos teóricos que propomos anteriormente trabalhar (no capítulo 2), estabelecendo uma relação do *corpus* encontrado com as ideologias que mais influenciaram sua composição, utilizando-se para isso, da análise de discurso (AD). Nossa ideia foi a de que, a partir daí, poderíamos entender melhor aspectos educacionais presentes na constituição do Ato nº 1.239, além de observarmos sua influência na imprensa à época em que surgiu à medida que, foi através dela, que tivemos um melhor conhecimento de questões organizacionais relacionadas às escolas durante a primeira metade do século XX, observando ao mesmo tempo, os limites e possibilidades da Reforma Educacional Carneiro Leão.

Sobre a linguagem, faz-se relevante afirmar, que ela pode ser estudada de várias formas. Assim, as maneiras de se estudar a língua são diferentes e dependem da época, das distintas tendências e dos autores. Foi assim que surgiram estudos específicos que se interessavam por um modo particular de estudá-la e que deu origem à chamada análise de discurso. Esta estuda especificamente, como o próprio termo indica, o discurso, tratando este a partir da formação de significados em movimento.

Na análise de discurso procura-se compreender a língua através da produção de sentido, pois o ser humano é constituído pela história e pelo social. Desse modo, é a partir do discurso que percebemo-nos significando. Seria a linguagem então uma mediação entre o ser humano e o mundo social e a fala que torna possível a permanência/continuidade ou o deslocamento/transformação, segundo Orlandi (2012) é:

o trabalho simbólico do discurso que está na base da produção da existência humana. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos

enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2012, p. 15).

A análise de discurso leva em conta o ser em sua história, considerando processos, bem como condições de produção da linguagem, observando a relação que a língua estabelece com os sujeitos falantes e as situações que seu dizer produzem. Para isso, relaciona a linguagem à sua exterioridade. Partindo-se da ideia de que ela incorpora a relação entre a língua, o discurso e a ideologia, desta forma, para se haver discurso é necessário o indivíduo, e para ele são necessárias ideologias, e é assim, pela relação entre sujeito e ideologia, que a língua passa a ter sentido (IDEM). Neste aspecto, para Michel Pêcheux (2002), elaborador da análise do discurso, a língua expõe:

Novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas, etc...) aplicadas aos monumentos textuais, e de início aos Grandes Textos (cf. Ler O Capital), surgiram desse movimento: o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença dos não-ditos no interior do que é dito. (PÊCHEUX, 2002, p. 44).

Desta forma, faz-se necessário se construir procedimentos que auxiliem na interrogação dos dados, assim como formas de raciocinar sobre estes, abordando de maneira explícita o fato linguístico do equívoco como fato estrutural influenciado pela ordem do simbólico. A língua então, neste caso, é atravessada por uma divisão discursiva de dois espaços: o espaço da manipulação de significações estabilizadas, e o espaço das transformações de sentido, não seguindo rigidamente nenhuma ordem estabelecida, num trabalho dos sentidos sobre os sentidos.

Assim, escolhemos em nossa pesquisa trabalhar com a análise de discurso (AD) francesa. Para tal, concordamos com Pêcheux (2002) quando afirma que ela não pretende dominar o sentido dos textos, ao contrário, pretende construir diferentes procedimentos para elaborações interpretativas, sendo objetos interessantes a AD, as formações discursivas. É neste sentido que o *corpus* da pesquisa não foi examinado como que produzido por um determinado sujeito, mas considerado tendo a enunciação como consequência de uma determinada posição

sócio histórica sob a qual significados são gerados. Partimos assim, do pressuposto de que:

não existe nenhuma harmonia preestabelecida entre os diversos objetos que podem ser propostos pela AD e os recursos que a linguística lhes oferece (devendo-se entender definitivamente que ‘a’ linguística designa, de fato ‘as’ linguísticas do campo). Frente a um *corpus*, o pesquisador *a priori* não tem nenhuma razão determinante para estudar um fenômeno em detrimento de outro, da mesma forma que nada o obriga a recorrer a um determinado procedimento ao invés de qualquer outro. (MAINGUENEAU, 1997, p. 18).

Michel de Certeau trabalha o modo de compreender a prática historiográfica como uma prática de escrita pluridisciplinar. Se interessa, particularmente, pelo modo em que age o sujeito-historiador. Para Certeau, a operação historiográfica nos leva a um estudo histórico como uma relação entre um lugar social, certas práticas e uma determinada escrita. Assim, ele acredita que a escrita da história organiza-se em função de uma instituição ou um meio (CERTEAU, 2011).

Segundo Certeau (2011), durante o século XX, a crítica ao positivismo histórico passou a defender que a interpretação histórica, seja qual for esta, depende de um sistema de referência interligado a certos materiais e a instituição de códigos de explicação. Assim, partindo do pressuposto da subjetividade do sujeito, se acreditaria estar dentro do texto elementos da ideologia. A obra histórica seria o resultado de um lugar institucional determinado ainda pelo corpo social onde se estabeleceria o “não dito”. A produção historiográfica, e em nossa opinião, também outras produções, vincular-se-ia com um lugar de produção social que estabelece determinações, que organiza métodos e formas de interrogar os documentos.

O lugar e a sua marca impõem-se tornando possíveis certas investigações e impossíveis outras, de uma forma tão relevante que se poderia caracterizar a história como uma relação da linguagem com os limites que estabelece o corpo social. Dentro de semelhante sistema de permissões e proibições, conclui De Certeau, corresponderia desenvolver um trabalho tendente a modificar esta economia de possíveis e impossíveis por motivo de novas modalidades de combinação. (ORELLANA, 2012, p. 12).

Desta forma, o discurso histórico possui um pertencimento social. Neste sentido, as articulações do discurso histórico apesar de informar “um tanto” de um suposto passado, informaria talvez ainda mais da efetividade das coisas que sucedem o presente. Para Certeau, o objeto de análise do historiador não é o

tempo, mas objetos, “coisas” físicas (papéis, imagens, sons, etc) que por sua vez são manipulados a partir de determinadas regras. Assim a estrutura do passado aparenta que “houve algo mais” a partir de uma resistência ou de uma ausência que se apresenta como possibilidades do discurso histórico. Porém, este “oculto” também faria parte do olhar do investigador.

A construção de uma escrita (produção historiográfica) apoia-se num lugar social, uma instituição do saber, e se liga a uma prática investigadora. A escrita, para Certeau (2011), compreende um “jogo secreto” da linguagem, criando uma ilusão do passado. Assim, a escrita se desdobraria na sua relação/referência com o presente e na ficção que representa o passado:

O presente passa de ser o lugar de produção do texto, a transformar-se num produto da historiografia. Este tempo cronológico exigiria uma referência ao início como elemento necessário a uma orientação, aquilo que permite ao presente situar-se no tempo e simbolizar-se. Um “começo” que finalmente não é nada e que só opera como um limite, um não-lugar decisivo para a encenação historiográfica. (IBIDEM, p. 15).

Para Certeau (2011), o futuro não é determinado pela soma entre passado e presente, sendo assim, considerado seu resultado. A história dá-se a partir do movimento (e neste), nos múltiplos instantes, seus resultados garantidos ou previamente definidos. A história pensada a partir de Certeau é historicidade, e assim descontinuidade e indeterminação, formando-se inseparável a História (o vivido) e a historiografia (seu relato). A História acontece na historicidade.

Por fim, afirmamos, segundo as teorias de Michel de Certeau, que é através dos interesses da instituição que a História se organiza. É a partir dos anseios das instituições que se escolhe a metodologia a ser utilizada, as fontes e as pesquisas que se desejam elaborar. No entanto, para Certeau, devemos relativizar nossas ideias sobre nossos objetos de estudo no intuito de não criar uma escrita histórica voltada para a produção de verdades. A pesquisa histórica está inserida em um lugar, o qual, de acordo com seus interesses, define o que pode vir a ser ou não feito, neste aspecto, seu compromisso não é com a verdade, mas com a produção/funcionamento de verdades. Assim, o discurso do historiador se baseia na instituição e no lugar social em que está inserido. Contudo, para Certeau, a pesquisa histórica e mesmo sua finalização, como um livro, por exemplo, nunca esgota as

possibilidades de estudo. A escrita da História faz parte de uma prática social, as quais são frutos dos diferentes interesses do lugar social. Sendo a escrita histórica construída em coletivo.

4.1 A República e suas ideologias na Reforma Carneiro Leão

No final do século XIX, começo do XX, o capitalismo entrava em sua fase imperialista. Iniciou-se neste período a Primeira Guerra Mundial. A dificuldade de importação de produtos por conta deste conflito favoreceu ao crescimento das indústrias brasileiras, aumentando a necessidade por mão-de-obra, o que contribuiu para a preocupação com o ensino dos trabalhadores. A educação a partir da Constituição de 1891 era importante para que o profissional soubesse operar o sistema industrial e a alfabetização garantia o direito ao voto com controle higiênico e disciplinador. Após a guerra, veio a crise mundial que chegou ao Brasil afetando o setor financeiro, social e político. O estudo nesse período passou a ser visto como uma resposta aos problemas vigentes na sociedade brasileira.

Para Carneiro Leão, o ensino brasileiro estava voltado para a classe dominante e preparava essa parte da população para a política e empregos públicos. O restante da população permanecia distante do ensino e/ou analfabeta. Nas escolas primárias aprendia-se o suficiente apenas para ler, escrever e executar as quatro operações. Era necessário mudar o ensino e o método. Assim, ele estava atento às mudanças políticas, sociais, econômicas e educativas que ocorriam no mundo, enfatizando que não só o ensino deveria mudar, mas a formação dos professores no Brasil também. O professor deveria ser preparado para o ensino prático no sentido de não se limitar ao dizer teórico, buscando alternativas que perpassassem o ambiente escolar, inclusive com a implantação do ensino técnico em alguns momentos e nesse aspecto, até mesmo os livros didáticos deveriam ser revistos:

Era imperioso republicanizar a República, e a educação era considerada o instrumento adequado. Obviamente, não uma educação qualquer, mas aquela que viesse responder às exigências de uma nova sociedade, de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e econômica. Importante era a unificação de ideais e objetivos a serem atendidos pelo sistema educacional, em âmbito nacional, por uma política traçada pelas elites governantes. O ideal democrático valorizava o ensino

profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. Salientemos que, no escolanovismo, está também presente o princípio de igualdade e oportunidade para todos. A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora. (ARAÚJO, 2009, p. 121).

Segundo Cristina Araújo (2009), a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana inspirou-se na Escola Nova, com vistas ao contexto de modernização vigente no país àquela época. Sua expectativa era de conceder uma educação que atendesse aos anseios da nova sociedade industrial e urbana que surgia, pois, “Para Carneiro Leão, a educação tornaria o povo brasileiro uma força criadora, neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas”. (IBIDEM, p. 119).

Ao proferir tais ideias, Carneiro Leão expressava as influências ideológicas circundantes no século XX, sinalizando para a ressignificação de discursos que ocorriam nos países europeus e nos Estados Unidos, discursos estes responsáveis inclusive por momentos de intensas crises sociais (como os conflitos sindicais e o aumento da pobreza), apontando ainda para um ambiente propício ao surgimento de “novos modelos teóricos” que tentavam, de alguma forma, justificar as desigualdades sociais e reformular os conceitos de liberdade. Dentre esses modelos, o eurocentrismo no Brasil se destaca, posto que, negava a formação do povo brasileiro em suas heranças étnicas africanas e indígenas. Assim, para Miranda (2009) essas novas teorias seriam utilizadas para manter o controle e a ordem social, ou seja,

as teorias evolucionistas, especialmente a de Charles Darwin, foram utilizadas, erroneamente, para justificar que determinadas pessoas ou grupos humanos eram etnicamente e biologicamente inferiores. (MIRANDA, 2009, p. 278).

Em geral, as reformas ocorridas entre os anos 1920 e 1930, atendiam ao forte apelo da modernização do país, isso fica evidente na obra escrita por Carneiro Leão e um grupo de jovens intelectuais em 1929, “À margem da História da República”, onde é expressivo o desejo de mudança para o país. A República, neste sentido, havia chegado ao Brasil, sem a estrutura suficiente para sustentar um país agroexportador que ao mesmo tempo crescia em termos de indústria. Para Carneiro

Leão, fazia-se necessário “Republicanizar a República” (LEÃO, In: ARAÚJO, 2009, p. 121) e para isso, o melhor instrumento era a educação. O Lema “educação para todos” e a ascensão do escolanovismo atendiam ao princípio da igualdade de condições educativas para todos vigente na época, no sentido de fazer o povo brasileiro ser criador de uma nova democracia. Essas ideias, que eram difundidas na Europa, acabaram chegando ao nosso país e influenciando nossa vida econômica, social, política, cultural e educacional. Assim com o positivismo e o evolucionismo, vieram as teorias raciais (a eugenia e o higienismo). Podemos observar isto em trechos da Justificação do Ato nº 1.239 elaborado por Carneiro Leão, onde vemos no título em Inglês e no discurso sobre a anatomia e fisiologia humanas que:

O professor que não souber inglês terá um verdadeiro mundo fechado à sua intelligencia. Os Estados Unidos constituem um laboratório de investigações e pesquisas, no qual trabalha, com afan, uma verdadeira multidão de Technicos. As medidas de intelligencia, o esforço pela generalização de uma consciencia segura do valor indiscutível da eugenia no meio escolar, as experimentações sociaes, as experiências pedagógicas. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Aqui, Carneiro Leão deixa evidente a influência da ideologia da eugenia em seu trabalho, bem como sua filiação a esta. E vai mais além, quando aborda a questão da exclusão dos deficientes mentais (um dos pontos trabalhados pela eugenia que durante muito tempo, caracterizou como débil mental, várias pessoas de acordo com suas características físicas, étnicas e mesmo sociais). Assim, na Justificação do Ato nº1.239 afirma no título “Educação Especial” que:

A reforma não seria completa se não providenciasse para a educação de super-normaes, débeis mentaes e atrasados pedagógicos. Com o progresso da pschologia experimental, essa educação tem tomado grande desenvolvimento nos paízes em que se cuida seriamente do problema da infância. Com a aplicação de tests e a organização da ficha pedagógica e da ficha médica, consegue-se orientar a educação dos anormaes de maneira scientifica e com grande proveito para a collectividade. Não é difícil perceber os inconvenientes de alumnos sub-normaes em classes comuns, fastigando-se inutilmente, prejudicando o adiantamento dos colegas e até a disciplina escolar, como também não pode ser aconselhável obrigar intelligencias vigorosas a marcar passos com a media de uma turma. Sempre pensei que, emquanto não tivéssemos meios de dar uma educação completa aos normaes, não tínhamos o direito de distrahir o esforço dos mestres com anormais. (IBIDEM, p. 13).

Analisando esse discurso com os textos de Carlos Miranda (2009), podemos estabelecer um paralelo entre o que foi citado (e escrito na Justificação do Ato nº 1.239) e as ideias apresentadas por Miranda, que trata da chegada da cruzada eugênica (como ele mesmo diz) no Brasil, num trecho onde se demonstra que grupos eram considerados inferiores e que, de certa forma, eles estão ligados ao surgimento da Educação Especial em Pernambuco através de Carneiro Leão:

no Brasil, nas décadas de 10 e 20 do século XX, as idéias de Galton passaram a exercer grande influência no meio médico, principalmente entre os higienistas e psiquiatras que acreditavam poder acabar com a ‘degeneração moral e racial’ da população brasileira. A convicção dos eugenistas era de que, tão logo seus postulados fossem compreendidos e postos em práticas, essa ‘ciência’ se tornaria esperança e remédio para os males que tinham origem fundamentalmente nas diversas constituições hereditárias dos seres humanos. Para esses médicos, alguns indivíduos eram considerados fortes, sadios, virtuosos, outros eram fracos portadores de doenças mentais, imorais, criminosos, preguiçosos. (MIRANDA, 2009, p. 301).

Embora nos pareça estranho atribuir o insucesso ou o sucesso de determinado indivíduo às suas características biológicas ou pessoais, como gênero, cor da pele, tamanho da cabeça, entre outros, para Maria Lúcia Boarini (2004), este tipo de discurso existe no Brasil há, no mínimo, um século, o que acabou por influenciar questões de ordem psicológicas e pedagógicas. Assim, como atualmente, vemos relacionar questões psicológicas nas escolas a “problemas de aprendizagem” ou “problemas de disciplina”, na primeira metade do século XX era comum no Brasil, em particular, nas escolas, a partir do movimento escolanovista⁶, esse tipo de relação. Assim, esta forma de pensar e/ou explicar dificuldades pessoais não ficou limitada à psicologia, pelo contrário, abrangeu diversas áreas, influenciando fortemente na educação, desta maneira, não sendo específica do nosso tempo. Se, neste sentido, retornarmos à nossa história, constataremos que esta situação encontra-se na base do pensamento higienista, onde, já nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, explicações de caráter eugenista e higienista também influenciaram as diferentes formas de encaminhamentos das instituições brasileiras, sendo importante para discussões referentes às questões sociais no Brasil.

⁶ Para maiores informações deste período, voltar ao capítulo 1, para um estudo mais detalhado deste movimento.

Mas o que teria sido, de fato, os movimentos higienista e eugenista? Primeiramente, não podemos considerá-los populares, no sentido de terem sido concebidos no seio da população em geral, pois eles foram formados a partir de um pequeno grupo de intelectuais, em sua maioria médicos, o que fez levar em consideração os padrões da época (século XIX-XX), especialmente padrões sociais, econômicos e culturais europeizados.

Estes movimentos ganharam força no Brasil através da Sociedade Eugênica de São Paulo, que foi fundada pelo médico Renato Kehl, em 1917 e patrocinada pelo então diretor da Faculdade de Medicina de São Paulo, o professor Dr. Arnaldo Viera Carvalho. Sendo considerada a primeira sociedade deste gênero criada na América do Sul, já, em 1928, foi fundada a Sociedade Brasileira de Higiene, sendo a maioria de seus membros, pertencentes ao Departamento de Saúde Pública e outras instituições da mesma área, de vários Estados do Brasil. Teve destaque também, a Liga Brasileira de Higiene Mental (1923-1947), com sua fundação em 1923, no Estado do Rio de Janeiro, sendo seu fundador o psiquiatra Gustavo Riedel que, pouco tempo depois, recebeu o Grande Prêmio da Exposição Internacional de Higiene de Estrasburgo, na França. Todas essas agremiações possuíam delegações em vários Estados brasileiros e seus integrantes eram participantes de várias dessas sociedades ao mesmo tempo. (BOARINI, 2004).

Para refletirmos sobre o higienismo e a eugenia nas primeiras décadas do século XX no Brasil, fazem-se necessários certos cuidados, pois, ao interpretarmos o passado, é possível que ocorram amplificações em sua compreensão se acaso nós o fizemos apenas e somente com o olhar do presente. É importante ainda, levarmos em consideração que as ideias higienistas e eugenistas estavam diretamente ligadas, sendo difícil analisá-las separadamente. E por último, é essencial lembrar que, assim como vimos no capítulo 1, estes movimentos não eram dominantes frente a outras questões existentes no Brasil àquela época e que, mesmo dentro dos próprios movimentos a que nos referimos, haviam-se divergências de pensamento entre seus participantes. Desta forma, diante da complexidade dos temas, definimos inicialmente que, os mesmos deviam ser tratados de maneira mais resumida para que pudéssemos explorar, na maior parte do tempo, nossos objetos de pesquisa, porém, não deixando de dar sustentação a estes, a partir das ideologias que os apoiavam.

4.2 O Higienismo

A definição dada por Renat Kehl (1935), um dos maiores propagadores da eugenia no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, para higienismo e eugenia é emblemática, pois, para ele:

a higiene, por exemplo, procura melhorar as condições do meio e as individuais, para tornar os homens em melhor estado físico, a eugenia, intermediária entre a higiene social e a medicina prática, favorecendo os fatores sociais e tendência seletiva, se esforça pelo constante e progressivo multiplicar de indivíduos ‘bem dotados’ ou eugenizados. (KEHL, In: BOARINI, 2004, p. 63).

O movimento higienista no Brasil teve início no final do século XIX e início do século XX, tendo como objetivo uma certa modificação no comportamento da população do país. Participaram desse movimento vários intelectuais no sentido de melhorar as condições de saúde da população brasileira. O médico higienista era especializado em administração sanitária e saúde pública. Os higienistas também participaram de vários debates sobre a modernização do Brasil, alcançando assim, vários setores da sociedade, como a educação, a saúde, e mesmo a política, com o discurso da higiene. Com vistas à melhoria na qualidade da vida humana, o higienismo acompanhava o novo desenvolvimento urbano da sociedade com o fim de promover mudanças de hábitos. Essa política buscava disciplinar o indivíduo consigo mesmo e com os outros, tornando cada pessoa uma espécie de “fiscal da higiene”. Segundo os higienistas, boa parte dos problemas nacionais estavam relacionados às questões sanitárias, inclusive no intuito de melhorar as condições de vida da classe trabalhadora.

No Brasil por volta do final do século XIX, as classes ditas perigosas, representadas pelos pobres, apresentavam perigo social devido aos problemas que ofereciam à organização do trabalho, à manutenção da ordem pública e perigo de contágio. No término de XIX e início do século XX surgiu o movimento higienista no qual tinha a proposta de cuidar da população, educando-a e ensinando-a novos hábitos. Desse movimento participaram vários intelectuais que tinham em comum a vontade de melhorar as condições de saúde do povo brasileiro. O médico higienista era especializado em saúde pública e administração sanitária, não era só responsável por prescrever condutas higiênicas, era também considerado um educador. (FERNANDES, 2012, p. 3).

A medicina, neste contexto, buscava autonomia, servindo como um instrumento que intervinha na família, através do uso da política higienista. Dessa forma, muitos higienistas defendiam que o atraso do Brasil, em relação à Europa, se dava por conta da falta de saúde e educação e baseavam suas afirmações nos fatores sociais ligados, sobretudo à miséria dos segmentos mais pobres. Afirmavam igualmente, que se obtivessem ajuda do Estado, auxiliariam na modernização dos brasileiros. Assim, acreditavam que através da educação, em especial das crianças nas escolas, a família aprenderia a cuidar melhor de seus filhos, o que proporcionaria ao país melhores e mais saudáveis trabalhadores, o que, por conseguinte, ocasionaria um maior desenvolvimento para o país:

Líder da liga pró-saneamento do Brasil, Belisário Penna foi um dos higienistas. Para ele, o povo brasileiro era doente e abandonado pelo Estado, sendo que o problema do país era a falta de vontade política e de organização. Penna possuía uma preocupação: sanear o interior que era entregue aos diversos tipos de doença e não possuíam assistência nenhuma. (BORGES; DESBIENS, 2005, p. 5).

Porém, a partir de 1842 (BORGES; DESBIENS, 2005) os médicos começam a projetar-se no Brasil através de políticas da infância, no sentido de recuperar crianças abandonadas, conseguindo uma maior participação junto ao aparato governamental. Assim, os higienistas passaram a discutir projetos para construção de escolas bem como os serviços nelas contidos e a inspeção médico-escolar, apresentando ideias para várias fases de ensino, em especial a educação primária e infantil.

Neste sentido, todas as crianças deveriam estar nas escolas⁷, já que, a rua seria o lugar público onde surgiam os futuros criminosos. Desse modo, era papel do Estado, segundo os higienistas, preocupar-se com a formação do caráter das crianças, pois, para eles e a classe dominante, a melhor maneira de preparar a criança pobre, seria colocá-la em espaços disciplinares, sobretudo com acesso à educação profissionalizante, ensinando-lhes hábitos do trabalho, mantendo-a assim ocupada e incentivando também a prática da educação física e a higienização da alma para evitar deformações físicas. Para as crianças de famílias mais abastadas,

⁷ Princípio base da Educação Popular.

no entanto, eram indicadas horas livres para a leitura e a ginástica (BORGES; DESBIENS, 2005).

Nos congressos realizados traziam [os higienistas] a escola como um local privilegiado para divulgação de um modelo de boa educação higiênica, pois tinham em mente que enquanto as crianças continuassem convivendo com os vícios dos pais este mal continuaria a se reproduzir. Assim, para combater o problema era preciso reprimir os supostos hábitos de não-trabalho dos adultos como também cuidar da educação dos menores. (IBIDEM, p. 8).

As duas teorias (eugenia e higienismo) são consideradas desdobramentos da chamada “medicina social” e emergiram no Brasil, entre outros fatores, devido à urbanização, ocorrida, especialmente, no Rio de Janeiro e em São Paulo, feita sem planejamento e como consequência da industrialização do final do século XIX e início do século XX, que vai produzir e exhibir sérios problemas de natureza médica, como condições sanitárias precárias e epidemias em larga escala. No país, era grande o número de mortes por várias doenças como a febre amarela, tuberculose, varíola, malária, entre outras, que eram disseminadas rapidamente entre a população. Esta situação inquietava as classes dirigentes que viam as possibilidades de ocorrência de todo tipo de doenças ao possível crescimento da desordem social. Já o senso comum, referia-se à cidade como a causadora delas. Assim, a presença do médico passa a ser uma exigência urbana nas grandes cidades, porém, faz-se necessário considerar que:

primeiro as doenças contagiosas desconheciam fronteiras. Assim os problemas do interior diferiam-se apenas quanto à quantidade de pessoas atingidas. Outrossim, claro está que sem as descobertas e o auxílio da Bacteriologia e Microbiologia, que ocorreram nas últimas décadas do século XIX, as epidemias estavam longe de serem resolvidas e, nesse sentido, a higiene pública estava, igualmente, longe de estar sob o domínio médico. Entretanto, nessa época, já é possível observar os discursos e na prática a ‘medicalização’ da vida social. Mas, com o avanço das descobertas científicas, a Medicina ganha legitimidade e seu discurso higienista em tudo intervém, penetrando nos mais diferentes segmentos da sociedade brasileira: na família, na escola, no quartel, no prostíbulo, etc. (BOARINI, 2004, p. 64).

Neste sentido, as instituições deveriam ser “higienizadas”, e consequentemente, através delas, o corpo. O momento da infância, bem como a entrada das crianças na escola, eram considerados como os momentos ideais para

a criação de hábitos que auxiliariam e possibilitariam a “higienização” do indivíduo. Sendo este um dos motivos que tiveram influência na organização do Terceiro Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em São Paulo, em 1926, com o tema: “Formação de Hábitos Sadios nas crenças: estudo psychologico, pedagógico e hygienico”, sob o qual a preocupação aparente era a infância, a educação e a higiene do indivíduo. Sendo que, diante da situação de calamidade pública em que se encontrava a saúde da população em geral, a higiene, fosse ela coletiva ou individual, não era apenas uma necessidade cotidiana, mas chegou a se tornar um imperativo de ordem social. Dessa forma, ao se ensinar as crianças nas escolas a “higienização”, temos a impressão de que esta era uma questão individual, podendo ser conquistada a partir de ensinamentos de educação higiênica e eugênica, das campanhas e equipes de saúde, cujo foco era a escola, sendo criadas inclusive comissões específicas para cuidar da saúde e higiene das crianças, fazendo uso da análise de discurso, podemos perceber a presença dessas ideologias no pensamento de Carneiro Leão, especificamente quando na instituição de seu ato afirma:

Capítulo IV – Da inspecção Medico-Escolar

Art. 23º - É reorganizada a inspecção medico-escolar em Pernambuco.

Art. 24º - Os métodos escolares, na Capital, serão tantos quanto forem os districtos.

Art. 25º - Os médicos escolares serão nomeados por concurso e devem ser de preferencia pediatras.

Art. 26º - No interior, nas localidades em que houver inspectores sanitários efetivos a estes incumbe a inspecção dos estabelecimentos locais, onde não existirem, a outros médicos, mediante contracto celebrado com o Secretariado da Justiça e Negócios Interiores, ouvido o Director Technico.

Art. 27º - O governo expedirá o necessário Regulamento para a inspecção medico-escolar.

Art. 28º - Os médicos escolares terão vencimentos anuaes de 7:200\$000.

Art. 29º - Opportunamente será criada uma clinica escolar de olhos, ouvidos, nariz e garganta, subordinada à Directoria Technica de Educação. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Assim sendo, a ideia de Carneiro Leão, ao organizar este ato, parecia ser a de que, a partir dele, a inspeção escolar se organizaria a fim de zelar ainda mais pela saúde da infância, isso feito através da escola. Desse modo, a inspeção

passaria a cargo da Diretoria Técnica de Educação, criando para isso, um corpo de médicos escolares e visitadoras assistentes.

Essa preocupação em organizar a escola no sentido de ao mesmo tempo melhorar a saúde das crianças também é parte da influência das teorias higiênicas que ganharam espaço no Brasil durante a primeira metade do século XX. Examinando esta influência pela AD, consideramos que a linguagem não é transparente, pois, procuramos nela entender o “como” funciona e não “o porquê” dela, como se estivéssemos atrás de um sentido subjacente. Neste aspecto, o texto aparece como uma materialidade simbólica, concebido em sua discursividade. Segundo Orlandi (2012), “a relação da linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um para outro”. (ORLANDI, 2012, p. 19). A língua torna-se então na análise de discurso um acontecimento. Assim, sua forma material passa a ser vista como o acontecimento do significante (a língua) em um sujeito que é afetado pela história. É isso que ocorre no discurso do Ato nº 1.239 à medida que Carneiro Leão através da língua produz significados afetados por sua historização.

Diante disso, complementarmente a esta situação, em relação à escola, é importante considerarmos o histórico das definições que surgiram ao longo dos anos relativos ao baixo rendimento escolar. Por exemplo, é comum se relacionar o fracasso escolar às dificuldades de escolarização das crianças das classes mais baixas, tendo aquela sua origem na péssima qualidade do ensino público, fruto do descompromisso do governo com a educação popular e às políticas públicas educacionais, que desrespeitam professores e alunos, fazendo a escola reproduzir os conflitos existentes na sociedade. Se analisarmos a história das explicações do fracasso escolar, em geral, o que se percebe é a relação entre o discurso científico, que procura explicar o fenômeno e as ideologias dominantes, onde o sucesso está limitado aos mais capacitados, colocando em segundo plano, os alunos das famílias mais pobres, utilizando-se para isso da justificativa da desigualdade social, ignorando ao mesmo tempo, as determinantes escolares e políticas e as dificuldades ligadas à escolarização. Além disso, se considerarmos outras explicações relacionadas ao fracasso escolar, destacam-se ainda aquelas referentes às patologias ligadas às crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e

disciplina. Esse discurso científico brasileiro surge ligado aos grupos agrários a partir do século XIX.

Neste sentido, a partir da segunda metade do século XIX, o meio educacional vai se sustentar também no discurso médico quando estes profissionais passam a ganhar destaque e a definir regras para a organização e funcionamento da educação escolar. Em tal contexto, a Medicina e o Estado acabaram por firmar um compromisso com o fim de higienizar as cidades e a população, acreditando que o Estado, a ordem e o progresso sociais estavam interligados à higienização. Sendo isto também consequência das influências das teorias raciais vindas da Europa no final do século XIX.

Além disso, ainda se tratando da infância, em relação a higienização do ambiente escolar e das crianças, e considerando que, em geral, a maior incidência de doenças e de morte infantil, ocorriam na classe trabalhadora pela falta dos cuidados pessoais, ou devida a considerada “ignorância” dessa população, os higienistas negavam a diferença dos recursos necessários ao melhoramento e preservação da saúde como consequência das diferenças entre as classes sociais. E, partindo deste entendimento, a melhor opção parecia ser propor ao Estado educar essa população. É assim que surge o terreno fértil para a base da eugenia no país, que neste momento histórico, pode ser articulada aos propósitos de higienismo. Havia na prática, por exemplo, escolas específicas para atender a esse público em Pernambuco, escolas estas distantes das cidades, pois, tinham como finalidade que as pessoas não tivessem contato com estes “doentes”, com estas crianças. Vejamos mais um trecho do ato elaborado por Carneiro Leão em que na abordagem agora dessa questão, pode-se perceber a presença igualmente dessas ideologias e de valores de instituições ligadas a elas em seu discurso, no sentido de produção e vinculação/veiculação de verdades de que fala Certeau:

Título VII – Das escolas para débeis orgânicos

Capítulo I – Das escolas ao ar livre

Art. 240º - Serão criadas escolas ao ar livre com o fim de ministrar educação adequada às crianças cuja debilidade não permita a frequência regular às aulas ou possa comprometer, pela falta de cuidados especiaes e de assistência, a saúde e talvez a própria vida.

Art. 241º - Essas escolas serão criadas de preferencia para servir aos meios paupérrimos e de população debilitada.

Art. 242º - Serão instaladas em prédios apropriados, longe da cidade e dentro de chácaras, cuja arborização permita aulas ao ar livre durante a maior parte do dia e munidas de material adequado como carteiras para ar livre, mesinhas para refeições, cadeiras para descanso, material de cosinha, etc.

Art. 243º - Nessas escolas haverá lugares apropriados para heliotheraphia, para jardinagem, para educação physica, para repouso ao ar livre, etc.

Art. 244º - Nellas se estabelecerá um regimen em que ao trabalho sejam entremeados o repouso e as refeições escolares, aplicado o tratamento específico, os cuidados hygienicos e clínicos.

Art. 245º - Em cada uma delas haverá uma clinica, uma pequena pharmacia e uma enfermaria, além de uma cantina escolar para preparar duas refeições de leite ou fructas pela manhã, e pela tarde e um almoço ao meio-dia.

Art. 246º - Haverá um médico responsável pelo serviço clinico e que deverá visitar a escola detidamente três vezes por semana, no mínimo.

[...]

Art. 250º - As crianças serão pesadas semanalmente e as diferenças de peso assinaladas em fichas individuaes para governo do medico.

PARÁGRAFO ÚNICO: Será organizado um gráfico mensal de peso e altura.

[...]

Art. 255º - Ao lado das fichas individuais serão roganizados gráficos de altura, circunferência thoracica e peso e mapas em que se dê mensalmente um resumo da situação sanitária da escola, numero de curativos feitos, etc. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Neste recorte podemos observar mais uma vez, que a língua tem ordem própria, porém não é autônoma, pois, ela afeta e é afetada pelas questões socio-históricas as quais está inserida. Além disso, o real é contaminado pelo simbólico, afinal os fatos reclamam sentidos (ORLANDI, 2012). O sujeito não tem controle pelo modo como é influenciado pela língua e pelo real. No discurso, ele é tocado pelas ideologias e pelo inconsciente. O que se pode depreender, por exemplo, neste trecho do Ato nº 1.239, onde se demonstra a preocupação com a educação e o trato dos chamados “anormais”, é a presença do higienismo e já do eugienismo no processo. Embora ocorra neste discurso uma aparente preocupação com estes indivíduos, o fato é que as ideologias da época exibem suas presenças não no trato benevolente, mas na fala separatista de exclusão desses segmentos, tidos como “anormais”, do seio da sociedade. Dessa forma, ao construir escolas específicas para eles, longe das cidades, percebemos claramente a influência das teorias raciais (e ao mesmo tempo excludentes), presentes naquele contexto histórico, embora,

provavelmente o sujeito falante não percebesse essa influência, afinal, segundo Orlandi (2012):

as palavras simples do nosso cotidiano já chegariam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós para nós. (ORLANDI, 2012, p. 20).

4.3 A Eugenia

A eugenia também foi fruto da situação sócio histórica em que se encontrava o Brasil entre os séculos XIX e XX. E assim como o higienismo, surge a partir de teorias absorvidas e trazidas da Europa para nosso continente. Neste período, Miskolci (2002) afirma que:

Um grande medo tomou as sociedades centrais durante o final do século XIX, portanto dentro do período histórico imperialista. Esse medo tinha duas faces, uma interna e uma externa. Na Europa, teóricos se esmeravam em apontar a suposta decadência física causada pela industrialização, pela urbanização crescente e pela vida moderna. Além disso, havia o temor de inimigos externos. Ao mesmo tempo em que as nações europeias colonizavam e exploravam a maior parte do mundo, também temiam o contágio por doenças exóticas e a mistura com as raças consideradas inferiores. (MISKOLCI, 2002, p. 114).

A eugenia é tida como um conjunto de ideias e práticas que se referiam ao “melhoramento da raça humana”, e foi criada ainda no século XIX por Francis Galton, na Europa. Durante muito tempo, foi utilizada como uma justificativa para práticas racistas e discriminatórias. No Brasil ganhou espaço a partir do século XX, dentro da perspectiva de fundamentar a situação do país àquela época, conhecido por ser alvo do atraso social (que por sua vez, intervinha na economia e na política), servindo, ao mesmo tempo, como um caminho para a superação dos problemas:

O movimento higienista, ao procurar “melhorar a raça”, deveria “sanar” a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas “indesejáveis” (tais como doenças mentais ou os então chamados “impulsos criminosos”), promovendo determinadas práticas para acabar com essas características nas gerações futuras. Todavia, esse quadro não era aplicado apenas a indivíduos, mas principalmente, às raças, baseando-se num determinismo racial (se pertence a tal raça, será de tal forma) fazia com que a hierarquia social fosse traduzida por hierarquia racial. (MACIEL, 1999, p. 122).

O principal ponto para sanar os “problemas relativos à raça” “segundo os ideais eugênicos”, era estimular a procriação entre os seres humanos considerados como tipos “eugênicos superiores” ao mesmo tempo em que se coibia a união de outros “seres” interferindo assim na proliferação e consequente aumento dos “seres inferiores”. É nessa época que o Brasil passou a estimular a vinda de povos “brancos” europeus. A mestiçagem da sociedade brasileira, segundo os defensores da eugenia, como Kehl, deveria dar lugar ao movimento de embranquecimento da população. Assim, as ideias eugenistas repercutiram em vários estados brasileiros, dentre eles, Pernambuco, o que influenciou inclusive nas reformas educacionais dos anos 20 e 30.

No caso de Pernambuco, por exemplo, o movimento eugênico influenciou o reformista Antônio Carneiro Leão em seus escritos referentes à organização da educação em Pernambuco durante os anos de 1928, principalmente no que se referia à educação das crianças caracterizadas como débeis mentais que, como vimos, segundo a Reforma Educacional de Carneiro Leão, deveriam estudar em locais considerados apropriados e principalmente longe das crianças consideradas normais. Neste sentido, é importante lembrarmos que, segundo Maciel (1999):

A preocupação com a saúde da população tinha dentro de si a ideia de “aprimorar esta população”, chamada também de “raça”, o que era feito através da eugenia. Porém, isso não significa que as ideias eugênicas que eram aceitas e apregoadas fossem aquelas referentes à mistura racial ou concernente aos casamentos “indesejáveis”, pois em alguns casos, “regras de eugenia” podiam ser traduzidas simplesmente por “regras de higiene”. (MACIEL, 1999, p. 134).

Dessa forma, podemos afirmar que higiene, saneamento e eugenia eram termos muito próximos, confundindo-se, de maneira geral, com o projeto de “progresso” do Brasil. O movimento eugênico chegou ao Brasil em 1914, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, com uma tese de Alexandre Tepedino, contudo, foi nos anos 1920 que suas ideias foram ganhando espaço no país, influenciando não apenas os médicos, mas também jornalistas, educadores, políticos, entre outros. Sendo seu principal propagador e defensor o médico Renato Kehl, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), do Boletim de Eugenia (1929) e da Comissão Brasileira de Eugenia (1931) (MACIEL, 1999).

Havia neste sentido também, uma preocupação com a desordem social e a decadência, consideradas marcas da sociedade Ocidental a partir do século XIX, o que ajudou a dar origem a discursos relativos às teorias raciais que permearam o imaginário burguês daquele século. Além disso, com a Segunda Revolução Industrial⁸ e a consequente formação de uma “nova” sociedade, originou-se um sentimento de relativo temor a tantas mudanças que estavam ocorrendo no seio da sociedade. Assim as últimas décadas do século XIX, foram palco para uma crescente competição econômica e para a emergência em resolver a situação dos considerados marginalizados:

Esse sentimento forneceu o contexto no qual puderam se desenvolver discursos científicos preocupados com a diagnose, controle e até reforma do que se considerava uma “sociedade em perigo”. A “Degeneração” substituiu a evolução como a metáfora da época e, esse estado decadente era considerado o resultado de muitas causas, entre as quais o vício, a violência, a imigração, o trabalho feminino e o desenvolvimento urbano. (MISKOLCI, 2002, p. 116).

É nesse contexto que surge a eugenia, e estando a mesma dentro do campo pré-estabelecido e formado a partir do higienismo, foi construída epistemologicamente sobre o terreno das Ciências Naturais, apoiando-se basicamente nos estudos de Darwin (em particular, nos que se referem ao Darwinismo Social), nas descobertas no campo da Biologia, especialmente, para nós, nas contribuições de Gregor Mendel e sua concepção de hereditariedade, e na biometria de Francis Galton que tinha como meta a melhoria e a regeneração social. Como afirma Miskolci (2002):

Como reação ao suposto perigo da degeneração surgiu um movimento que unificava várias áreas do conhecimento sob a mesma retórica da necessidade de proteção da sociedade: a Eugenia. O termo eugenia (do grego eugenes, bem nascido) foi criado pelo cientista Francis Galton em 1883 para abarcar os usos sociais da teoria da hereditariedade voltados para a reprodução controlada visando melhores “seres humanos” ou para preservar a “pureza” de determinados grupos étnicos considerados superiores. (IBIDEM, p. 116).

⁸ A Segunda Revolução Industrial surgiu a partir do progresso tecnológico e científico ocorridos inicialmente em países europeus como França, Inglaterra e Estados Unidos, por volta da segunda metade do século XIX. Para um melhor entendimento sobre o assunto pesquisar em Hobsbawm, Eric. A era das Revoluções.

A Eugenia, concebida como ciência, estava baseada nas então recentes teorias da hereditariedade, sendo que, como movimento social, envolvia-se em propostas existentes no sentido de melhorar a hereditariedade a partir da reprodução dos “sadios”, desencorajando a reprodução dos “degenerados”, afirmando abster assim, as futuras gerações de características consideradas más. O rótulo de “degenerados”, era dado aos ditos incapacitados. Essa classificação significa que o indivíduo considerado “degenerado” tinha como destino inevitável, a fraqueza, doenças e/ou o comportamento social perigoso (IDEM). Tal “degeneração” era considerada hereditária e ao ser adquirida não havia nenhuma perspectiva de cura. Para Miranda (2009) essas novas teorias seriam utilizadas para manter o controle e a ordem social, ou seja,

as teorias evolucionistas, especialmente a de Charles Darwin, foram utilizadas, erroneamente, para justificar que determinadas pessoas ou grupos humanos eram etnicamente e biologicamente inferiores. (MIRANDA, 2009, p. 278).

Partindo assim, da justificativa da crescente degradação dos povos, degradação da qual o Brasil não estava isento, Miskolci (2002) defende que:

no Brasil, a Eugenia teve forte influência na formação das ciências sociais. Em nosso país, essas ciências se desenvolveram inicialmente nos institutos históricos – o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense de História Natural – e nas faculdades de Direito de Recife e São Paulo, além das de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia. Muitos médicos e advogados incorporaram as novas teorias europeias dentro de uma perspectiva ultraconservadora em que o racismo servia como forma de justificação da forte desigualdade social que caracterizava – e ainda caracteriza – a sociedade brasileira. (MISKOLCI, 2002, p. 118).

A ideia de regeneração do indivíduo, para Kehl (1935), seria um complemento essencial para o melhoramento da sociedade, sendo marca da eugenia, o controle da reprodução dos indivíduos (KEHL, 1935). Segundo Boaniri (2004), era como se os considerados anormais não tivessem direito à reprodução dos seus, e conseqüentemente, fosse extinta sua geração, sendo inclusive aconselhado a separação destes, em relação aos outros indivíduos, considerados normais. Isso ocorria também nas escolas, pois, segundo Maciel (1999):

os pressupostos eugênicos, a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo, ou seja, as condições de sua vida já estariam dadas de

antemão, e seu futuro desenhado ao nascer segundo a classificação de determinados critérios que o colocavam numa categoria “inferior” ou “superior”. Justificavam-se, assim, as condições de vida pelas condições biológicas, o que equivale dizer que o pobre era pobre por ser inferior, nascendo predestinado à pobreza. Desta forma, não havia como escapar e a inferioridade e a superioridade eram dados *a priori*, determinados pela própria natureza. (MACIEL, 1999, p. 121).

Ao procurar “curar” a sociedade e “melhorar a raça”, o movimento eugenista tinha como princípio “salvar” a sociedade de pessoas com enfermidades ou características identificadas como “indesejáveis”, como as doenças mentais e os “impulsos criminosos” (IDEM). Assim, tal teoria influenciou ao higienismo, e o Ato elaborado por Carneiro Leão, à medida que em Pernambuco, durante a primeira metade do século XX, existiam escolas especialmente organizadas para receber essas crianças fora do padrão. Estas escolas eram chamadas de “escolas ao ar livre” e além delas, existiam as conhecidas “Colônias de férias”, que se ocupavam em receber os casos mais graves e urgentes relacionados a estes e outros “doentes”; observemos o recorte abaixo:

Capítulo II – Das Colônias de Férias

Art. 257º - Para completar a obra de assistência escolar pela educação serão criadas duas colônias de férias, para escolares pré-tuberculosos ou em tal estado de debilidade orgânica que já não sejam suficientes as escolas ao ar livre.

PARÁGRAFO 1º - Uma dessas colônias de férias será instalada na montanha e outra a beira mar.

PARÁGRAFO 2º - Será organizado o gráfico quinzenal ou semanal de peso e altura.

Art. 258º - As colônias de férias funcionarão em regime de internato e durante todo o anno.

Art. 259º - As crianças serão enviadas para a colônia e ali permanecerão até a cura: 40, 50, 60 dias ou mais.

Art. 260º - Durante as férias escolares os alunos das escolas ao ar livre que ainda não estejam sadios e os próprios alunos das escolas comuns que hajam terminado o anno lectivo, em estado de grande debilidade, irão fazer uma estação numa das colônias, indicada pelo medico escolar.

Art. 261º - Cada colônia de férias terá um diretor, as enfermeiras necessárias, serventes e mais pessoal domestico precisos num internato, e durante o anno lectivo, as professoras primarias do quadro, de habilidade comprovada no cuidado de crianças débeis, as quaes servirão de comissão. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Mais uma vez, é possível percebermos a língua buscando sentidos, estes, reiteramos, que para nossa metodologia de estudo, a análise de discurso, estão

imbuídos das ideologias presentes no período em que este Ato foi instituído. Levamos em consideração que não há segundo Orlandi (2012) uma verdade que está oculta atrás dos textos, mas apenas gestos de interpretação que expressão olhares. Buscamos através destes gestos de interpretação, responder nossas perguntas ao discurso, neste caso, perguntas estas que fazem alusão às ideologias e ao contexto histórico do momento em que o Ato nº 1.239 foi elaborado e sancionado, afetando assim a organização da educação pernambucana no período. Concordamos nesse exame com a ideia de Pêcheux (2002) de que:

A consequência do que procede é que toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que “não há metalinguagem” – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente em seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2002, p. 53).

Porém, é interessante observarmos que, pelo que a imprensa pernambucana apregoava na época, a educação dos “débeis” e “anormais” ainda era precária neste estado. Como é o caso do artigo do “Jornal do Recife”, em sua publicação da tarde, de 08 de fevereiro de 1929, do jornal nº 33, que em sua página 01 apresenta os estudos do padre Victorino Ferreira em relação à educação dos considerados “especiais” na Europa e no Brasil, onde, num paralelo feito por ele, entre esse tipo de educação nessas duas regiões, chega à conclusão de que, em Pernambuco ainda seria insuficiente o número de estabelecimentos apropriados para estes alunos. Embora, como vimos anteriormente, ao ler o Ato nº 1.239, organizado por Carneiro Leão e instituído pelo governador do estado Estácio Coimbra, parece-nos que a educação especial proposta para a época deveria ser bem mais acessível para as classes populares, isso não é confirmado pela imprensa como podemos perceber abaixo:

No Brasil perde-se infelizmente, um número considerável de capacidades, de energias, em virtude do descuido, da negligencia em que deixamos ficar nossos anormaes. A esses resta quase sempre, quando não tem o apoio da família, o recurso de implorar a

caridade pública. É um dos graves defeitos da péssima organização pedagógica entre nós. Para os typos anormais a educação é dada com extraordinária dificuldade, estando valorizada de tal modo que ella só é acessível as pessoas de condições abastadas. A'ahi a falta de profissionais no paiz, a mingua de verdadeiras capacidades e a plethora de analfabetos, de incapazes que formam o grosso da população. Quanto aos anormais a desídia ainda é mais clamorosa, mais revoltante. [...] Em Recife, há uma lamentável falta de estabelecimentos destinados a educação d'aquelles que não têm perfeita a sua integridade physica. Nesse particular, a iniciativa privada bem poderia agir em benefício desses infelizes, desenvolvendo uma obra de assistência, de amparo. (JORNAL DO RECIFE, nº 33, 08 de fevereiro de 1929, p. 1).

Neste mesmo período (1929), em decorrência da expansão dessas teorias raciais, aconteceu no Brasil o 1º Congresso Brasileiro de Eugenia, no qual foram abordados vários aspectos relacionados ao tema. Ocorrido no Rio de Janeiro (na época, Distrito Federal do Brasil), fez parte das comemorações do centenário da Academia Nacional de Medicina. Além disso, nele estiveram presentes não apenas médicos, como também sociólogos, jornalistas e educadores, o que nos parece definir a tentativa de alargamento desse debate, considerado como algo de interesse coletivo, com ligações diretas, para os congressistas, com o futuro e crescimento da nação. É possível termos uma ideia de sua abrangência, segundo Maciel (1999) por que:

Alguns títulos nos fornecem um panorama das ideias discutidas tais como: 'Política Eugênica', 'Educação eugênica em geral', 'Educação moral e eugenia', 'Prophylaxia do espiritismo', 'Toxicomania', 'Da imigração europeia para o Nordeste brasileiro', 'Feminismo e a Raça'(na verdade este era o tema de tuas teses que não foram colocadas para votação), 'Accordo conjugal e eugenia', 'Registro genealógico', 'Acoolismo e a raça', 'Typos antropológicos', 'Pedagogia da Educação Physica', e 'Estatística dos tarados no Brazil' (cegos, surdos-mudos, débeis mentaes e atrasados, epileticos, toxicômanos, alienados, vagabundos). (MACIEL, 1999, p. 135).

Percebemos que, mesmo sob justificativa de romper com o atraso no Brasil e regidos pelo ideal do progresso, as teorias eugênicas estavam embasadas na compreensão de que a hereditariedade determinaria o destino do indivíduo, sendo desta forma que os eugenistas davam respaldo às práticas e políticas que iam desde a discriminação e exclusão, até mesmo à mutilação dos seres considerados “inferiores” na época. Havia assim, uma grande difusão dessas ideias junto à população, sustentadas por critérios considerados científicos e embasadas pela

concepção de hierarquia racial; a reforma de Carneiro Leão aqui no estado, até certo ponto, coadunava e reiterava este entendimento, atuando especificamente no que concerne ao funcionamento e organização da educação.

Desse modo, sendo complementares, os movimentos eugenistas e higienistas aproximaram-se com o fim de tornar o Brasil uma grande nação (influência também do ideal positivista). Fruto desse contexto surge a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro, em 1923, pelo psiquiatra Gustavo Reidel, que ganha força em 1928, ao reafirmar seu estatuto e seus objetivos no sentido de prevenir que um indivíduo “normal”, portanto, não doente, se contamine.

Foi dessa forma que, de maneira geral, o projeto eugênico passou a intensificar a intervenção em várias instituições como no meio escolar, profissional e social, utilizando para isso do máximo de recursos possíveis a época, como palestras pelo rádio e nas escolas, artigos na imprensa, campanhas, publicações em revistas especializadas. A isso Certeau define como registros historiográficos que tentam dar conta da construção e consolidação de verdades. Diante disso, o contexto do período possibilitou esse olhar sobre o indivíduo em sua relação com a sociedade e a natureza, chagando-se a elaboração de projetos que afirmavam estar investindo no melhoramento populacional, porém, esses projetos possibilitaram exclusões tendo em vista que se basearam em correntes científicas e políticas discriminatórias; assim, para Boarini (2004):

muitas explicações sobre as dificuldades e diversidade humanas partiram de pressupostos orgânico-biológicos, agora legitimados pela chancela da ciência. E nessa linha de raciocínio e atualmente com o benefício do tempo transcorrido observa-se que muitas orientações e encaminhamentos para os problemas, geralmente de caráter social, oferecidos pelos higienistas e eugenistas, foram justificados pelas dificuldades de adaptação do indivíduo, na luta pela vida, advindas de suas origens intelectual, natural e hereditária. (BOARINI, 2004, p. 69).

4.4 O Positivismo

Outra ideologia que chegou ao Brasil entre os séculos XIX e XX e que ganhou força em várias instâncias da sociedade, dentre elas, a política e a educacional, foi o positivismo, corrente filosófica surgida na França, que teve entre seus principais

idealizadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Comte afirmava que a existência estava diretamente ligada a valores humanos, defendendo que só através de uma ciência positiva poder-se-ia chegar ao conhecimento verdadeiro, contudo, separava este conhecimento de qualquer tipo de religião ou crença, difundindo um modelo de educação evolucionista e progressista. Assim, o ensino das ciências deveria se encontrar no centro de toda educação, formando o espírito, principalmente através da Física, da Biologia e da Química (ARANHA, 2006).

Foi durante o Segundo Império, por volta de 1850, que as ideias positivistas chegaram ao Brasil, a partir de brasileiros que foram dar continuidade aos seus estudos na Europa, inclusive, alguns tendo sido alunos do próprio Comte. Neste período, o Brasil atravessava algumas crises, dentre elas: crises políticas contra a centralização do poder do Imperador Dom Pedro II; crises sociais, como a ascensão da classe burguesa e o crescimento da luta pelo fim do escravismo; e crises econômicas, com a economia agrária brasileira perdendo espaço para exportações e comércio de outros países nas mais diversas regiões do mundo. Somado a todas estas questões, ainda se tinha uma classe social onde poucos eram profissionalizados. É nesse contexto que ainda no século XIX, alguns intelectuais e até mesmo políticos, irão crer nas ideias positivistas para obtenção de respostas até então não encontradas para o crescimento do Brasil como nação.

Os positivistas eram fortes defensores do republicanismo. Segundo a teoria de Auguste Comte, após a dissolução do chamado Antigo Regime e sua ideologia de direito divino dos reis, o republicanismo seria o regime mais apropriado à nova era científica e industrial. O que passou a ser defendido aqui no Brasil pelos apoiadores do fim do Império e a implantação da República. Dessa forma, o positivismo no Brasil influenciou também a educação. Já no século XIX, o próprio Ministro da Instrução do país foi o positivista Benjamim Contant (1838-1891). Além disso, o pensamento pedagógico positivista estava voltado para a burguesia, classe que crescia no Brasil.

Substantivamente, com a Proclamação da República, a ordem legal da educação brasileira pouco se alterou em relação ao período imperial, apesar da presença do movimento laico que defendia a separação entre Igreja e Estado e das influências das ideias positivistas que, em geral, possuíam mais força no ensino

primário e normal por meio de técnicas pedagógicas, vindas da Europa e Estados Unidos (AZARANHA, 1993). Porém, a partir dos anos 1920, o debate educacional cresce, adquirindo um amplo espaço social. Foi a partir daí que a educação deixou de ser tratada apenas em discursões isoladas e/ou parlamentares, para ser entendida como um problema nacional, diretamente ligado ao futuro da nação:

O quadro social, político e econômico dessa década, com a continuidade significativa das correntes imigratórias, a urbanização, as insatisfações políticas representadas desde a Proclamação da República e a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro, foi altamente propício para que a questão educacional se impusesse como de interesse coletivo e de salvação nacional. Aliás, foi nesses termos que os diversos movimentos sociais que então apareceram – ligados ou não aos partidos políticos – passaram a se preocupar com a educação popular, a sua reforma e a sua disseminação. (AZARANHA, 1993, p. 71).

Sendo assim, várias foram as tentativas de reformas educacionais nessa época, que por sua vez ocorreram em diferentes estados, iniciando também nesse período a efetiva profissionalização do magistério, com o surgimento de novos métodos/técnicas e modelos pedagógicos, sendo estes mais amplamente discutidos nas escolas e em congressos (IDEM).

Além da educação, a política também foi influenciada pelo positivismo. De maneira geral, como já colocado, os positivistas desde o início de sua formação ideológica, eram defensores do republicanismo. A doutrina de Augusto Comte, que se baseava na lei dos três estados: o teológico, inicialmente fetichista, depois politeísta e por fim monoteísta; o metafísico; e o positivista ou científico - tendo este último surgido das duas principais revoluções modernas, sendo uma política, a francesa, e outra industrial, a inglesa, defendia que, a partir do momento que fosse dissolvido o Antigo Regime, juntamente com a concepção de direito divino dos reis, a forma republicana seria a mais apropriada à nova era industrial e científica que se impunha. No Brasil, a união entre os positivistas e os republicanos deu-se inicialmente nas salas de aula da Escola Militar e da Escola Politécnica, tendo como figura principal Benjamim Constant que era professor de matemática e influente no meio educacional desde os anos 70 do século passado, além de vinculado à Sociedade Positivista do Rio de Janeiro (BOSI, 2003).

Ao tempo em que na França Augusto Comte produzia suas obras, conquistando vários seguidores, suas ideias e concepções se difundiam no ocidente, influenciadas pelas feições filosóficas do final do século XIX. Assim, chegaram até o Brasil e, à manifestação inicial que aqui se deu, seguiram-se outras, especialmente no meio acadêmico, expondo que o país utilizava o positivismo como doutrina para suas interpretações científicas. O Rio de Janeiro incorporou, desse modo, agitações filosóficas, influenciadas por essa ideologia, ao ponto de em 11 de maio de 1881 essas manifestações serem instituídas em atividades cívicas por meio do Apostolado Positivista do Brasil, sob a direção de Miguel Lemos. Tal apostolado fora considerado um marco como órgão oficial do Positivismo no Brasil, chegando a influenciar vários aspectos da vida pública do país (LACERDA, 2000). Dessa forma:

procurou Miguel Lemos associar-se ao movimento cujas posições alinhava-se à doutrina. Mediante ofício do presidente do Partido Republicano do Rio de Janeiro e Niterói, obteve reconhecimento do Centro Positivista na condição de grupo republicano, viabilizando o acesso de seus integrantes às deliberações daquele. Compareceram assim os positivistas em conjunto à reunião partidária de 15 de agosto, aderindo à candidatura de Quintino Bocaiúva, embora cientes do resultado negativo a que o pleito fadaria-lo-ia. Quintino assentiu ao programa positivista de três itens: 1) instauração do regime republicano, 2) secularização dos cemitérios, instituição dos registros civis de nascimento e de matrimônio, 3) adoção de medidas complementares à lei Paranhos de 1871, que alforriava os escravos da coroa e os que mantivesse ela em usufruto. (LACERDA, 2000, p. 83).

Os anos finais do Império no Brasil se seguiram e com eles vários adeptos se familiarizavam com a nova doutrina que entre nós chegava. Neste sentido temos, por exemplo, aderindo a ela, os abolicionistas que pregavam o fim da escravidão no país, acreditando que assim teríamos crescimento econômico nacional com melhoria e qualificação da classe trabalhadora assalariada que começava a emergir. Assim, do estado mais incipiente inicial surge o embasamento para um forte positivismo científico. Foi nesse contexto que essa ideologia ganhou destaque, sobretudo depois que Benjamin Constant aderiu ao positivismo intelectual, intensificando esse movimento no Brasil ao ponto dele ser considerado fator essencial para a Proclamação da República brasileira em 1889:

Encerrada a era monárquica, inaugurado o novo contexto, urgia desde logo organizá-lo, investindo-se, antes de tudo, o chefe do

governo Deodoro declarou-o, não concebia a República no Brasil senão sob a presidência de Benjamin. (IBIDEM, p. 95).

Esse positivismo vai afetar diretamente a educação brasileira durante o início do século XX, posto que, esta passará a ter papel decisivo na implantação dessa forma de pensar no país, tendo em vista que se acreditava que era a partir da organização dos meios educativos que um país conseguia reorganizar sua sociedade e neste caso, reorganizar significava profissionalizar, qualificar, principalmente no intuito de formar mão de obra apropriada para o trabalho, fazendo assim o país prosperar economicamente.

Neste contexto, Pernambuco não ficou de fora da ideia de modernização e crescimento econômico que pairava na sociedade da época. Em vistas a essas questões, o governador do estado, Estácio Coimbra, nomeou Antônio Carneiro Leão para que este organizasse um Ato legislativo que serviria como base para a reestruturação da educação pernambucana com vistas ao crescimento do estado. A partir daí surgiu a chamada Reforma Educacional de Carneiro Leão, imbuída também de valores positivistas como veremos no tópico seguinte.

4.5 A Reforma Educacional de Carneiro Leão no Ato nº 1.239

Iniciamos este capítulo, primeiramente com algumas observações relativas à teoria e à metodologia adotadas nesta pesquisa. Defendemos a ideia de Certeau (2011) que a escrita é o contato com aquilo que se disse ou se diz. Assim, longe de apreender a realidade da maneira como acontece ou o mundo como é, ela (escrita), no entanto, produz significados, expressando o vivido como um texto. Dessa forma, tudo que é expresso a partir de um texto é passível de análises e interpretações, as mais variadas possíveis.

Neste caso, a escrita serve como uma trama de texto, servindo igualmente como registro de algo que está ausente, sendo o registro histórico um discurso da presença daquele que não está, que falta. Esta forma de registrar a história permite localizar o sujeito no presente, situando-o em relação ao passado na tentativa de apropriar-se de seus significados dando, de certa forma, continuidade às suas experiências.

Para Michel de Certeau (2011), a escrita da história, entendida como ausência, nos leva ao entendimento de três conceitos: o de lugar social, de prática e o de escrita. Damos sentido ao outro, a partir do olhar atento para o lugar social, responsável pelo credenciamento daquele que diz. Assim, o dito e o não dito são possibilidades do discurso, compartilhados pelo lugar social que o sujeito ocupa (IDEM). Já o fazer história como prática, necessita de procedimentos e técnicas para organização do discurso. Para que o dado fale, faz-se necessário a pesquisa, estabelecida na fronteira entre natureza e cultura. É neste sentido que a tensão existente entre a ciência e a ficção faz da escrita da história uma “coisa mista”, sabendo-se, ao mesmo tempo, que essa atividade está impossibilitada de alcançar a verdade em sua totalidade. O “real” captado é provisório, e surge a partir da prática de buscar sentidos ao outro, abrindo-lhes um lugar no presente. Eis que entre o lugar social e a prática, aparece a escrita. Nessa escrita, a linguagem é um “jogo” capaz de criar “mundos” (IDEM).

É levando em consideração as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas do Brasil, que devemos examinar o processo de escolarização da Primeira República, entendendo que a educação é um elemento que deve ser analisado em combinação com outros. Assim, podemos afirmar que as modificações que ocorreram no Brasil na primeira fase da República, levou a um movimento de entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico. Existia a crença de que ao multiplicar as instituições escolares e disseminar a educação escolar, seria possível a incorporação de grandes camadas da população, levando assim a sociedade ao progresso nacional, fazendo ao mesmo tempo, dos educadores, uma atividade profissionalizada. Para Nagle (1974), a escolarização nos anos 10 passa a ser considerada como parte de um programa político:

Os assuntos educacionais vão se acomodando em programas mais amplos, onde ocupam um lugar menos marcante; acontece que, aqui, a escolarização é, apenas, um dos elementos que compõem a imagem compreensiva que reflete a gama de problemas nacionais. Uma vez transformadas em organizações partidárias ou confessionais, a questão fundamental passa a ser a da luta pelo poder ou a da influência na estrutura do poder. Diante de propósitos desse tipo, a escolarização não pode deixar de ser uma parcela das cogitações, pois faz parte de um programa que é, antes de tudo, político. (NAGLE, 1974, p. 107).

Já na década de 1920, um grupo considerável de intelectuais e educadores passaram a considerar a escolarização como um problema vital, caso fossem resolvidas as questões relativas à educação, também se daria o encaminhamento para os demais problemas nacionais. Um exemplo disso seria o combate ao poder político oligárquico existente até então com força no Brasil e que se sustentava na “ignorância popular” (IDEM). Por outro lado, os problemas econômico-financeiros poderiam ser sanados a partir da formação técnica, o indivíduo passava a ser visto e formado como uma força produtiva. Assim, o entusiasmo pela educação representou também uma tendência à reestruturação dos padrões de educação e cultura existentes. O importante, então, seria a disseminação do ensino. A popularização do ensino se sustentou, neste período, na preocupação em “civilizar” a sociedade brasileira, mas também, como já colocamos, em formar mão de obra especializada para as indústrias:

Esse modo de encaminhamento do problema repercutiu não só na escola primária; penetrou, também, na formulação da escola normal e da escola secundária, ao mesmo tempo que provocava a superestimação das escolas profissionais. Neste último caso, embora se pense na preparação dos jovens para as carreiras econômicas, o princípio se traduz de forma a atribuir à escola profissional tão-somente o papel de regeneração e formação das classes menos favorecidas. (IBIDEM, p. 112).

Porém, é válido lembrar que, neste caso, a educação profissional tornava-se necessária já que o contingente de imigrantes no País, bem como, a competição com essa mão de obra estrangeira, traduzia também a necessidade dos brasileiros se especializarem em alguma atividade, no sentido de não aumentar ainda mais os índices de desemprego por falta de qualificação.

Em tal contexto, a crença no poder da escolarização cresceu durante a Primeira República a ponto de se espalhar pelo Brasil, ocorrendo em todo o país várias iniciativas e reformas educacionais ao nível dos estados e do governo federal, até cerca de 1930. Estas Reformas, em sua grande parte, serão influenciadas pelo ideário da Escola Nova. Segundo Nagle (1974), entre os anos 1889 e 1900, ocorreu a chamada primeira fase, na qual foram criadas as primeiras escolas novas. Para ele, as escolas erguidas até os anos 1920, teriam talvez “preparado o terreno” para o surgimento destas escolas, já que, até então, de maneira geral, não se havia condições sociais e pedagógicas que estimulasse suficientemente mudanças na

escolarização do país (NAGLE, 1974). Porém, este autor reconhece que, ao final da década de 1920, se dará uma difusão e várias realizações nas instituições escolares inspiradas no ideário da Escola Nova. Cresce neste período a publicação de matérias referentes a este ideário educacional, o que vai facilitar a expansão de suas ideias:

No Brasil praticamente existiu sincronia entre a propagação das ideias e as mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente, o que pode ser observado pelo estudo do movimento reformista e da literatura educacional da década dos vinte. Uma particularidade, no entanto, vai-se apresentar quando se compara o movimento da Escola Nova na dimensão universal com o modo de penetração no Brasil: aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista de instrução pública que se deu nos Estados e no Distrito Federal, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado. (IBIDEM, p. 241).

Neste sentido, sofrem alterações o papel do educador (que passa apenas a fornecer os meios para que as crianças se desenvolvessem por si), a natureza do programa escolar, a ideia de aprendizagem, os métodos e técnicas utilizadas no processo do ensino-aprendizagem, afetando assim o aspecto interno das instituições escolares. De modo geral, foi dada significativa importância nas potencialidades da criança, observando cada etapa do seu desenvolvimento, o que alterou o ambiente escolar numa tentativa de acompanhar o processo de modernização educacional que se difundia por todo o mundo. Todas estas características, também iriam afetar consideravelmente a Reforma Educacional de Carneiro Leão, em Pernambuco.

Instituída pelo Ato nº 1.239 de 27 de dezembro de 1928, pelo então na época governador de Pernambuco Estácio Coimbra, a Reforma Educacional Carneiro Leão está entre as várias reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1920, e que eram inspiradas no ideário da Escola Nova. Essas reformas procuravam atender aos anseios da população em busca da modernização do país, embasadas pelo movimento escolanovista que surgiu na Inglaterra no século XIX, e que acompanhou a Revolução Industrial. Seus grandes organizadores eram críticos fervorosos da escola tradicional e defendiam questões como a gratuidade, a universalidade, a obrigatoriedade e a laicidade do ensino.

Porém, apesar das várias influências pedagógicas e de teorias raciais e evolucionistas que ganharam força no Brasil, principalmente na primeira metade do século XX, como a eugenia, o higienismo e o positivismo aqui já abordados, Carneiro Leão, antes de organizar a Reforma do ensino pernambucano, buscou visitar as escolas da capital e do sertão do estado, para a partir das suas observações, estruturar a Reforma na educação do estado, como podemos ver no trecho do artigo do Jornal do Recife, de 10 de novembro de 1928 (nº 257), na seção “Movimento Escolar”:

Grupo Escolar Maciel Pinheiro:

Esteve no dia 8 do corrente em visita ao Grupo Escolar Maciel Pinheiro, o dr. Antônio Carneiro Leão, que chegando às 11 horas naquele estabelecimento, assistiu aos exames do 3º período (classe infantil) dirigido pela professora Francisca H. dos Santos Villaça, bem como a aula de arithmetica da 1ª classe sob a direção da professora Eulalia Gomes da Fonseca cujos alunos revelaram regular aproveitamento. O ilustre visitante acompanhado pela diretora d. Antonio Ribeiro Campos, percorreu as dependências do edifício, retirando-se em seguida. (JORNAL DO RECIFE, nº 257, 1928, p. 2).

Em suas visitas, o que mais o chamou sua atenção foi a falta de assistência, assim como também a ausência de apoio aos professores. Podemos ter impressões/escritas de como se encontrava a educação em Pernambuco antes da Reforma, sob o ponto de vista de Carneiro Leão, na Justificação apresentada por ele ao Dr. Gennaro Guimarães, Secretário da Justiça e negócios Interiores, em dezembro de 1928, onde expunha o que perceberá em suas idas às escolas antes da instituição do Ato da Reforma:

Exmo. Sr. Secretario da Justiça e Negócios Interiores: Tenho o prazer de passar às vossas mãos o novo plano de organização de educação no Estado. De acordo com as instruções recebidas do governo, foi preparado uma reforma, na qual se ajustam todas as partes do aparelhamento escolar. A tarefa não foi fácil. Fazia-se necessário um estudo acurado do meio e das possibilidades locais. Com esse fim visitei as escolas da capital e de grande parte do sertão. Do que observei não será exagerado concluir que o professorado tem trabalhado inteiramente entregue a si mesmo. A falta de um orgam tecnico de direção e orientação, os professores não tem tudo para quem recorrer quando necessitam de esclarecimentos. A inspecção no seu sentido tecnico não existe. [...] A própria organização do ensino não consultava os interesses do Estado. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Analizamos este ponto a partir da ideia de que falar de práticas e lugares é pensar e ao mesmo tempo pesquisar o cotidiano, segundo Michel de Certeau, que propõe uma inversão de perspectiva, ou seja, um deslocamento da atenção, buscando a compreensão de regras próprias e seus desenvolvimentos. Nesta percepção, a legitimidade da “autoridade”, ou seja, a expressão daquilo que se faz aceito como “crível”, se constrói a partir de representações que vão se organizando em torno dela, traduzindo-se por um agrupamento de “referências”, uma história, fontes, em geral, por uma articulação de “autoridades”. Assim,

[...] a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva. (CERTEAU, 1994, p. 34).

É a partir de representações aceitas que para Certeau (1994) fazem surgir e ao mesmo tempo, expressão, uma credibilidade. Pesquisar o cotidiano escolar então é captar as artes de fazer, as operações que ocorrem na escola e que são realizadas por professores e alunos. Esse tipo de pesquisa também representa um caminho de investigação que permite recuperar aspectos contraditórios e as diversas perspectivas existentes, os vários aspectos, bem como características sociais e políticas, analisando ao mesmo tempo medidas “injetadas” pelo poder público e seus usos escolares. O cotidiano escolar representa as diferentes formas de professores se ajustarem às políticas as quais lhes são impostas que, por sua vez, reorganizam o cotidiano de suas práticas. Representações essas aceitas pela escola e que:

[...] inauguram uma nova credibilidade, e ao mesmo tempo em que se exprimem [e que não podemos trata-la apenas segundo nosso lugar]. Nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares. (IBIDEM, p. 222).

Ainda analisando o trecho do Ato nº 1.239, após detectar os problemas relativos à escolarização em Pernambuco, a primeira preocupação de Carneiro Leão pareceu ser com a criação de uma Diretoria Técnica de Educação para que houvesse um órgão específico para organizar de modo harmonioso todas as instâncias escolares, sendo este, orientador da educação em todos os pontos do estado, inclusive como mentor do professorado, responsável pela escolha de

professores para as diferentes modalidades de ensino. E para auxiliar este trabalho, contava com uma comissão de inspetores específicos para fiscalizar constantemente as escolas e o ensino. Podemos observar isso no Capítulo II, do Ato nº 1.239:

ART. 8º - Fica criada uma Directoria Technica de Educação com o fim de superintender, dirigir e orientar tudo quanto disser respeito à parte technica da educação, com um Director Technico de Educação, um official de Gabinete e os demais funcionários precisos. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Porém é interessante neste sentido, que lendo os Jornais da época pesquisados, percebemos a indignação de parte da sociedade pernambucana em relação aos novos métodos de ensino, inclusive, a insatisfação no que se refere à própria criação da Diretoria Técnica de Ensino. Observamos assim, em várias reportagens e diferentes artigos do Jornal do Recife, em sua edição da tarde, do primeiro semestre de 1929, críticas a questões ligadas a essa diretoria conforme podemos ver:

Estudantes vão ao professor Escobar

O director technico de instrução sr. José Escobar, importado de São Paulo, pelo actual governo, foi hoje as 10 horas e 40 minutos, quando ingressava na Escola Normal, afim de dar aulas, vaiado por estudantes das escolas superiores. O motivo da vaia prende-se ao ridículo de certos ensinamentos e reformas que o sr. Escobar está introduzindo no magistério pernambucano, ensinamentos e reformas estas que têm dado lugar a reclamações por parte de inúmeros paes de família. Cumpre ao governador do Estado, interino, tomar providencias que se faz mister no caso. (JORNAL DO RECIFE, nº 81, 10 de abril de 1929, p.1).

Sobre o Jornal, e alguns pontos que podem nos levar a caminhos de entendimento sobre sua posição em relação à Reforma Carneiro Leão, é importante considerarmos algumas características gerais do mesmo.

Durante o ano de 1829, há quatro anos, após a fundação do Diário de Pernambuco, até 1900, surgiram no Recife cerca de 66 jornais, em sua maioria, publicados diariamente. Muitos iniciaram como periódicos, foi o caso, por exemplo, do Jornal do Recife, publicado inicialmente semanalmente. Este vivenciou 79 anos de circulação o que representa o quanto foi importante para a população, tendo resistido por tantos anos, em meios aos mais diversificados jornais e periódicos

existentes em Pernambuco no período. O Jornal do Recife teve sua primeira versão publicada em 1 de janeiro de 1859, sob direção e propriedade de José de Vasconcelos. Defendia o lema “Instruir e deleitar, moralizando” e afirmava que o mesmo era escrito para todas as classes sociais. Em 1859, suas publicações passaram a serem diárias, crescendo também a variedade de suas publicações.

Em 2 de abril de 1912, a propriedade e direção do Jornal passou para Luís Pereira de Oliveira Faria, antigo arrendatário. Conhecido por Coronel Luís Faria, teria sido cobrador do Jornal, passando a proprietário. Neste ano, o Jornal do Recife começou a ser contratante das publicações oficiais do Governo e do Congresso Estadual, apoiando assim a administração do governador de Pernambuco, o General Dantas Barreto. O que nos dá, a partir do trecho abaixo, a ideia de certa rivalidade com Estácio Coimbra (mesmo antes deste tornar-se governador do estado):

Defendendo o governo de Dantas Barreto, o Jornal sustentou polêmica, ainda em 1914, com O Estado de Pernambuco, ao qual chamava, entre outros epítetos, “órgão desorganizado e moribundo” (edição de 29 de junho), criticando ao mesmo tempo a “audácia de um frangote endemoninhado e ridículo (referia-se a Assis Chateaubriand, redator-secretário daquele), ‘posto a ponta-pés’ do Jornal do Recife, onde trabalhava antes”. Tudo veio a propósito de um ‘Eco’ da folha oposicionista, contendo referências, consideradas ofensivas, ao Desembargador Sigismundo Gonçalves, ex-diretor e grande amigo da empresa. A polêmica prosseguiu, sob outros pretextos, mais de vez em quando interrompida, tendo como objeto primordial a administração pernambucana, criticada pelo jornal de Estácio Coimbra. (NASCIMENTO, 1967, p. 143).

Em 1927, as críticas a Estácio Coimbra cresceram ainda mais, na época o mesmo já ocupava o cargo de Governador de Pernambuco.

O Jornal do Recife, edição da tarde, teve seu primeiro número em circulação no dia 1 de abril de 1916, angariando forte prestígio e aceitação na sociedade pernambucana. Na capa trazia o dizer: “Ilustrada, Noticiosa e Independente”. (IBIDEM, p. 120). Interessante observarmos que, embora muitas vezes pareça que o Jornal do Recife não era completamente a favor da Reforma Carneiro Leão (1928), talvez, por ser um jornalpositor ao governador (Estácio Coimbra), podemos perceber, nos escritos de Nascimento (1967), que, entre os nomes destacados por

este, e que apresentaram suas produções em edições deste jornal, está o de Antônio Carneiro Leão durante as publicações de 1920.

Finalmente, a publicação do Jornal do Recife se estendeu até 30 de maio de 1931, sendo suspensa no dia posterior. Ao que tudo indica, diante das ideias que parecia defender, teve como justificativa para o fechamento a pressão da censura à imprensa iniciada neste desde as edições de 1930.

Diante disso, observa-se que a reforma de Carneiro Leão não foi uma unanimidade e que setores da imprensa, como este jornal, foram contrários a ela. Em parte, como mencionamos, pela oposição que fazia ao governador Estácio Coimbra desde a época que o mesmo era proprietário do jornal O Estado de Pernambuco, e em outra parte, talvez pela influência de seu proprietário o Coronel Faria, que provavelmente estava ligado às classes tradicionais e dominantes àquela época, não adeptos, em muitos aspectos, às ideologias presentes no ideário escolanovista.

Entre 1920 e 1929, o Brasil vivia um momento de efervescência ideológica e de muita inquietação social, provocadas pelas campanhas presidenciais, as lutas de reivindicação do operariado, pressões por parte da burguesia industrial, dentre várias outras manifestações em favor das mudanças estruturais no país. O coronelismo, durante muito tempo, foi a base do poder no Brasil, sendo um movimento de força durante grande parte da Primeira República. Em geral, o sistema coronelista originou-se da distribuição de postos honoríficos da Guarda Nacional e se alimentou, a partir da República, do desenvolvimento das formações oligárquicas. Segundo Nagle (1974):

Mantidas e aperfeiçoadas as características da instituição coronelista, depois da implantação do regime republicano, delas resultaram o continuísmo ou imobilismo político que caracterizou a Primeira República, bem como o fraco centralismo e as feições do então restrito colégio eleitoral e a forma comprometida das regras de elegibilidade. (NAGLE, 1974, p. 4).

Isso deu sustentação também à chamada “Política dos Governadores”, que transformou os governadores dos estados nos importantes “cabos eleitorais” da presidência, garantindo assim a eleição dos Presidentes da República, escolhidos

anteriormente ao processo eleitoral. O que iria se estender até o final da Primeira República:

Em síntese, a década final da Primeira República significa um ponto de encruzilhada: ao mesmo tempo, existem condições objetivas distintas que começam a se radicalizar pela sua transformação em condições contraditórias, quando o esforço para a manutenção da ordem política tradicional começa a ser contrabalançado pelo esforço para a sua alteração. Nesse tempo, a configuração da sociedade política brasileira propunha muitos obstáculos para que as novas condições se traduzissem em novos tipos de realização política. A composição do poder, perpetuada por um colégio eleitoral assentado sobre o sistema coronelista, frustrava qualquer modificação na estrutura política; nesse quadro, o voto se reduzia a um instrumento de vassalagem e as eleições a uma luta com resultados estabelecidos no mesmo momento em que o situacionismo escolhia os candidatos. Era inegável o domínio do campo sobre os valores industriais e urbanos em expansão. (IBIDEM, p. 6).

Voltando a analisar os artigos da reforma, no campo do interdiscurso, ou seja, do já dito presente nos recortes, uma forte preocupação de caráter evolucionista para Carneiro Leão foi a situação do magistério. Assim, foi que elaborou alguns itens para melhorá-lo como: o estímulo à preparação e qualificação dos professores e à sua cultura. Para Carneiro Leão era função da escola seguir o progresso da civilização e equilibrá-la socialmente e moralmente, como ele mesmo defende na página 11 da Justificação do Ato. Preocupa-se desse modo, em estimular a atuação dos professores através de prêmios aos com melhores resultados e desempenho. Como podemos ver no Título XVII – Das disposições gerais e transitórias, em seu artigo 396º:

Ficam instituídos dois prêmios annuaes de viagem para o magistério a serem concedidos por indicação do Director Technico de Educação e com os deveres determinados na regulamentação da lei. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Ainda priorizando a qualificação dos professores, instituía aperfeiçoamentos e curso de férias:

ART. 325º - Ficam instituídos os Cursos de Férias e os Cursos de Aperfeiçoamento com o fim de:

- a) Fornecer ao professorado primário do Estado e dos municípios a oportunidade de aperfeiçoar sua cultura e sua technica;
- b) Dar aos professores do interior não só oportunidade de vir a Capital todos os annos, e entrar em contacto com os colegas do

Recife, mas de manter sempre em dia com os processos modernos de educação.

ART. 326º - Os municípios facilitarão a frequência aos Cursos de Férias dos professores e das suas escolas.

ART. 327º - O Curso de Aperfeiçoamento será exclusivamente para os professores do Recife, municípios adjacentes e normalistas diplomados que ainda não exerçam o magistério.

ART. 328º - O Curso de Férias será para todos os professores de Pernambuco, estaduais ou municipais. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

A ideia era capacitar os professores, no intuito de qualificar a mão-de-obra para atender aos anseios de modernização defendidos pelas ideologias positivista e evolucionista vigentes no Brasil àquela época, pois isto representava crescimento econômico do país com melhor preparação no setor industrial.

Também visando esse crescimento, a inspeção médica foi elaborada a partir do Ato nº 1.239, e a partir desta ocorreu uma reorganização no trabalho médico-escolar. Procurando criar mais visitadores para acompanhar a evolução das crianças, até em suas residências, foram estabelecidas normas em relação ao ambiente escolar com o intuito de melhor atender aos alunos. Assim, justificaram-se as condições das merendas escolares, a infraestrutura apropriada dos prédios escolares e a criação de escolas especializadas para os estudantes “debilitados”. Isso já foi visto no Capítulo IV – Da Inspeção Médico-escolar, nos artigos 23º ao 29º apresentados anteriormente, contudo, neste aspecto, é importante ressaltar a presença de certas especialidades médicas nas escolas como os dentistas, por exemplo, numa exibição fragante da presença da ideologia higienista no Ato da reforma:

Capítulo VII – Dos dentistas escolares, Inspector Odontológico e gabinetes dentários

ART. 46º - Será instalado, na sede de cada districto escolar, na capital, um Gabinete Dentario para o tratamento gratuito dos dentes dos escolares pobres.

PARÁGRAFO ÚNICO: Aos alumnos cujas condições econômicas permittirem será feito o serviço mediante apenas o pagamento do material gasto nos tratamentos executados.

ART. 47º - Nos Grupos Escolares, em que a Caixa Escolar ou dadivas de particulares venham a instalar gabinete dentário o Estado ajudará, fornecendo dentista, mediante tabella de serviços previamente organizada. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

Houve ainda uma preocupação em reorganizar a educação primária, estruturando-se as Escolas de Aplicação, anexas às Escolas Normais e aos Grupos Escolares, dando prioridade às regiões de classes mais pobres. Institui-se assim, a idade apropriada para a entrada em cada série escolar, como vemos no ATO nº 1.239, Capítulo II – Da educação primária, artigos 96º ao 100º, que inclui toda a organização da educação primária no estado. Além disso, ocorreu preocupação com a educação especial, definida no Título VII – Das escolas para débeis orgânicos - já abordada na primeira metade deste capítulo.

Porém, como já colocamos, a reforma não foi uma unanimidade e, sobretudo no que se refere ao ensino primário, houve divergências em relação ao modo como este foi organizado por Carneiro Leão e instituído pelo governador Estácio Coimbra. A imprensa, por exemplo, era defensora das ideias de alguns grupos tradicionalistas que viam com maus olhos o que se estava fazendo a época:

Ensino Primário

O Sr. Governador em acto 9 do corrente, annexou ao do Estado, o ensino primário municipal. Com essa resolução o sr. Governador concorreu ainda mais, para a anarchia ao ensino primário e prejudicou grandemente o magistério municipal, equiparando os seus vencimentos do magistério estadual, o que equivale a uma manifestação para menos. O ensino primário do município, aqui no Recife, sempre valeu mais do que o ensino primário do Estado. Pelo menos as cadeiras eram preenchidas por concurso. Não valia o pistolão nem o parentesco. O professorado pelo menos sabia ler. Agora se nivelou tudo. O sr. Estácio Coimbra fez taboa raza da instrucção além do mais, nesta quadra em que todo o funcionalismo público aspira alguma melhoria de vencimentos, os professores do município sofrem um corte no seu. Pode parecer rasoavel o acto do governador, mas não se pode esconder esse seu aspecto de verdadeira deshumanidade. A Prefeitura, agora desfalcado o seu patrimônio mas, desafozada, livre de uma vultuosa despesa, certamente terá a mão, alguns contos de réis a mais para a compra de autos luxuosos e para as semicuras necessárias. O povo, este pode e deve continuar sem instrucção. (JORNAL DO RECIFE, nº 9, 11 de janeiro de 1928, p.1).

No entanto, apesar dessas criticas, reconhecia-se que a Educação Normal sofrerá um forte remodelamento, ganhando mais atenção no sentido de formar melhores professores, para adquirir assim, mais mão-de-obra qualificada, capaz de atuar no mercado de trabalho. No ato da reforma, isso pode ser percebido quando

Carneiro Leão atribui boa parte do texto de sua Reforma à organização da Escola Normal o que abarcou o capítulo V – Das escolas de aplicação anexas às Escolas Normais, artigos 156º a 161º; o capítulo VI (sem título) referente aos estabelecimentos de ensino da Escola Normal, artigos 162º e 163º; o capítulo III – Da Escola Normal para a formação dos professores primários, artigos 134º ao 142º; o capítulo IV – Do Curso Normal Anexo, artigos 143º ao 155º; o Título V – Da Educação Normal, capítulo I – Da organização geral, artigos 117º ao 121º; e finalmente, o capítulo II – Da Escola Normal Superior, artigos 122º ao 133º.

No que diz respeito ao ensino técnico profissional, fator importante para a formação direta de trabalhadores, principalmente da indústria, não podemos deixar de perceber o destaque que essa modalidade ganha em Pernambuco naquele período através da reforma. Sendo oferecido aos jovens do sexo masculino e feminino, ele foi pensado de acordo com as exigências crescentes do chamado progresso industrial e social, como podemos ver no trecho abaixo:

Art. 168º - A educação technico-profissional a ser creada pelo Estado visa fornecer aos jovens de um e de outro sexo, consultadas as aptidões individuaes, uma educação capaz de os habilitar a exercer profissões remuneradas e a concorrer para o desenvolvimento econômico da collectividade.

PARÁGRAFO ÚNICO: Essa educação será ministrada em estabelecimentos masculinos e femininos, assim classificados:

- a) escolas technico-profissionaes masculinas;
- b) escolas technico-profissionaes femininas;
- c) escolas, cursos e classes domesticas;
- d) cursos anexos para mestres e professores;
- e) escolas de aperfeiçoamento;
- f) internatos. (PERNAMBUCO, Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, 1929).

A década de 1920 é caracterizada como um período de transição de um sistema econômico ainda do tipo colonial, para um outro, cada vez mais autônomo. É nesse período que se dá a instalação do capitalismo no Brasil, constituindo assim uma marca entre o sistema agrário-comercial e o sistema urbano-industrial. O início do regime republicano promoverá o máximo de desenvolvimento da estrutura de produção cafeeira, tendo consequências no meio político, econômico, social e cultural. O próprio “órgão público” sustentou a economia cafeeira nos momentos de crise. Nessa época (do auge do café) era praticamente inexistente outras formas

alternativas de organização de outras atividades econômicas, porém, é com base nos lucros do café, que passa a crescer no Brasil a indústria:

A história da industrialização brasileira mostra a existência de várias tentativas abortadas. Antes deste século apareceram períodos nos quais se processaram acanhados surtos industriais, logo frustrados. No entanto, a nova fase que se inaugura durante a década dos anos dez, deste século [século XX], o que continua no decênio seguinte, constituirá a “fase de consolidação”, atingida graças a uma multiplicidade de condições. Uma destas, porém, será ressaltada: a presença do processo já adiantado de concentração de renda, fruto da economia cafeeira. (NAGLE, 1974, p. 14).

Assim, a acumulação de renda proporcionada pela economia cafeeira, criou condições de sustento para a indústria brasileira. Além disso, a desvalorização cambial, ocorrida durante a Primeira Guerra Mundial, e a dificuldade de se importar mercadorias, por conta do encarecimento dos preços dos produtos estrangeiros acabaram por estimular o crescimento industrial no Brasil durante o século XX, o que influenciou também na sociedade brasileira.

Um elemento importante e que impulsionou alterações no setor social brasileiro da Primeira República, como já ressaltado, foi o processo imigratório. Embora este tenha tido seu auge entre os anos 1888-1914, a imigração continuou significativamente durante o último decênio da República Velha:

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros de produção escravista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, ideias e valores no processo de integração social. (IBIDEM, p. 24).

Inclusive, os imigrantes iriam contribuir socialmente com as lutas sociais (em busca de melhores condições de vida e de trabalho), além do desenvolvimento da consciência de classe do operariado urbano. É nessa época que a população urbana cresce de maneira considerável. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, durante a chamada República Velha, ocorrerá um aceleração na divisão social do trabalho, o que passará a exigir, cada vez mais, um crescente nível de especialização de funções, resultando assim, no aparecimento de novas camadas sociais e diferenciações na antiga classe

dominante. Surgem então em destaque as classes: burguesia comercial e industrial, as classes “médias” urbanas e o proletariado industrial (NAGLE, 1974).

Todavia, apesar da aparente preocupação de Carneiro Leão, e consequentemente do governador Estácio Coimbra, em reorganizar a educação do estado, fora evidente, como já citado, a insatisfação de parte da imprensa pernambucana, em particular de um dos jornais mais populares que circulavam em Pernambuco entre os séculos XIX e XX, o Jornal do Recife, conhecidamente jornal que fazia oposição ao governo e que tinha uma boa aceitação. Encontramos assim ao analisarmos, uma série de reportagens que datam de 19 de junho de 1929 (Jornal nº 137, página 1), 20 de junho de 1929 (Jornal nº 138, página 1) e 21 de junho de 1929 (Jornal nº 139, página 1), todas com uma seção especial expondo reportagem de destaque intitulada “Instrução Pública” como podemos ver no trecho abaixo:

A resolução do exmo. sr. Dr. Estácio Coimbra echoou sympaticamente no seio dos que se interessavam vivamente pelo ensino, sobretudo porque, neste particular, conservamos os processos rotineiros e estávamos ameaçados de assim permanecer por mais um quadriênio. É possível que s. exc. Encontrasse entre nós quem fizesse o que o senhor Antonio Carneiro Leão fez, isto é, “examinar a situação do ensino primário e normal” conforme diz o chefe de Estado em sua Mensagem, diminuindo assim a despesa sem prejuízo para a competência profissional. Pertencemos ao número daqueles que acreditam não teria sido necessário virem de São Paulo emprestados por dois annos mediante contractos, aliás elevados, aquelles que exercem os cargos de Director Technico de Educação, professor e professora das Escolas Technica e Profissional e director da Escola de Applicação. E não se pode dizerem sã consciência que não existe um sopro de vida nova na instrucção em Pernambuco: não se pode em verdade occultar o que de bem foi introduzido nessa reforma que talvez mal interpretada provocou a justa repulsa a que o sr. Dr. Estácio Coimbra não deu merecido valor, embora partisse ella da mulher pernambucana, da maioria da imprensa, do clero, de associações religiosas, emfim, de toda gente. (JORNAL DO RECIFE, nº 137, 19 de junho de 1928, p. 1).

E finalizam:

Fiquem convencidos os que lêem que não acariciamos ideias subalternas. O nosso maior desejo é que Pernambuco se destaque sempre entre as unidades da Federação. O capricho eterno mau conselheiro de todos os homens de Poder estabelece um estado

especial de idynsiocracia e tenta calcar aos pés da razão e a logica que se conservam altaneiras, vencendo brilhantemente as intempéries de uma situação creada por injucções de momento. A verdade não tem crepúsculo. E nós estamos com a verdade. (JORNAL DO RECIFE, nº 139, 21 de junho de 1928, p. 1).

Porém, mesmo com o descontentamento de alguns em relação à Reforma de Carneiro Leão, não podemos deixar de destacar a influência que a mesma teve na educação de Pernambuco durante a primeira metade do século XX, mais precisamente entre os anos de 1928 e 1930, afinal, mesmo que, segundo parte da imprensa, a reforma não tenha sido completamente efetivada, ou, sendo colocada em prática fatores que desagradaram parte da sociedade, não se pode negar a abertura que essa Reforma educacional deu para que outras reformas surgissem não apenas em Pernambuco, como também em outros estados.

É importante considerarmos que, em particular, em nosso estudo utilizamos a ideia de ficção a partir do documento histórico assim, para Certeau (2012), a ficção faz reaparecer a historicidade. Tendo em vista os estudos freudianos, a partir da técnica terapêutica que estabelece a cura como uma lembrança das vivências afetivas que se “escondem” por trás das representações e no discurso em que o analista incorpora uma linguagem, a ficção pode-se dizer “esquecida”, por parte da racionalidade científica e reprimida ao mesmo tempo pela normatividade social. Assim, o historiador não reuniria fatos, mas sim, significantes, sendo a operação historiográfica composta em enunciações de sentido, ocultados sob a ilusão de realismos (CERTEAU, 2012).

A partir de Michel de Certeau (2012), surge o debate entre a história e a ficção, onde para ele, a partir do instante que o historiador faz a crítica documental, existe a possibilidade do mesmo diagnosticar o erro (o falso) contido nestes documentos. O erro existente é a ficção, por sua vez transferida para o campo do irreal. O real seria então ocorrido pela denúncia do falso. Porém, para Certeau, o discurso histórico utiliza da ficção, da suposição do que poderia ser, o uso de metáforas, as várias possibilidades de interpretação. Contudo, devemos lembrar que, apesar da ficção, o discurso histórico não é uma mentira, nem deixa de ser ciência, mas torna-se real à medida que se considera como uma representação dessa realidade (IDEM).

Dessa forma, utilizando Foucault, Michel de Certeau concentra-se em certas questões de ordem metodológica: como a análise histórica deve ser estrutural, assim como se adequa o significante e o significado, já que o significado das palavras é construído historicamente; a noção de periodicidade dá a ideia (errônea) de continuidade, progresso, onde, dessa forma, precisamos confrontar o nosso objeto com outras contemporaneidades, não se concentrando exageradamente no pensamento posterior ou anterior.

Certeau (2012) afirma que, ao escolhermos nosso objeto de pesquisa, essa escolha se orienta em nossa busca pela identidade. Quando olhamos para o futuro buscamos algo do presente. Ao ter um contato maior com o documento, a partir de uma relação de força, há um estranhamento com o outro e consequente afastamento com o seu mundo. Um mundo que nos escapa. O que muda em relação ao contato inicial com o documento, é a forma como nós o olhamos, a mudança do próprio pesquisador em relação à sua pesquisa. O fazer história perpassa pela produção de narrativas que consideram que algo passou e está morto, sendo inacessível.

O Ato nº 1.239, da Reforma Educacional Carneiro Leão em seu texto possui 27 títulos, 61 capítulos e 424 artigos, e anexados a estes a sua Justificação, algumas explicações e comentários, além de opiniões de associações e da imprensa, onde ao analisarmos, percebemos a intenção de seu autor de instituir um maior controle sob todos os itens ligados ao sistema da educação no estado de Pernambuco, sendo pontos interessantes a ressaltar no documento: a racionalidade na busca pela qualidade e eficácia do ensino; o cientificismo em conjunto pela modernização do país e traduzindo novos métodos de ensino e disciplinas inseridas no currículo escolar; os cuidados com a saúde e aprimoramento da “raça” e o controle exercido sobre vários aspectos escolares, indo desde o livro didático, estruturas físicas das escolas e professores, além do corpo administrativo e seus salários. Tendo tido como principal objetivo, a busca pela qualificação profissional, contou para isso com professores já presentes no estado, como também com um corpo docente para ele, muito qualificado, vindo de São Paulo e que era considerado um destaque na educação do país.

No entanto, embora de grande relevância para os estudos ligados à história da educação em Pernambuco e no Brasil, a Reforma Carneiro Leão durou pouco tempo (final de 1928 e início de 1930), devido principalmente à queda do governo Estácio Coimbra e aos turbulentos acontecimentos ligados à política do país que originaram a Revolução de 30⁹. Contudo, vários aspectos propostos pela Reforma foram postos em prática, como as Escolas Técnicas Profissionais Masculinas e Femininas, a Escola de Aplicação, a Diretoria Técnica de Educação, o novo currículo escolar, a reorganização da Escola Normal, os cursos de férias e métodos ativos utilizados na prática escolar.

Assim, após analisarmos os discursos presentes no Ato nº 1.239 e discursos sobre o tema, selecionados no Jornal do Recife, percebemos que várias são as condições de produção destes. Há, no momento que eles são proferidos, diversas relações de sentido. Deste modo, observamos que de maneira geral, os discursos se relacionam, apontando um para o outro, existindo aí, um processo contínuo que, segundo Orlandi (2012), é influenciado pelos mecanismos de antecipação, como se o sujeito se colocasse momentaneamente no lugar do interlocutor, passando o sujeito a falar pensando no sentido que quer que suas palavras produzam.

Conforme apresentamos no início deste capítulo, há no contexto estudado, uma série de ideologias que influenciaram não apenas a estrutura social, econômica e cultural da sociedade brasileira, como também seus discursos. O discurso é influenciado pelas ideologias e pelo lugar em que o sujeito está ou representa, dizemos assim que o que se fala, o que se profere, é influenciado por uma relação de forças que estão constantemente presentes nos discursos estudados:

podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. (ORLANDI, 2012, p. 42).

E é isso, ao fazermos a análise de discurso, que buscamos no *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, as ideologias, e o lugar de onde se falava, influenciaram fortemente os discursos de Carneiro Leão e Estácio Coimbra, afetados pela busca

⁹ A revolução de 1930 foi um movimento de cunho político que tirou do poder o presidente da República do Brasil Washington Luís, com o apoio dos chefes militares, e entregou o governo a Getúlio Vargas.

da modernização advinda para eles por meio da mudança da educação no país e no estado de Pernambuco.

Finalmente, é importante considerarmos que a Reforma Educacional de Carneiro Leão, assim como outras reformas educacionais que ocorreram no Brasil na fase da Primeira República, foram importantes, pois, afetaram de forma direta as bases da educação do país durante o século XX, além disso, estes movimentos deram condições, de certo modo de, a partir do anos 1930, surgirem outros movimentos educacionais que se tornaram conhecidos como foi o caso do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que inclusive teve suas origens nas reformas educacionais da primeira fase do século XX.

Para Azaranha (1993), a Revolução de 1930 foi o desfecho das crises sociais, econômicas e políticas ocorridas durante a década de 1920. Foi neste contexto histórico que surgiu um cenário propício às transformações da educação brasileira, sendo a educação ainda vista como um problema nacional, sob influência da urbanização que vinha crescendo no Brasil. Em 1932, um grupo de educadores e pessoas ligadas à cultura com vistas ao contexto em que viviam no Brasil, lançou um manifesto ao povo e ao governo ficando aquele conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redatado por Fernando de Azevedo e com assinaturas de 25 intelectuais brasileiros.

O objetivo deste documento era o de provocar reflexões e atitudes por parte da população e do Estado, mobilizando assim as pessoas para a ação. Exigia-se através do Manifesto, um plano específico para a educação brasileira, ganhando assim, uma ampla repercussão, influenciando inclusive na formulação do Plano Nacional de Educação instituído posteriormente através da Constituição de 1934 (IDEM).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em História da educação está ganhando cada vez mais importância no campo educacional, já que novos objetos vêm sendo trabalhados em sua historicidade. Assim, ela constitui-se hoje de uma variedade de temas que acabam por enriquecer esse campo de estudo. Neste sentido, ampliou-se o conceito de fontes e documentos relevantes ao trabalho do historiador em educação e isto representa uma expansão no trato com a memória. A conclusão desse processo, vislumbrado, sobretudo nos últimos anos do século passado, é a de que a compreensão do conhecimento acumulado historicamente e da própria História, são essenciais para a produção de novos conhecimentos e esse saber crescerá a partir do fortalecimento das pesquisas e da criação de meios para sua difusão.

Um dos pontos essenciais, e que devem ser considerados em nosso estudo, são as fontes, pois o bom andamento dos trabalhos ocorre através da aproximação estabelecida com elas. No caso específico da ciência histórica, é preciso levar em consideração que aquilo que foi documentado sobre um acontecimento ou época, não reflete uma realidade e sim uma de suas possíveis interpretações. Desse modo, é que encaramos essa pesquisa como uma das leituras para a discussão sobre a Reforma de Carneiro Leão no estado de Pernambuco.

Neste caso, foi a partir da análise do contexto histórico em que os documentos, oficiais ou não, foram produzidos, que embasamos nosso trabalho; igualmente, foi a partir deste acesso que tentamos “reconstruir” discursivamente um ângulo, um olhar sobre o cotidiano das escolas em Pernambuco durante a primeira metade do século XX.

Utilizamos então como fontes o Ato nº 1.239, de 27 de dezembro de 1928, que foi base da educação em Pernambuco no período que estudamos; e artigos do Jornal do Recife (anos 1928 a 1930) que sinalizavam discursivamente, direta e indiretamente, para a (re) organização dos processos educativos escolares no nosso estado durante a primeira fase do século XX. Seguimos assim, a ideia de que:

as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidos com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabaram testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a

natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p. 155).

O discurso da imprensa, assim como sua linguagem, expressava, através dos jornais, as forças políticas dos grupos que compunham a sociedade. Acreditamos então, que a escolha do jornal como um de nossos objetos de estudo, se justifica por se entender ser a imprensa, fundamentalmente, um objeto que de algum modo expressa interesses e intervém na vida social, não sendo assim um mero veículo neutro de relatar acontecimentos. Os jornais, através de seus discursos, tendem a produzir estratégias e legitimar escolhas, sendo um produto da sociedade que o fabricou a partir de relações de forças existentes no período. Além disso, entendendo o discurso como resultado de condições sociais e históricas específicas, seguimos a concepção de que a análise deste discurso não se separa do enunciado, muito menos de sua estrutura linguística, nem mesmo de suas condições de produção.

Analizamos nossas fontes como uma espécie de narrativa. Esta é para Certeau (2012) uma interpretação, ou uma adaptação que o pesquisador realiza, utilizando o suporte teórico-metodológico fornecido pelo ambiente que está inserido e suas relações. Para o texto de determinada fonte existir, faz-se necessário leitores que lhes atribuam sentidos e novas interpretações, esses receptores criam múltiplos quadros de explicação a partir de seus lugares e experiências vividas. Assim, o texto (ou, o que se é dito) se modifica a cada nova abordagem e se torna também diferente ao ser disseminado. A cada novo olhar, o leitor se insere em uma realidade distinta, condicionando-se a partir de sua inserção sociocultural. É aí que podemos viajar por temporalidades e espaços distintos, numa longa cadeia de discursos constituintes da História. Cada documento é composto de uma rede de significados que contribuíram de forma direta e/ou indireta para sua elaboração, dessa forma, o mesmo possui uma intencionalidade, possui um valor designado, a partir de um universo imagético que se faz presente em sua construção (e formação) e que são (ou serão) interpretados pelo historiador.

Dessa forma, ao tentar decifrar as práticas sociais, é preciso unir as tensões existentes entre as estratégias do discurso e suas técnicas de apropriação, sendo desafio para nós pesquisadores, perceber a relação existente entre os textos que analisamos e as instituições, e seus interesses, que os originam. É preciso entender

o documento como carregado de significados ideológicos, repleto de sobreposições de valores éticos e passíveis do posicionamento crítico do pesquisador, num olhar que procure captar nuances, emoções, ditos e não ditos. Foi dentro dessa perspectiva que realizamos essa pesquisa.

Assim, no capítulo 1, pudemos entender um pouco mais sobre o contexto histórico brasileiro durante o período por nós delimitado para ser estudado. Vimos então, que a República concretizou certa autonomia estadual, o que gerou forte expressão dos interesses de cada região, refletindo na política do país. A Primeira República acabou ganhando o “status” de “República dos Coronéis”, em referência aos coronéis da antiga Guarda Nacional, e que eram em sua maioria proprietários rurais, com forte poder local. Do ponto de vista eleitoral, o “coronel” controlava os votantes na área que possuía influência, unia-se a isso o amplo poder dos governos estaduais, que por sua vez, davam destaque a alguns estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que ganharam destaque no cenário nacional, sendo fortes economicamente e politicamente.

Do ponto de vista social, vimos que o Brasil deste período havia recebido desde o século XIX uma ampla quantidade de imigrantes oriundos de outras regiões do mundo, principalmente europeus e asiáticos. Imigração essa que diminuiu em meados de 1914 durante a Primeira Guerra Mundial, mas que acabou por gerar uma forte concorrência no mercado de trabalho aos brasileiros. Estes precisavam se qualificar para competir com a mão-de-obra estrangeira que, por sua vez, possuía experiência, por exemplo, com o trabalho industrial. Já a classe média urbana, levantava a “bandeira” do liberalismo e no intuito de transformar a República oligárquica em República liberal, defendia eleições limpas, direitos individuais e uma reforma social. Além disso, o crescimento da indústria brasileira na primeira metade do século XX gerou uma corrente de busca pela modernização do país e a necessidade, para isso, de uma popularização das escolas para que atendessem à massa sem instrução oficial que precisava de uma educação voltada para a profissionalização e o mercado. Tal contexto provocou nos governos estaduais uma corrida por reformas educacionais nos seus respectivos estados.

Foi a partir destas transformações que ocorreram em nível nacional, mas que afetaram de forma diferenciada cada estado brasileiro, que vimos o transformar da

educação no período. Em particular em Pernambuco, a partir do governo de Estácio Coimbra, ganhou destaque a Reforma Educacional Carneiro Leão, instituída em 1928 através do Ato nº 1.239, e que, influenciada pelos ideais da Escola Nova que ainda timidamente chegavam ao Brasil, procurava preparar nossa sociedade para as transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam no país.

Apresentados estes pontos de reorganização do Brasil entre os anos de 1928 e 1930, partimos para o capítulo 2 que apresentou os aportes teóricos e metodológicos utilizados no trabalho. Assim, passeando pela noção de História como ficção, objetivou-se encontrar as relações existentes entre as ideologias proeminentes no período examinado e os discursos encontrados no *corpus* de nosso estudo. Percebemos neste capítulo a partir de Certeau (2002), a importância de levarmos em consideração o contexto cultural, os lugares e a constituição de saberes à medida que são estes locais indicadores de leis silenciosas organizadoras de um texto, de uma sociedade em suas instituições. Neste caso, o discurso científico acaba por se aproximar da narratividade, a partir de um sistema que organiza as histórias e as relaciona com o presente.

Demonstramos, ainda neste segundo capítulo, a relação que estabelecemos com nossas fontes (Ato nº 1.239 de Pernambuco e o Jornal do Recife), justificando nossas escolhas a partir de Burke (2011) e a Nova História, dentro da perspectiva de haver uma amplitude nos tipos de fonte atualmente utilizadas na historiografia, fontes que ultrapassam os limites de uma História conservadora e tradicional, tornando o estudo mais repleto de significados. Por este motivo, escolhemos a Análise de Discurso como metodologia, porque ela não considerando a linguagem como transparente, sinaliza para ideologias, numa relação em que o social e o linguístico vinculam a linguagem ao discurso.

Finalmente, entendidos nossos procedimentos teórico-metodológicos, no capítulo 3 foi realizada uma análise dos dados coletados em nossas fontes de pesquisa, estabelecendo, a partir destes, uma relação com as ideologias que influenciaram sua composição e que, de certa forma, já haviam sido apresentadas nos capítulos anteriores. Foi no terceiro capítulo que procuramos entender em especial os limites e possibilidades da Reforma Educacional Carneiro Leão (objeto de nossa pesquisa) durante o século XX, percebendo ao mesmo tempo o impacto

desta Reforma na imprensa escrita (o jornal) e as correlações de força e de lugar apresentadas implicitamente nos discursos estudados. Percebemos então aí, a força do discurso médico no meio educacional, definindo regras para funcionamento e organização escolar da República Velha. Discurso este que ganhou espaço no país após a introdução das teorias raciais advindas da Europa naquela ocasião. O movimento higienista, assim como essas teorias raciais, se apresentou nos discursos de Carneiro Leão extraídos no Ato nº 1.239 com forte influência. As questões de “raça” e de saúde pública ganharam força no Brasil do século XX, como uma forma de melhoramento da população, assim como de sua vida e do seu “atraso” social.

Além disso, a ideia de progresso nacional, influenciada pela ideologia positivista, também marcou de forma decisiva os discursos do Ato, em especial, podendo ser percebida na forma de sua organização e estrutura da “nova” educação proposta para Pernambuco. O destaque para a qualificação profissional, por exemplo, representava o esforço do governo no intuito de preparar mão-de-obra qualificada para um “novo” mercado de trabalho que deixava de ser agrário e ganhava força, com o processo de urbanização e o crescimento das cidades, influenciados pela crescente industrialização brasileira. Assim, identificamos que as modificações que ocorreram no Brasil, na chamada República Velha, levaram a um movimento de entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico.

No entanto, estabelecendo um paralelo entre os discursos presentes no Ato da Reforma e a imprensa jornalística, em especial o “Jornal do Recife” que teve grande expressão no século XX aqui em Pernambuco, percebemos que a Reforma Carneiro Leão não era defendida por todos, pois embora encontremos trechos que apresentam os passos de Antônio Carneiro Leão em suas visitas às escolas antes da instituição do Ato oficialmente, após a elaboração do mesmo, foi comum encontrarmos comentários negativos relacionados à organização da educação do estado. Apresentava-se assim, para a população movimentos de alunos e pais que não estavam satisfeitos com os professores e diretores técnicos de instrução, até problemas com gastos do governo para contratação dos profissionais em educação, estes, muitas vezes vindos de outros estados, com destaque para São Paulo.

Contudo, apesar das críticas do jornal analisado, chegamos à conclusão de que pelo que foi proposto e por sua duração e destaque, o Ato nº 1.239 foi relevante para a organização da educação em Pernambuco durante a Primeira República, por sua complexidade e abrangência. Assim, mesmo apresentando diferentes visões de um mesmo acontecimento e esboçando uma estrutura de correlação de forças, através dos discursos examinados, podemos afirmar que a Reforma de Carneiro Leão provocou debates interessantes o que por si só, alude a sua importância.

Desta forma, a partir da análise dos dados coletados e da relação destes com o contexto histórico da época, procuramos elaborar um olhar sobre o impacto da Reforma Educacional Carneiro Leão para Pernambuco, ao mesmo tempo em que buscamos conhecer melhor como se organizou a educação do estado durante a República Velha. No entanto, é válido lembrar que este estudo não acaba aqui. Pelo contrário, finalizamos uma etapa, mas infinitas versões e visões deste acontecimento ocorrerão e é bom que ocorram.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Maria Cristina de A. **A escola nova em Pernambuco: educação e modernidade**. Recife: Fundação Cultura Cidade do Recife, 2002.

_____. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 119 – 136, jan. / abril. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/81/89>>. Acesso em : 2 jul. 2012.

AZARANHA, José M. P. **Temas em debate. Políticas e planos de educação no Brasil**: Alguns pontos para reflexão. Cad. Pesq., São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio, 1993.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru: EDUSC, 2006.

BOARINI, Maria Lúcia. **Higienismo e Eugenia**: discursos que não envelhecem. Universidade Estadual de Maringá. Publicado em Psicologia Revista, vol. 13, n.1, SP. Educ. 2004. P. 59 – 72.

BORGES, C; DESBIENS, J. F. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOSI, Alfredo. **O Positivismo no Brasil**: uma ideologia de longa duração. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Do Positivismo à Desconstrução**: Ideias Francesas na América. São Paulo: EDUSP, 2003. P. 17-47.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

_____. **A Invenção do Cotidiano:** 1; Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História e Psicanálise:** entre ciência e ficção. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Editora Artemed, 2007.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura:** Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

FERNANDES, Priscila D. ; OLIVEIRA, Kécia K. S. de. **Movimento Higienista e o atendimento à criança.** Disponível em: <<http://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianç3a7a.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de L. F. de A. Sampaio. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do Saber**. Tradução de L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1969.

GUERRA, Vânia M. L. Reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso da linha francesa. **Ensaio e Ciência**. Campo Grande (MS), v. 7, n. 1, p. 217-232, 2003.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

JORNAL DO RECIFE. Recife-PE, 1928 – 1930 – Publicação da Tarde.

LACERDA, Arthur V. de. **A república positivista**. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. 3 ed. Campinas; SP: Editora UNICAMP, 1994.

LOMBARDI, José C. e NASCIMENTO, M. I. M. (Org.) **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACIEL, Maria Eunice de S. **A eugenia no Brasil**. Anos 90, Porto Alegre, n. 11, julho 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3 ed., 1997.

MAZZOTTI, Alda J. A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Carlos A. C. A fatalidade biológica: a medição dos corpos, de Lombroso aos biotipologistas. In: MAIA, Clarissa N. (Org.) **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, v. 2, 2009.

MISKOLC, Richard. **Reflexões sobre a normalidade e o desvio social**. Estudos de Sociologia; Araraquara, 13/14: 109-126, 2002/2003.

NAGLE, Jorge. 1929 – **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Material escolar, 1974.

NASCIMENTO, Luiz do. **Diários do Recife** (v. I, II e III). Imprensa Universitária. Universidade Federal de Pernambuco, 1967. Publicações Digitalizadas da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife-PE.

ORELLANA, Rodrigo C. Michel de Certeau: História e Ficção. Natal (RN), v. 19, n.31. Janeiro/Julho de 2012, p. 5-27. **Princípios Revista de Filosofia** E-ISSN: 1983-2109.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 10 ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2012.

PAIM, Antônio. BRASIL. CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. O Apostolado Positivista e a República. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: Câmara dos Deputados, 1981.

PAIVA, Vanilda P. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de Adultos. 6 ed., São Paulo: Loyola, 1972.

_____. (Org.) **Perspectivas e Dilemas da educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

PECHÊUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3 ed., Campinas (SP): Pontes Editores, 2002.

PERNAMBUCO (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco: justificação, lei orgânica, explicação e comentários, opiniões de associados e da imprensa**. Recife: Imprensa Oficial, 1929.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROQUETTE-PINTO, E. **Ensaio de Antropologia Brasileira**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

SILVA, Josie A. P.; MACHADO, Maria Cristina G. **Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores**. 2009. Disponível em: <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/articl/view/508/391>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

SILVA, Maria Alice M. Sobre a Análise do Discurso. Fatec. Ourinhos, SP. **Revista de Psicologia da Unep**, 4 (1), 2005.

SIMÕES, José Luís (Org.). **Pesquisas em teoria e história da educação**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2010.

SOUZA, Edílson Fernandes de (Org.). **Histórias e Memórias da Educação em Pernambuco**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009.

SOUZA, José Inácio de M. **O Estado contra os Meios de Comunicação**. São Paulo: Annablume, 2003.

APÊNDICE

Quadro 1 - Teses e dissertações do banco do programa de pós-graduação em educação da UFPE com conteúdos referentes às Reformas Educacionais ou temas afins.

	TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE
Teses e dissertações com temas referentes às Reformas Educacionais.	A Reforma da Educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE)
	A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade. *
Teses e dissertações com temas afins a nossa pesquisa. (Nestes podemos constatar pequenas nuances que de maneira indireta contém assuntos que possuam alguma ligação com nosso tema)	A escola normal Oficial de Pernambuco.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - 2013/2014.

*O livro “A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade,” é de autoria de Cristina Araújo, e é resultado da dissertação da mesma defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em 1987. Porém, esta dissertação não se encontra no catálogo virtual de teses e dissertações deste programa.

Quadro 2: Artigos do portal Capes com conteúdos referentes às Reformas Educacionais ou temas afins.

Artigos com temas referentes às Reformas Educacionais.	ARTIGOS – PORTAL CAPES	
	2006	A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.
	2003	Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920.
	2009	Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente.
	2002	A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais.
	2007	Professor: protagonista e obstáculo da reforma.
	2007	Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível.
	2007	Comunitarismo, sociedade civil e a reforma da educação na era FHC (1995-2002).
	2010	Reforma gerencial do estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do Reuni.
	2005	Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural.
Artigos com temas afins a nossa pesquisa. (nestes artigos podemos constatar pequenas nuances que de maneira indireta contém assuntos	2011	Apropriação e resistências: ressignificações das políticas educacionais na prática docente.
	2008	Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo.
	2005	Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?
	2006	O Plano Nacional de Educação (Lei 10.117), de 9 de janeiro de 2001.

que possuam alguma ligação com nosso tema)	2002	Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio.
	1999	Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica.
	1998	A gestão educacional na intersecção das políticas federal e municipal.

Fonte: Catálogo de artigos do Portal Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - 2013/2014.

Quadro 3: Teses e dissertações do banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com conteúdos referentes às Reformas Educacionais ou temas afins.

	TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
Teses e dissertações com temas referentes às Reformas Educacionais	Ressignificado, avaliação e implantação do ensino médio: um estado de caso sobre a reforma do ensino médio numa escola confessional.
	A Reforma da educação profissional dos anos 90 no Centro Federal de educação tecnológica de Pernambuco (CEFETPE) *
	A reforma do Ensino Médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990.
	Educação profissional: um estudo do impacto da lei e implantação da reforma do ensino técnico e suas decorrências no CEFET-RJ.
	O programa da educação continuada dos gestores da educação pública paulista no contexto das Reformas educacionais dos anos de 1990.
	Implicações do choque de gestão e reformas em Minas Gerais: a avaliação de desempenho individual (AID) dos docentes da rede estadual de ensino em Uberlândia no período de 2003/2010.
	A reforma do ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a ideologia da empregabilidade.
	Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará.
	Reformas educacionais nos anos noventa no estado de Minas Gerais: o projeto Proqualidade.
Teses e dissertações com temas afins a nossa pesquisa (Nestes podemos	Trabalho e educação: a formação profissional na perspectiva do Senac de São Paulo.
	Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998) desconstrução da escola pública.

constatar pequenas nuances que de maneira indireta contém assuntos que possuam alguma ligação com nosso tema)	A estratégia com invenção: as políticas públicas de educação na cidade do rio de Janeiro entre 1922 e 1935.
	Os discursos sobre a língua e ensino no Brasil da 1º e da 2ª República: o duplo lugar da determinação e contradição.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – 2013/2014.

*Esta dissertação também foi citada no Quadro 1.