



RESENHA

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência.** Jundiaí [SP]: Paco, 2019. 364p.; 21cm.

Simone Maria Magalhães Melean
Universidade de São Paulo, Brasil
Instituto Federal de São Paulo, Brasil
magalhaessimone1623@gmail.com

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DE ANA LUIZA JESUS DA COSTA

Em *O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência*, Ana Luiza Jesus da Costa analisa diversas iniciativas populares de educação e de instrução organizadas por associações mutualistas e filantrópicas, presentes na sociedade fluminense da segunda metade do século XIX (COSTA, 2019, p. 18).

Na busca por compreender a apropriação da educação pelas classes populares, Ana Luiza estudou experiências educacionais num contexto definido por ela como o de “expansão do fenômeno associativo vivido pela sociedade oitocentista fluminense de forma ampla” (p. 20). Desse contexto de expansão do associativismo Ana Luiza destacou cinquenta e duas associações de auxílio mútuo, beneficentes e da imprensa operária, do período de 1835 a 1912, para entender como as classes populares se organizavam para criar espaços formativos, bem como identificar o sentido da educação e a participação das classes populares para incidir nas medidas políticas e sociais da educação naquele período (COSTA, 2019, p. 20).

Originário de sua tese de doutoramento¹, o livro articula diversas fontes, organizadas pela autora em quatro grupos: a) associações de trabalhadores, tanto de auxílio mútuo e beneficência como as de resistência; b) periódicos da imprensa operária; c) abaixo-assinados de moradores e chefes de família requisitando ao Ministério do Império ou à Previdência da Província a abertura ou reabertura de escolas, códigos sobre escolas subvencionadas e os relatórios dos presidentes da província do Rio de Janeiro; e, d) textos normativos como o Decreto nº 3029 de 09 de janeiro de 1881, que trata da reforma eleitoral e, o Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881 que implementa a Lei nº 3029, que trata da legislação eleitoral (COSTA, 2019, p. 22).

¹ O educar-se das classes populares no Rio de Janeiro oitocentista: escolarização e experiência, tese defendida por Ana Luiza Jesus da Costa, em 2012, na Faculdade de Educação da USP.



Baseada nos estatutos das associações, relatórios de gestão, pareceres, legislação, artigos da imprensa dos trabalhadores, a autora vai tecendo sua narrativa, que procura esclarecer e demonstrar ao leitor e leitora a complexidade que envolve as experiências educacionais das classes populares do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, desmistificando assim as análises que tendem a simplificar e homogeneizar o processo formativo da população pobre, negando-lhe protagonismo e resistência.

Interessada em descortinar os sentidos que a educação assumia para os sujeitos e suas múltiplas expressões engendradas pelas classes populares, Ana Luiza revela aspectos sociais e políticos importantes do Rio de Janeiro oitocentista que ajudam a compreender as disputas que envolviam o tema da educação naquele momento, e que colocava em movimento as forças do poder privado, o Estado imperial e as classes populares (p. 31). Nesse sentido, a autora recupera o debate acerca da exclusão dos analfabetos da política oficial, ao mesmo tempo que as elites iam sedimentando o “mito” da alfabetização como critério balizador da participação política e de cidadania (p. 28). Nesse contexto, a reforma eleitoral de 1881 foi decisiva para consolidar a concepção elitista do analfabetismo como critério para a exclusão social e política (p. 74).

Ana Luiza localiza nas últimas décadas do século XIX a emergência do “mito” da alfabetização como requisito de civilidade e condição para assegurar a participação política pelo voto, mas desconfia da narrativa que se ampara na taxa de analfabetismo informada pelos censos de 1872 e 1890, os quais indicavam existir 82,5% de analfabetos na população do Rio de Janeiro (p. 39).

Ao se perguntar: “será mesmo que o que se supunha ‘o povo analfabeto’ do Rio de Janeiro estava tão alheio à política e à própria educação?” (p. 28), Ana Luiza acaba por interrogar também os critérios quantitativos como os únicos legítimos e capazes de informar sobre a complexidade social, educacional e de discernimento da sociedade fluminense oitocentista (p. 28-29). Sociedade que passava a consolidar a concepção segundo a qual a escolarização era entendida como “um importante critério de socialização” (p. 31) critério esse amparado por um “discurso governamental que atribuía a si o direito de formar os cidadãos” (p. 31). Não obstante, na prática, esse discurso oficial não se realizava, já que a instrução primária de adultos e crianças pobres era promovida por iniciativas particulares ou de associados. Portanto, mediante uma relação conflituosa com o Estado, as classes populares tomavam para si a luta pela escolarização, realizando “ações diretas, coletivas ou individuais”, que passavam por organizar escolas ou até realizar investimentos para garantir a frequência às aulas oferecidas pelo Estado ou por entidades sociais (p. 31- 32).



Ao assinalar os significados da educação para as classes populares oitocentista, a autora informa que ao lado das reivindicações por educação escolar estatal havia diversas iniciativas da sociedade civil, incluindo aquelas ligadas ao movimento operário organizado, que compunham o amplo espectro de iniciativas do *educar-se das classes populares* (p. 37). Trazendo para sua análise, por exemplo, algumas passagens de crônicas do escritor carioca João do Rio, Ana Luiza identifica reflexões, saberes e conhecimentos entre cocheiros, estivadores, marinheiros, construtores de presépios, leitores e pintores em seus momentos de trabalho e lazer, com os quais se indica o uso popular da escrita e sua presença na arena pública, no caso, nas ruas (p. 38-39).

Ao analisar a atividade dos tatuadores, arte praticada por trabalhadores pauperizados, Ana Luiza destaca uma cena em que o tatuador demonstra saber escrever já que deveria tatuar o nome na pele de um cliente. Assim, ela salienta existir flagrante contradição entre as estatísticas que apontavam a elevada taxa de analfabetismo e a realidade em que se observa, por outras fontes, o uso popular da escrita (p. 39).

Ao afirmar que a educação não se restringia à escola, assim como a forma de atuação política praticada pelas classes populares não se vinculava ao parlamento e ao voto, Ana Luiza adverte que a concepção que idealiza a participação política somente como aquela que se relaciona institucionalmente com o Estado por meio do voto – uma visão meramente institucionalista – pode deixar de fora o conjunto de ações praticadas pelas classes populares tão necessárias para a sua sobrevivência e existência social, bem como para a exigência do direito à educação. Por isso, a autora realiza o exercício de compreender a história a partir das experiências e dos fazeres das classes populares, na perspectiva de estruturar sua narrativa a partir dos “de baixo” (p. 40).

Interessada em narrar a partir da perspectiva dos “de baixo”, mas sem perder de foco o poder das elites para submeter e manter a sua hegemonia, a autora demonstra, por exemplo, que a Lei Saraiva, ao instituir a separação entre instrução e experiência, se constituiu em importante mecanismo de interdição dos direitos políticos do povo negro, pois proibia a criação de organizações de trabalhadores negros para evitar que se alfabetizassem (p. 64). Vigiar a atuação dos negros para impedir sua organização e resistência ao sistema escravocrata e colonial era uma prática constante das elites, como salientou a autora na passagem em que discute o Ofício de 27 de março de 1835, no qual Euzébio de Queirós solicita vigilância policial sobre as reuniões para coibir o aprender a ler e escrever dos “pretos minas” (p. 36). Sabe-se, contudo, que as elites não apenas operavam a estrutura de poder para impedir que os negros fossem sujeitos de direitos, mas, sobretudo, que acessassem o principal meio de produção para a



garantia de trabalho e subsistência: a terra. Sem direito à propriedade da terra, sem acesso aos meios de produção, os negros seguiam encontrando muitos obstáculos para acessar direitos sociais e políticos.

A análise de Ana Luiza também discute a função do mito do analfabetismo e como ele operava institucionalmente na sociedade fluminense oitocentista com a finalidade de deixar de fora da cena pública e política o povo em favor de um determinado extrato social. Isto é, sob a justificativa do analfabetismo, o governo imperial justificava a sua perseguição e proibição à organização dos trabalhadores negros. Ademais, a autora afirma ser este o mito fundador que origina os nossos sistemas político e educacional (p. 64-75) que continuam a naturalizar e a perpetuar os processos de exclusão e desigualdade, a despeito das lutas e resistências históricas.

Ao caracterizar as cinquenta e duas associações escolhidas para o estudo, Ana Luiza demonstra que elas atuavam para enfrentar coletivamente a pobreza - parte da realidade social dos trabalhadores - e ao fazê-lo, colocava em curso processos formativos significativos e estratégicos para os sujeitos. As práticas formativas e educativas desenvolvidas nas associações contribuiriam para a formação intelectual e política dos trabalhadores e, conforme sugere a autora, ajudaram a sedimentar a transformação de experiências ao enfrentamento da pobreza em ações e lutas por direitos; sustenta que as práticas de auxílio mútuo e as redes de solidariedade dos trabalhadores, a participação ativa das classes populares nos processos de educação e instrução são balizadoras para a mudança de uma concepção que tinha a educação como dádiva, caridade, para a concepção da educação como direito (p. 108-109).

Nesse contexto, destaca-se a centralidade que assumiam os estatutos para a organização das associações, pois continham o “caráter legislativo, formalizado e formalizador”, contribuindo para a garantia da sua existência legal (p. 113). Respeitado como “lei máxima das entidades”, o estatuto possuía função organizativa, que, conforme a análise da autora, indicava a familiaridade e a existência de práticas de leitura, escrita e cálculo, já que era dever de cada membro ter conhecimento e observar os relatórios, as atas, leis escritas e balanços de sua entidade. Ademais, sustenta a autora que, seja na direção da entidade ou mesmo na assembleia geral, os membros necessitavam discutir, deliberar, aprovar ou rejeitar reformas do estatuto, bem como elaborar seu raciocínio e expressá-lo publicamente, e, dessa maneira, desenvolviam habilidades que exigiam intensa ação reflexiva. Portanto, salienta a autora que “a fonte e o momento dos estudos era a própria vida da entidade, a própria experiência dos sócios” (p. 174-175).

O estudo de Ana Luiza destaca ainda que as associações atuantes no período entre 1870 e 1890 e 1890 e 1917 ofertavam cursos, conferências, organizavam bibliotecas, jornais e



fundavam escolas para os filhos de seus associados, demonstrando a valorização da cultura letrada e da instrução (p. 184). Enquanto as fontes oficiais revelam que o modelo reconhecido e adotado pelo Estado pretendia governar a infância e civilizar a classe trabalhadora, as fontes primárias – relatórios, estatutos, atas das associações – revelam que as classes populares eram criadoras e criaturas de processos próprios de ensino e aprendizado. (p. 188-198). Evidencia-se assim que um estudo que se vale apenas de fontes previsíveis e institucionalizadas, tende unicamente a reproduzir e naturalizar aspectos da realidade que interessam a manutenção do status quo.

A classe trabalhadora, organizada, participava ativamente das disputas em torno da educação, explicitando publicamente seus posicionamentos em defesa da instrução formal. Por meio de seus periódicos defendiam a instrução como uma forma para a melhoria da condição social e como dimensão humanizadora. Ana Luiza aponta que a imprensa operária concebia a instrução “como direito a ser adquirido e, ao mesmo tempo, condição para exercício de direitos” (p. 262).

Não obstante a Reforma de 1879 ter tornado o ensino obrigatório, a educação escolar permanecia restrita a poucos e a sua oferta à população não acontecia satisfatoriamente e nem regularmente, visto que o governo Imperial não assegurava o financiamento estatal para o suprimento da escolarização pública. Os poucos recursos destinados à escola pública privilegiavam aquelas unidades das áreas urbanas; para o meio rural e áreas menos populosas, onde residia parte da população pobre, os governos das províncias adotaram a escola subvencionada, um modelo que dependia do repasse de verba governamental para subsidiar a iniciativa de professores individuais ou de pais e moradores das localidades rurais para a oferta de curso de instrução primária².

O investimento para a subvenção de vagas era muito inferior ao destinado para a escola pública dos centros urbanos. Como mostra Ana Luiza, era muito comum reclamações sobre o atraso e irregularidade no pagamento das subvenções, além dos valores serem insuficientes para arcar com o aluguel, material didático e sustento do professor (p. 292). A subvenção, contudo, era uma estratégia adotada pelos governos das províncias para economizar recursos destinados à instrução pública das crianças pobres, e que fez emergir, sob critério econômico, um modelo educacional dual que aportava melhor investimento conforme o público e a região (p. 299).

² Cumpre ressaltar que algumas províncias estavam passando pela aceleração da transformação de uma economia agro-exportadora-escravista para uma economia urbano-comercial.



No Rio de Janeiro oitocentista, as classes populares eram excluídas da participação política por não possuir escolarização e o Estado se isentava da oferta universal e obrigatória da instrução, atuando conforme sua ordem de interesse e controle.

A esse respeito, é importante salientar que, atualmente, as classes populares no Brasil contam com a obrigatoriedade e a universalidade da educação básica, mas continuam a enfrentar desafios históricos para a efetivação da Educação como Direito a ser garantido pelo Estado. Vale lembrar que assentados da reforma agrária, indígenas, quilombolas, acampados, caiçaras, povos das florestas, ribeirinhos, enfim, populações do campo brasileiro, mesmo fazendo lutas e resistências, tiveram aproximadamente 80 mil escolas fechadas em seus territórios entre 1997 e 2018, conforme denunciam os professores Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro, com base nos dados do censo escolar do INEP.³ Como apontam os professores, foram fechadas 4 mil escolas do campo por ano, o que contribui sensivelmente para aprofundar a desigualdade dos níveis de escolaridade entre pessoas das áreas rurais e urbanas no país.

Desde a reprodução da desigualdade, que se estrutura num sistema educacional que opõe as redes públicas e privadas, passando pela sistemática precarização das instalações e infraestrutura das escolas públicas e das relações de trabalho na educação, as classes populares enfrentam contemporaneamente projetos que visam subordinar as práticas pedagógicas ao modelo de treinamentos para alcançar habilidades e competências capazes de domesticar os estudantes e reduzir os seus horizontes à mera formação de mão-de-obra a ser disponibilizada no mercado de trabalho. Para convencer as filhas e filhos das/dos trabalhadores sobre esse modelo de instrução, a lógica empresarial neoliberal operada, por exemplo, por meio de parcerias público-privadas, atua na oferta de um currículo educacional reduzido, esvaziado e aligeirado, que substitui disciplinas e conhecimentos científicos, em favor de temas como “projeto de vida”, competências “socioemocionais” e “empreendedorismo”, sugerindo aos estudantes a escolha de seus “itinerários formativos”. Na prática, porém, as diretrizes de sua formação já foram previamente definidas sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas nem das classes populares como se verifica no processo de implementação do Novo Currículo do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, alinhando à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

³ Paulo Alentejano é professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Tássia Cordeiro é professora do Instituto Federal Fluminense e doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. 80 mil escolas no campo foram fechadas em 21 anos. IN: Jornal Brasil de Fato, São Paulo, 29 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acesso em: 24 nov. 2021.



No entanto, como mostra Ana Luiza em seu estudo, quando as classes populares se colocam em movimento, elas se constituem numa força capaz de desnudar as contradições do projeto educacional levado a cabo pelo Estado burguês que oblitera a efetivação da Educação como direito humano fundamental em favor da sua mercantilização.

Recebido em: 13 de dezembro de 2021

Aceito em: 14 de dezembro de 2021