

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

PEDRO RODOLFO MORELLI

**OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E MODERNIDADE:
Uma análise dos discursos sobre a escolarização em Mato
Grosso**

CAMPO GRANDE/MS

2015

PEDRO RODOLFO MORELLI

**OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E MODERNIDADE:
Uma análise dos discursos sobre a escolarização em Mato
Grosso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

CAMPO GRANDE/MS

2015

PEDRO RODOLFO MORELLI

**OBRIGATORIEDADE ESCOLAR E MODERNIDADE:
Uma análise dos discursos sobre a escolarização em Mato
Grosso**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciência Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Campo Grande, MS, 25 de novembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dr^a. Andrea Cristina Coelho Scisleski
Universidade Católica Dom Bosco

Prof^a. Dr^a. Sônia da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Para Sofia

AGRADECIMENTOS

Escrever é uma atividade tão solitária, que imaginei a princípio que eu não teria muitas pessoas a quem agradecer. Ao longo de pouco mais de dois anos, por mais que eu tenha exercido outras atividades, pareceu não haver coisas que devessem ser pensadas inscritas muito além daquilo a que propus dissertar. Foram tantas angústias, medos e dúvidas provenientes do ato de escrever que ocasionalmente parecia sucumbir sozinho a tal escolha, que não foi feita por outra pessoa além de mim.

Porém, ao sermos convocados a agradecer, nos obrigamos também a perceber como em dois curtos anos é possível que sejamos tão amplamente povoados. Não. A escrita não é feita sozinha. São tantas pessoas, são tantos momentos que a escrita não se faz sem uma multidão. Se fossemos nos reportar a todos... Bom, seria muita gente. Elenquemos os principais, que não significa necessariamente que estivessem amplamente presentes.

Começo agradecendo a Mayla Chaveiro, que lá em 2013, ainda na UFMT me disse algo como: “Olha, lá na UFMS tem um professor que trabalha com Foucault, por que você não tenta?”. O resultado é que mais de dois anos depois estou concluindo este Mestrado. Valeu Mayla.

Devo agradecer também a todos os meus professores e colegas deste Programa de Mestrado e aos colegas do GEIARF (Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos). Com vários de vocês tive (ainda que só em minha cabeça) relações de amor e ódio, sendo todas essas, de certa forma, relações que me permitiram chegar ao que sou agora.

Agradeço especialmente ao Prof. David, a Prof^a Sônia e a Prof^a Andrea que aceitaram participar de minha banca. E um agradecimento especial ao meu Orientador Antônio Osório. Desejo realmente que seus próximos orientandos sejam menos dramáticos.

Agradeço também aos colegas Carla, Angélica, Luciana, Thaís, Vivi, Robson, Lucilene, Carlos, Mônica, Marcelo(s), Dirlene e ainda vários outros. Se alguém acha que contribuiu, mas esqueci de mencionar, pode colocar o nome aqui

De certa forma eu deveria agradecer a maioria das pessoas que estão na minha *timeline* do Facebook. Muita gente sem saber contribuiu com minha escrita ali.

Vou agradecer também ao Arthur e aos demais participantes do “Chá das 9” vocês realmente me ajudaram lá no início. Os outros que me desculpem a arrogância, mas realmente me parece difícil escrever sem as vozes fantasmagóricas de Nietzsche.

Tenho que agradecer também às centenas de pessoas que estiveram presentes em 2013 no CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação), a maioria certamente não se lembra de mim. Eu também não me lembro do nome e da cara da maioria. Chamo, contudo, a atenção para o fato de que as vivências, debates, rodas no chão, que ali aconteceram me permitiram compreender melhor o sentido de meu trabalho. Foi sem dúvida o melhor evento de educação que já participei. Gratidão a todos os *hippies* que ali estavam.

Agradeço certamente a toda minha família, sobretudo à minha mãe e a minha sogra. Não posso dizer que nunca duvidaram de mim. Eu dei motivos para que duvidassem. Desculpem-me pelo trabalho. Eu amo vocês. Aliás, isto me faz lembrar que tenho que agradecer também a minha psiquiatra...

Agradeço também ao meu pai e a minha avó Maria. Meu pai por que sempre negou para sua vida a escola. À minha avó, pois por mais gosto que tivesse em aprender, a escola frequentemente lhe foi negada. Eles certamente não me deram nenhuma dica sobre epistemologia, contudo me mostraram que não há modos de vida que não devam ser valorados e compreendidos em sua singularidade.

Por fim, agradeço aos três que estiveram mais presentes em minha vida nos últimos anos. Primeiramente ao Thor e a Lola. Eles nunca saberão o que é escrever, mas ambos estiveram presentes desde a primeira letra, até a última vírgula digitada neste trabalho. Lembraram-me diariamente a importância de sair para esfriar a cabeça e, ainda que eventualmente, comer.

Por fim, como não poderia deixar de ser, agradeço a Sofia. No riso e nas lágrimas, em cada surto psicótico que compôs este trabalho, ela esteve presente (querendo ou não). Por isso, não só agradeço, mas também dedico este trabalho a ela. Mais uma vez, conseguimos.

*Little boxes on the hillside,
Little boxes made of ticky tacky
Little boxes on the hillside,
Little boxes all the same,
There's a pink one and a green one
And a blue one and a yellow one
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same*

*And the people in the houses
All went to the university
Where they were put in boxes
And they came out all the same
And there's doctors and lawyers
And business executives
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same*

*And they all play on the golf course
And drink their martinis dry
And they all have pretty children
And the children go to school,
And the children go to summer camp
And then to the university
Where they are put in boxes
And they come out all the same*

*And the boys go into business
And marry and raise a family
In boxes made of ticky tacky
And they all look just the same,
There's a pink one and a green one
And a blue one and a yellow one
And they're all made out of ticky tacky
And they all look just the same*

*Pequenas caixas ao lado das montanhas
Pequenas caixas padronizadas
Pequenas caixas ao lado das montanhas
Pequenas caixas, todas iguais
Há uma verde e uma rosa
E uma azul e uma amarela
E todas são padronizadas
E todas parecem simplesmente iguais*

*E as pessoas nas casas
Todas foram à universidade
Onde foram colocadas em caixas
E elas voltam todas iguais
Há doutores e advogados
E grandes executivos
E todos são padronizados
E todos parecem simplesmente iguais*

*E todos jogam no campo de golfe
E bebem seus martinis secos
Todos têm lindas crianças
E as crianças vão à escola
E as crianças vão para o acampamento
de verão
E depois à universidade
E todos são postas em caixas
Todos saem iguais*

*Os meninos vão aos negócios
E casam e constroem uma família
Em caixas padronizadas
E todos parecem simplesmente iguais,
Uma verde e uma rosa
Uma azul e uma amarela
E todas são padronizadas
E todas parecem simplesmente iguais*

*(Little Boxes – Malvina Raynolds – Música de 196.
Tradução livre.)*

RESUMO

A frequência escolar obrigatória é um fato no Brasil e na maioria dos países e a população entende isso como natural. Por essa razão, o objetivo deste trabalho é problematizar a concepção que entende a frequência escolar como algo inerente a natureza humana e não como uma prática cultural. Conforme a noção de problematização e da análise dos discursos, como propostas por Michel Foucault, procuramos em jornais antigos do Estado de Mato Grosso, enunciados que pudessem mostrar como a obrigatoriedade escolar se estabeleceu no campo discursivo como uma prática hegemônica. Percebemos que os discursos modernos de melhoramento social e autocorreção social foram centrais para a constituição da obrigatoriedade escolar enquanto prática. Concluímos, contudo, que embora hegemônicos, os laços discursivos que sustentam a escolarização enquanto necessária à existência, não são assim tão fortes quanto parecem, pois as práticas políticas e pedagógicas geralmente destoam de seus propósitos e simultaneamente reproduzem interesses da sociedade diferentes daqueles originalmente propostos para escola.

Palavras-Chave: Educação. Mato Grosso. Michel Foucault.

ABSTRACT

The compulsory school attendance is a fact in Brazil and in most countries and the population understands it like natural. For that reason, the objective of this study is to problematize the conception that understands the school attendance as inherent in human nature and not as a cultural rule. According to the notion of problematization and the discourse analysis, as proposed by Michel Foucault, we searched in antique newspapers from State of Mato Grosso, enunciations that could show as the compulsory education was established inside discursive area as a hegemonic rule. We realized that the modern discourse of social improvement and social self-correction was central to the constitution of compulsory education as a practice. We concluded, however, that although hegemonic, the discursive links that support the scholarization while necessary to existence, are not so strong as they seem, because the political and pedagogical usually clash of its purposes and simultaneously reproduce society interests different from those originally proposed for school.

Keywords: Education. Mato Grosso. Michel Foucault.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBS	Leis de Diretrizes e Bases
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SUS	Sistema nico de Saúde
UNICEF	United Nations Children's Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: ESCOLARIZANDO O MUNDO.....	16
1.1. Alguns problemas sobre a escolarização.....	16
1.2. O Nascimento da obrigatoriedade escolar.....	21
1.3. Práticas de resistência.....	28
CAPÍTULO 2: OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MATO GROSSO ...	33
2.1. Coleta de dados	33
2.2. Referencial Teórico-Metodológico	35
2.3. A imprensa em Mato Grosso no fim do século XIX.....	37
2.4. Os discursos da obrigatoriedade.....	39
2.5. A resistência católica em Mato Grosso	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
ANEXO	65

INTRODUÇÃO

Na atualidade a frequência escolar é vista globalmente como algo natural, essencial ao desenvolvimento humano e necessária a certas etapas da vida. Nossa sociedade, em seu discurso, atribui à educação a responsabilidade de correção e melhoramento social, considerando a escola o local privilegiado para isso. Contudo, como toda atividade humana, a escolarização é um produto histórico, não natural, nascido no interior de uma cultura. Se a escola é entendida como espaço privilegiado de correção social, isso não se deu espontaneamente, mas a partir de certas condições de possibilidade que apareceram nos últimos séculos.

Paralelamente, nossa cultura, não apenas assimilou que a frequência escolar de jovens e crianças é algo natural e necessário, mas criou mecanismos para que esta se tornasse obrigatória e não restassem brechas para possibilidade da sociedade não se autocorrigir. Por isso, o objetivo central deste trabalho é colocar em evidência, ou problematizar, este discurso que faz a frequência escolar como uma prática inseparável a vida.

O termo problematização é utilizado aqui a partir da leitura de Foucault (2010, p. 242), que implica em colocar em evidência, a partir do “conjunto das práticas discursivas ou não discursivas” aquilo que “faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc)”. Neste trabalho nos limitaremos a problematizar sobre um campo de formação discursiva específico. Ou seja, em colocar em evidência, como este ou aquele discurso entraram no campo do verdadeiro ou falso. Mais especificamente, como em nossa sociedade os discursos em torno da obrigatoriedade escolar adentraram no campo do verdadeiro, passando a ser praticamente inquestionáveis.

Coutinho e Petry (2006) definem a problematização, dada por Foucault, como um “jeito de olhar para objetos e situações comuns com um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro/falso, certo/errado, bonito/feio, etc”. Para as autoras, esse distanciamento nos permite discorrer sobre “aquilo que é normativo, questionar de onde surgiu e como essa normatividade não é uma verdade absoluta, e sim algo criado a partir das vivências, é algo criado por nós em certa época sob certa circunstância” (*idem*). “Problematizar é

desprender-se criando uma distância crítica que nos permita não ser mais engolidos nem escravizados pelo que produzimos: é ter consciência de que nós produzimos essas ‘verdades’, e que, sendo assim, verdades de fato não existem” (*idem*).

Ao passo que no pensamento foucaultiano todas as práticas e saberes inscrevem-se dentro de uma rede de jogos de verdade (rede de relações), o problema do trabalho está também inscrito nesses jogos. Buscamos, portanto, não enunciar uma nova verdade sobre a obrigatoriedade escolar, tampouco desvendar, solucionar, esgotar aquilo que tem constituído tais práticas, mas percorrer linhas em que este elemento aparece, e assim pensar a nossa existência atravessada por essas linhas.

Quando afirmarmos que a educação, por meio da frequência escolar obrigatória teve como objetivo o melhoramento ou autocorreção social, não pretendemos com isso apresentar um dado de realidade, mas é esta apenas a conclusão a que chegamos a partir do exercício da problematização dos documentos que aparecem na pesquisa. As conclusões, contudo, são sempre parciais, pois não é possível compreender a totalidade de um objeto, porque a totalidade não existe (FOUCAULT, 2006).

Ao percebermos a obrigatoriedade escolar como uma prática naturalizada, nos referimos ao fato de que, embora esta seja uma prática necessariamente cultural, a população na qual tal prática se insere a entende como imutável, ou que não pode ser alterada por ter sido sempre daquela maneira. Como implicação disso, entendemos que independente da frequência escolar não ter sido feita por este ou aquele indivíduo, isto não a torna imune a todo conjunto de práticas e saberes postos em circulação pelos discursos que estabelecem a frequência escolar enquanto uma etapa da vida. Ou seja, enquanto prática cultural naturalizada, a frequência escolar está inscrita em nossa constituição enquanto sujeitos. Se há uma série de cobranças e expectativas em relação àquele que frequenta a escola, do mesmo modo, é também comum uma série de estigmas e cobranças em relação àqueles que não a frequentam (ou frequentaram), sendo a frequência escolar também uma razão que define o que um determinado sujeito é para esta ou aquela sociedade.

Como se verá ao longo do primeiro capítulo, intitulado “Escolarizando o mundo”, esta verdade que enxerga na escolarização uma razão para melhoramento social é uma premissa moderna. Embora a instrução pública remonte ao Império Romano, e a educação sistemática dos jovens à Grécia, à China ou a Índia antigas, a escolarização obrigatória, nos moldes que a conhecemos é um acontecimento recente, tendo como pano de fundo diversos momentos ao longo dos últimos quinhentos anos,

sobretudo as reformas protestantes, o fortalecimento do Reino da Prússia após as guerras napoleônicas e a Revolução Francesa (junto ao liberalismo, positivismo e racionalismo exaltados por ela). Todos esses acontecimentos, que em nada são uniformes, tampouco apresentam uma verdade universal sobre os motivos do surgimento da obrigatoriedade escolar são, contudo, linhas de passagens que nos permitiram compreender, no capítulo um, como esta veio a se instituir enquanto prática hegemônica na sociedade moderna.

Ao nos referirmos aos termos sociedade moderna ou sociedade contemporânea, compreendemos necessariamente o nosso tempo. Não fazemos qualquer distinção entre modernidade ou contemporaneidade ou pós-modernidade. Embora tais distinções são comuns a muitos autores (talvez para maioria), nós, assim como Castro (1998, p. 18) entendemos a modernidade dentro de um processo de expansão da racionalidade, tendo seu auge nos séculos XVIII e XIX com o desenvolvimento capitalista e da industrialização.

Entre as marcas desta racionalidade apresenta-se também a crença na razão como instrumento de controle da natureza e a criação de tecnologias que visam a melhoria da vida em sociedade e da vida dos indivíduos. Compreendemos assim que a modernidade se apoia sobre a visão do progresso, que historicamente legitima a crença no aperfeiçoamento da espécie humana e do indivíduo ao longo do contínuo temporal (*ibidem*, p. 20). Compreendemos que tais processos, desde o Renascimento, nunca deixaram de se efetivar, sendo que aquilo que se chama de pós-modernidade nada mais é do que o desenvolvimento das tecnologias científicas e sociais que continuam se inscrever dentro de uma lógica racionalista e capitalista visando o melhoramento social.

No primeiro capítulo tal problema será abordado principalmente a partir das noções de biopolítica e governamentalidade, forjadas por Foucault (1980; 2008). Tais noções nos permitiram perceber, como certas práticas como a obrigatoriedade escolar, sobretudo em função do Estado e por meio da família (independentemente de sua configuração) enquanto principal célula da sociedade, puderam emergir enquanto verdades quase não questionadas.

No segundo e último capítulo, intitulado “Obrigatoriedade escolar em Mato Grosso”, buscamos mostrar como o discurso moderno de aperfeiçoamento social, lançou mão da obrigatoriedade escolar como estratégia para atingir seus fins na Província (e posteriormente Estado) de Mato Grosso. O território abrangido pela pesquisa não foi entendido como lugar em que ocorreram eventos especiais ou

destoantes do ocorrido no restante do país. Ao contrário os eventos descritos sobre este Estado aparentaram estar bastante consonantes com o ocorrido em todo Brasil. Como explicitado no início do capítulo, a escolha de Mato Grosso, teve motivações estritamente estratégicas quanto ao tempo e a quantidade de material disponível para pesquisa.

A principal fonte material utilizada no segundo capítulo são recortes de jornal publicados ao longo dos séculos XIX e XX. A análise dos dados teve como principal referência teórico-metodológico a análise dos discursos, tal como elaborada por Foucault (1997; 2006). Contudo é necessário ressaltar que apesar do referencial utilizado, sua presença no texto pode não aparecer de forma muito evidente, constituindo assim um defeito metodológico. Caso quiséssemos afirmar que realizamos ali uma pesquisa descritiva certamente poderíamos dizer também que apresentamos ali informações bastante ricas. Porém é necessário afirmar que o método que se pretendeu adotar foi a arqueologia. Não nos furtamos, contudo, de afirmar que do ponto de vista da quantidade de informações apresentadas passíveis de análise tenhamos tido bastante sucesso.

Apesar das falhas que afirmamos ter tido, destacamos que enquanto o primeiro capítulo buscou elaborar a obrigatoriedade escolar, ao longo da história moderna, enquanto um problema passível de pesquisa, no segundo capítulo, por meio da pesquisa em documentos, foi possível apresentar informações que nos permitiram finalmente refletir sobre nossa realidade brasileira histórica e atual.

Como já descrito, a principal conclusão a que chegamos é que, discursivamente, a obrigatoriedade escolar foi uma das principais estratégias necessárias ao melhoramento ou autocorreção social. Como se verá este discurso continua a se efetivar, agora permeados por outros enunciados como o desenvolvimento individual, a socialização de crianças e a preparação para o trabalho e para vida adulta. Assim, o aperfeiçoamento da sociedade, por meio da educação escolar, continua a ser na atualidade uma razão para o futuro.

CAPÍTULO 1: ESCOLARIZANDO O MUNDO

A escolarização é uma prática cultural que em nossa sociedade se assume como intrínseca a vida. O objetivo deste capítulo é por isso problematizar, no sentido atribuído por Michel Foucault, os discursos que naturalizam a frequência escolar enquanto prática própria a vida.

Na primeira, das três partes do capítulo, como o próprio título diz, apresentamos “Alguns problemas sobre a escolarização”, que retiramos a princípio de nossa prática empírica, mas que posteriormente respaldamos teoricamente e em dados estatísticos.

Na segunda parte, intitulada “O nascimento da obrigatoriedade escolar”, apresenta-se uma revisão bibliográfica, permeada pelas noções de soberania e governamentalidade, de como a obrigatoriedade escolar emergiu no campo discursivo e se efetivou enquanto prática de poder na sociedade moderna.

Na última parte chamada de “Práticas de resistência”, apresentamos de forma breve como a escolarização não se deu inicialmente sem a contrariedade da população, e também mostramos algumas movimentações, ainda que tímidas, da população que tem posto em discussão a escolarização enquanto um problema.

1.1. Alguns problemas sobre a escolarização

A escolarização é, na cultura contemporânea, uma prática naturalizada, na qual a escola é um espaço privilegiado. Por escola se compreende, necessariamente, a instituição na qual se exercem determinadas atividades de ensino e socialização de jovens e crianças e que tem nas sociedades modernas um papel central. Para Osório (2010, p. 89), a escola nega certas práticas culturais e tem sua “estrutura montada para ter seu funcionamento readequado aos valores presentes na sociedade, fielmente traduzido em um currículo disciplinar, operacionalizado por intermédio das práticas pedagógicas”.

As divergências culturais, por sua vez, fazem parecer evidente que a escola deva ter suas estruturas, formas e conteúdo, debatidos. São incontáveis os estudos, matérias jornalísticas e relatórios que apresentam tal aspecto em que constantemente se

busca o melhoramento e readequação da escola aos valores sociais, que são por sua vez, bastante heterogêneos.

A escolarização, por outro lado, é um traço social naturalizado e pouco discutido. Osório (*idem*) explica que a escolarização se postula por uma prática cultural, que respaldados pelos valores sociais, busca reorganizar em um outro espaço (a escola) os conflitos presentes na organização desta sociedade. A escola por sua vez, se permeia por conflitos próprios que não tem necessariamente um respaldo cultural, mas aparecem no interior de sua própria estrutura e se voltam contra a sociedade. Estamos nos referindo necessariamente às formas violentas de socialização e produção de subjetividades no espaço escolar, que cotidianamente produz sujeitos vitimados pelas suas próprias práticas.

A partir da noção de que na modernidade a frequência escolar se tornou uma etapa inerente à vida, sua frequência foi se tornando também obrigatória, sendo esta frequência internalizada pelos seus coparticipantes, o que não significa que as normas inerentes ao espaço escolar se efetivem automaticamente como prática dos sujeitos. Ao invés disso, o que se observa repetidamente é a operacionalização por parte desses sujeitos, das condições de existências, inclusive violentas, vividas fora da escola como meio de se socializar ali dentro.

A socialização é um discurso bastante evocado quando se defende incondicionalmente a escola como necessária ao desenvolvimento dos sujeitos. Tais discursos (dispostos já no início do positivismo europeu e práticas civilizatórias do séc. XVI) são, contudo, balizados em um certo ideal de homem, comumente associados a um sujeito dócil, ordeiro e solidário. Como todo ideal, este sujeito, *a priori* não existe. Do mesmo modo, pode-se concluir que uma socialização, baseada nestes pressupostos de homem dificilmente existirá sem um largo esforço dos sujeitos envolvidos.

A psicologia e a pedagogia têm sido porta-vozes desse discurso que idealiza na escola o espaço privilegiado para socialização. A socialização é tratada no Brasil, por tais áreas do conhecimento, principalmente devido à influência do pensamento piagetiano, como indispensável ao desenvolvimento da criança.

Mais do que em qualquer outra época, talvez, a infância foi capturada por seus porta-vozes, ou seja, aqueles que, legitimados por uma posição de autoridade pelo saber científico, podem falar sobre a infância, e, ipso facto, construí-la. Neste sentido, a infância, tal como a conhecemos, é uma infância revelada pelos “logos” que a estudam (CASTRO, *op. cit.*, p. 17)

Contudo, no país, a escola tem sido tratada não só como importante, mas como o ambiente mais importante à socialização dos sujeitos, sendo ali o lugar onde este aprenderá a se socializar da maneira correta. Tal perspectiva, porém, não tem nem mesmo em Piaget, um fundamento. Para Piaget, embora haja na educação um papel central, não pode reservar para si a exclusividade no processo de socialização (MACEDO, 1996, p. 146).

Para o pensamento de Vigotsky, do mesmo modo influente no Brasil, a escola também é importante, contudo não é possível nem mesmo afirmar que para ele a criança necessite da escola para que consiga se socializar. Em sua perspectiva “[...] socializar é o modo em que o indivíduo se adapta ao meio em que vive ao mesmo tempo em que interage sobre ele, pois a socialização é uma ‘prática’ cotidiana [...]” (ALMEIDA et al, 2012).

Diante de tais discursos, aqueles que se opõe a matricular seus filhos em escolas, encontram em falas dispostas na mídia e legitimadas como verdadeiras, sua oposição. Apenas para citar alguns exemplos, Ricci (O GLOBO, 2013) se posiciona a favor da obrigatoriedade escolar afirmando que a escola estimula a sociabilidade e a solidariedade.

Por sua vez, Xavier (TERRA, 2013) indica que, para a educação, de modo geral, a obrigatoriedade traz benefícios. "Se houver boa infraestrutura e qualidade de ensino, teremos crianças socializando e iniciando o aprendizado com supervisão mais cedo. Isso é um ganho enorme". Cury (IG, 2011) entende que "A escola estimula a convivência pacífica e o respeito pelo outro. No mínimo, se aprende a tolerância. E não é só isso, o conhecimento científico também se favorece com a troca". No mesmo texto, Libânia complementa que, em um mundo cada vez mais individualista, a escola acaba se tornando um dos poucos espaços de socialização e aprendizagem do convívio social para as crianças: "A instituição não se resume ao ensino do conteúdo. Engloba também um projeto de sociedade em que o aluno aprende a dividir e se comportar em grupo", destaca.

Diante do argumento da crescente onda de bullying utilizado por alguns pais para manter os filhos em casa, a Libânia (idem) rebate que a situação, apesar de negativa, ensina crianças e professores a lidarem com isso, de nada adiantando esconder o problema. No entanto, perante tais pressupostos, as estatísticas, tão caras ao Estado, tem mostrado que a escola tem sido, ao contrário do que tem mostrado o discurso psicológico e pedagógico, um espaço privilegiado para violência.

A *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), mostra que o Brasil é país no mundo com maior índice de violência dentro do ambiente escolar. Cerca de 12% dos professores ouvidos no Brasil dizem ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Reciprocamente, quase 95% dos alunos mencionaram já terem sofrido atos de violência psicológica praticados por professores: gritos, humilhações, comparações depreciativas, ameaças, arremesso de objetos, mentiras (UNICEF, p. 37). No mesmo texto, Abramovay (p. 30) explica sobre como se constituíram os estudos sobre a violência escolar:

Os primeiros estudos brasileiros datam da década de 1970, quando pedagogos e pesquisadores procuravam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime. Na década de 1980, enfatizavam-se ações contra o patrimônio, como as depredações e as pichações. Já na maior parte da década de 1990, o foco passa a ser as agressões interpessoais, principalmente entre alunos.

A violência exclusivamente entre alunos também não pode ser ignorada. Para o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), brigas entre alunos são os casos de violência mais comuns nas escolas, sendo que cerca de 72% dos professores já presenciaram algum tipo de violência física (OLIVEIRA, 2015). Para Abramovay (UNICEF, p. 29). A escola também é, por excelência, o local dedicado à educação e à socialização da criança e do adolescente, mas realmente transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo.

Um outro indicador de violência, pode ser verificado por meio das estatísticas, sobre o adoecimento de professores. A Apeoesp calcula que anualmente, cerca de 27% dos professores da Rede Estadual de Ensino paulista pedem afastamento por motivos de doença. Baião e Cunha (2013), por meio de revisão de literatura, concluem que cerca de 85% dos pedidos de afastamento se dão por alguma doença relacionada ao campo emocional.

Tais formas de violência, contudo, não são comumente lidas como características estruturantes da escola, mas como uma longa crise capaz de ser resolvida por meio de políticas de Estado. Além da violência, outras características aparecem como fundantes de tal crise, como por exemplo, os baixos índices de qualidade de ensino.

No mais recente ranking da OECD que analisa a qualidade da educação, lançado em maio deste ano, o Brasil apareceu em 60º lugar entre 76 países, apesar de sua taxa de escolarização ter crescido desde a última pesquisa. No último mês de

setembro, o Ministério da Educação publicou um relatório, mostrando que cerca de apenas 10% dos jovens saem da escola com pleno desenvolvimento da leitura e escrita.

Todos esses números são reforçados diariamente pela mídia, na qual a violência escolar, o adoecimento profissional e os baixos índices de qualidade da educação são constantemente explorados. Soma-se a essas, o grande número de reportagens evidenciando a falta de estrutura física, material e até mesmo sanitárias das escolas, sejam em grandes centros ou nas áreas mais afastadas.

Em seu discurso de posse, no início de 2015, a Presidente Dilma Rousseff anunciou o slogan “Pátria Educadora”, como eixo norteador de seu segundo mandato. Até o momento, a expressão tem sido alvo de críticas e de sátiras, sobretudo devido aos recentes cortes das verbas para as políticas educacionais, além dos cortes de vagas em programas-chave do governo para expansão do ensino, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

Em abril, o governo publicou um documento preliminar anunciando as medidas que deveriam ser tomadas para consolidação de seu novo projeto educacional. Entre as medidas anunciadas estão incluídas a criação do Enem digital, de uma rede de escolas de referência e a Prova Nacional Docente. Sendo estas e outras medidas incluídas nas metas de organização da cooperação federativa, reorientação curricular, qualificação dos profissionais da educação e aproveitamento de novas tecnologias para aprendizagem. A proposta, contudo, tem sofrido duras críticas entre educadores e outros especialistas que consideram que as sugestões preliminares não respeitam o Plano Nacional da Educação (PNE, 2010), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Para Natacha Costa, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz,

O documento que introduz o projeto Pátria Educadora apresenta, a meu ver, grandes problemas. Primeiro e muito importante, o fato dele ter sido concebido sem sólido diálogo com o Ministério da Educação. E, em segundo lugar, o que considero particularmente gravíssimo, o fato dele não mencionar as metas do Plano Nacional de Educação, um plano que é resultado de uma intensa interlocução entre o executivo, legislativo e a sociedade civil (BASÍLIO, 2015).

Se por um lado, nem a escola, nem as políticas educacionais em nosso país, tem cumprido satisfatoriamente com suas funções aparentemente mais elementares, nem tem promovido um diálogo com a sociedade que a defende, por outro a escolarização,

em termos quantitativos tem aumentado. É meta do Brasil (e também da maioria dos Estados modernos) a universalização da educação básica, sendo esta estabelecida em vários documentos, como por exemplo o PNE (2010) ou os Objetivos Globais da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo como Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no Brasil, o percentual de jovens de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos completos de estudo passou de quase 60% em 1990, para 84% em 2012. A Unicef calcula que aproximadamente 98% das crianças e adolescentes brasileiros entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola.

O país dificilmente teria alcançado tais índices se não tivesse estabelecido mecanismos que tornassem a frequência escolar obrigatória. Por definição, a obrigatoriedade escolar refere-se tanto à obrigação legal imposta aos pais ou responsáveis de matricularem seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (dentro de determinada faixa etária ou duração de determinado nível de ensino), quanto à obrigação legal imposta às autoridades competentes de criarem as condições para que essa matrícula possa se realizar no sistema público de ensino (HORTA, 2010).

Embora a muitas décadas medidas neste sentido tenham sido debatidas, sua consolidação legal só se deu a partir da redação de 1996 das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs). Desde 2009, a obrigatoriedade é dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009), sendo que nos últimos anos tornou-se uma das exigências do Estado, para participação de famílias em programas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família.

A escolarização nem sempre esteve ligada a temas como a socialização ou aprendizagem, contudo, como se verá a seguir, assim como hoje, seu caráter obrigatório sempre esteve ligado de alguma forma a gestão do coletivo.

1.2. O Nascimento da obrigatoriedade escolar

A obrigatoriedade escolar moderna parece ter suas raízes na Alemanha do século XVI. Rothbard (2013, p.29) entende que o primeiro movimento moderno pela educação obrigatória aparece junto a Reforma Protestante, tendo Lutero como principal força de defesa. Lutero requisitou que as comunidades eclesíásticas estabelecessem escolas públicas e fizessem com que a frequência fosse obrigatória.

Caros governantes... afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola... Se o governo pode compelir alguns cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, têm muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos em guerra contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes (*idem*).

As argumentações de Lutero, apesar da aura espiritual, são fortemente políticas. Em uma de suas falas alega que deveriam se estabelecer instituições de ensino civis e que os súditos do Príncipe fossem obrigados a enviar suas crianças às escolas paroquiais para que todos tivessem a oportunidade de se alfabetizarem e pudessem por si só interpretar as Escrituras (LUTERO, 1995, p. 277-341).

Juntamente a essas falas, há outras alertas e recomendações que Lutero faz ao Príncipe, como o sacerdócio universal e a reforma estrutural da Igreja. Ele também, postula à nobreza alemã que o Papa deve obediência ao Soberano e, finalmente, que o Estado não deve pagar tributos à Igreja. Sua postura possibilitou que aquelas escolas paroquiais que haviam na Alemanha, antes nas mãos da Igreja, fossem secularizadas. Ao que parece, pela primeira vez na história, ocorreriam punições a quem não respeitasse a lei de frequência escolar obrigatória.

Como resultados das súplicas de Lutero, o estado germânico de Gota fundou a primeira escola pública moderna em 1524, e a Turíngia fez o mesmo em 1527. Lutero fundou o Plano Escolar da Saxônia, que mais tarde se tornou, em essência, o sistema de educação estatal para a maioria dos Estados Protestantes da Alemanha. O plano foi colocado em funcionamento primeiro na Saxônia em 1528, a partir de um decreto elaborado pelo importante discípulo de Lutero, Melanchtohn, criando escolas estatais em todas as cidades e vilarejos. O primeiro sistema obrigatório estatal no mundo moderno foi estabelecido em 1559 pelo Duque Christopher, Príncipe-eleitor de Württemberg. A frequência era obrigatória, era anotada e os faltosos eram multados. Outros estados germânicos logo seguiram este exemplo (ROTHBARD, *op. cit.*, p.30).

Com seu discurso, que defendia uma secularização e expansão do ensino, Lutero aumenta seu poder político. As escolas secularizadas, na prática, saíam das mãos do catolicismo e passariam para direção de clérigos protestantes. A escola obrigatória secular permitiria a esses, inculcar nas crianças o ensinamento daquilo que lhes aprouvesse. Seria assim ensinado, sobretudo às populações mais pobres, incluindo os filhos dos trabalhadores rurais, que entre os valores mais importantes estariam o temor à Deus e às escrituras, mas também as autoridades e ao Soberano.

As políticas de obrigatoriedade escolar do século XVI, fazem aparecer alguns traços de como as práticas de obrigatoriedade serviriam como instrumentos de controle da população nos séculos seguintes. Já se desenha aí, um deslocamento das práticas de controle por meio da soberania, para as formas de controle Estatizadas dos séculos seguintes.

A partir da leitura de Foucault (1980; 2008), é possível identificar na história ocidental ao menos dois momentos distintos. O primeiro deles é o momento da Soberania, ou seja, essa disposição social em que um soberano possuía certos privilégios sobre seus súditos, a ponto de poder decidir inclusive sobre a vida e a morte dos mesmos (FOUCAULT, 1980, p. 127). A frequência escolar obrigatória aparece neste momento como uma imposição do Soberano, o desrespeito a tal disposição não feriria princípios de Estado, mas, como qualquer lei até então, a própria pessoa do Soberano.

O segundo momento, que Foucault (1980, p. 129-130) apresenta, é a emersão de uma forma de poder nova, que não se trata mais de uma força hegemônica que age unilateralmente sobre o corpo dos indivíduos, como na soberania. Essa nova forma de poder, que passa a desenvolver-se já no século XVII, possui para Foucault (*idem*) dois polos: o polo das disciplinas e o polo das biopolíticas.

No polo das disciplinas, o corpo é trabalhado para funcionar como máquina: “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”, ou seja, as disciplinas são uma “anatomo-política do corpo humano” (*idem*).

Esse outro polo do poder, que se forma a partir do século XVIII, que Foucault chamou de biopolítica, se centra não no corpo como máquina, mas no corpo-espécie, o “corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos”, ou seja, o exercício de poder por meio do controle sobre a proliferação, dos nascimentos, dos níveis de saúde e da duração da vida. “A velha potência de morte em que se simbolizava o poder do soberano é agora, cuidadosamente, recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (*ibidem*, p. 131).

A escolarização, ao passo que se configura a partir de mecanismos e procedimentos que visam um exercício de controle efetivo sobre o corpo, inscreve-se em um campo disciplinar. Porém, a disposição moderna, em que a frequência escolar aparece como uma etapa inerente a vida, portanto obrigatória, antes mesmo desta ser

uma disposição do Estado, inscreve a escolarização como um mecanismo que visa uma configuração específica, não só do corpo dos sujeitos, mas da constituição de toda espécie humana.

Embora estejamos considerando a Reforma Protestante como um marco no nascimento da escolarização obrigatória moderna, é necessário pontuar que não importa o evento da Reforma em si, mas como esta operacionalizou certas disposições que fizeram a escolarização aparecer positivamente no campo dos discursos, e ainda, como a obrigatoriedade escolar apareceu enquanto estratégia de coerção que permitiram ao Soberano expandir o seu poder.

Os enunciados que aparecem até aqui, porém, pouco se assemelham àqueles que surgirão posteriormente junto a Revolução Francesa e que são concernentes aos discursos de escolarização atuais, ou seja, um discurso que gira em torno do melhoramento social.

Aquilo a que estamos chamando de enunciado poderia em um primeiro momento ser entendido como qualquer frase ou proposição (GIACOMONI & VARGAS, 2010, p. 123). No entanto, o enunciado não deve ter para nós sua compreensão limitada por uma mera proposição já que a ligação entre enunciado e aquilo a que ele se refere é variável, segundo as realidades materiais de um dado espaço de tempo (MACHADO, 1981, p. 151-152). O enunciado é em Foucault (1997) sempre um acontecimento, porque está ligado à articulação de uma palavra e, ao mesmo tempo, à materialidade de um registro.

O enunciado pressupõe no pensamento foucaultiano sempre uma materialidade, uma concretude das coisas (FISCHER, 2001, p. 202; GIACOMONI & VARGAS, 2010; MACHADO, 1981, p. 152), ligadas sempre a uma estrutura de poder (MACHADO, *idem*). O enunciado, portanto neste trabalho, não é só uma frase ou proposição que aparece em certo momento na história, mas é também a realidade material, que liga esta proposição a uma estrutura de poder. Durante a Reforma Protestante, a obrigatoriedade escolar, como se enuncia está ligada ao poder Soberano. A forma como as propostas de Lutero se operacionalizam, só se dão a partir do momento em que os principados se apropriam também desses discursos como forma útil ao exercício da soberania.

Um segundo momento em que a obrigatoriedade escolar aparecerá na história (influenciado pelas Reformas Protestantes), como estratégia de exercício de poder sobre a população pode ser identificado na ascensão e consolidação do Reino da Prússia, no

século XVIII. É comumente aceito que em 1717, o Reino da Prússia institui no mundo o primeiro sistema nacional de ensino.

A obrigatoriedade escolar, foi apenas uma, entre diversas ações que buscavam fortalecer um Estado enfraquecido pela Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) e pela peste bubônica (1708) que dizimou um terço de sua população. O sistema escolar prussiano se deu a princípio, como estratégia de gestão e reestruturação do Estado e da população. Se observa nas estratégias prussianas, certa passagem deste Estado de Soberania em que a escolarização representa inicialmente os desígnios do Soberano, para o que Foucault (2008) chamou de sociedade governamentalizada.

Foucault define a governamentalidade, de três formas que são em si complementares. Em primeiro lugar:

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por principal alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Em segundo lugar é:

a tendência, a linha de força, que em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde a muito tempo, [...] trouxe, por um lado o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo, e por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes (ibidem, p. 143).

E em terceiro, “o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’” (*idem*).

A governamentalidade (explicada de uma forma bastante didática), seria uma complexa rede de saberes e poderes, que circulam dentro da população, passa pelo Estado e volta-se para própria população. Nisso consiste de certo modo essa estratégia de obrigatoriedade do ensino, uma estratégia de aperfeiçoamento da espécie humana, que passa pela regulação do Estado, e volta-se enquanto dispositivo de controle para própria população.

O Reino da Prússia, até o início do século XVIII não possuía uma população homogênea culturalmente, não compartilhando nada mais que os tributos devidos à um único Soberano. Com a adoção de um sistema de ensino obrigatório foi possível, em certa medida, unificar a língua, a cultura e criar nas multiplicidades um sentimento

único de identidade nacional, ou seja, administrar as coletividades em torno de um interesse comum. Interesse que não parte pois das demandas da sociedade, mas da própria necessidade administrativa proveniente do Estado.

Tais razões também não se dão em um espaço curto de tempo. Um século após a institucionalização da obrigatoriedade escolar na Prússia, a unificação cultural não podia ser dada como pronta. Para que isso se desse, uma série de outras estratégias disciplinares e políticas deveriam ser lançadas.

Apesar do sistema público, até 1807, na Prússia haviam ainda muitas escolas privadas e paroquiais. Após derrotas sofridas nas Guerras Napoleônicas, novas medidas para o fortalecimento do sistema de ensino público foram impostos.

O ministro, von Stein, começou abolindo as escolas privadas semirreligiosas e colocando toda educação diretamente sob o Ministério do Interior. Em 1810, o ministro decretou a necessidade de exame estatal e certificação de todos os professores. Em 1812, o exame de graduação escolar foi retomado, como um requerimento necessário para a saída da criança da escola estatal, e um sistema elaborado de burocratas para supervisionar as escolas foi estabelecido no campo e nas cidades (ROTHBARD, *ibidem*, p.35).

Frederico Guilherme III continuou a reorganização do sistema de educação estatal obrigatório prussiano: em 1834, a frequência escolar passa a ser pré-requisito para a entrada de jovens para as profissões liberais. Todos os candidatos a cargos públicos e os estudantes universitários também deveriam obrigatoriamente passar nos exames de graduação do ensino médio (*idem*).

A obrigatoriedade imporia também punições aos que desrespeitassem certas regras: “Pais de crianças que matavam aula eram advertidos e finalmente punidos com multa ou restrições civis e, como último recurso, a criança era tomada de seus pais e educada e criada pelas autoridades locais” (*idem*).

Outros sistemas de obrigatoriedade escolar também surgiram na Europa. Diferente da Prússia em que a escola obrigatória nasce a partir de uma necessidade proveniente da Soberania Absolutista, na França a obrigatoriedade escolar nasce, enquanto prática, a partir do Estado administrativo proveniente da Revolução Francesa. “Conceitos consagrados como instrução pública, serviço público, obrigatoriedade, laicismo, gratuidade, foram formulados nesse momento histórico como um ambicioso projeto pedagógico liberal da burguesia” (RODRIGUEZ, 2010, p. 67).

Na contramão dos demais países do mundo, apenas a Inglaterra resistiu a implantação de um sistema de ensino com frequência obrigatória. A tese defendida por

Gouvea (2013, p.381) para este acontecimento foi a circulação de um forte ideário liberal entre todos os segmentos sociais, inclusive entre os trabalhadores industriais.

Até 1833, o Estado não estabeleceu nenhuma intervenção na oferta da instrução elementar. Desenvolvida principalmente por Igrejas, organizações autônomas e movimentos político-sociais, era guiada pelo princípio voluntarista e caracterizada pela diversidade, precariedade e assistemática dos espaços e processos de instrução (GOUVEA, *op.cit.*, p. 382).

Mesmo a luta por maior igualdade social e acesso aos bens culturais passariam por processos autoformativos e não por uma instrução fornecida pelo Estado. Na visão da autora, para os ingleses, uma instrução fornecida por uma classe hierarquicamente superior só poderia reproduzir o ideário dessa classe.

A maior parte dos trabalhos brasileiros que dizem respeito à escolarização moderna, referem-se a França do fim do século XVIII como berço da escolarização ocidental e como principal inspiradora dos movimentos pela educação no Brasil. Contudo, é possível interpretar que não foram só os ideais franceses, mas todo o conjunto de saberes e práticas que percorreram a Europa (desde a Reforma) que estarão em jogo na formação dos discursos sobre a escolarização no país.

Entre as táticas da governamentalidade a família vai aparecer como principal foco estratégico de gestão da população. É sobre a família que o Estado irá elaborar todo um plano estratégico de gestão da saúde, da segurança pública e também da educação.

A família foi até certo ponto como explica Foucault (2008), um modelo pela qual se exerciam as artes de governar, mas que desaparece na medida que a sociedade se governamentaliza. Este modelo de Estado governamentalizado dá lugar à uma nova racionalidade em que ciências como a estatística aparece como tática de governo (*ibidem*, p. 139):

A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irreduzível [ao] pequeno âmbito da família. Salvo certo número de temas residuais, que podem ser perfeitamente temas morais e religiosos, a família como modelo de governo vai desaparecer (*idem*).

Foucault, porém, explica que em compensação a esse desaparecimento enquanto arte de governo, a família, como interior à população, se realoca numa relação instrumental para o governo da população.

Portanto, ela não é mais um modelo; é um segmento simplesmente privilegiado porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente que passar. Mas de modelo, a família vai se tornar instrumento, instrumento privilegiado para o governo das populações e não modelo quimérico para o bom governo [...] E é de fato a partir do século XVIII que a família aparece nessa instrumentalidade em relação à população: serão as campanhas sobre a mortalidade, as campanhas relativas ao casamento, as vacinações, as inoculações, etc (*idem*).

Nesse sentido, a família será um foco privilegiado para construção das estatísticas. Este exemplo é facilmente verificável nos censos deca-anuais realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou pelo controle permanente realizados pelos agentes comunitários de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Como se observará no capítulo seguinte, uma das insistentes táticas que Mato Grosso buscou colocar em prática na passagem do século XIX para o XX foi a contagem de crianças em idade escolar a partir de núcleos familiares. A ausência da frequência escolar das crianças, implicaria em sanções e punições, não sobre os pequenos, mas necessariamente sobre seus responsáveis.

Em suma, quando nos referimos à população como principal alvo da governamentalidade, nos referimos a família, embora não apenas a ela, como sendo este alvo, às estatísticas como uma das principais estratégias da economia política e o estabelecimento de normas como uma das principais medidas de segurança.

1.3. Práticas de resistência

Ao longo de toda sua produção, Foucault postula que toda forma de poder é indissociável as práticas de resistência. Nenhum dos movimentos europeus anteriormente citados esteve imune a tais práticas. Nem mesmo o Reino da Prússia que aparentou ter seu sistema de ensino tão bem articulado foi capaz de impor uma obediência cega à população. A título de exemplo, é possível observar este texto escrito por Tolstói (1988, p. 38-39).

A Alemanha, criadora da escola, em quase 200 anos de luta, não conseguiu ainda submeter a resistência do povo à escola. Não obstante os Fredericos terem nomeado para professores distintos soldados inválidos, não obstante o rigor da lei que vigora há 200 anos, não obstante a preparação de professores do perfil mais moderno nos seminários, não obstante todo o sentido de respeito do alemão pela lei, a coação da escola continua hoje a oprimir com toda a força o povo; os governos alemães não se decidem a revogar a lei da obrigatoriedade da escola. A Alemanha só se pode orgulhar da instrução do

povo expressa nas estatísticas. O povo, na sua maioria, só leva da escola o ódio a essa mesma escola. A França, [...] pouco fez no campo da instrução popular, assim como a Alemanha, ou ainda menos, afirmam os historiadores da instrução que julgam pelos relatórios oficiais. Na França, estadistas sérios propõem ainda agora, como único meio de vencer a resistência do povo, a imposição da lei da coerção. Na Inglaterra livre, onde não veio à cabeça de ninguém impor semelhante lei – pela qual muitos manifestam simpatia não foi o governo, mas a sociedade que lutou e luta hoje, com todos os meios possíveis, contra a resistência, mais forte do que em qualquer outro lugar, do povo à escola. Parte das escolas são criadas pelo governo, outra parte por sociedades privadas. A enorme difusão e atividade dessas sociedades religiosas, filantrópicas e de instrução na Inglaterra mostra melhor do que tudo a força da resistência que a parte do povo que instrui enfrenta. Mesmo o novo Estado, os Estados Unidos da América, não superou essa dificuldade e teve que tornar a instrução semi-obrigatória. Que dizer então da nossa pátria [Rússia], onde a maioria do povo se irrita contra a ideia da escola, onde as pessoas mais instruídas sonham com a imposição da lei alemã de obrigatoriedade da escola e onde todas as escolas, mesmo destinadas ao estado superior, só existem sob o signo do engodo de algum cargo e das vantagens que daí advêm. Até agora as crianças têm sido obrigadas quase à força a ir para a escola e os pais são obrigados, através da lei ou de sutilezas, a mandar as crianças para a escola; mas o próprio povo estuda em quase todo lugar e considera que aprender é um bem.

As formas de resistência descritas por Tolstói, parecem partir de certa insatisfação generalizada da população em relação as formas como são governadas. Embora tal questionamento geral já não se apresente atualmente, ao passo que a frequência escolar está naturalizada, algumas movimentações têm aparecido questionando a escolarização.

Duas produções cinematográficas internacionais mostram bem isso. A primeira delas, o documentário “Schooling the world” (2010), argumenta como os sistemas de educação ocidentais tem sido responsáveis pela destruição de múltiplas culturas em todo mundo. Uma outra produção, o filme “La Educacion Prohibida” busca mostrar como a escolarização obrigatória, a educação normatizada e os valores que sustentam os sistemas de ensino são capazes de minar os processos de individualização dos sujeitos.

Algumas produções nacionais também têm levantado questões similares, como por exemplo os documentários “Quando sinto que já sei” (2014) e “Sementes do nosso quintal” (2012). O primeiro, busca levantar o problema sobre o atual momento da educação no país, sobretudo em relação ao funcionamento da escola. Questiona também se as crianças precisam de todo aquele sistema da educação tradicional para desenvolver-se como indivíduos. O segundo filme, mostra o cotidiano de uma escola infantil sem métodos fixos de ensino, em que basicamente adultos e crianças de diversas faixas etárias convivem, brincam e buscam resolver seus conflitos.

Há certa semelhança entre as quatro produções supracitadas. De certo modo, o que se propõe é que os sistemas de ensino modernos não são favoráveis ao desenvolvimento do sujeito contemporâneo. Ou ainda, que os sistemas de ensino modernos foram incapazes de produzir sujeitos livres, independentes, autônomos em relação aos grandes sistemas de produção, mas principalmente em relação a si mesmos.

Em nosso país, há alguns grupos e indivíduos, ainda que minoritários, que tem colocado essa questão da obrigatoriedade escolar em evidência. São organizações e pessoas bastante heterogêneas formadas por acadêmicos, religiosos, microempresários, naturalistas, professores que não possuem um pensamento único sobre a escolarização, mas são contrários a obrigatoriedade.

Alguns se engajam no debate para pensar alternativas para escolarização, outros tomam medidas individualistas, como simplesmente não matricular seus filhos na escola (que com frequência os leva a sofrer sanções judiciais).

Este discurso contra a obrigatoriedade escolar possui influência sobretudo em movimentos pedagógicos surgido nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos. Entre eles: Raymond Moore (1989), ligado à direita religiosa e outro com John Holt (2007), mais identificado aos movimentos de contracultura (PARASKEVA, 2001, p. 72). Argumentava-se que o Estado era provedor insuficiente das necessidades educacionais das crianças. Esta discussão tomou dimensões políticas partidárias, tanto esquerda como direita faziam movimentações contrárias e similares contra as instituições tradicionais de ensino “a esquerda considerou que o governo fazia propaganda direitista. A direita, que a propaganda era socialista secular”. (VIEIRA, 2012, p. 16).

Uma outra via de críticas, que também aparece nos Estados Unidos, e que tem influência entre os que se engajam em repensar a obrigatoriedade escolar no Brasil é Ivan Illich. Sua influência se deu entre a esquerda brasileira, não só por sua crítica a escolarização mas as instituições capitalistas como um todo. Como elencado pelo trecho abaixo, ele via nas instituições modernas modos de apreensão, não só dos corpos, mas também da subjetividade dos sujeitos

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é

“escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes (ILLICH, 1971, p.16).

Ainda na década de 1970, veremos que não só apenas movimentações contrárias aparecem, mas principalmente movimentos de defesa pedagógica. É possível que a principal referência no pensamento pedagógico brasileiro seja Paulo Freire que também questionava os sistemas de ensino do país, porém não era a favor da desinstalação da escola como Illich, entendendo sua inserção na sociedade como necessária (FREIRE & ILLICH, 1975)

Voltando um pouco mais no tempo, temos que o movimento educacional mais proeminente do século XX no Brasil, foi provavelmente o escolanovismo quando nas décadas de 1920 e 1930, o país passava por séries transformações políticas e tecnológicas.

O mundo todo vivia, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e capitalista, nesse contexto, a escolarização era percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida para o país.

Inspirados nas ideias político-filosóficas francesas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, os intelectuais viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades e melhoramento social. Diferente dos movimentos da década de 1970, a Escola Nova vem buscar contribuir justamente para o crescimento econômico e industrial que começava a ganhar força no país. Há ali um duplo movimento em que se unia a perspectiva do melhoramento social, do progresso, da afirmação do país como uma potência em conjunto com um discurso nascente de desenvolvimento das individualidades dos sujeitos.

Aperfeiçoar a sociedade. Como se verá a seguir, tal discurso se evidencia nos diversos enunciados e práticas que percorrerão os séculos XIX e XX, influenciados pelo positivismo e racionalismo europeus. Ou seja, todo saber que se inscreverá nas ciências, mas também nos discursos políticos e econômicos dos últimos séculos, são de certa forma todo um programa de autoimagem da civilização europeia, assumida também

pela elite brasileira, que enxergava na burguesia do século XIX um padrão universal de moral e costumes. (VEIGA, *op. cit*, p. 96)

Pelo que foi observado, no período de quinhentos anos, com ênfase ao momento entre o fim do século XIX e início do século XX, no Brasil, as relações que levam a sociedade a investir em sua escolarização, por meio da governamentalização do Estado, em nada tem a ver com os pretextos recentes que se atribui à escola, como a socialização da criança ou aprendizagem de conteúdos que vão auxiliá-la algum dia na idade adulta, mas a moralização e padronização cultural.

CAPÍTULO 2: OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM MATO GROSSO

A obrigatoriedade escolar não nasce nem se consolida imediatamente na história brasileira, após se inicializar na Prússia e na França. Esta é na verdade uma trajetória lenta iniciada em meados do século XIX e que vem ainda buscando maneiras de se efetivar.

O objetivo deste capítulo é mostrar como alguns enunciados que aparecem em nossa história – manifestados no interior dos discursos de escolarização e obrigatoriedade escolar – vieram a se inserir enquanto prática de poder na nossa sociedade e enquanto discurso no campo do verdadeiro.

Deste modo, na primeira e segunda parte, apresentamos respectivamente os procedimentos utilizados na coleta de dados e falamos do referencial teórico-metodológico utilizados para fazer este levantamento. Como se explicará, os recortes selecionados na pesquisa foram retirados de jornais publicados nos últimos dois séculos no Estado de Mato Grosso.

A terceira parte intitulada “A imprensa em Mato Grosso no fim do século XIX” é uma breve caracterização desta imprensa, em que nossos documentos foram editados. Esta parte se fez necessária para entendermos as particularidades do espaço em que se deu aquilo que é enunciado nos materiais coletados e apresentados no tópico seguinte.

A apresentação e problematização dos enunciados que são sustentados nos documentos da pesquisa são por fim, divididos em duas partes: a primeira se intitula “Os discursos da obrigatoriedade”, que pretende entender justamente como tal discurso aparece e se efetiva. Em seguida, na última etapa, antes de nossas considerações finais, a parte nomeada “A resistência católica em Mato Grosso” visa apresentar o que parece ter sido, ao menos no campo discursivo, a principal força evocativa contra a escola nesse Estado no início do século XX.

2.1. Coleta de dados

A partir desta problematização sobre a obrigatoriedade escolar optou-se por buscar em periódicos antigos de todo Brasil, palavras-chave que fizessem aparecer este discurso.

Uma opção que se mostrou viável à recuperação desses arquivos foi o uso da Hemeroteca Digital Brasileira, plataforma de periódicos mantida pela Biblioteca Nacional, que possibilita a consulta pela internet ao seu acervo.

Os termos utilizados para recuperação foram: ensino obrigatório, instrução obrigatória, escola obrigatória, escolarização obrigatória e educação obrigatória.

Tão logo realizado o levantamento inicial, constatou-se que a quantidade de arquivos a serem analisados seriam inviáveis. Em um período de cem anos (1890 a 1990), por exemplo, foram encontradas aproximadamente quatro mil ocorrências, ou seja, cerca de 400 por período de dez anos. Duas opções então foram ponderadas: ou se alteraria a forma de recuperação das informações ou se limitaria a abrangência da pesquisa. A segunda alternativa pareceu ser a mais acertada, tendo em vista que a leitura preliminar de vários arquivos encontrados na plataforma, aparentaram ser bastante relevantes, na medida em que traziam informações que nunca tínhamos tido contato de outro modo.

Como alternativa pensou-se em limitar a busca por período, entretanto, além da lista de ocorrências ainda ser grande, pareceu não atender aos objetivos da pesquisa, já que pretendíamos exatamente encontrar na história, rupturas nas formas de pensamento.

Uma outra alternativa, foi limitar as buscas a um território específico, no caso, um estado brasileiro qualquer. Em relação aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, os textos se mostraram bastante ricos em diversidade, sobretudo devido à grande variedade nos temas dos periódicos, com suas mais diversas origens (oficiais, religiosas, sindicais, anarquistas, comunistas e estrangeiras entre as principais).

Entre os textos do Sudeste, contudo, a quantidade de ocorrências foi também bastante grande, cerca de 650 no Rio de Janeiro e 400 em São Paulo, o principal impeditivo para que se analisasse tais documentos foi o curto tempo para análise dos dados, já que a coleta foi tardia em relação as outras etapas da pesquisa.

Outra opção, foi realizar a análise em periódicos de Mato Grosso do Sul, contudo, devido a criação recente do Estado, não retornaram com ocorrências satisfatórias, já que na década de 1970, o discurso de que é necessário a frequência escolar já apareceu bastante consolidado.

Finalmente optou-se por limitar a análise aos periódicos de Mato Grosso, que de fato abrangem tanto o território mato-grossense quanto os atuais territórios de Mato Grosso do Sul e Rondônia. Foram encontradas assim, 23 ocorrências ao longo de quase

cem anos (1862-1957). Um número que pareceu incipiente, mas que impulsionou as análises iniciais.

Após prévia sistematização e análise dos resultados, a pesquisa se mostrou insuficiente. A pesquisa então foi refeita utilizando apenas os termos obrigatório, obrigatória e obrigatoriedade. Os textos que se referiam ao nosso objeto foram então selecionados manualmente. Entre cerca de 450 ocorrências, foram selecionadas 60 para análise, sendo que dessas, apenas 25 possuem trechos transcritos ou descritos no texto. A exclusão das outras 35 referências, aconteceu porque apenas corroboravam com aquilo que já havia se explicitado por outros recortes, mas não traziam informações novas. Sua inclusão, apenas serviria para prolongar o texto já bastante extenso.

2.2.Referencial Teórico-Metodológico

Esta etapa do trabalho buscou fazer uso da arqueologia, como proposta por Michel Foucault, como referencial teórico-metodológico. Na análise arqueológica, o objeto não são as pessoas, grupos ou instituições, como na maioria das ciências humanas e sociais. Os objetos de estudo do método são os próprios discursos. Com esse método não é possível chegar a uma essência, nem mesmo histórica, dos sujeitos. Tampouco é possível chegar a uma verdade, universalidade ou totalidade. Foucault, definitivamente não tolera universais, tampouco verdades absolutas (VEYNE, 2010, p. 101).

Dessa forma, tudo aquilo que pode ser analisado, descrito, desconstruído, pela análise do discurso, tem seu valor e sua veracidade condicionada a leitura e interpretação dos arquivos no tempo presente (FOUCAULT, 1997, p.150).

Esta pesquisa também não pretende encontrar uma verdade ou uma origem universal. Cabe a nós, observar, analisar, identificar os limites, ou fronteiras do objeto de estudo, dentro de um campo discursivo específico, tendo em vista também que os limites não são fixos, são balizas, que dentro deste campo conceitual podem ser deslocadas, ampliadas e reduzidas e ainda conectar-se e desconectar-se a outros enunciados.

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não

mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1997, p.56).

Portanto, é importante compreender nosso objeto de pesquisa, como um feixe, cheio de linhas e curvas que se entrelaçam e se sobrepõem umas às outras formando assim um campo discursivo mais ou menos determinado. Caberá a pesquisa percorrer essas linhas, perceber onde elas se conectam com outras, sua direção e suas intensidades, muitas vezes imprecisas, assim como suas complexidades. Foucault (1997; 2006), em seu método, não é rígido quanto as técnicas a serem utilizadas. Entendemos que pesquisar pelos métodos foucaultianos é mais parecido com um processo de imitação, do que com a aplicação de técnicas.

O processo de imitação que será buscado neste trajeto deverá seguir sobretudo os princípios elencados por Foucault, em “A Ordem do Discurso” (2006, p. 18-20). Neste, o autor convoca quatro princípios possíveis que o pesquisador, ou arqueólogo do discurso, deve considerar em sua pesquisa: a inversão, a descontinuidade, a especificidade e a exterioridade.

No princípio de Inversão, é necessário reconhecer uma rarefação do discurso, uma não unidade, não continuidade deste. É necessário desconstruir a ideia de que sabemos ou de que é possível encontrar uma origem dos discursos (*idem*).

Dado a rarefação dos discursos, Foucault pressupõe um princípio de descontinuidade deste: Não há um discurso ilimitado, soberano, originário nas coisas. Não há um discurso originário a descobrir. Os discursos, as práticas discursivas, se sobrepõem umas às outras, se excluem e se fundem, se entrelaçam e criam práticas novas. Não há nada encoberto (*idem*).

O princípio de especificidade supõe que nos discursos não existem significações prévias a se decifrar. O discurso é uma prática, é uma imposição da nossa existência, do nosso saber, sobre o mundo. Não há nada além. Os discursos encontram sua regularidade por meio da imposição de nossas práticas sobre o mundo (*idem*).

O quarto princípio, a exterioridade, nos diz que não há no próprio discurso, um núcleo interior, com significações escondidas de nós mesmos. O discurso é externo aos sujeitos e o manifesta por meio das suas regularidades discursivas. Não se deve buscar o

núcleo, mas as suas “condições externas de possibilidade”, seus limites, aquilo que o torna possível ser daquela forma e não de outra (*idem*).

O campo de formação discursiva é definido por Foucault (1997, p. 82) como

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Essa pesquisa busca justamente quais são essas práticas, ou quais são as bases de sustentação, dessas práticas. São elas que definem os sujeitos, que constituem sua singularidade, sua subjetividade, sua realidade.

2.3. A imprensa em Mato Grosso no fim do século XIX

A principal base material que constitui a pesquisa são recortes que apareceram na imprensa de Mato Grosso entre meados do século XIX e XX. Por isso é necessário entender, ainda que superficialmente, em que consiste esta imprensa.

A primeira tipografia mato-grossense, começou a funcionar em 1839, bastante tempo após a criação da Imprensa Nacional, que circulava desde 1808. Até então os atos oficiais de Mato Grosso eram editados pelo “Matutina Meyapontense”, localizado na atual Pirenópolis, no estado de Goiás (JUCÁ, 2009, p. 29). A primeira tipografia do estado foi comprada em 1838 e o primeiro órgão de imprensa de Mato Grosso foi o “Themis Mattogrossense”, de 1839, responsável unicamente pela publicação de atos oficiais. (*ibidem*, p. 30) Ainda que pertencente a tipografia presidencial, o primeiro jornal da província a trazer partes não oficiais foi a “Gazeta Cuyabana”, em 1847 (ZARAMELLA, 2004, n.p.).

Em 1848, a tipografia da província de Matto Grosso foi colocada em hasta pública, sendo restaurada pelo governo apenas em 1890. Neste período, os atos e relatórios oficiais, bem como a transcrição das sessões da Assembleia Legislativa e discursos presidenciais, passaram a figurar entre os jornais particulares da província (JUCÁ, *op. cit.*, p. 49) o primeiro deles a fazê-lo foi o “ECHO Cuyabano”, que assumiu a tipografia oficial.

As poucas referências à obrigatoriedade escolar expostas nos jornais da província, inclusive particulares, neste período que vai até o fim do Império, aludiam

necessariamente a publicações e falas oficiais. Tais falas, compreendidas principalmente entre 1877 e 1882, tinham como conteúdo principal, a precária situação que se encontrava o ensino em Mato Grosso. A população cuiabana que era de aproximadamente 36 mil habitantes na época (metade da população da província), possuía quase dez mil adultos analfabetos e uma ínfima parcela frequentando os cursos de alfabetização. Se contarmos adultos e crianças (entre 6 e 10 anos), a população de analfabetos chegava a 80% (OLIVEIRA, 2013).

É necessário observar que esses jornais, ao menos os de grande circulação, quase sempre com apenas quatro páginas, dedicavam quase que completamente seus conteúdos às partes oficiais.

“A Imprensa de Cuyabá”, foi o primeiro jornal de oposição a um governo na província (JUCÁ, *op. cit.*, p. 53). Seu oposicionismo representou uma revolução editorial na imprensa mato-grossense. Em função dessa posição política do jornal, um de seus fundadores, o Padre Ernesto Camilo Barreto, foi preso e deportado para o Rio de Janeiro, num episódio que repercutiu nacionalmente e que motivou a demissão de Antônio Pedro de Alencastro do seu cargo de Presidente da Província (ZARAMELLA, *op. cit.*, n.p.).

Até então, os jornais da província eram isentos de crítica em relação ao seu governo. Entre as dezenas de títulos que apareceram nas próximas décadas, Jucá (*op. cit.*, p. 50), aponta duas características básicas: “vida curta e quase todos se radicalizavam politicamente. Se não eram políticos, apoiando o governo ou a oposição, esses jornais se destinavam a objetivos específicos”, sobretudo ao esporte e literatura.

Embora, “A imprensa de Cuyabá”, tenha sido pioneira quanto ao caráterpositor no campo político, o discurso apresentado pelo jornal, quanto a obrigatoriedade escolar, era semelhante aos órgãos que apoiavam o governo. Há em todas as épocas, do fim do período Imperial, até o final da década de 1950, uma tendência da imprensa em apoiar a obrigatoriedade do ensino.

A única exceção, aparecerá no “A Cruz”, jornal católico e conservador que circulou na primeira metade do século XX. Apesar do apoio a obrigatoriedade do ensino, é possível identificar pela regularidade dos discursos, uma alteração no que concerne aos objetivos desta obrigatoriedade. É possível identificar no final do século XIX, enunciados que vão da necessidade de civilizar a população, ao fortalecimento de um Estado-Nação. Esse discurso vai se modificar, não necessariamente de forma

evolutiva, mas culminará até ao que pode ser descrito como uma educação voltada para o desenvolvimento individual.

2.4. Os discursos da obrigatoriedade

Antes de adentrar nos documentos que dizem respeito ao Estado de Mato Grosso propriamente, a primeira fala a respeito da obrigatoriedade escolar, que pudemos identificar, trazida por um jornal, no Brasil, aparece em 1849 no Diário do Rio de Janeiro (nº 8100, p.1)¹. O texto destacado refere-se à transcrição de uma fala ocorrida em uma sessão da Assembleia Legislativa Provincial. Na ocasião discutia-se sobre a carreira do magistério público. Porém, no trecho abaixo um deputado fala sobre quais poderiam ser as vantagens da educação obrigatória, baseado nas estatísticas promovidas pelo Reino da Prússia, que já em 1717 implantara o que deve ter sido o primeiro grande sistema de instrução obrigatória do mundo moderno.

Eu, Sr. Presidente, longe de fazer esta risticção, quizera que a instrucção primaria fosse obrigatória para todos. Sou levado a pensar assim vendo os grandes resultados que esta medida tem produzido na Prussia. N'esse paiz, em 1843, havião 2,992:194 meninos de 6 a 14 annos de idade; d'estes frequentavão as escolas publicas 2,328:146; apenas 663,978 não frequentavão essas escolas; [...] de modo que, na Prussia, graças ao ensino obrigatório, póde-se assegurar mui poucos individuos deixão de receber a instruccção primaria; e isto verifica se de algum modo, quando se observa que de 400 conscriptos apenas 6 são analfabetos, devendo o algarismo 6 exprimir também a incapacidade de aprender.

Ao menos dois pontos podemos destacar dessa fala. Um deles é a atribuição que se deu aos que não foram alfabetizados. Percebe-se já no final da fala uma imputação de culpa ao sujeito que não aprendeu. Sobre isso retornaremos mais tarde. Mas, cabe aqui destacar que em nenhum momento desta fala são expressas as razões pelas quais seria necessária a educação das crianças, pois este fato parecia já estar um tanto naturalizado. Se por meio da escola, de preceptores, dos pais ou da Igreja, não importa. A criança deveria ser educada de algum modo. A responsabilidade do Estado perante a necessidade de instruir as crianças, porém, era evocada. Neste mesmo periódico, alguns anos antes foi publicado:

¹ Devido ao grande volume de edições com o mesmo ano, sem título e sem autoria, decidiu-se por citar os documentos deste capítulo pelo sistema: *periódico, número, página*. Para facilitar a consulta, as edições estarão assim listadas separadas das referências bibliográficas, logo após as mesmas.

a cousa, realmente, mais importante ha a se considerar na nossa actual reorganização social é a educação publica. [...] esta geração já vae perdida; aos legisladores e aos governos incumbe salvar a que vem apoz nós, e que essa só poderá ser melhorada e salva por via da educação pública” (DIÁRIO do Rio de Janeiro, nº 1, p. 1).

Tais falas estão inseridas em um período em que o Brasil ainda buscava se consolidar enquanto país independente. O país passava por revoltas, forte tensão política e as fronteiras do interior ainda não estavam completamente povoadas. O que se figurava nos jornais da época, e isso veremos até as primeiras décadas do século XX, são sobretudo fala de políticos, ou pessoas com influência política, que tem em seus discursos o fortalecimento do Estado e o melhoramento social como prioridade.

Esta não era uma questão do governo imperial necessariamente. A fala citada, diz respeito a um jornal governista, mas esse discurso não se diferencia em jornais opositores ao regime: “É hoje, um dos problemas mais importantes do melhoramento social, resolver se a instrução deve ser obrigatória” (IMPrensa de Cuyabá, p. 211, p. 3).

Não vemos se enunciarem significados para este melhoramento ou aperfeiçoamento social que apareceram em diversas outras falas. Vemos, contudo, se elencarem estratégias de como seria possível chegar a este melhoramento: a instrução das crianças vai emergir nestes discursos como redentora da sociedade. Ao exemplo da Prússia e do que já começava a acontecer em diversas parte da Europa, a obrigatoriedade deveria servir para fomentar um país que, ao menos no futuro, pudesse ser política e economicamente forte.

O presente pode dar cuidado, mas passa; devemos portanto, preocuparmo-nos dos séculos vindouros, que estão esperando pela civilização. É nosso dever prepara-la. A criança significa suprema questão do tempo em que vivemos. A criança tem no berço a paz ou a guerra do futuro. É desse berço que devemos afastar as trevas. Façamos surgir a aurora na alma da infância. Bastão 25 annos de ensino gratuito e obrigatório, para que haja uma completa transformação no melhoramento social [...]. Para formar um cidadão, comecemos formando um homem. Abrão-se escolas por toda parte. Quando se não possui a luz interior que se recebe da instrucción, o indivíduo não pode ser homem [...] (*idem*, p. 3).

Legalmente, a instrução obrigatória já vigorava em Mato Grosso desde 1837². Contudo, o debate sobre a regulação do ensino na província já se iniciara alguns anos antes, graças ao Ato Adicional de 1834, que instituía as Assembleias Legislativas e lhes

² Lei Provincial nº 8, de 5 maio de 1837

dava autonomia para legislar sobre o funcionamento do sistema de ensino nas províncias.

Mato Grosso não foi tardio em relação a outras províncias na instauração da obrigatoriedade. Minas Gerais, a primeira província a fazê-lo, aprovou em 1934 sua legislação educacional, já a lei mato-grossense (assim como a lei mineira), embora obrigassem o ensino, não compelia que este fosse feito em escolas. Como se observa nas constituições brasileiras que se seguem, bem como em outras legislações educacionais, o ensino obrigatório só se dará exclusivamente por meio das escolas, a partir da terceira revisão das Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), em 1996.

Na lei de Mato Grosso, observa-se que a educação primária obrigatória (dos 8 aos 16 anos), poderia realizar-se tanto em escolas públicas e particulares, como nas próprias residências. É nessa lei também que aparece o primeiro mecanismo de punição aos pais que infringissem o disposto: uma multa de seis mil-réis, para cada filho. Os pais que não matriculassem seus filhos nas escolas, teriam um prazo de seis meses para provar que seus filhos estavam aprendendo em casa, antes que a multa passasse a ser cobrada. Outra possibilidade era a dispensa do governo, que poderia acontecer caso os pais provassem falta de recursos ou outros problemas que impedissem a frequência escolar ou mesmo o ensino doméstico.

Embora a educação instituída pelo Estado fosse obrigatória, algumas particularidades se prolongaram até o início do século XX. O ensino escolar reservava-se na prática para os filhos dos indivíduos brancos pobres, trabalhadores braçais, ou negros livres ou ainda para os brancos que trabalhavam nos serviços urbanos secundários. Escravos e indígenas não eram considerados cidadãos brasileiros, a eles não era reservado qualquer direito, mas tão pouco eram impostas obrigações em relação a educação. As classes ricas, proprietárias de terras, que eram também os comandantes políticos do Estado, reservavam-se a si mesmo o direito de cumprir ou não qualquer lei que eles mesmos instituíam. Neste caso era prática mais comum que seus filhos fossem educados em casa por tutores particulares ou ainda enviados para o exterior, para realização dos estudos, sobretudo a partir do secundário.

Para Xavier (2006, p. 24), os governantes do século XIX entendiam que a educação escolar elementar, ou primária, deveria ser de fato compatível com as atividades da classe trabalhadora e alinhar suas perspectivas aos ideais do Estado.

Esse tipo de preleção política perdurou por todo o período provincial como forma de reforçar a necessidade de moralização da massa popular, tendo a

instrução como uma das principais vias de acesso do ideário nacional à população mato-grossense. Isso porque a instrução primária, em especial o ensino da leitura e da escrita, tornava-se importante para difundir os preceitos expressos na legislação, que por sua vez, estava aliada à doutrinação cristã da população para formar uma sociedade harmoniosa e ordeira, sem deixar de determinar a diferenciação da heterogênea escala social da época (*idem*).

Na prática, porém, essa obrigatoriedade não se efetivou imediatamente. Tanto em Mato Grosso como nas demais províncias a obrigatoriedade escolar teve dificuldades para se efetivar. As duas principais razões que aparecem na imprensa como responsável pela não efetivação da obrigatoriedade são a falta de verbas (para contratação de professores ou implantação de escolas) e a evasão escolar.

Em 1877, o Côn. Manuel Pereira Mendes (A Situação, n. 634, p. 1), em relatório apresentado ao G. al. Hermes Ernesto da Fonseca, Presidente da Província, escreve que das cinco cadeiras do ensino secundário (latim, francês, filosofia, retórica e teologia moral), quatro não estavam em funcionamento (duas por falta de alunos e duas por falta de professores).

Ainda em 1877, o Inspetor de educação Camilo Barreto (A Situação, n. 635, p. 1) afirma que havia falta de professores e que aqueles que haviam não ganhavam o suficiente. Reclamava-se também da sobrecarga de trabalho destes, com excesso de alunos para cada um deles e que o número de alunos provavelmente aumentaria todos os anos. Tais problemas eram justificados por dificuldades orçamentárias.

Barreto (*idem*) também expõe tristeza em relação ao fechamento da única escola secundária da província:

a instrução primaria e secundaria, instalados em 1872 nesta capital é um facto que já pertence a historia. Na nossa memoria conserva-se apenas a data de installação e a idéia de sua rápida e imperceptível passagem. Nascêo e morrêo, como a figuera que não dá fructo [...] Com deficiência de collegios deste gênero e com as poucas aulas de línguas e sciencias professadas no Seminario Episcopal, que de um dia para outro póde, restringindo-se a seu fim, fechar as portas aos que se não destinarem ao estado ecclesiastico, inutilizadas estão para a familia cuiabana as vantagens concedidas pelo patriótico Decreto nº 5,429 de 2 de Outubro de 1873.

O decreto citado criava comissões de exames gerais nas províncias onde não haviam faculdade para formação secundária. Seu fechamento representaria o fim do ensino secundário, o que incluía a formação de professores, na província.

Não bastasse a própria dificuldade de manutenção material dos cursos, a infrequência dos alunos era ainda um dos principais problemas. Sendo essa na verdade

uma questão preocupante somente aos agentes do Estado, visto que o relatório aponta que nem pais nem professores se importavam com a infrequência.

Em novembro do ano seguinte à 1877, no “O Liberal” (n. 380, p. 2), um novo relatório é apresentado, desta vez pelo próprio presidente da província, João José Pedrosa, na abertura da Sessão da Assembleia Legislativa. O mesmo que chegara a pouco na província, afirma ter encontrado a educação em estado deplorável. Haviam matriculados em todo território apenas 1084 alunos na instrução pública primária. A edição apresentava a seguinte tabela:

Resumo do estado e movimento de ensino publicoda provincia de Matto-Grosso						
N. das escolas	Categorias	Masculino	Feminino	Localidade	N. de alumnos	N. de alumnas
9	1 ^a	7	2	Capital	284	40
1	2 ^a	1		Cidade de Poconé	57	
1	2 ^a	1		Cidade de M. Grosso	48	
2	2 ^a	1	1	S. A. do Parahyba	48	10
1	2 ^a	1		Villa do Miranda	62	
2	2 ^a	1	1	Villa de Corumbá	51	30
1	2 ^a	1		Villa do Rosario	64	
1	2 ^a	1		Villa do Diamantino	56	
2	2 ^a	1	1	Cid. S. L. de Caceres	66	25
1	3 ^a	1		P. da Varzea-Grande	35	
1	3 ^a	1		Freg. do Livramento	33	
1	3 ^a	1		Freguezia da Guia	35	
1	3 ^a	1		Freg. das Brotas	38	
1	3 ^a	1		Freg. de S. Antonio	33	
1	3 ^a	1		Freg. de Herculeana	47	
1	3 ^a	1		Freg. da Chapada	22	
27			5		979	105

Para suprir este déficit de falta de recursos humanos, ele autoriza a contratação de professores, contudo por razões orçamentárias estes deveriam ser temporários, não necessitando estar diplomados para o cargo e ainda ganhariam bem menos que os professores efetivos.

Apesar das medidas tomadas, e reconhecendo esforços do governo, em 1882 (A Província, n. 185, p.1), o novo Presidente, Pedro Alencastro observa que as escolas da capital ainda deixavam muito a desejar e pouco aproveitamento tinham os alunos

naquilo que lhes passavam. Sua crítica, porém, encontra um novo culpado para os referidos problemas. Não mais a falta de materiais, a evasão, os recursos escassos, ou as distâncias geográficas, mas na falta de dedicação dos professores, que para ele seria compreensível pela falta de conhecimento pedagógico.

Este discurso que responsabiliza professores e a formação dos mesmos pela falta de qualidade do ensino também atravessa os anos e se inscreve ainda hoje.

É essencial mudar a formação dos professores. Recentemente, conseguimos reconhecer que a escola produz analfabetos. Falar isso há dez anos gerava um desconforto insuportável. A escola que reprovava muitos alunos era vista como boa. Hoje, como incompetente. A função da escola é ensinar. Só que muitos professores que estão formando os novos colegas não sabem desenvolver uma prática diferente da apresentada na cartilha (WEISZ, 2012).

Formação de professores, censo de alunos, frequência escolar obrigatória, avaliação de desempenho e componentes curriculares únicos. São apenas algumas dessas estratégias de um projeto biopolítico para o controle da população. O investimento na educação apresenta-se como fundamento para o melhoramento social.

Pedrosa (*op. cit.*, p. 2) afirma que as crianças tinham a obrigação de aprender, seria essa a única maneira delas servirem ao estado, sendo o letramento a única forma de se tornar um cidadão capaz de observar as leis. O mesmo, contudo, era também a favor que não só o Estado, mas preferencialmente os pais cumprissem tal função de ensinar, ou tutorar as crianças. “O pai, quase sempre de preferência ao governo, porque ele, salvo raras aberrações, melhor que ninguém averiguará da idoneidade daquele a quem confiar a educação intelectual e moral de seu filho” (*idem*). Este discurso, que deveria tornar obrigatório o ensino, não necessariamente por vias do Estado, estabelecia uma estratégia política em que o Estado poderia ainda exercer certo controle sobre a população, mas sem dispende de verbas para isso.

Como já discutido, Foucault (2008, p. 139) identifica que a família, a partir da governamentalidade moderna, aparece numa relação instrumental com a população. É sobre a família que incidirá as campanhas de vacinação, as políticas de natalidade e também as incursões para escolarização das crianças.

A família, que aparece nestes textos muitas vezes como um atrapalho para o desenvolvimento da sociedade, por não se importarem com a frequência escolar, será igualmente um instrumento fundamental para consolidação desta frequência.

Estas ações que se voltam para população, em nenhum momento aparece nos jornais como demanda dela mesma, mas sempre como estratégia de Estado para o

controle da população. A maioria dos periódicos ignoram totalmente se houve ou não por parte da população algum tipo resistência para enviar as crianças para escola. Em alguns deles, porém, aparece esta disposição de que os pais não se importavam em matricular seus filhos na escola e quando eram compelidos a fazê-lo, matriculavam, mas de modo algum exigiam pela parte das crianças, a frequência.

Diante dessas formas de resistências por parte da população, são necessários ao Estado mecanismos de repressão que compelissem o envio de crianças para escola. Passa-se a se pensar assim, séries de mecanismos que tornassem viável a implantação da obrigatoriedade. Barreto, em seu relatório de 1877, faz uma série de indicações e proposições do que deveria ser feito para que isso acontecesse:

Se é impossível a instrucção obrigatória, procuremos um conjuncto de meios indirectos que nos aproximem ao menos, por enquanto, das vantagens daquella que póde vir mais tarde.

Fechemos, quanto possa ser, desde já todas as valvulas por onde possa respirar a incuria dos educadores, a indolencia natural da infancia e a criminosa condescendencia dos paes.

Si nos não é permitido fazer, sem a instrucção obligatoria, que o menino não deixe de frequentar a escola, devemos ao menos, que aqueles que se matriculão possão ser retirados antes de provectos, na forma dos respectivos regulamentos.

Neguemos entrada para o Curso Normal áquelles aspirantes que não apresentarem carta de provecção passada pela Inspectoria Geral dos Estados em exame final sobre todas as materias requisitadas pelos Regulamentos da instrucção publica.

Ampliemos esta mesma disposição a inscripção de candidatos quér ao magistério quer aos empregos provinciaes. Adoptemos finalmente para os concursos e exames de habilitação a qualquer emprego provincial o systema admitido nos exames do curso normal e na repartição de instrucção publica da Côte (A Situação, n. 636, p. 1).

Observe-se na fala de Barreto que, como ao Estado seria impossível fazer funcionar um sistema de ensino eficiente e disponível a todos, como previa os enunciados políticos, deveriam ser tomadas “medidas repressivas”, em que já não era a frequência, mas a interdição das funções públicas que os futuros adultos poderiam exercer.

As tentativas de se estabelecerem leis e regras para que se pudesse compelir a frequência escolar será bastante recorrente nos próximos anos.

O golpe militar republicano de 1889 elevou ao comando do país grupos políticos, principalmente militares, inspirados pela mentalidade positivista e progressista, que naquele momento atingia seu ápice em todo o ocidente. Tanto quanto antes, a instrução da população, continuaria a ser um ideal perseguido, enquanto

estratégia de governo, e na nova conjuntura, a escolarização das crianças e a alfabetização, se agenciariam aos discursos do progresso e salvação da nação.

Conforme, a edição de “O Matto-Grosso”, de 27 de setembro de 1891 (n. 644, p. 1), o governo do Estado encarregou o Dr. Caruillo d’Accioli e Silva, Diretor Geral de Instrução, de elaborar um projeto de regulamento da educação pública, conforme previa a Constituição Federal daquele mesmo ano. D’Accioli deveria implantar um plano gradual de obrigatoriedade, partindo da capital e se estendendo para as demais localidades.

Diferente do que acontecera até então, que as leis educacionais eram marcadas por regras gerais, em que cada localidade poderia proceder ao seu modo, reservando aos responsáveis pelo Estado, como certas políticas seriam postas em circulação, as leis republicanas tomariam outros caminhos.

O que se vê naquele momento são uma série de disciplinamentos das leis, regras específicas que deveriam ser sistematicamente postas em prática para o funcionamento ótimo da sociedade.

Na Lei educacional de 1871, se instituíam mecanismos que estabelecem aqueles que deveriam ou não ser obrigados a frequentar a escola. Uma das regras era que a obrigatoriedade não poderia ser aplicada a quem morasse a partir de um quilometro dos limites das povoações.

O capítulo onze da referida Lei (O Matto-Grosso, 1871, n. 655. Pág. 1) trata exclusivamente da obrigatoriedade e recenseamento escolar. O cadastro obrigatório de crianças em idade escolar foi a principal medida de controle disposta pelo texto. Este procedimento de regulação, previa que em todo primeiro dia útil de dezembro, o inspetor geral da capital, e outros inspetores nas cidades e vilas do interior, deveriam distribuir em todas as casas da zona urbana ou até um quilometro fora desta, uma lista na qual deveriam ser registradas: nome, idade, filiação e naturalidade de todas as crianças, de ambos os sexos, de 7 a 14 anos que não soubessem ler nem escrever (art. 71).

O artigo 73 do Decreto é a primeira norma que estabelece algum tipo de punição aos pais ou tutores, ou qualquer pessoa que tenha crianças em sua casa, que não matriculem as crianças na escola: uma multa que poderia ser restituída se a matrícula fosse feita até o dia quinze daquele mês.

O artigo 74 estabelece que uma junta formada pelo diretor geral, o chefe da polícia e do intendente do município se reuniriam a partir do dia 15 para apurar e organizar as listas recebidas.

Nos artigos seguintes, se estabelece que as crianças do município seriam convocadas por meio de edital a se alistarem na escola. Os pais que não fizessem o alistamento teriam um prazo de dez dias para justificar ao Inspetor seus motivos. O professor, seria responsável por enviar aos inspetores a lista dos matriculados e presentes. Havendo crianças convocadas por edital, mas não contidas na lista dos professores, seriam os pais responsabilizados com multa.

Seriam isentos das matrículas, os pais que provassem que os filhos já haviam adquiridos as habilidades primárias, ou que tivessem tutor responsável por educação doméstica ou matriculados em classes particulares, os que eram cuidadores de pessoas enfermas e ainda os considerados incapazes, física ou moralmente.

Os pais também eram responsáveis por comunicar por escrito as ausências frequentes ou o abandono escolar. Por sua vez, os professores seriam responsáveis por apresentar relatórios sobre a frequência à inspetoria geral. A infração, de ambos os termos recorreriam em multa, tanto para pais como para os professores particulares que se omitissem.

Aos professores públicos caberia uma suspensão de 15 dias. No caso dos pais, as penas seriam dobradas em casos de reincidência. Se as multas não fossem recorridas ou pagas, seria executada prisão por 15 dias dos responsáveis pela criança. As vestimentas e materiais seriam custeadas pelo estado caso os pais provassem que não poderiam pagar.

Embora o ato disposto tenha previsto imediata aplicação da legislação, como disposto anteriormente, as leis não garantem as práticas. A edição 4 de junho de 1893 (O Matto-Grosso, n. 687. p. 3) discute como até o momento foi impossível colocar em prática a legislação na província.

A população muito espalhada tornava impraticável a frequência regular nas escolas. A obrigatoriedade chega a ser nomeada de maldade pelo governador José Murtinho (que no ano anterior havia aprovado o decreto), sobretudo no interior onde o acesso às escolas e aos materiais era ainda mais difícil. A prática só se mostrara viável até então na zona urbana da Capital, contudo a grande maioria das pessoas habitava no campo.

Até o presente não se poudo começar a pôr em pratica o salutar principio da obrigatoriedade da instrucção primaria , consagrado na Constituição do Estado e estabelecido no citado regulamento. Com a população disseminada, como a temos, torna-se mui penosa, senão impossível, em diversas localidades, a frequência regular das escolas publicas pelas crianças que necessitam de ensino; e em taes condições, tornar este obrigatório indistinctamente seria uma rematada iniquidade (*idem*).

O jornal “O Matto-Grosso” de 11 de junho de 1893 (n. 688. Pág. 3.) afirma que a obrigatoriedade escolar na cidade também era uma aspiração, até então não praticada, pois se baseava no recenseamento escolar para se efetivar e não na realidade das pessoas. Por motivos imperiosos e não nomeados pelo texto, o censo não foi aplicado no ano anterior. O governador assumiu que esperava, contudo, que aquela lei fosse praticada no corrente ano. Além do recenseamento não efetivado, o Estado continuava a afirmar que as finanças continuavam a ser empecilho. Conforme a legislação, os pobres deveriam ser custeados pelo estado, o que dificultava ainda mais o processo.

Na edição de 19 de novembro de 1893 do “O Matto-Grosso” (n. 711, p. 1) afirma-se que finalmente começam a ser rodadas as listas a serem distribuídas em cada casa. Anuncia-se que, desta vez o cadastramento será executado e a lei será cumprida. O próprio jornal afirma que a obrigatoriedade é reconhecida como consagrada pela legislação a algumas décadas (deste 1837), mas que as circunstancias do Estado, ou a negligência das autoridades, transformou a legislação em letra morta.

Confiando que finalmente a lei se cumpriria, em concordância ao discurso progressista e positivista, esse jornal afirma que a causa da instrução pública, é também a causa do futuro.

Na instrucção difundida e generalizada está a nossa grandeza e prosperidade. Dizia Tavares Bastos, na sua obra *A Provincia*: “Quaes serão os destinos do nosso systema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, se perpetuar se o embrutecimento das populações, engrossado pela corrente de proletários de certa parte da Europa? Que sorte aguarda a nossa indústria agrícola, quando verificada a impotência da rotina secular, o proprietário inteligente carecer de temperar a crise da deficiência de braços com os processos de arte aperfeiçoada?

Uma lei da divina harmonia, que preside o mundo, prende as grandes questões sociaes: emancipar e instruir é a forma dupla do mesmo pensamento [ilegível] oferecer á esse sentes degradados que vão surgir da senzala para liberdade? O baptismo da instrucção. Que reservareis para sustentar as forças productoras, esmoecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das machinas de trabalho (*idem*).

O fim do analfabetismo era de extrema importância a política republicana, sobretudo nos primeiros anos. Isso porque, se por um lado se exaltava as ideias

iluministas de igualdade, por outro, o Brasil passava pelo que ficou conhecido como “Política dos Governadores”.

Esta forma de governo consistia em um acordo entre governo Federal e os governos estaduais de apoio sem restrições entre as partes. Por sua vez, os governos estaduais e municipais eram compostos ou apoiados pelos coronéis (civis proprietários de terra), que por votação aberta elegiam bancadas pró-Governo Federal para as Assembleias Legislativas, de forma que nem o Governo Federal, nem os governos estaduais enfrentassem qualquer tipo de oposição.

Segundo a Legislação Federal, apenas os alfabetizados poderiam votar. Portanto, investir em educação primária neste período implicava necessariamente em aumentar o número de seus eleitores. Este ciclo só poderia ser quebrado pela institucionalização do voto secreto, ocorrido apenas no pleito de 1932.

Em 1894, o jornal “O Matto Grosso” (n. 755, p.1) expressa bem a mentalidade republicana ao afirmar que a educação é um princípio incontroverso a todos os povos civilizados. A manchete em resumo afirma que a educação é uma das principais bases para o progresso e todo desenvolvimento social.

É pela educação que se prepara cidadãos que concorrem para o bem estar de sua pátria, sendo estes coparticipantes disso; é por isso que países civilizados devem adotar o ensino primário; em todos os países civilizados há um reconhecimento disso e em maior ou menor graus os cidadãos reconhecem a importância disso; pela teimosia ou rotina alguns ainda se conservam refratários a essa “verdade intuitiva”; por isso o governo deve intervir como um dos principais interessados na educação do povo e deve coagir os refratários e teimosos a para que não sejam “enorme tropeço á marcha evolutiva da sociedade para o seu aperfeiçoamento” (*idem*)

A educação se mostra aqui como uma estratégia biopolítica. A educação é uma estratégia biopolítica na medida em que "os instrumentos que o governo se dará para obter esses fins que são, de algum modo, imanentes ao campo da população, serão essencialmente a população sobre o qual ele age" (FOUCAULT, 2008).

É possível afirmar que a escolarização e a imposição de penas e normas para que esta se efetive de forma obrigatória, pode ser entendida como exercícios disciplinares. Por sua vez, a inscrição da educação (no caso a educação burguesa) como uma forma superior de saber, possível de ser expandir à toda população, nos permite dizer que este saber, não se limita apenas ao controle dos corpos dos indivíduos, mas busca se lançar à reformulação da constituição da espécie, exercendo, portanto, uma biopolítica.

Na passagem da Monarquia para o republicanismo, uma nova razão aparece. O Brasil finalmente se emancipara dos domínios da monarquia portuguesa e era necessário inculcar no povo a sensação de pertencimento, de fazer parte de uma nação grandiosa. Uma nação grandiosa e ainda em expansão, que a todos poderia abranger. A escolarização deveria, portanto, contribuir para consolidar sentimentos patrióticos, nacionalistas e progressistas.

Chauí (2001, p. 3), aponta processos que mostram a tentativa do Estado de criar uma identidade nacional brasileira. Seríamos por princípio aquele país que Deus tratou de um jeito especial: nos deu um grandioso território “gigante pela própria natureza”, “deitado eternamente em berço esplendido, ao som do mar e a luz do céu profundo...” (HINO NACIONAL),

“Em nenhuma outra região se mostra o céu mais sereno, nem madrugada mais bela a aurora; o sol em nenhum outro hemisfério tem raios tão dourados, nem os reflexos noturnos tão brilhantes; as estrelas são mais benignas e se mostram sempre alegres [...] as águas são mais puras; é enfim o Brasil Terreal Paraíso descoberto, onde têm nascimento e curso os maiores rios; domina salutar o clima; influem benignos astros e respiram auras suavíssimas, que o fazem fértil e povoado de inumeráveis habitantes”.³

Este mesmo Brasil, aponta Chauí ao longo do livro, é aquele que na década de 1930 seria cantado e se tornaria o país do futebol, do samba e da alegria.

No Brasil dos séculos XIX e XX, a poesia, a música e posteriormente a imprensa e a mídia fizeram circular essa forma de sentimento nacionalista. No final do século XIX começam a surgir em São Paulo os primeiros Grupos Escolares, em que até mesmo a arquitetura deveria contribuir para o ideal nacionalista de progresso, em que mesmo de fora, a população pudesse se identificar com os símbolos nacionais (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Embora, as regiões litorâneas do Brasil comessem, no início do século XX, a modificar radicalmente suas práticas e tecnologias educacionais, observa-se que em Mato Grosso, nem mesmo o recenseamento escolar ainda havia sido feito, como prometido por anos e as medidas para tornar obrigatório o ensino ainda não se aplicavam.

A situação de Mato Grosso não evolui também nos anos seguintes. O jornal “O Commercio” de 19 de maio de 1910 (n. 12, p. 3), assinala que obras e medidas estavam

³ A citação de Rocha Pita é de História da América Portuguesa, citado por José Murilo de Carvalho em “O motivo edênico no imaginário social brasileiro” (In: PANDOLFI, Dulce Chaves et alii (org.). Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999 p. 21). Retirado de Chauí, 2001, p. 3.

sendo tomadas para o melhoramento do ensino público que por muito tempo ficou abandonado. Porém ainda era insuficiente o número de escolas, cada sala era frequentada por cerca de 48 alunos. Argumenta-se que menos de 12% da receita do estado era destinada a educação pública. Mato Grosso era o estado que menos investia. O jornal reforça que a escola até então era obrigatória aos residentes a menos de 1km da escola, não havendo desculpas para os pais não enviarem seus filhos, ainda que fossem os pais indigentes ou os filhos estivessem sobre tutoria de terceiros. Sua questão, porém, era porque esta disposição legal até agora tinha deixado de ser colocada em prática.

A partir dos anos de 1920, os discursos sobre a importância da obrigatoriedade escolar nas páginas dos jornais não deixam de existir, contudo se observa uma diminuição da ênfase na responsabilidade do Estado enquanto se vê crescer a responsabilidade da própria população pelas aflições que lhes acometem.

Também não serão mais os agentes do Estado que darão grandes justificativas sobre a importância da obrigatoriedade escolar, sobre falta de verbas e dificuldades de se implantar um sistema. Os governos por um tempo serão menos responsabilizados pelos problemas nos processos do ensino. A culpa sobre o Estado que aparecia antes, agora terá a família como alvo principal. Se diminui a ênfase da responsabilidade do Estado de promover o progresso da civilização e emerge os discursos em que os sujeitos devem ser os responsáveis pelo fortalecimento do Estado.

O jornal “O Progresso”, de Ponta Porã, apresenta um longo e controverso texto em 29 de junho de 1924 (n. 221, p.1) em que o autor aponta que muitos o elogiam por sua campanha em prol da educação de crianças, mas dizem que ele está errado ao responsabilizar os pais por não haver mais crianças educadas. Os comentadores dizem que a culpa não é dos pais, mas do governo que apesar dos altos impostos, abandonou essa terra com poucos recursos.

Azevedo (*idem*) discorda, pois acredita que a população daqui não deu motivos para que os governantes se preocupassem com ela. Ele assume uma posição de defesa do Estado e responsabiliza a população pelos problemas conjunturais e estruturais que a educação enfrenta.

Os governos procedem mal, abandonam seus dirigidos, dão causa a esses queixumes de mal estar social que tolhe a acção e se vae reflectir nas nossas aspirações, entoxicando-as pelo desalento, se não assinando-as pelo tédio e até, muitas vezes, pelo ódio? Não os censuremos, nem a eles, nem aos seus homens. A culpa é inteiramente nossa, que não procuramos desempenhar nosso papel, tal qual eles desempenham o seu. (*idem*)

Ainda na fala de Azevedo, é possível se ler que raro é o homem que coloca o bem estar coletivo acima do bem estar individual e que os leitores deveriam ter mais boa vontade e serem patriotas. E ainda que, apesar da responsabilidade popular, se esses não cumprissem a lei, que se estimulasse e se fizesse cumpri-la para que a semente desse bom fruto (*idem*).

No mesmo ano, o jornal “A Notícia”, de Três Lagoas, noticiara em 21 de fevereiro de 1924 (n. 1. p. 1), que a embaixada inglesa financiaria obras no Brasil. Alguns foram a favor, outros não. Mas a posição do jornal é contrária: ele afirma que era preciso instruir a população para que não fosse necessário dinheiro do exterior: quinze anos de educação primária obrigatória e o fechamento das “fábricas de bacharéis”, faria o Brasil ter dinheiro em cofre não dívidas.

Julio Garcia, na “Gazeta do Commercio” também de Três Lagoas (n. 262, p.1) expõe como positiva a experiência de ensino obrigatório dada pelos norte-americanos:

E enquanto outros povos evoluem fecundados pela instrução, nós permanecemos estacionários, vamos vivendo á mercê do acaso tendo por unico lenitivo a esperança do dia de amanhã.
Nisso, como em tudo, somos... admiráveis. E é por essa razão que a nossa porcentagem de analphabetos não sae da casa dos 85...

Um ano antes “A notícia” (n. 108, p. 1), já trouxera a afirmação de que os pais e tutores seriam intimados judicialmente, sob pena de multa, para que enviassem as crianças para escola. Não depende mais em absoluto das condições físicas e materiais da escola, tampouco do financiamento do estado. Se inserira no campo discursivo a responsabilidade paterna, acima de qualquer outra na instrução dos mais jovens. Ao estado não cabia mais ação concreta, apenas a normatização.

E para resolver o problema foi adoptada a obrigatoriedade do ensino primario sem entretanto ficarem bem definidos os meios praticos para tornar effectiva a lei n'um paiz tão vasto como é o nosso, tendo o legislador se limitado a enumerar penalidades carrancudas que não assombram a ninguém. (O Matto-Grosso, n. 2098, p. 1).

Esse cenário, porém, de responsabilização popular mudaria muito rápido. Se na Primeira República, uma grande parte da população, com as promessas da liberdade foram jogadas a própria sorte, dependendo unicamente de si e dos mandos e desmandos dos coronéis que ainda comandavam as cidades, o Estado reassumiria a autoria pelas políticas de educação e tudo aquilo que pudesse ser benéfico a população.

A população que a poucos anos passara a ser responsabilizada por suas manchas, agora tinha o Estado novamente como protetor, em contrapartida, uma única missão eles teriam: a pátria deveria ser amada e respeitada por todos e esta pátria se encarregaria de resolver os problemas da população.

Os relatórios detalhados, com estudos estatísticos, que figuraram no tempo do Império, mas desapareceram nos primeiros anos da república, voltam a tomar força na década de 1930 como um dos principais instrumentos de governo das populações, embora esses agora figurarão pouco nos jornais.

2.5. A resistência católica em Mato Grosso

A história oficial, pouca ou nenhuma voz dá à população e a não ser em algumas literaturas e fragmentos, como nos escritos de Tolstói, já apresentados anteriormente. Pouco se lê sobre as movimentações favoráveis ou contrárias, por parte da população em torno da institucionalização de seus processos educativos.

Nos jornais de Mato Grosso, observa-se que uma das formas de resistência da população, era a não matrícula dos filhos em escolas, independente da criança ter acesso à alguma outra forma de ensino.

De fato, não houve no Estado de Mato Grosso, até meados de 1930, por parte das populações pobres, qualquer reivindicação pela implantação de um sistema de educação pública, quanto menos obrigatório. Este foi desde o início “uma estratégia de Estado voltada para aprofundar o projeto de sociedade moderna e de nação civilizada” (ALMEIDA, NEVES, GONDRA, 2012, p.126).

Segue-se que, tanto a população, quanto o Estado, compreendiam que de nada adiantava a educação escolar para aqueles que eram do campo.

Que necessidades e possibilidades tinha ainda uma população exclusivamente rural de educar-se através da escola? De que modo Mato Grosso, com a economia ancorada em produtos primários e atrelados ao mercado externo, poderia disseminar e financiar a instrução para toda população? (*ibidem*, p. 56-57).

Embora as dificuldades eram bastante evidentes na capital, no sul do território, como em qualquer cidade ou vila do interior, principalmente devido aos recursos e falta de professores, mesmo que existindo escolas, a escolarização era quase inexistente.

É notável que desde o fim do século XIX, antes mesmo do fim do período imperial, a Igreja perdia espaço político. Conforme Adão (2013, p. 1), o jornal “A

Cruz”, pertencente a “uma elite católica, expressa também um cenário e contexto onde a Igreja Católica anseia pela retomada de seu espaço junto ao governo, em contraposição aos movimentos liberais e laicos que fundaram a república brasileira”. Este jornal foi o periódico que mais tempo circulou dentro do estado de Mato Grosso, e apresenta uma série de argumentos contrários a obrigatoriedade escolar.

Este jornal semanal que “nasce a partir de dois episódios importantes, a chegada dos salesianos a Mato Grosso e a disputa de interesses ideológicos e políticos entre republicanos positivistas e membros, como também fiéis, da Igreja Católica em Cuiabá/MT” (*idem*).

Adilson José Francisco, na obra “Educação e Modernidade - Os Salesianos em Mato Grosso”,

destaca que os salesianos perpetraram novos aspectos culturais no estado, se inserindo na vida e cotidiano da cidade de maneira significativa. Sua atuação objetivava, por meio da educação e da catequese, propagar, na sociedade católica mato-grossense e nos grupos indígenas com os quais atuavam, práticas de modernização e de ordenamento disciplinar por meio do trabalho e da educação (*ibidem*, p. 3).

Em embate aos republicanos, que desde o Império, já falavam na instauração da obrigatoriedade escolar para o fortalecimento do Estado Nacional, os salesianos, por meio do “A Cruz”, passam a ser um dos únicos órgãos contrários a essa prática.

Jonathas Serrano, em 26 de agosto de 1912 (n. 89, p. 1), aponta que os anticlericais (alcunha dada aos republicanos e liberais) criminalizavam com suas palavras aqueles que se posicionavam contra a educação pública, gratuita e obrigatória, “é esbofetear a civilização”, ele diz. Afirma ainda que a educação gratuita, não era invenção dos positivistas, mas sim do cristianismo, que é a favor da instrução, pois a Igreja mesma o fazia desde a Idade Média, difundindo não só as verdades para alma, mas também os saberes necessários, conforme as conveniências de tempo e lugar.

Afirmando a posição do jornal, Serrano diz que a educação deveria ser sim gratuita, mas seria impossível sua laicidade. A neutralidade de ensino não existiria como gostariam os adeptos do positivismo, seria utópico algo que fosse em si imparcial. Além disso, tal discurso iria contra a soberania suprema de Deus, propósito de todas as coisas. A neutralidade seria pois, um crime a Majestade divina.

Quem observa a sociedade moderna sabe como procedem os partidários da escola neutra. Violam despejadamente a neutralidade. Blasphemam, calumniam, falsificam... em nome da crítica *imparcial*. O *Orpheus* de Reinach é um documento precioso para demonstrar os processos dessa

escola: o christianismo foi tratado pelo autor com uma imparcialidade de judeu... (*idem*)

A neutralidade é em si a maior de todas as críticas fundamentadas pelos salesianos. Serrano diz ser ela “humanamente impossível”, pois a escola leiga seria uma grande mentira (*idem*).

O “A Cruz” buscou estabelecer também, um certo discurso de medo em relação a educação leiga, apresentando esta como fruto do obscurantismo maçônico. Em 13 de outubro de 1912. (n. 96. Pág. 2), denuncia a existência de um plano para o código civil aprovado em um congresso maçons: que previa que o único tipo de instrução fosse pública e leiga ministrada pelo Estado e aos que quisessem ministrar em casa poderiam fazê-lo somente por meio de professores aprovados pelo Estado.

Em 2 de novembro de 1913 (n. 150. Pág. 1), entre outras falas, apresenta uma afirmação do Grão Mestre Francês declarando que o objetivo da escola leiga era acabar com o catolicismo.

Quanto a obrigatoriedade, o jornal usa um tom um pouco mais brando, mas afirma não ser essa também uma função do Estado, devendo estimular a instrução, contudo “apenas para suprir a iniciativa particular”, quando esta é insignificante (*idem*).

Para corroborar suas afirmações, na edição 150, afirmavam ainda que a educação leiga estava gerando frutos ruins na França, pois a educação era deficitária e aqueles que a recebiam não estavam preparados para isso. Além disso, sem a moral cristã, estes só se tornariam mais inúteis a sociedade. Defendiam que muitos pais incrédulos preferem seus filhos em escolas católicas, pela qualidade do ensino e atenção que seus filhos recebem.

Contudo, o argumento principal contra a educação obrigatória, consiste em afirmar que perante Deus, a família é anterior ao Estado “Com essa anterioridade chronologica, possúe direitos superiores que não lhe podem lhe ser usurpados. Um deles é indubitavelmente a educação dos filhos”. Por outro lado, a notícia apresenta ainda um ponto importante: a utilidade e os interesses dos cidadãos não estão sendo levados em consideração dentro da escola secular. E ainda se questionam “para que serviria que todos tivessem uma instrução igual?” (*idem*)

Com o passar do tempo e a concretização de que em nenhum momento o ensino religioso deixou de ser permitido na escola leiga, se inserindo inclusive dentro das escolas públicas, onde passou-se a ensinar também a educação moral, o “A Cruz” abrandou também seu discurso. Já não era necessário atacar a laicidade na educação,

tampouco a obrigatoriedade escolar que nunca se efetivou, ao contrário, passou-se a enxergar a educação fora da escola ou particular como necessária para suprir o déficit, sobretudo de recursos do Estado. Em 22 de Abril de 1928. (n. 822, p. 3), o “A Cruz” afirma: “A obrigatoriedade de ensino é um simples bastão de ensaio em nosso paiz, onde a política absorve todo o tempo dos homens públicos para cuidar da instrução primária, base primordial da educação de um povo”.

Quase uma década depois, já em 1938, quando os positivistas e republicanos já não aparentam ser mais um inimigo a ser derrotado a todo custo, nem mesmo o “A Cruz” parece se importar tanto em combater a educação obrigatória. Ao contrário, afirma que o ensino deve ser regulado, bem estudado e expandido para zona rural com mais afinco (n. 1321, p. 3). É necessário, pois, atentar que no ano anterior, havia sido aprovada a Constituição Federal de 1937 que instituía a censura aos órgãos de imprensa e muitos jornais foram fechados por contrariarem o governo.

Em 17 de abril de 1938, (n. 1332, p.1), o “A Cruz” atenua sua crítica ao Estado, pois este embora tenha afirmado a obrigatoriedade de educação, afirma também a liberdade de decisão para que os pais decidam em que tipo de escola, pública, particular ou em casa. Do mesmo modo para que as crianças recebam o tipo de educação (laica ou religiosa) que os pais acharem mais adequadas, alega que a obrigação de se estudar em escolas laicas é uma atitude somente de países autoritários e que já não era essa a situação que o país passava sob o governo de Vargas.

Em 10 de outubro de 1948 (n. 1830, p.1), já na nova república, o Episcopado continua sua batalha contra o laicismo, desta vez o argumento usado, é que, “a escola leiga, única e obrigatória luta abertamente contra os direitos naturais e fundamentais da família, anteriores ao Estado, e contra os direitos sobrenaturais e divinos próprios da Igreja, em virtude do sagrado magistério que lhe conferiu seu divino fundador”.

Atenta-se que tal afirmação do Episcopado, provavelmente só foi possível devido ao enfraquecimento do Estado Novo. Por conseguinte, já não era perigoso vincular opiniões contrárias ao governo. Assim, as correntes católicas, voltam a poder afirmar-se, como no início do século, sua posição em que as famílias são anteriores ao Estado. Sua resistência se deu na medida em que no país todo se imprimiam esforços ou se deixavam de fazê-lo em relação a imposição do ensino obrigatório.

No fim da década de 1950, a resistência volta a se abrandar, tendo em consideração que o discurso do Estado em prol do ensino também se rareava. Em Mato Grosso, desde 1930, já não se vê mais na imprensa leiga, qualquer coisa sobre a

obrigatoriedade. É certo que o número de escolas havia aumentado, igualmente o número de alunos, que crescera mais de 173% nas duas últimas décadas, mas ainda não chegava a ser uma maioria (BRITO, 2001, p.74). Apesar de pouco mais de vinte e cinco mil crianças frequentando a escola, este patamar era menos de um terço das crianças entre 5 e 14 anos residentes no estado.

Nessa época, a alfabetização e a instrução, já não aparece mais como um fator civilizatório e o termo melhoramento social também se torna mais raro. Até mesmo “A Cruz” chega a afirmar a obrigatoriedade escolar enquanto uma realidade (não é mais em função do Estado), mas que é responsabilidade da família, para o desenvolvimento do próprio indivíduo.

A escola primária deve ser obrigatória. A sua obrigatoriedade dimana, não de imposição legal, mas da força mesma do dever que todo pai tem de assegurar ao filho os meios necessários para o mínimo desenvolvimento humano “A Cruz” (n. 2248, p.2).

Em outro trecho do mesmo número, transcreve-se uma fala papal, falando da importância da família na instrução dos filhos:

Uma análise séria dos fundamentos históricos e filosóficos da educação demonstra claramente que a missão da escola lhe vem, não do Estado só, mas antes de tudo, da família e depois, da comunidade social à qual ela pertence. De fato, a formação da personalidade humana cabe primordialmente à família, e como numa grande proporção a escola visa à mesma finalidade, ela simplesmente prolonga a ação da família e dela recebe a autoridade necessária para este fim.

Estes últimos trechos anunciam não só uma nova visão educacional, mas também uma outra perspectiva sobre o sujeito. Se o que se viu no início do século foi um discurso de melhoramento social, de progresso nacional, de imposição de uma coletividade nacional, a metade do século XX aparecerá com o discurso de desenvolvimento humano, da personalidade, da identidade. Não se trata aqui de trabalhar sobre as condições materiais dos sujeitos para efetivar mudanças no corpo social, ao contrário, trata-se do Estado, da família, das instituições exercerem atividade sobre o sujeito. Não é em si a negação daquele discurso civilizatório que se viu nos séculos anteriores, mas seu aperfeiçoamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do pressuposto de que em nossa sociedade a escolarização está naturalizada enquanto uma etapa da vida, buscamos trilhar um caminho que nos permitisse problematizar esta formulação. Tentamos trabalhar assim, ao lado de Foucault. Ou seja, a partir de parte de sua obra, formular questões que nos permitissem colocar em evidência o pressuposto acima elencado.

Corremos é claro, como em toda pesquisa, certos riscos. Risco de falhar, risco de estarmos errados já em nossa hipótese inicial. Nas ciências positivistas só existem as possibilidades de afirmar ou negar uma hipótese, sendo este, um campo aparentemente mais seguro em relação aos que se lançam sobre campos de conhecimento menos delimitados, como é o caso da pesquisa arqueológica.

A partir de nosso referencial, reiteramos que não quisemos criar uma nova verdade sobre um determinado campo. Já bastam aquelas que estão postas. Nossas conclusões são parciais, condicionadas somente a leitura dos materiais que nos propusemos a analisar. Isto de modo algum tira o mérito do trabalho, ao contrário se soma à outras pesquisas, principalmente de base pós-estruturalistas, que desde Nietzsche, questionam as bases naturalizadas de nossa cultura, e tentam mostrar os laços frágeis que fazem delas um objeto inscrito num campo de verdades limitadas no tempo. Como diria Nietzsche, não há nenhuma verdade, ou nenhum ídolo que não deva ser quebrado.

Metodologicamente, entendemos que tivemos falhas, sobretudo no que tange a análise arqueológica. Em certo momento da pesquisa, esta pareceu se tornar uma mera descrição de notícias antigas. Houve ainda outras falhas. Alguns temas, pareceram ficar em aberto, como por exemplo a questão da socialização ou da escola enquanto uma instituição que se efetiva de forma violenta. Alguns conceitos deveriam também ter aparecido com mais ênfase, como por exemplo a biopolítica e a governamentalidade, noções tão caras ao pensamento foucaultiano que emergem no texto de maneira bastante tímida.

Se não ficamos plenamente satisfeitos com o produto final da pesquisa, por outro lado não podemos nos furtar de dizer que os resultados a que chegamos foram sim satisfatórios. A partir das várias conclusões e outros questionamentos que vão emergindo no ato de problematizar elencamos aqueles que mais se destacaram.

A primeira constatação a que chegamos é que escolarização e a obrigatoriedade escolar aparecem inicialmente na Europa do século XVI, como uma forma de exercício de soberania. Ou seja, articulações políticas em torno da obrigatoriedade se cumpriam na medida em que aquilo permitia o fortalecimento dos domínios de um Soberano. Por sua vez na medida em que o Estado se governamentalizava, a escolarização obrigatória não se dissolvia, mas assumia formas que permitiam a esta prevalecer dentro da nova racionalidade de Estado e usá-la como estratégia para se efetuar enquanto potência controladora da população.

Em resumo, podemos afirmar como primeira conclusão que a obrigatoriedade escolar, desde seu aparecimento, se modificou, mas nunca deixou de se efetivar enquanto estratégia de Estado sobre a população.

Em segundo lugar, e complementarmente a consideração anterior, a partir do Estado governamentalizado, a escolarização, sua obrigatoriedade, mas também uma série de outros discursos que giram em torno da educação, passaram a enxergar na escola um espaço privilegiado para a correção ou aperfeiçoamento social. É este pois o principal discurso que permitiu à escola se consolidar enquanto etapa da vida. Discurso este que concluímos, continua a circular. Poucos enunciados dispostos em nossa sociedade, são tão comuns como o que pode ser exemplificado em frases como “a solução para o país é a educação” ou “Para subir na vida, é preciso estudar”.

Por fim identificamos que ao longo de toda história na qual a escolarização aparece, esta se dá propriamente como uma razão de Estado e em nenhum momento aparece como uma prerrogativa proveniente das populações a quem a educação a princípio se destinaria. Esse discurso só é assumido pela população, como visto no Brasil, no início do século XX quando esta já está amplamente escolarizada.

A partir de tais conclusões podemos formular então que esta prerrogativa de que a frequência escolar é uma etapa do desenvolvimento humano, internalizada socialmente, difundida pela mídia e pela academia, sobretudo pela pedagogia e pela psicologia, é falsa. Reafirmando assim que a escolarização é uma prática necessariamente cultural, que não se dá sem determinados conflitos, violências e jogos de interesse.

Não queremos, contudo, dizer que a escola deva deixar de existir, mas que por esta não ser natural, é possível (e necessário) que se pense modos de vida não permeados pela ela. Não queremos também com isso, levantar uma nova bandeira, que

afirme a vida desescolarizada como uma melhor forma de viver. Isso nos levaria a um outro extremo do discurso de melhoramento social, desta vez permeado pela não-escola.

O que se afirma aqui, é que é necessário valorar os modos de existências múltiplos. Fazer aparecer aquilo que não está determinado por valores hegemonicamente estabelecidos. Deixar emergir aquilo que é diferente de nós mesmos. Só assim é possível pensar modos de vida menos duros, modos de vida diferentes dos que cantava Malvina Raynolds. É necessário deixar aparecer modos de vida menos padronizados, modos de vida fora das “caixas”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violência escolar – o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- ADÃO, R. Os discursos integralistas e anticomunistas em Mato Grosso nas décadas de 1930-1940: uma análise do jornal A Cruz. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5. 2013. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL: 2013.
- ALMEIDA, C. B.; NEVES, D. S. S.; GONDRA, J. G. Ensino obrigatório: “prudente é esperar-se do tempo o preciso remédio”. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p. 125-147, set./dez. 2012.
- ALMEIDA, G. B. et al. A infância: a socialização e o brincar da criança. **Rev. Eletr. FMB**, Montes Belos, v. 3, n. 1. 2012. Disponível em: <http://www.fmb.edu.br/revista>. Acesso em 12 mai. 2015.
- APEOESP. **Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/>. Acesso em: 15 set. 2015.
- BASILIO, A. L. **Especialistas tecem críticas ao documento Pátria Educadora**. 30 abr. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/noticias/especialistas-tecem-criticas-ao-documento-patria-educadora>> Acesso em: 15 set. 2015.
- BRASIL (2009). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 11 nov. 2009.
- BRASIL. Decreto nº 5.429, de 2 de outubro de 1873. Crêa Comissões de exames geraes de preparatorios nas Provincias onde não ha Faculdades. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, v. 2, p. 785. 1873.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 04 abr. 2013.
- BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, v. 1, p. 15, 1834.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRITO, S. H. A. **Educação e sociedade na Fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade De Educação, Campinas, 2001.

- CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: *A infância na cultura de consumo*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1998.
- COUTINHO, J; PETRY, L. Problematização. In: **E-psico: Políticas de Subjetivação**. 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/problematizacao.html>. Acesso em: 27 out. 2015.
- CHAUI, M. S. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol., n. 114, 2001. ISSN 0100-1574.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, P.; ILLICH, I. **Dialogo**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1975.
- GIACOMONI, M. P.; VARGAS, A. Z. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. **Veredas On Line**, vol. 14, nº 2, 2010.
- GOUVEA, M. C. S. Escola compulsória inglesa: história e historiografia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, Jun. 2013. p. 377-496.
- GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- HOLT, John. **Como as Crianças aprendem**. Campinas: Verus, 2007.
- HORTA, J.S.B. Obrigatoriedade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- IG. **No Brasil, convictos do ensino domiciliar travam guerra judicial**. Ig, São Paulo, 05 nov. 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/no-brasil-convictos-do-ensino-domiciliar-travam-guerra-judicial/n1597354512421.html>. Acesso em: 24 jul. 2014.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1971.

JUCÁ, P. R. **Imprensa Oficial de Mato Grosso: 170 anos de história**. Cuiabá: Aroe, 2009.

LA EDUCACIÓN Prohibida. Dirigido por German Doin e Verónica Guzzo. 2012.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, R. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio Janeiro: Graal, 1981.

MATTO-GROSSO. Lei Provincial nº 8, de 5 de maio de 1837. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.). **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.

MOORE, R. **Better Late Than Early: A New Approach to Your Child's Education**. Reader's Digest Association: New York, 1989.

O GLOBO. **Projeto de lei a favor do ensino domiciliar tem oposição do MEC**. O Globo, Rio de Janeiro, 08 jul. 2013. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-de-lei-favor-do-ensino-domiciliar-tem-oposicao-do-mec-8950739>. Acesso em: 24 jul. 2014.

OECD. **Organization for Economic Cooperation and Development** Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 12 ago. 2015.

OLIVEIRA, F. V. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em História e fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo). Universidade de São Paulo, FACULDADE DE Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, G. **Cuiabá em 1872**. Diário de Cuiabá, n. 13508, 20 jan. 2013.

OLIVEIRA, R. **Alunos são principais agressores e também maiores vítimas da violência nas escolas**. Rede Brasil Atual. 09 mai. 2013. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/05/pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas-mostra-que-alunos-sao-principais-agressores-em-sao-paulo> Acesso em: 15 set. 2015.

OSÓRIO, A. C. N. Escolarização: práticas sociais, culturais e pedagógicas - fragmentos de uma realidade seletiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens para o centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

PARASKEVA, J. **O colonialismo da tecnologia educativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 5º, 2009, Braga. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5816-5841.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atingir o Ensino Básico Universal: nosso trabalho pelo objetivo**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2014

QUANDO sinto que já sei. Dirigido por Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil. 2014. 1 dvd.

RODRIGUEZ, M. V. A origem da escola moderna: o legado de Condorcet. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 67-74, 2010.

ROTHBARD, M. **Educação: livre e obrigatória**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SCHOOLING the World: The White Man's Last Burden. Dirigido por Carol Black. 2010. 1 dvd.

SEMENTES do nosso Quintal. Dirigido e produzido por Fernanda Heinz Figueiredo. Brasil. 2014. 1 dvd.

TERRA. **Ensino domiciliar ganha força mesmo com escola obrigatória aos 4 anos**. Terra, 04 mai. 2013. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ensino-domiciliar-ganha-forca-mesmo-com-escola-obrigatoria-aos-4-anos,f41caae4efb6e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 24 jul. 2014.

TOLSTÓI, L. Da instrução popular. In: _____. **Obras Pedagógicas**. Tradução de J. M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

UNICEF. United Nations Children's Fund. Disponível em: <http://www.unicef.org>. Acesso em: 02 de nov. 2014.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p.90-103, dec. 2002.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIEIRA, A. H. P. **Escola? Não, obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil**. 2012. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WEIZ, T. A culpa pelo fracasso não é do aluno. **Nova Escola**, 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/culpa-pelo-fracasso-nao-aluno-423526.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2014.

XAVIER, A. P. S. **A leitura e a escrita na cultura escolar primária de Mato Grosso**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2006.

ZARAMELLA, S. **Jornal em Mato Grosso: no começo de tudo, a participação popular**. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 2. 2004. Florianópolis. Arquivos... Florianópolis: UFSC: 2004.

ANEXO

Tabela de referência dos documentos analisados e citados no texto, disposto em ordem alfabética.

Nome do Periódico	Cidade	Data	Número	Página
A Cruz	Cuiabá	29/08/1912	89	1
A Cruz	Cuiabá	13/10/1912	96	2
A Cruz	Cuiabá	02/11/1913	150	1
A Cruz	Cuiabá	22/04/1928	822	3
A Cruz	Cuiabá	30/01/1938	1321	3
A Cruz	Cuiabá	17/04/1938	1332	1
A Cruz	Cuiabá	10/10/1948	1830	1
A Cruz	Cuiabá	03/08/1958	2248	2
A Imprensa De Cuyabá	Cuiabá	25/01/1862	211	3
A Noticia	Três Lagoas	21/02/1924	1	1
A Notícia	Três Lagoas	05/03/1925	108	1
A Província	Cuiabá	-	185	1
A Situação	Cuiabá	28/07/1877	634	1
A Situação	Cuiabá	02/08/1877	636	1
Diário do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	02/01/1840	1	5
Diário do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	15/05/1849	8100	1
Gazeta Do Commercio	Três Lagoas	30/05/1926	262	1
O Commercio	Cuiabá	19/05/1910	12	3
O Liberal	Cuiabá	12/12/1878	380	2
O Matto-Grosso	Cuiabá	27/09/1891	644	1
O Matto-Grosso	Cuiabá	15/12/1891	655	1
O Matto-Grosso	Cuiabá	04/06/1893	687	3
O Matto-Grosso	Cuiabá	11/06/1893	688	3
O Matto-Grosso	Cuiabá	19/11/1893	711	1
O Matto-Grosso	Cuiabá	23/09/1894	755	1
O Matto-Grosso	Cuiabá	08/04/1928	2098	1
O Progresso	Ponta Porã	29/06/1924	221	1