

A lei da escola

Sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920)*

*Antônio Carlos Luz Correia***
*Vera Lucia Gaspar da Silva****

Neste trabalho, apresentamos um ensaio de problematização da legislação escolar enquanto fonte significativa, rica e dinâmica para a história e a sociologia da educação. Aqui o olhar sobre a legislação deve ser entendido inserido no plano da crítica das fontes documentais. Tecemos um ensaio de reflexão tendo por campo de análise o ensino primário em Portugal e em Santa Catarina, no Brasil. O enquadramento cronológico abarca *grosso modo* o período compreendido entre 1880 e 1920. Esta virada de século ganha especial relevo por constituir marco cronológico na expansão e consolidação dos sistemas públicos de ensino.

LEGISLAÇÃO ESCOLAR; ESCOLA PRIMÁRIA; EDUCAÇÃO COMPARADA; SANTA CATARINA; PORTUGAL.

* Este texto apresenta parte das reflexões que os autores têm feito ao abrigo do Projeto PRESTIGE (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment), e caracteriza-se como aproximação de objetos de investigação de cada um dos autores, objetos estes que estão sendo tratados em teses de doutorado. Uma primeira discussão acerca da temática abordada neste texto foi apresentada no ECER (European Congress of Educational Research) 2002, realizado pela EERA (European Educational Research Association), Lisboa, com o título *Taking a View of schooling landscape through the eyes of the law: primary schooling in Portugal and Brazil (Santa Catarina State), 1880-1920.*

** Mestre em sociologia aprofundada e realidade portuguesa pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Atualmente prepara tese de doutorado sobre o currículo em Portugal nos ensinos primário e secundário liceal nos séculos XIX e XX.

*** Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em educação (história da educação e historiografia) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

In this work we present an essay on school legislation as a meaningful, rich and dynamic source to the History and Sociology of Education. The look at the legislation must be considered as inserted in the level of the analysis of document sources. A reflective essay is developed here, having as the analysis field the primary schooling in Portugal and Santa Catarina, in Brazil. The chronological frame covers roughly the period between 1880 and 1920. The turn of the new century period is specially approached for constituting a chronological cornerstone in the expansion and consolidation of public schooling systems.

SCHOOL LEGISLATION; PRIMARY SCHOOL; COMPARED EDUCATION; SANTA CATARINA; PORTUGAL.

1. Introdução

Neste texto, procedemos a um ensaio de reflexão em torno da legislação enquanto fonte significativa para a História e a Sociologia da Educação, aplicando-a a um campo de análise constituído pelo ensino primário em Portugal e em Santa Catarina, no Brasil. No caso brasileiro, o estado de São Paulo será evocado como estado de referência para Santa Catarina na organização do seu sistema de ensino. São Paulo é realmente um estado de referência no cenário brasileiro na época de organização dos sistemas públicos de ensino. Segundo Catani:

Por encontrar-se em situação economicamente privilegiada, em função da expansão da cafeicultura e da necessidade de produção e comércio assim geradas, São Paulo pode investir, de imediato, nos primeiros anos da República, na reforma e criação de escolas que até então vinham sendo poucas e ineficientes, mesmo na própria capital [2003, pp. 20-21].

A possibilidade aberta pela Carta Constitucional brasileira de 1891, que na prática “não respondeu a que esferas específicas de poder deveriam ser atribuídas as diversas responsabilidades educacionais”, e a situação econômica do estado são peças que funcionaram como elementos propulsores para que São Paulo conduzisse sua tentativa de organizar uma rede de escolas que, “pelo pioneirismo, passará a funcionar como modelo para outros Estados” (Catani, 2003, p. 20).

O enquadramento cronológico do presente trabalho abarca o período compreendido entre 1880 e 1920. A transição do século XIX para o XX ganha relevo por assumir-se marco cronológico da expansão dos sistemas públicos de ensino.

A constituição de uma escala de análise exclusiva da pesquisa, por meio da textualidade legislativa, conta com dois pressupostos, o da existência de uma base lingüística comum e o da sua concretização em contextos de expressão e atualização dotados de especificidade própria.

A língua portuguesa constitui, simultaneamente, o menor denominador comum e a escala mais ampla de análise no nosso trabalho. Reúne no mesmo objeto de pesquisa, numa abordagem comparada, dois contextos atuais específicos que, do ponto de vista histórico, cultural, social e político podem ser combinados e recombinaados em objetos de análise de geometria simbólica variável. Falamos, claro, de Portugal e do Brasil, como dois países distintos, assim como do estado de Santa Catarina na historicidade própria que se sobrepõe à historicidade do Brasil como nação.

Na sua diversidade, a língua portuguesa é o elo mínimo visível a colocar em relação aqueles contextos. O reconhecimento da natureza mínima do elo lingüístico requer que, em nossa opinião, seja imperativo situá-lo em termos de macroanálise. Deste modo, as particularidades e as discrepâncias, as continuidades e as discontinuidades são tomadas na pluralidade de expressões que configura e atualiza o universo simbólico que utiliza a língua portuguesa como suporte.

Vale a pena recordar que a linguagem em si mesma, os recursos lingüísticos, lexicais e semânticos, nomeadamente, não possuem expressividade própria nem geram sentidos abstratos. A língua ganha vitalidade e sustenta amplas possibilidades de construção de sentidos por meio do discurso e da comunicação (Bakhtin, 1999). O universo simbólico da língua portuguesa dota-se assim de uma espessura histórica que combina espaciotemporalidades múltiplas e no qual as diferenças ou particularidades não surgem como ruídos impossibilitadores da sua existência como um todo, mas como reveladores da sua plasticidade e potencial reconstitutivo.

A delimitação do período cronológico decorre de considerandos que resultam da tomada das propostas de António Nóvoa (1998, 2000 e 2002) como quadro de referência conceitual para a definição de hipóteses gerais de reflexão. A entrada em cada contexto particular requer, no entanto, a recuperação de alguma da historicidade que lhe é inerente. Além disso, é necessário a discussão e definição das fontes respectivas, em si mesmas e nas relações que estabelecem através das intertextualidades com que se definem.

A construção discursiva da escola realiza-se em duas dimensões principais distintas, interagindo entre si, é certo, mas necessariamente discrepantes e descontínuas. Falamos da construção discursiva da escola no plano organizacional e no plano institucional (Meyer, 1980). Consoante a escala e o contexto em que se situam as práticas discursivas dos atores, o discurso da escolaridade e, particularmente, a produção dos textos que o materializa, incorporam em diferentes proporções e de modo nem sempre harmonioso ou isento de contradições, elementos oriundos das duas dimensões referidas.

No período contemplado, 1880-1920, o desenvolvimento dos sistemas educativos escolares encontra-se em expansão, particularmente o ensino elementar ou popular. A efervescente discussão não se restringe aos espaços aqui tomados como referência. As reformas marcam os momentos fortes das políticas governamentais e revestem-se de uma importância muito grande na caracterização do discurso educativo escolar da época. Elas têm um valor simbólico relevante pois introduzem no discurso e nos debates sobre a educação categorias e problemáticas estratégicas que influenciam a evolução posterior do sistema escolar.

O recurso à legislação, para suportar ou ilustrar aspectos variados relativos à escolaridade ou aos atores sociais da educação escolar, faz parte das rotinas habituais do pesquisador. O trabalho que apresentamos pretende constituir um ensaio de problematização da legislação enquanto fonte histórica. Num primeiro momento, o olhar sobre a legislação deve ser inserido no plano da crítica das fontes documentais. Defendemos, também, a necessidade do alargamento da construção crítica ao conjunto de fontes habitualmente utilizadas no nosso campo investigacional.

2. O uso da legislação como fonte

A crítica das fontes faz parte dos procedimentos metodológico-conceituais incontornáveis de qualquer pesquisa de cariz historiográfico ou sociológico. Contudo, existem razões para que a discussão e reconceitualização das fontes assuma aqui um protagonismo particular. De há cerca de duas décadas para cá, como sublinha António Nóvoa

[...] assiste-se a uma diversificação dos enquadramentos conceptuais e das ferramentas metodológicas. As abordagens sócio-históricas parecem incapazes de dar sentido à complexidade dos processos de mudanças a longo termo, de apreender as permanências profundas e os pontos de ruptura das dinâmicas escolares e educacionais [1998, p. 23].

A resposta às interrogações daqui decorrentes não é fácil. O fato de, tradicionalmente, a legislação ter sido tomada como uma fonte de expressão da realidade, sem grande aparato crítico, tem gerado reações negativas contra o seu alcance analítico. Se a legislação se mostra neste cenário como objeto e fonte dinâmica e promissora, não se pode negligenciar que uma das dificuldades na abordagem deste tema resulta do preconceito gerado por uma freqüente utilização redutora e descritiva do conteúdo dos textos legislativos. A utilização da legislação nestes termos tem conduzido a reproduzir o discurso da administração escolar sobre si mesma ou a sua perspectiva e a ser encarada como manifestação discursiva dos interesses dominantes do aparelho de Estado.

A legislação pode revelar-se como fonte de diferentes modos, dependendo essa configuração da forma como a pesquisa é concebida e das perguntas que coloca. A legislação não existe, absolutamente, como fonte predefinida à problemática da investigação. Esta é que cria o formato de fonte sob o qual a legislação se apresenta.

A legislação não surge num vazio social nem se reveste de uma natureza definitiva. Ela impõe mas também pode ser imposta. Pode formalizar práticas pedagógicas ou organizacionais que se consagraram pelo uso ou forçadas por grupos de pressão (sindicatos, movimentos de

pais, universidades, grupos econômicos...), ou propor “novos” encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades educativas. A crítica que se faz às concepções mecanicistas da legislação, entendendo-a como expressão e imposição dos interesses das classes dominantes, permite questionar o simplismo e ausência de aparato crítico na utilização da legislação como fonte histórica.

No quadro das suas possibilidades e limites, o texto legal pode ser usado para discutir diferentes concepções de legislação ou até para fundamentar a leitura crítica de outras fontes. A lei define um território (e como tal também estabelece os seus limites ou fronteiras) do conhecimento e do saber legítimos (e o tipo de questões possíveis de elaborar) sobre uma determinada realidade, configurando-a. Estabelece assim processos identitários (Faria Filho, 1998).

A organização do território educativo acaba por ocultar ou dissimular muito do que está expresso na legislação. São formas de organização e apropriação que lhe retiram a visibilidade textual, mas a legislação está presente mesmo onde não parece estar. Quando analisamos materiais como manuais escolares para os alunos, relatórios de estágio de professores, relatórios de inspeção ou compêndios pedagógico-didáticos, o conhecimento da legislação que regula a respectiva produção é incontornável. Primeiro, porque determina as características formais de apresentação, os tópicos que organizam o conteúdo, a temporalidade em que se inserem. Segundo, porque dá pistas tanto para o dito como para o não dito, uma vez que todos eles são produzidos para obedecer a requisitos impostos ou regulados pela administração educacional. No caso de relatórios de professores, reitores e diretores de escolas, por exemplo, a maioria deles produzirá uma representação da realidade empírica, mais em conformidade com o que está estabelecido que *deve ser* do que com aquilo *que é*, na realidade.

Habitualmente, utilizamos o conteúdo de um texto legislativo para ilustrar afirmações respeitantes a medidas de política educativa ou aspectos da organização escolar. Para além deste tipo de aplicação, é importante ter presente que a legislação se compõe de textos e um texto materializa um discurso, o qual representa uma sistematização de valo-

res e significados de uma instituição determinada. Assim concebida, a legislação constitui um *corpus* textual dotado de características próprias que permite ao leitor o seu reconhecimento expedito, tanto em termos de localização primordial, como pela forma e pelo conteúdo.

Os textos legislativos revestem-se, frequentemente para os investigadores, de uma natureza subsidiária, ilustrativa, documental, mesmo quando tomam em consideração preâmbulos, relatórios ou considerandos que acompanham algumas das leis e decretos sobre educação. Procuramos, nessa perspectiva, consultar o texto definitivo do documento legislativo, nas páginas da folha oficial ou das coleções oficiais de legislação. Mas, será isso utilizar a legislação conferindo-lhe o estatuto de uma fonte dotada de uma especificidade própria ou a designação reporta-se a cada documento legislativo singular, mesmo que utilizemos vários, constituindo-se genericamente no conjunto de fontes escritas utilizadas na pesquisa?

É possível olharmos para a legislação como reunindo documentos escritos de uma determinada tipologia, que permitem formar um *corpus* documental à parte. A legislação pode ser encarada como um arquivo, constituindo-se de acordo com uma determinada lógica de registo e conservação. Quais são as vantagens e as implicações gerais de trabalhar a legislação a partir desta representação? Em primeiro lugar, permite recuperar a sua historicidade. A abordagem panorâmica da legislação como um território textual pode levar-nos a descobrir a diferente arquitetura política e organizacional, no contexto da qual são produzidos os textos legislativos. Em segundo lugar, relacionada com a primeira dimensão, coloca-se a necessidade de clarificar as modalidades de produção e publicação de cada texto legislativo. Um despacho, uma circular, uma portaria são documentos gerados no desenrolar das atividades da administração escolar e, embora a carga política esteja sempre presente, ela é diminuta comparada com a que acompanha o processo de elaboração de uma lei ou um decreto-lei, com um percurso que a leva a passar, em circunstâncias normais, pelas instituições parlamentares.

É certo que todos os textos de legislação são publicados em folha oficial mas o lugar que nela lhes está atribuído obedece a critérios pre-

viamente estabelecidos; a ordem de surgimento das peças legislativas nos veículos oficiais de circulação segue uma hierarquia de importância formal.

A partir dos elementos até aqui apresentados, busca-se superar uma concepção mecanicista da legislação, que acredite na transposição pura e simples de um texto legal para o seu cumprimento, ilusão que nem os próprios legisladores partilham, já em 1907, como se pode ver pelo texto português que segue:

Não é pela mera influência das leis escritas, nem pela força exclusiva das reformas decretadas, que a instrução se aperfeiçoa ou corrige; e que fora ou acima de leis e reformas, de planos e decretos, de compêndios e de programas, alguma coisa existe, de que é impossível prescindir e que se não consegue pela simples influência dos preceitos escritos¹.

O uso que cada grupo faz das peças legais, a forma como se apropria, os mecanismos de burla são aspectos que também devem estar presentes em nosso universo de análise. Os fortes aparatos fiscalizadores do ensino, ainda que tenham mais impacto no texto que na operacionalização, são expressão dos esquemas coercitivos colocados em cena para se tentar fazer cumprir a lei. A organização deste aparato e a divulgação de sua estrutura podiam exercer força mais coercitiva que a fiscalização em si, mas, o conhecimento acerca de seu funcionamento também possibilitava a burla.

O fato, por exemplo, de que muitas escolas eram inspeccionadas uma vez no ano, e que professores e alunos sabiam quando isto aconteceria, poderia (e assim acontecia) gerar reações como a encenação a ser acionada no momento da inspeção. Mas também é certo que, a existência e divulgação dos preceitos legais criava um aparato fiscalizador para além do próprio serviço de inspeção. Párocos, famílias, chefes políticos poderiam, apoiados nas leis e num suposto conhecimento destas, exercer vigilância em relação ao que se passava numa escola. Não podemos

1. Decreto de 19 de agosto de 1907.

esquecer, também, os diferentes usos de um mesmo preceito, uso este feito à luz das cores políticas que iluminavam a ação de professores e figuras públicas.

Os aspectos até aqui abordados indicam que na definição de fontes e no percurso da recolha de dados é necessário que a questão central do trabalho esteja sempre presente e seja revisitada a todo momento, indagando-se, à luz desta questão, possibilidades e limites de uma ou de determinadas fontes. Mesmo dispondo de uma questão central, norteadora do trabalho, bastante amadurecida, há que ter abertura para redefini-la no percurso, ou problematizá-la com novos elementos. Mesmo quando se define o acervo que será consultado, novos recortes serão necessários.

Um texto legal pode, em pouco tempo, sofrer transformações bastante significativas (transmutar-se), por alterações em artigos, parágrafos etc., publicadas separadamente. Ao fim de um período, alguns mais parecem um quebra-cabeças sendo difícil de reconhecer se o que foi ordenado no texto inicial permanece ou não em vigor. Há casos também de leis, decretos ou similares que nunca foram colocados em prática, mas que acabam sendo incorporados em reflexões posteriores como emblemáticos. No estado de Santa Catarina, uma lei aprovada em 1917, que proibia o casamento das professoras normalistas, tem sido citada como exemplo de tentativa de organização de um corpo docente celibatário ou gerado outras interpretações do gênero e de gênero. Diz o texto que “As candidatas ao magistério publico, que se matricularem na Escola Normal, da data desta Lei em diante, quando diplomadas e nomeadas professoras, perderão o cargo se contraírem casamento”². De fato, nenhum registro foi encontrado assegurando desdobramento desta lei, pelo contrário, encontram-se com certa regularidade pedidos endereçados ao governador do estado, solicitando alteração de nomes. Estas mudanças devem-se, certamente, a casamentos contraídos pelas professoras. Testemunhos orais também têm demonstrado que as professoras não deixaram de contrair matrimônio por causa desta lei.

2. Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917.

A dinâmica do percurso de um texto legal é outro aspecto que merece atenção. Mesmo consultando criteriosamente as publicações oficiais, documentos de legitimação social de um texto legal, através de numeração ou da ordem cronológica, há sempre possibilidade de que algo tenha sido publicado separadamente, em forma de suplemento (os suplementos são figura recorrente na legislação portuguesa, assim como as publicações separadas em Santa Catarina). As advertências acima não devem ser tomadas como desencorajadoras para o uso da legislação como fonte, mas como um alerta não só de sua complexidade, como da necessidade de se ter pontos de apoio que permitam certa triangulação, que dêem referências sobre a existência, efeitos e desdobramentos de um texto legal. Isto indica que, tomar um único texto como fonte de análise pode comprometer a credibilidade do trabalho. Mesmo que, na perspectiva do uso da legislação como fonte não se persiga a legislação da forma como o fariam os juristas, a cautela é sempre um bom aliado.

Tendo-se por referência a pesquisa, torna-se também necessário a organização de uma certa hierarquia, de uma clarificação conceitual em que assente a metodologia do trabalho. Contudo, propor uma hierarquia das leis também não é tarefa simples. Por que consideraríamos mais importante as leis que os decretos, se são os decretos que regulamentam as leis? Por que consideraríamos mais importantes as reformas que os regimentos ou regulamentos, se estes últimos são a materialização do primeiro? E por que se deixariam por último os regimentos ou regulamentos se são estes que organizam o terreno, na unidade escolar, onde se operam as alterações pretendidas?

O recorte temporal também é um ordenador do trabalho, do ponto de vista externo, mas a delimitação não pode figurar como camisa-de-força. Há situações nas quais recuos ou avanços são necessários para situar a origem ou desdobramentos de uma situação dada. É importante que o cenário sociopolítico apareça não só como pano de fundo, mas como contexto do qual emergem elementos que ajudem a compreender a presença de um dado documento no contexto educativo. Estes elementos podem ajudar a evidenciar propósitos explícitos e não ditos ou implícitos, ou seja, conforme diz Catani (2000), situar *distâncias e vizi-*

nhanças entre o discurso teórico ou a retórica discursiva e os objetivos ocultos, quando se detectam, da mesma³.

Outro passo importante é a etapa do trabalho de classificação e sistematização; etapa esta definida a partir de encaminhamentos anteriores, compreendendo a escolha da temática num sentido mais amplo e a delimitação do período. É nesta relação mais próxima, ou de “intimidade com as fontes”, que novos recortes, delimitações, escolhas são possíveis. Num artigo recente, António Nóvoa alerta

[...] contra a tendência para legitimar posições políticas com “resultados científicos” que, pura e simplesmente, não existem. “Torturar os dados até que eles confessem”, chamou Edward Leamer (1983) a este exercício cada vez mais habitual. É preciso um extremo cuidado para não confundir a análise de um problema com a defesa de uma causa [2002, p. 260].

3. Construções discursivas da escolaridade e perspectiva comparada

Para o caso específico deste estudo, foram considerados textos legislativos do período delimitado, que registram a conformação da escola primária e da Escola Normal. Num rastreamento por textos com formatos diversos (leis, decretos, despachos etc.) buscou-se identificar a arquitetura desenhada para a escola popular.

O texto legislativo requer uma atenção particular às diversas intertextualidades nele presentes. A captação da densidade discursiva implica algum grau de conceitualização prévia do texto ou textos que pretendemos explorar. O texto não é um artefato discursivo de natureza estática,

3. Nesta reflexão há uma apropriação de idéias de Antonio Viñao, presentes no texto “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, publicado em *Com-Ciencia Social*, n. 5, pp. 27-45, 2001. Embora em seu trabalho o autor utilize como pretexto os textos vinculados a reformas educacionais, considera-se aqui viável a transposição ou extensão de sua reflexão para a compreensão e utilização de outros textos legais.

acabada, definitiva, antes é, pelo contrário, dotado de propriedades dinâmicas, atualizáveis e em transformação permanente, de tensões e discordâncias internas. O olhar do leitor altera a natureza do texto lido, em função de inúmeras variáveis que fabricam o modo de ler.

Partimos da idéia de *intertextualidade*, como conceito genérico e abrangente abarcando diferentes níveis de leitura de um texto em função das relações possíveis desse texto com outro(s) texto(s) para a utilização operatória de *intertextualidades*. Incluímos aqui aquelas cuja existência está implícita ou explícita e é reconhecida e partilhada na produção e recepção desse texto (neste caso, um decreto, uma lei, uma portaria, um regulamento, um programa, um relatório etc.) e a(s) intertextualidade(s) possibilitada(s) pela aplicação de uma dada problematização, decorrente do quadro teórico-conceitual específico, a cada texto ou conjunto de textos.

O reconhecimento da existência de intertextualidades resulta da idéia da presença de diferentes discursos ou níveis discursivos de um mesmo discurso no texto legislativo, no mesmo documento ou em documentos distintos.

Ler um texto é comparável à leitura de um discurso-prática. Para compreender um texto deslocamo-nos do que está escrito para o não-escrito e retornamos do que está presente para o que está ausente, das declarações para o seu contexto histórico. Os textos no discurso-prática incluem manuais, relatórios de investigação, monografias, linhas orientadoras do currículo e testes avaliativos. Projectos de investigação, recolha de dados através de observação, intervenções experimentais, testes estatísticos e inferências constituem, simultaneamente, textos e discurso-práticas. O seu sentido depende de outros textos que, por sua vez, dependem também de outros. A intertextualidade dos discursos e das práticas constitui e estrutura os nossos mundos sociais e educacionais [Cherryholmes, 1988, p. 8].

A escola e a escolaridade ou o sistema escolar são *sempre* construções discursivas, ou seja, organizam-se em torno de representações e práticas discursivas dos atores sociais intervenientes na educação escolar. A arquitetura do presente texto adota a perspectiva comparada como

veio de estruturação da análise, numa abordagem dos textos e da intertextualidade que lhe é inerente, que pretende aproximações mais ricas aos discursos configuradores dos universos sociais e educativos. Trata-se, do ponto de vista teórico, de ensaiar o desenvolvimento de

[...] novas inteligibilidades, sobre a base de uma reconciliação entre a história e a comparação. A análise não toma como referencia contextos definidos segundo seus contornos geográficos, políticos ou sociais, mas contextos definidos pelas práticas discursivas que lhes atribuem sentidos [Nóvoa, 1998, p. 48].

Brasil e Portugal entram neste ensaio de abordagem comparada, não como duas entidades distintas e estáticas, mas com a referência simbólica da língua comum, referência esta gerada em vínculos históricos, culturais e políticos que não devem ser desconsiderados. Se, por um lado, Portugal e Brasil têm um denominador comum, o lingüístico, estão inseridos em espaços relacionais de naturezas diversas, que tanto os distanciam como aproximam. Trata-se de, através da tomada da legislação como fonte principal

[...] indagar mesmo quais as relações possíveis entre os processos de constituição dos campos educacionais nesses países, com vizinhanças e distâncias tão singulares, ao longo de suas histórias [Catani, 2000, p. 144].

A emergência da escola de massas e da educação pública se dá com certa universalidade mas, também, com características conforme o país. Apoiada em Yasemin Soysal e David Strang, Helena Araújo chama a atenção para três processos distintos, os quais podem servir de referência para a compreensão deste “fenômeno”. São formas que caracterizam procedimentos não necessariamente excludentes: “formas estatais de construção da educação, formas societais de construção da educação e construção retórica da educação”. O primeiro conceito traduz a atividade centrada no Estado e por ele desenvolvida. No segundo, destacar-se-ia a intervenção múltipla das organizações da sociedade civil na expansão educacional. E “com o terceiro conceito”, diz Araújo que estes autores

pretenderam chamar a atenção para processos de intervenção que se caracterizaram por anunciarem cedo, do ponto de vista temporal, a intenção e interesse estatal na educação pública, em particular no lançamento da escola de massas, mas tardaram na sua realização [Araújo, 1996, p. 167].

O descompasso entre o anúncio e a operacionalização é facilmente percebido quando se tomam por base textos como os aqui privilegiados, ou seja, aqueles que compuseram, para este período, um *corpus* legal da educação que pretendia universalizar o ensino primário. Durante o período em foco, Brasil e Portugal coexistem com regimes políticos distintos – no primeiro, a República instala-se em 1889 e, em Portugal, é declarada em 1910 – o que não obsta à ocorrência da expressão de ideais semelhantes a respeito da escolaridade elementar, no discurso dos documentos legais. Esta constatação nos remete para inquietações em relação a explicações apoiadas em referências nacionais, de ordem político-ideológica que parece terem esgotado a capacidade explicativa das transformações nas características da escolaridade. Isto implica reconhecer a necessidade de ampliar as lentes e buscar novos olhares para compreender os fenômenos educativos (mas não só), integrando-os num quadro relacional e referencial que não se limite a estabelecer uma relação de causalidade estrita a partir do contexto político e da semelhança lingüística sem, no entanto, abandoná-los.

O sentido que cada preceito toma num e noutro lugar pode ser diferente. Existem preceitos que ganham força de expressão e expansão e alcançam estatuto de universais, os quais podem servir de referência, embora acolhidos de maneira diversa em diferentes comunidades. Há que se estar atento para como se chega à construção destes modelos de referência, o como circulam as idéias, pois como sugere António Nóvoa

[...] a comparação em educação é uma história de sentidos, e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo [1998, p. 83].

Mesmo quando tomamos como ponto de partida o quadro de referência do Estado-Nação, no caso de Portugal e do Brasil, percebemos,

gradualmente, que a temporalidade do discurso da educação escolar não flui unidirecionalmente. Não podemos ignorar que Portugal e Brasil têm estado em relação mútua através de fluxos em ambos os sentidos, como seja o de já terem constituído metrópole e colônia, de ter havido significativa emigração portuguesa nos finais do século XIX e inícios do XX e de boa parte das elites políticas e culturais brasileiras se terem formado na metrópole, nomeadamente na Universidade de Coimbra. Veja-se, a este respeito, nos princípios do século XX, o eloquente testemunho crítico de José Veríssimo:

Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O *Manual Enciclopédico*, de Monteverde, a *Vida de D. João de Castro* de Jacinto Freire, os *Lusíadas* de Camões, e mais tarde no Colégio de Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as selectas portuguesas de Aulete, os *Ornamentos da Memória*, de Roquete – foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração [Veríssimo, 1906, p. 5].

Considerando-se o vínculo entre o Brasil e Portugal, o patrimônio de relações culturais e sociais prolonga-se para muito além da declaração de independência. Muitos dos livros escolares usados pelos alunos das escolas primárias e secundárias do Brasil são, até o início do século XX, portugueses. Alguns dos editores mais importantes no Rio de Janeiro e em São Paulo são portugueses. José Augusto Coelho publica a sua obra principal *Princípios de Pedagogia*, em São Paulo, nos finais do século XIX. É tão fantasioso afirmar-se que não existem linhas de continuidade cultural e lingüística na relação entre os dois países como pretender que Portugal constitui o quadro de referência determinante para a sociedade e cultura brasileiras.

Quando, em Portugal, são criadas as Escolas Centrais, em 1878, e os Grupos Escolares em São Paulo, em 1890 e em Santa Catarina nos primeiros anos de 1900, mais importante do que dizer que são duas expressões diferentes para designar um mesmo modelo organizacional de escola, interessa pesquisar os canais de circulação e de influência

que proporcionam a definição tanto do campo lexical do discurso da escolaridade como da sua construção semântica na sua diversidade específica e entendê-los como processos de atualização que correspondem a múltiplos intercâmbios e relações.

Não se podem menosprezar outros territórios de referência, como é o caso da França e dos Estados Unidos. Além disso, o fluxo migratório europeu vivido neste período interage para a circulação de idéias de diferentes países. Entrelaçam-se a este tipo de circulação, com forte influência mas de carácter “informal”, importantes espaços de veiculação de idéias pedagógicas deste período como as Exposições Universais, verdadeiras feiras de apresentação e “comercialização” de propostas para o ensino (Kuhlmann Júnior, 2001). Em sobreposição de tempos e de espaços, parece compreensível que não só o modelo de organização política e administrativa como aspectos pedagógicos e de organização escolar (relacionados com a integração das comunidades estrangeiras imigradas) que inspiram o Brasil sejam provenientes dos Estados Unidos, a par de muitas outras referências a países da Europa.

No Brasil, recorda Lourenço Filho,

a reforma do ministro Guizot, de 1833, inspirou a maioria dos sistemas escolares provinciais; a remodelação ainda na França, em 1850, reflectiu-se logo também na organização do ensino primário e normal. Nos fins do século, porém, outras influências se fizeram notar, então providas da parte norte do continente, ou seja dos Estados Unidos, cujo adiantamento em matéria de instrução pública já inspirava admiração aos demais países. Elas tornaram-se mais vivas a partir dos fins da 1ª grande guerra, passando a fundir-se, de forma variável, com outras provenientes da Europa, como expressão do amplo movimento chamado *escola nova* [Lourenço Filho, 1961, p. 187].

Nos vários momentos da história dos estados e dos dois países aqui considerados, existe, assim, todo um feixe de relações que se cruzam, sobrepõem e percorrem sentidos distintos mas igualmente significativos no forjar da espessura histórica e na construção de identidades imaginárias.

4. Portugal e Santa Catarina (Brasil)

Procuraremos avançar na operacionalização de um olhar comparado da textualidade legislativa em Portugal e Santa Catarina interrogando o modo como aquela se constitui e se define em cada contexto. Partimos de um leque comum de questões concernentes à caracterização do lugar ocupado pelo texto legislativo na configuração da escolaridade elementar, das relações que estabelece com outros textos, da agenda discursiva que lhe define o conteúdo e do léxico e da semântica que veicula e consagra. Os modos através dos quais a textualidade legislativa fixa os vários discursos que a percorrem e constrói a realidade que opera permitirão aprofundar o guião de pesquisa procurando comunidades de sentidos e tendências comuns estruturantes e não meramente registros factuais avulsos ou pitorescos.

Portugal

Do ponto de vista discursivo, traduzido em textualidade(s), a escolaridade concebida sistematicamente, articulando entre si diversos níveis de ensino e definindo as seqüencialidades e correspondências, antecede em muito a afirmação organizacional correspondente do sistema escolar estatal. A realidade empírica de que falamos, da qual o historiador recupera fragmentos reconstituídos, por exemplo, através dos inquéritos e das inspeções levados a cabo com alguma (ir)regularidade e espaçamento no tempo, conflitua com a construção discursiva da escolaridade e irrompe com maior ou menor visibilidade no articulado das leis ou nos considerandos dos relatórios que por vezes as acompanham.

As várias reformas escolares que povoam a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX representam ensaios discursivos sobre a educação escolar estatal à procura de uma fórmula organizacional, suscetível de institucionalização (por meio da obtenção de um relativo patamar de equilíbrio na arena de interesses dos diversos grupos sociais e políticos) e de operacionalização no terreno, por meio da luta pela sua progressiva imposição enquanto modalidade dominante de socialização das crianças e dos jovens (objeto de uma secular resis-

tência das populações rurais, que se prolonga praticamente até ao início da década de 1950).

A reforma do ensino primário de 1878–1881, através das leis de 2 de maio de 1878, 11 de junho de 1880 e do Regulamento de 28 de julho de 1881, incorpora no texto legislativo medidas organizacionais que terão um alcance profundo e duradouro na instituição do sistema escolar público em Portugal. Entre elas, destacamos o estabelecimento de Escolas Centrais nas cidades e centros populacionais mais numerosos e a institucionalização das Conferências Pedagógicas, como dispositivo de enquadramento dos professores e da normalização das respectivas práticas.

Em Lisboa, Porto e em outras capitais de distritos ou onde, por virtude da densidade da população, exista mais de uma escola complementar ou elementar, é determinada a possibilidade de estabelecer Escolas Centrais com três ou quatro professores ou professoras⁴. A organização do trabalho docente e as práticas pedagógicas lá desenvolvidas ocupam um lugar central no processo de conceitualização que legitimará a consagração da escola graduada, assente na “descoberta” de um invariante “natural” constituído pelos modelos desenvolvimentistas de base etária.

Nas Conferências Pedagógicas do Porto em 1884, descreve-se assim o que se passa nas Escolas Centrais:

[...] o curso geral destas escolas divide-se por *aulas*, cada uma regida por um professor, a cargo de quem está uma *parte* ou *grau* de disciplina em que se divide o ensino das que nelas se professam [sendo que a grande novidade é que] nestas escolas há divisão do trabalho e não do trabalhador; isto é, é o trabalho que se divide por diversos professores, e não o professor pelas disciplinas professadas, como acontece nas nossas escolas paroquiais [Lopes, 1884, pp. 43-44].

Com o espriar da nova racionalidade, começam a ganhar expressão esquemas de correspondência do nível etário com a ordenação dos saberes escolares e

4. Art. 20, Carta de Lei de 2 de maio de 1878.

tomando como modelo as escolas de três professores para o ensino elementar, os alunos destas dividem-se em três categorias. Para esta divisão concorrem não só a maior ou menor cópia de conhecimento, como a idade dos alunos. Assim, à 1ª pertencerão os de 6 a 8 anos; à 2ª, os de 8 a 10; e à 3ª, os de 10 a 12 [e, por estas razões,] a divisão do curso geral destas escolas em um certo número de aulas permite o emprego do *modo simultâneo*, com mais perfeição [Lopes, 1884, p. 44].

Embora exista, do ponto de vista abstrato e racional, a representação de um percurso de aprendizagem que leva do ensino primário ao superior, cada nível de escolaridade é concebido e organizado de modo distinto dos que lhe são adjacentes. Em Portugal, ao ensino primário obrigatório, elementar, do primeiro grau, ou ainda primeiro grau elementar não se segue o secundário mas sim o complementar ou do segundo grau. Existe no ensino primário uma ambivalência que gera tendências contraditórias na sua definição, embora seja a vocação de socialização popular que prevalece. É o que transparece do relatório que antecede o decreto n. 1, de 22 de dezembro de 1894, que reforma a instrução primária:

Pelo que respeita à natureza mesma do ensino primário, no seu duplo fim de educar as classes populares e de preparar para outros estudos, pouco foi alterado, posto seja opinião do governo que haverá mais utilidade social em tirar do analfabetismo completo em que eles ainda se conservam, tantos milhares de cidadãos portugueses, do que em aumentar a intensidade de conhecimentos que o ensino primário é destinado a derramar.

Uma leitura atenta da legislação referente ao ensino secundário revela-nos que, até 1884, pelo menos, há a possibilidade de uma criança de família abastada, aristocrática ou burguesa iniciar, verdadeiramente, o seu percurso de socialização escolar apenas a partir do liceu, uma vez que para a respectiva matrícula apenas era requerido comprovar a idade mínima de 10 anos, apresentar diploma do exame de ensino primário complementar ou, em alternativa, do exame de admissão ao liceu. Sendo assim, parece-nos crível que uma parte muito significativa dos alu-

nos liceais tenham iniciado o seu percurso escolar com a realização do exame de admissão ao liceu sem ter cumprido, formalmente, a escolaridade primária. Esta presunção encontra alguma validação no conteúdo de um decreto de 24 de julho de 1884, no qual o artigo 1º declara que

a contar do ano de 1885 em diante, nenhum aluno será admitido a exame de admissão aos liceus sem que mostre ter obtido aprovação no exame do ensino elementar, estabelecido pelo artigo 42º da lei de 2 de Maio de 1878, e regulado pelo título II do decreto de 28 de Julho de 1881 [Alves, 1889, pp. 352-353].

É a partir do período compreendido entre as reformas de 1894–1896 e a de 1901–1902, que se verifica uma viragem significativa do ponto de vista curricular, ou seja, as matérias dos programas das disciplinas escolares (do ensino primário) passam a organizar-se seqüencialmente em função dos anos de escolaridade e da faixa etária correspondente dos alunos. A imposição do modelo da escola graduada no ensino primário remove alguns dos obstáculos mais significativos à padronização dos saberes enquadradores das práticas profissionais dos professores.

A novidade é a adoção generalizada da escolaridade primária organizada em quatro classes ascendentes, cada uma com um professor, em salas separadas, nas Escolas Centrais, e todas por um professor nas outras escolas, sendo que as três primeiras classes pertencem ao primeiro grau e a 4ª classe constitui o segundo⁵. O regulamento de 1896 já estabelecera as quatro classes ascendentes mas convém ter em conta que tal disposição só vinculava as escolas centrais⁶.

Portugal organiza a sua base legal para a educação inspirado em feitos de outras nações, consideradas mais avançadas. O texto que acompanha o decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901, é emblemático nesta matéria⁷. Para além de tomar como referência, na construção de seu *corpus* legal, outros países, Portugal busca também modelos-práticos, o

5. Decreto de 28 de setembro de 1902, Art. 71.

6. Art. 39 do regulamento geral do ensino primário, Parte I, de 18 de junho de 1896.

7. Já em 1870, no relatório que acompanha a malograda reforma da Instrução primária de 1870 (D. António da Costa), declara-se que “a questão da educação pública

que pode ser exemplificado com o texto que acompanha uma circular datada de 21 de dezembro de 1880, que trata da criação de escola-modelo de instrução primária no distrito do Porto. Nesta circular, registra-se que a Junta Geral deste distrito, em sessão ordinária de maio deste ano, resolveu por

criar na cidade do Porto uma escola-modelo de instrução primária, regida por pessoa que tenha concluído com distinção o curso de uma escola normal de 1ª ordem na Suíça, Bélgica ou Alemanha... [Isto, segundo a circular,] mostra quanto aquela ilustrada corporação se empenha pelos progressos do ensino, e revela os patrióticos sentimentos que a animam na realização de melhoramentos atinentes a este importantíssimo ramo da administração a seu cargo⁸.

O discurso sedutor para atrair adeptos defensores da escolaridade obrigatória enreda-se numa teia discursiva que incorpora vários elementos. A defesa da transformação das escolas em lugares saudáveis é enfatizada, o que revela a forte preocupação higienista da época, mas também o sentimento de segurança que se busca disseminar:

Quando as famílias souberem que os seus filhos vão encontrar uma escola salubre, confortável, agradável mesmo; que a classe é suficientemente ventilada, aquecida, iluminada; que todas as suas instalações são completas e aseadas; que os alunos estão cercados de todos os cuidados necessários; que ali se desenvolvem integralmente; que se lhes procura dar, a par de uma boa educação intelectual, uma desvelada e cuidadosa educação física, constantemente vigiada e progressivamente melhorada; quando souberem que há fun-

é (digamo-lo francamente) a questão vital de uma nação [...]. A Europa quase toda tem inscrito nas suas leis de instrução primária o ensino obrigatório. Assim o fizeram a Prússia e toda a Alemanha, a Suíça, a Holanda, a Bélgica, a Itália, a Espanha, a Turquia. Na França é uma questão resolvida no espírito público. Em alguns países alemães levam o rigor a tal extremo, que uma das penas consiste na proibição da comunhão aos moços que não apresentem o atestado de instrução primária. A imposição do ensino deve estar na razão directa da ignorância de um povo”.

8. Leis de 2 de maio de 1878 e 11 de junho de 1880 sobre a Reforma da Instrução Primária e regulamento e providências para a execução das referidas leis, Lisboa, Imprensa Nacional, 1881.

cionários técnicos especialmente encarregados dessa salutar missão, incumbidos de transformar as escolas em invejáveis e apetecíveis centros de recreio metódico e higiênico, renascerá a confiança e diligentemente será procurada a escola, sem preocupações e receios, combatendo-se insensível e eficazmente o afastamento sistemático e nocivo⁹.

O mesmo “recurso discursivo” realça que “a intervenção da higiene nas escolas é oportuna e urgente” e que o país não poderia ser “condenado a ter no futuro apenas braços débeis como instrumentos de sua riqueza ou da sua segurança”. Mais adiante no texto afirma-se que não “se compreende que uma lei, como a da obrigatoriedade do ensino, possa sacrificar a liberdade individual em nome dos interesses colectivos, impondo a aglomeração de crianças em locais que as condenam ao seu estiolamento físico”.

O excerto abaixo, extraído do texto introdutório que acompanha a legislação referente à reforma da educação portuguesa de 1901 é mais um exemplo elucidativo da combinação dos exercícios de sedução com a coacção:

O que é preciso é que tanto as restrições, como as vantagens, sejam realizáveis, isto é, se coadunem com o feito particular de nosso meio social, e os seus efeitos se tornem manifestos no campo dos interesses positivos, sem nenhuma ofensa, nem agravo, para o sagrado direito da liberdade individual¹⁰.

A estruturação discursiva da escola assume uma importância capital pela instrumentalidade que lhe cabe na construção do sentimento de identificação nacional, ou, nos termos de Benedict Anderson, na fabricação da nação como *comunidade imaginada* (Anderson, 1991). O texto do relatório que antecede o decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901, que reforma a instrução primária, é exemplar nessa definição:

9. Decreto n. 2, de 24 de dezembro de 1901.

10. Decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901.

Para a justa compreensão dos direitos, como para o exacto e perfeito desempenho dos deveres sociais, torna-se indispensável que todos participem e comunguem nas ideias do seu país e do seu tempo; e só a instrução primária, estabelecendo pela leitura e pela escrita, a comunicação do pensamento entre os mais afastados cidadãos da mesma pátria, é que poderá dar-lhes também, além das bases da educação intelectual, as primeiras e mais essenciais noções de educação física.

A República reforçará esta idéia proclamando que

Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias, e, por mais alto que se afirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pulule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral¹¹.

À escola idealizada, socializadora de um povo também idealizado, mobilizado para a causa da instrução, ardente de patriotismo e sentimento cívico corresponde, no território empírico da existência quotidiana das populações, à caracterização implacável dos fatores da pouca progressão da escolarização nas camadas populares:

[...] entre nós, do mesmo modo que em Espanha, na Grécia e na Turquia, o ensino obrigatório não tem dado o resultado que devia dar, pela resistência, por assim dizer passiva, que a lei encontra da parte da população, na sua maioria ignorante, e por isso mesmo indiferente, senão refractária, às vantagens e ao estímulo da instrução.

O discurso acerca da necessidade da escola espraia-se para vários documentos, reforçando algumas matrizes deste discurso. A legislação reformadora de 1919, por exemplo, traz, a dado passo do Programa de

11. Decreto de 29 de março de 1911.

Língua e Literatura Portuguesa do curso normal¹², um comentário elucidativo da vocação social da escola primária:

Não se deve esquecer que a escola primária não pretende formar literatos, mas sim habilitar os seus alunos, na grande maioria futuros operários, a exprimir o seu pensamento de forma conveniente.

O nosso trabalho encerra nos anos 1920, para o caso português, precisamente com um *projeto de reforma da educação*¹³, apresentado no Congresso da República, em 1923, o qual ficou conhecido por *Projeto Camoesas*, o então ministro da Instrução Pública. Neste projeto, colaboraram figuras relevantes do movimento da Escola Nova em Portugal, como Faria de Vasconcelos¹⁴. Na perspectiva que aqui nos norteia, um dos aspectos mais significativos é, como sublinha António Nóvoa, que

as *24 Bases da Reforma* caracterizam-se pela tentativa de construir um conjunto coerente desde o jardim de infância à Universidade. Ora, o simples facto de pensar o sistema escolar como um todo nunca tinha sido proposto até então [1987, pp. 547-548].

O ensino obrigatório passa a ser incorporado numa dupla tensão de direito de acesso e respeito às liberdades individuais e a criação de dispositivos de controle, como o foram os recenseamentos escolares. No caso português está explícito que os dados levantados nos recenseamentos serviriam de base para controlar a matrícula e frequência à escola (ver por exemplo texto do decreto n. 4, de 19 de setembro de 1902).

12. Decreto n. 6.203, de 7 de novembro de 1919.

13. Cf. *Reforma da Educação – Proposta de Lei (Separata do “Diário do Governo” de 2 de julho de 1923)*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1923.

14. Para uma caracterização mais desenvolvida desta reforma, consultar António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, pp. 542-549.

Brasil – Santa Catarina

Do ponto de vista político-institucional, o estado de Santa Catarina percorre duas situações: a que reporta ao período imperial (1835–1889) e a que contempla o período republicano (a partir de 1889). À semelhança de Portugal, os assuntos da instrução pública estiveram entregues a repartições sob a tutela de órgãos ou estruturas burocráticas com responsabilidades mais amplas no domínio da administração interna. Desde meados do século XIX (1848¹⁵), o responsável pelas questões escolares é o presidente da província, que atua como diretor geral da instrução pública. Em 1913, já com o regime republicano, o órgão respectivo é a Diretoria da Instrução Pública da Secretaria Geral dos Negócios do Estado, e ainda em 1935, é o Departamento de Educação da Secretaria do Interior e Justiça, só vindo a se tornar autônomo sob a designação de Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, em 1956 (Fiori, 1975, pp. 17-18).

A tímida presença do discurso educativo nos textos legislativos, principalmente no período anterior à República, indica a necessidade de se buscar em “outros textos” oficiais as bases deste discurso. É na República que o sistema de ensino ganha contorno mais nítido no texto de lei que o organiza, sendo possível, ao debruçar-se nestes textos, delinear não só a estrutura administrativa, como também os principais eixos do discurso educativo que o envolvem. Nos períodos que antecedem a República, as “fallas” dos governantes e os relatórios administrativos constituem fontes de consulta fundamentais, se tivermos como *locus* o território catarinense. Uma incursão pelos trabalhos de história da educação deste estado mostra o quanto as “fallas” e os “relatórios têm servido como fontes privilegiadas na busca de dados, mesmo para o período republicano. Aliás, em muitos trabalhos, a legislação nem sequer é consultada. A riqueza de informações e detalhes presentes nestas “fallas”, e posteriormente nos relatórios, permite uma “reconstrução” do discurso oficial acerca das políticas públicas da época, incluindo a instrução.

15. Lei n. 268 de 1º de maio de 1848.

Estas “fallas” eram proferidas pelo presidente da província por ocasião da abertura da sessão legislativa anual da Assembléia Provincial e constituíam-se

num relatório geral, com a prestação de contas da administração governamental e a exposição das medidas consideradas essenciais ao bom andamento dos negócios públicos [Fiori, 1975, pp. 18-19].

Para o período posterior a 1848, às “Fallas Governamentais” podem ser acrescidos os relatórios de presidentes de província. Trata-se de relatórios pormenorizados, apresentados nas transições pelo presidente da província que deixava o cargo.

Para a caracterização da organização social catarinense, valerá a pena recuar ao período colonial para referir que ela não acompanha o modelo imperante noutros estados e regiões do Brasil, situando-se mais no plano da pequena propriedade e do “trabalho livre”. O primeiro ensaio ocorre no século XVIII, com a vinda de cerca de cinco mil colonos oriundos dos Açores. Embora esta tentativa tenha fracassado,

os açorianos influíram decisivamente na estruturação social de Santa Catarina, a qual legaram os traços básicos da civilização lusa, transmitindo as tradições portuguesas referentes ao idioma, religião, costumes dos antepassados e sentimento pátrio [Fiori, 1975, p. 24].

No século XIX, a partir de 1828, o movimento de colonização conhece um recrudescimento decisivo que conduz à constituição de significativas colônias de imigrantes de origem alemã e italiana, entre outras de menor expressão, como suíços, noruegueses, franceses, russos e polacos etc. Este processo decorre com intensidade ao longo de toda a segunda metade do século XIX.

Depois da declaração de independência do Brasil, em 1822, entre a promulgação da Constituição, em 25 de março de 1824, e o Ato Adicional de 1834, as províncias não possuem autonomia legislativa. Até aí, as competências quanto às leis estão atribuídas à Assembléia Geral, composta de deputados de todas as províncias, sediada no Rio de Janeiro. A

partir de 1834, é determinada a criação das Assembléias Provinciais as quais passam a ter jurisdição, entre outros aspectos, sobre a instrução pública, nomeadamente primária e secundária. Em Santa Catarina, a primeira Assembléia Provincial foi inaugurada em 1º de março de 1835. No início dos anos de 1850, a regulamentação do ensino primário é objeto de medidas legislativas que acompanham as reformas operadas na Corte.

O Governo Imperial estava, então, desejoso de promover uma uniformização do ensino em todo o país. Em harmonia com essa política, os Presidentes de Província, como delegados do Poder Central, procuravam divulgar junto às Assembleias Provinciais, as reformas de ensino que se operavam na Corte. Compreende-se que as ideias básicas da chamada reforma Couto Ferraz (decreto n. 1331A) se reproduzissem na legislação catarinense [...] [Fiori, 1975, p. 50].

A questão da obrigatoriedade escolar, adotada na Corte em 1854, também está na ordem do dia e as formas de impor tal obrigatoriedade à população mantêm-se como importante ponto do discurso educativo, atravessando as décadas iniciais do século XX. Há aqui um importante ponto em comum entre as políticas de instrução da época, seja na América, seja na Europa: o Estado, republicano ou monárquico, impõe a obrigatoriedade do ensino e busca *referendum* para esta ação em nações de referência, tidas como mais avançadas. O discurso da obrigatoriedade está irmanado ao discurso do progresso, e é com a promessa de alcançá-lo que muitos expedientes coercitivos ganham legitimidade social.

Em Santa Catarina, a escolaridade obrigatória acaba por ser instituída em 1874¹⁶. Esta medida correspondia a uma pressão crescente do poder central e dos modelos de referência estrangeira de que, naturalmente, eram portadores os presidentes de província, como agentes do governo da Corte. No relatório de um desses presidentes, Delfino Pinheiro de Ulhôa Cintra Júnior, do ano de 1872, este expressa a sua simpatia pela escolaridade obrigatória que é “uma ideia que está na

16. Lei n. 699, de 11 de abril de 1874.

moda” (Fiori, 1975 p. 56). Na fala de abertura da 1ª sessão da 24ª legislatura da Assembléia Provincial de Santa Catarina, em 6 de outubro de 1882, do doutor Antônio Gonçalves, a referência é explícita quanto à importância de acompanhar as políticas escolares seguidas *nos países mais adiantados*.

A promessa de desenvolvimento e progresso que “sustenta” o discurso da obrigatoriedade parece não ter seduzido suficientemente a população: 54 anos após sua instituição, o governo catarinense continua a cruzada para submeter a população à escola. Um dos expedientes utilizados é o aprimoramento e intensificação da fiscalização escolar, sobretudo a referente às escolas isoladas, escolas estas que atendiam sobretudo a população rural, camada que mais resistiu à escolarização das crianças. A mão-de-obra infantil era (e em muitos casos ainda o é) um importante aliado na atividade agrícola. Em 1928, um decreto aprovado pelo então governador Adolpho Konder, considera que as disposições da época

relativas à obrigatoriedade da frequência escolar não actuam de forma eficaz, por permitirem, com grave prejuízo à colectividade, a evasão de alunos das classes escolares mais adiantadas, sem que completem a idade escolar. [Este mesmo decreto prevê] multa de 20\$000 a 50\$000 e, no dobro, em caso de reincidência, aos responsáveis por menores da idade¹⁷ obrigatoria à frequência escolar que, na época legal [...] não os apresentassem á matrícula¹⁸.

Este mesmo conteúdo pode ser localizado em lei de 1917¹⁹.

Recuando um pouco mais, é possível identificar a associação anteriormente mencionada entre obrigatoriedade do ensino e modernidade. Palavras²⁰ do Coronel Gustavo Richard, governador do estado do início

17. Prevê-se como idade máxima de frequência escolar, facultativa, nas escolas isoladas, 14 anos para os meninos e 13 anos para as meninas; já nos Grupos Escolares, a idade máxima era de 16 anos para ambos os sexos.

18. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928.

19. Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917.

20. Conforme decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907.

do século XX, podem ser consideradas como um bom exemplo. A reforma do Regulamento da Instrução Pública da época, 1907, é defendida sob o argumento de

melhorar as condições gerais do ensino, tanto primário como secundário normal, adaptando-se aos moldes da pedagogia moderna, já tornado *efectivamente obrigatorio* o ensino primário, de acordo com o recenseamento escolar [...].

A obrigatoriedade é aqui estabelecida para as crianças de ambos os sexos, com idades entre 7 e 12 anos.

Acompanhando o item que estabelece a obrigatoriedade encontram-se, via de regra, as exceções. Estariam “livres” da obrigatoriedade os portadores de “defeito moral” ou físico, inibidores da frequência escolar; os residentes a distância superior a 2 quilômetros do local de funcionamento de uma escola pública; os aprovados nas matérias que constituíam o curso de ensino primário; os matriculados e com frequência assídua em estabelecimento particular de instrução; os que recebessem ensino domiciliar (decreto n. 348). Estes critérios para o estabelecimento da população obrigada à frequência escolar sofrem poucas variações no período aqui em foco e fornecem pistas para delinear o perfil do escolar da época.

A imposição da escola é uma ação estatal que mobiliza vários sectores.

A execução da obrigatoriedade do ensino em suas diferentes disposições pertence, não só aos chefes e Delegados Escolares, como também aos Promotores Públicos, aos Juizes de Paz e às autoridades policiais, os quais prestarão toda a cooperação e auxílio para o cumprimento das mesmas disposições²¹.

A exemplo de Portugal, o principal instrumento que subsidiava a obrigatoriedade é o “recenseamento escolar”, documento no qual eram re-

21. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907.

gistrados dados pormenorizados da população, que permitiam o controle da frequência à escola. O recenseamento era de responsabilidade de “juntas” nomeadas em cada distrito, as quais eram compostas do chefe escolar, como presidente, do juiz de paz e do comissário ou subcomissário de Polícia. Essas juntas reuniam-se no primeiro domingo de novembro de cada ano para proceder ao recenseamento da população escolar, recorrendo para esse fim aos livros de nascimentos e óbitos e ainda a quaisquer outras informações que pudessem ser obtidas.

As escolas que deveriam receber a população “escolarizável” eram organizadas segundo uma tipologia que sofre alterações ao longo do tempo. Por exemplo, com a reforma estabelecida pela lei n. 776, de 21 de maio de 1875, é consagrada uma tipologia de escolas primárias que as classifica em escolas urbanas e rurais, com currículos diferenciados, com as últimas mais orientadas para o ensino agrícola. A legislação não tinha correspondência efetiva com as práticas escolares. O descumprimento e a ausência de regulamentação de muitas das leis referentes à instrução levam ao ato de 29 de novembro de 1879, no qual Antônio de Almeida Oliveira procede à compilação e atualização de toda a legislação do ensino em vigor.

Em 1881, o ensino é objeto de nova reforma, instituída pelo regulamento de 21 de fevereiro. As escolas primárias passam a ser classificadas em três categorias diferentes e de complexidade crescente: 1ª entrância (em freguesias, arraiais e outras povoações); 2ª entrância (em cidades e vilas); 3ª entrância (na Capital)²².

Um dos problemas mais interessantes na abordagem do ensino público catarinense, especialmente, do ensino primário, é o que tem que ver com a relação com as comunidades de colonos estrangeiros e a implementação por parte destas nas chamadas *zonas coloniais*, de escolas particulares, com uso da sua língua nacional e seguindo até o currículo escolar dos países de origem. Neide Fiori reproduz um excerto do *Relatório* apresentado à Assembléia Legislativa da Província de Santa Catarina na 1ª sessão da 26ª legislatura, em 21 de julho de 1886, pelo presi-

22. Conforme regulamento de 21 de fevereiro de 1881.

dente da província, Francisco José da Rocha, onde a questão é formulada com clareza:

Parecendo-me que a imigração não produziria todos os seus salutareos efeitos com o sistema seguido de núcleos de uma só nacionalidade, expus ao Governo Imperial minhas observações e tive a satisfação de as ver aprovadas. Com efeito, uma boa parte das dificuldades com que lutávamos na localização de novos imigrantes provinha desse sistema. Os recém-chegados não queriam ir senão para os núcleos da sua nacionalidade, ou próximos aos destes, alegando, e com razão, que antes de se estabelecerem, tinham falta de tudo e necessitavam de quem os entendesse para auxiliá-los. Houvesse ou não lotes medidos nas linhas ou nos núcleos indicados por eles, era preciso ou atendê-los ou contrariá-los. Desse modo estender-se-ia indefinidamente uma nacionalidade estrangeira em uma certa área do país, tendendo sempre a crescer, e acabaríamos por encavar no nosso território pequenas nações, que, pelo menos poderiam vir a ser novas Andorras ou Mônacos [em Fiori, 1975, p. 76].

A prática do ensino noutra língua que não o português, neste caso o alemão, chegou a verificar-se em escolas públicas, o que conduziu a que o governo provincial determinasse que apenas seriam financiadas as escolas onde o ensino se fizesse em língua portuguesa.

A República foi proclamada no Brasil a 15 de novembro de 1889 e, como em Portugal, o novo regime adotou um discurso com maior ênfase na importância da instrução pública e na incúria do regime anterior a este respeito. Após várias reformas e tentativas para remodelar o ensino, em 1911 é efetuada uma reforma considerada decisiva em Santa Catarina. Esta Reforma tomou como referência o modelo de organização do ensino público seguido em São Paulo, recrutando-se para conduzir esse esforço reformador o professor paulista Orestes Guimarães.

A reforma de 1911, também conhecida por Reforma Vidal Ramos (nome do governador de então), relançou o ensino normal e introduziu um novo modelo organizacional de escola, o Grupo Escolar, correspondente, no contexto português, às Escolas Centrais. A idéia de criar Grupos Escolares, seguindo o exemplo paulista, data de 1904 embora apenas se concretize em 1911, quando são criadas sete unidades, duas na

capital e cinco nas principais cidades, destinadas a serem unidades modelo. Os edifícios desses Grupos Escolares, exceto o da cidade de Joinville, foram construídos especialmente para o fim a que se destinavam e a maior parte de seu mobiliário viera dos Estados Unidos e de São Paulo.

Além disso, foram introduzidas medidas com vista a nacionalizar o ensino. Por um lado, para facilitar a atuação dos professores públicos em zonas de imigração, o alemão foi incluído no plano de estudos da Escola Normal, de acordo com as práticas de *americanização* de populações originárias da Alemanha que Orestes Guimarães tinha estudado a partir de exemplos recolhidos dos Estados Unidos. Por outro lado, num esforço que conduziu em 1918 à definição de *zonas de nacionalização*, as escolas “estrangeiras” (conceito que ficou estabelecido na lei 1.283, de 15 de setembro de 1919) passaram, pelas leis 1.187, de 5 de outubro de 1917 e 1.322 de 29 de janeiro de 1920, a

estar sujeitas ao horário e ao programa de ensino das escolas públicas, devendo ministrar em língua vernácula, as disciplinas linguagem, história do Brasil e educação cívica, geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos brasileiros [Fiori, 1975, p. 117].

O espírito republicano cunha a escola normal como instituição capaz de formar profissionais regeneradores. A Reforma da Escola Normal de São Paulo, de 1890, é clara neste sentido, ao considerar que

sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. [Neste mesmo texto afirma-se que a Escola Normal do Estado] não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudos e pela carência de preparo pratico dos seus alunos²³.

23. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890.

As escolas-modelo, criadas para servirem como uma espécie de laboratório, também sofrem a influência do modelo paulista, estado no qual são construídas para servirem de referência, como pode ser observado no texto que segue.

Artigo 1º Fica criada uma Escola Modelo, que servirá de padrão às escolas isoladas, do mesmo modo que a Escola Modelo actual serve de padrão aos grupos escolares.

§ 1º A nova Escola Modelo ficará como a antiga, subordinada á Directoria da Escola Normal, que se incumbirá de organizá-la livremente.

§ 2º O director da Escola Normal, depois da necessária experiência, submeterá á aprovação do governo o plano do Regimento Interno dessa nova Escola, seu programa, horário, etc., que mais tarde, serão adoptados em todas as escolas isoladas do estado, para um trabalho de remodelação definitiva de todas elas²⁴.

Assim como em muitos outros lugares, o “tempo escolar” também é diferenciado conforme o público a que se destina a escola. Ainda no estado de São Paulo, no ano de 1921, um decreto estabeleceu que o dia escolar nos grupos simples ou escolas reunidas simples seria de cinco horas, das 11 às 16h e, nas desdobradas, seria de quatro horas para cada seção das 8 às 12h e das 12:30 às 16:30h (decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921). Neste mesmo estado, em 1925, o ensino primário compreenderia quatro anos de curso nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas²⁵. São traços diferentes que marcam uma escola pretensamente igual à escola primária.

Em Santa Catarina, o quadro não é diferente e a tese de universalização do ensino através de “diferentes modelos de uma mesma escola” é tema presente na 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em 1927, com o objetivo anunciado de melhoria da qualidade do ensino. Dessa Conferência participaram membros de outros estados e o

24. Decreto n. 1.577, de 21 de fevereiro de 1908.

25. São Paulo Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925.

professorado catarinense, com suas mais expressivas figuras. Os participantes apresentavam teses e defendiam-nas perante a assistência que poderia manifestar-se, aprovando-as ou rejeitando-as. Nas atas desta Conferência, uma das teses registradas é justamente a defesa de uma escola com programa reduzido para a população rural, o que contraria um dos princípios básicos da reforma de 1914, cuja orientação geral, em termos dos encaminhamentos pedagógicos,

visava obter a uniformidade da instrução ministrada. Os professores tinham a obrigação de cumprir o programa de ensino “em toda a sua inteireza, não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes” [Fiori, 1975, p. 108].

A documentação consultada e os “cruzamentos” estabelecidos permitem identificar que a organização dos sistemas públicos de ensino aqui abordados foram construídos como uma espécie de mosaico, com peças nem sempre sincronizadas ou harmoniosas, mas com fortes marcas comuns.

Em termos gerais, no Brasil, a década de 1920 é marcada por intensa movimentação política a qual, para Boris Fausto, pode ser caracterizada como período no qual “a sociedade tendia a apoiar figuras e movimentos que levantassem a bandeira de um liberalismo autêntico”. Havia certo movimento a favor da

defesa de um governo capaz de levar à prática as normas da Constituição e das leis do país, transformando a *República oligárquica* em *República liberal*, [o que, para este autor, significava, entre outras coisas, a defesa de] eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma justiça eleitoral [Fausto, 2000, p. 305; grifos nossos].

No cenário educacional, o ideário da Escola Nova ganha adeptos de diferentes setores, movimentação que vai culminar no Manifesto dos Pioneiros de 1932, o marco principal deste movimento no Brasil, país

que encerra a Primeira República em 1930 e entra na era do Estado Getulista (1930-1945)²⁶.

5. Considerações finais

Nascido de aproximações circunstanciais, motivadas pelo cruzamento de projetos de investigação individual com o enquadramento institucional do Projeto PRESTIGE²⁷, o presente trabalho ensaia uma reflexão que, a partir da discussão crítica da legislação como fonte proporcione uma abordagem comparada que se situe no território simbólico das textualidades que exprimem o discurso da escolaridade produzido em universo de língua portuguesa, representado, neste caso, por Portugal e o estado brasileiro de Santa Catarina.

A abordagem discursiva da escolaridade, através da configuração de um território da textualidade legislativa e do pressuposto que lhe estão inerentes diversas intertextualidades, leva a olhar para os textos legislativos singulares como habitantes de um território cujas fronteiras e características internas não são idênticas em todos os contextos histórico-sociais. Essas diferenças são mutuamente estimulantes para a reconstituição das práticas discursivas na organização dos contextos da difusão da escolaridade popular, em Portugal e Santa Catarina, no período mais intenso da respectiva emergência e implantação mundial, ou seja, na viragem do século XIX para o XX.

A partir da relação apreendida entre a existência discursiva da escolaridade primária e o território empírico ao qual faz menção de corresponder, é possível estabelecer que todo este período é marcado pelo esforço realizado pelos Estados em ensaiar uma definição discursiva socialmente satisfatória e eficaz da escola e da escolaridade populares, ou seja, do ensino primário. Assiste-se também a um conjunto de tenta-

26. A posse de Getúlio Vargas na presidência a 3 de novembro de 1930 marca o fim da Primeira República.

27. *Problems of Educational Standardisation in a Global Environment.*

tivas para reduzir substancialmente a discrepância existente entre a escolaridade constituída discursivamente e a escolaridade empírica, dando-lhe expressão organizacional concreta e procurando preencher todos os níveis da administração escolar entre o central e o local.

Pode-se dizer que, para o período aqui contemplado, a escolaridade é concebida e organizada no Brasil e em Portugal, em segmentos concordantes com uma representação estratificada e hierarquizada da sociedade segundo a qual a cada um corresponde um processo de socialização escolar específico. A instituição da escolaridade obrigatória estabelecida por lei decorre mais da vinculação a modelos externos de referência dos Estados do que a pressões provenientes dos contextos sociais e econômicos internos.

É notório que entre as sociedades portuguesa e catarinense existem alguns traços característicos específicos. Em Portugal, há um forte surto emigratório, nomeadamente para o Brasil, nos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, enquanto em Santa Catarina existe o movimento inverso, ou seja, a chegada de contingentes de imigrantes de um caleidoscópio de nacionalidades. Neste último caso, as marcas na organização da escolaridade elementar e do seu currículo são evidentes. Em Portugal, o discurso da escolaridade oscila entre a centralização e a descentralização da administração escolar, embora o Estado nunca abra mão das definições programáticas e curriculares enquanto, em Santa Catarina, o que está em causa é a afirmação do poder estadual através da sua legislação perante a legislação e orientações dimanadas da capital federal, naquele tempo sediada no Rio de Janeiro.

Assinale-se nesta época a preocupação em constituir como corpo profissional e desenvolver uma consciência coletiva do professorado enquanto condição essencial para a sua identificação com a causa do ensino público. Outro aspecto relevante é a estruturação organizacional do ensino de modo que proporcionasse a duração e seqüência padronizadas dos estudos bem como do estabelecimento de critérios uniformes legitimados de alguma forma no agrupamento dos alunos.

Apesar de uma aproximação formal progressiva, a tipologia dos documentos oficiais dos diversos contextos, a partir da qual a textualidade legislativa se organiza, não é idêntica e gera variantes nas relações

intertextuais cuja exploração se afigura promissora para o desenvolvimento da pesquisa. Desenvolver esta pista requer uma leitura conjunta sistemática dos textos legislativos em Santa Catarina e em Portugal e a exploração das intertextualidades em que se configuram. Como Fairclough sublinha:

A análise intertextual tem um importante papel de mediação ao ligar o texto ao contexto. Aquilo para que a análise intertextual chama a atenção é para os processos discursivos dos produtores e intérpretes de textos, de como eles o fazem a partir de repertórios de gêneros e de discursos disponíveis no interior de ordens de discurso, gerando configurações variáveis destes recursos que se concretizam sob a forma de textos. O modo como os textos são produzidos e interpretados e, conseqüentemente, como os gêneros e os discursos são mobilizados e combinados, depende da natureza do contexto social [1999, p. 206].

Finalmente, o vislumbre que se desenvolveu, no decurso da apresentação dos dados considerados, de possibilidades interessantes em trabalhos de História Comparada da Educação, a partir da legislação, requer uma combinação alargada de metodologias e instrumentos de análise que evite lógicas redutoras, conforme recomenda Perrone-Moisés:

Não devemos reduzir a intertextualidade ao uso da citação ou ao aparato referencial da crítica das fontes. Tratar-se-ia, nesses casos, duma intertextualidade rudimentar. A que nos interessa aqui não é uma simples soma de textos, mas um trabalho de absorção e de transformação de outros textos por um texto [1979, p. 210].

Referências bibliográficas

ADÃO, Áurea (1984). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

ALVES, Guilherme Augusto de Macedo (1889). *Legislação da instrução primária*. Lisboa: Imprensa Nacional.

ANDERSON, Benedict (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres / Nova York: Verso.

ARAÚJO, Helena Costa (1996). “Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal”. *Educação, Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto: Edições Afrontamento, n. 5.

BAKHTIN, M. M. (1999). *Speech genres & other late essays*. Austin: University of Texas Press.

BARROS, João de & RAMOS, João de Deus (1911). *A reforma da instrução primária*. Porto: Typ. Costa Carregal.

CATANI, Barbara Denice (2000). “Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os estudos sócio-históricos-comparados em educação”. NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 143-150.

_____. (2003). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista: EDUSF.

CHERRYHOLMES, Cleo H. (1988). *Power and criticism: poststructural investigations in education*. Nova York / Londres: Teachers College Press.

COELHO, Trindade (1906). *Manual político do cidadão português*. Lisboa: Parceria A.M. Pereira.

CORREIA, António Carlos da Luz (1997). “Les représentations du temps dans l’organisation de l’école primaire publique au Portugal (1772-1940)”. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine (dir). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/Éditions Économica, pp. 135-160.

COSTA, D. António da (1900). *História da instrução popular em Portugal desde a fundação da monarquia até aos nossos dias*. 2. ed. Porto: António Figueirinhas.

CUNHA, Maria Teresa Santos (1999). *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica.

DALLABRIDA, Norberto (2001). *Virtus et scientia: o ginásio catarinense e a (re)produção das elites catarinenses na Primeira República*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (1984). *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo*. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos Urbanos e Rurais – CERU – da Universidade de São Paulo e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

_____. (1991). *Magistério primário no contexto da 1ª República*. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas e Centro de Estudos Urbanos e Rurais da Universidade de São Paulo.

FAIRCLOUGH, Norman (1999). “Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis”. In: JAWORSKI, Adam & COUPLAND, Nikolas (orgs.). *The discourse reader*. Londres / Nova York: Routledge, pp. 183-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. (orgs.) (1998). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica.

FAUSTO, Boris (2000). *História do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

FIORI, Neide Almeida (1975). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e Republicano*. Florianópolis: EDEME.

HAMILTON, David (1989). *Towards a theory of schooling*. Londres: The Falmer Press.

HOBBSBAWM, Eric (1992). “Mass-producing traditions: Europe, 1870-1914”. In: HOBBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 263-307.

KUHLMANN Júnior, Moysés (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862–1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.

LOPES, A. Simões (1884). *Conferências pedagógicas do Porto em 1884*. Porto, s. ed.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1961). *Educação comparada*. São Paulo: Melhoramentos.

MEYER, John W. (1980). “Levels of the educational system and schooling effects”. In: BIDWELL, Charles E. & WINDHAM, Douglas M. (orgs.). *The analysis of educational productivity*. Cambridge, Massachusetts: Ballinger Publishing Company, pp. 15-63. Vol. II: *Issues in macroanalysis*.

NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

_____. (1989). “A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades”. In: *Reformas do ensino em Portugal: reforma de 1911*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, tomo II, vol. I, pp. ix-xxiv.

_____. (1994). *História da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

_____. (1995). “Uma educação que se diz ‘nova’”. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António & FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, pp. 25-41.

_____. (1998). *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa.

_____. (2000). “Tempos da escola no espaço Portugal–Brasil–Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 121-142.

_____. (2002). “O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas”. In: PROST, Antoine e outros. *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

NÓVOA, António; CARVALHO, Luís Miguel; CORREIA, António Carlos; MADEIRA, Ana Isabel & Ó, Jorge Ramos do (2002). “Flows of educational knowledge: the space-time of portuguese speaking countries”. In: CARUSO, Marcelo & TENORTH, Heinz-Elmar (orgs.). *Comparing educational systems and semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 211-247.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (1979). “A intertextualidade crítica”. *Poétique, revista de teoria e análise literárias*. Coimbra: Livraria Almedina, n. 27 (Intertextualidades), pp. 209-230.

POPKIEWITZ, Thomas & FENDLER, Lynn (orgs.) (1999). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. Nova York/Londres: Routledge.

RABAU, Sophie (org.) (2002). *L'intertextualité*. Paris: Flammarion.

ROCHA, Filipe (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português. I. Período de 1820 a 1926*. 2. ed. Aveiro: Livraria Estante Editora.

REIS, Luís Augusto dos (1892). *O ensino público primário em Portugal, Espanha, França e Bélgica*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

RODRIGUES, João L. (1930). *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa.

SAMPAIO, J. Salvado (1975). *O ensino primário 1911-1969: contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica (vol. I, 1^o período – 1911-1926).

_____. (1976). *O ensino primário 1911-1969: contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica (vol. II, 2^o período – 1926-1955).

_____. (1977). *O ensino primário 1911-1969: contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica (vol. III, 3^o período – 1955-1969).

SOUZA, Cynthia Pereira de (org.) (1998). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras.

SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de S. Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora UNESP.

VERÍSSIMO, José (1906). *A educação nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

VIÑAO, Antonio (2001). “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”. *Com-Ciencia Social*, n. 5, pp. 27-45.