

JOSÉ RENATO SILVA

**A LDB DE 1961: LÍNGUA E EDUCAÇÃO NA CONFIGURAÇÃO NACIONAL.
UM PERCURSO NA HISTÓRIA**

**Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de
Doutor em Linguística.**

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

CAMPINAS

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Si38L Silva, José Renato.
A LDB de 1961: língua e educação na configuração nacional: um percurso na história / José Renato Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Claudia Regina Castellanos Pfeiffer.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Línguas. 4. Brasil - Constituição. 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. I. Pfeiffer, Claudia Regina Castellanos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: The LDB of 1961: language and education in nacional configuration – a course in history.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Education; Learning; Language; Brazil - Constitution; Law Directives and Bases of National Education.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Doutor em Linguística.

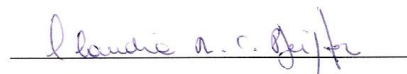
Banca examinadora: Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (orientadora), Profa. Dra. Carolina Maria Rodrigues Zucolillo, Prof. Dr. José Horta Nunes, Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva e Profa. Dra. Suzy Maria Lagazzi.

Data da defesa: 26/02/2010.

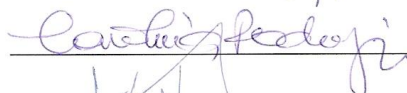
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer



Carolina Maria Rodrigues Zuccolillo



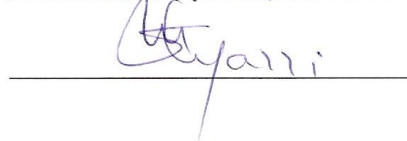
José Horta Nunes



Mariza Vieira da Silva



Suzy Maria Lagazzi



Amanda Eloina Scherer

Carmen Zink Bolonhini

Lauro José Siqueira Baldini

IEL/UNICAMP
2010

À minha mãe, Neuza, pela aplicação em recortar palavras quando eu não sabia ler.

Para meu pai, João Batista, a pessoa mais paciente que conheço.

À minha irmã, Robélia, por todo o seu cuidado e doçura.

À minha tia Nininha, minha segunda mãe.

À Ana Júlia e Isadora, minhas filhas. Um sorriso é o suficiente para fazer seguir.

***À Lu, Amor.
Pelo sempre lá e por me fazer o que sou, te amo!***

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

À Claudia por todo o carinho e cuidado para comigo, por me introduzir nos sentidos que eu ainda não conseguia formular, pelo trabalho sensível e pontual, por estar sempre ao lado, por sua disponibilidade a toda prova. Por colocar luz sobre o meu percurso e esperar que eu o descobrisse. Pelas Anas-Marias, almoços e risadas em Pouso Alegre.

À Eni, por todo o incentivo que me fez confiar de que eu poderia estar aqui.

À Onice, pelos primeiros passos na AD.

À Suzy Lagazzi, cujo apoio foi fundamental quando eu ainda era um aluno especial e também no meu processo seletivo.

Aos professores do IEL, Eduardo Guimarães, Mônica Zoppi, Carolina Rodriguez Alcalá, pela acolhida e pelo aprendizado que não se pode mensurar.

Ao Guilherme, amigo de todas as horas. Companheiro de viagens e mais viagens em que a estrada era reduzida pelas trocas de conceitos. Pelo apoio em tudo que foi necessário, por compartilhar as incertezas e alegrias do percurso.

Às colegas, Carol Fedatto, Maraísa, Giovanna, Nádia, Janaína pelas conversas, pela troca de experiências, pelo apoio, mas acima de tudo pelas risadas!

“Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, E OS SENTIDOS SÃO MUITOS.”

Fernando Pessoa

RESUMO

O percurso de análises desta tese — inscrito na História das Idéias Lingüísticas articulada com a Análise do Discurso de Linha Francesa — teve o objetivo de compreender quais os sentidos que ‘Educação’, ‘Ensino’ e ‘Língua’ têm em textualidades jurídicas como as Constituições Nacionais Brasileiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 pensados como objetos discursivos, artefatos da linguagem. Dito de outra forma, o objetivo desta tese é, pensando discursivamente os sentidos de ‘Educação’, ‘Ensino’ e ‘Língua’, pensar a relação Língua/Conhecimento Lingüístico/Estado e, assim, realizar contribuições para o estudo da HIL na medida em que trata da história da construção da língua em espaços em que o Estado regula a Educação. Assim, a questão é recortada para o espaço institucional da Escola naquilo em que este espaço é pressuposto e afetado pelas políticas públicas de Educação/Ensino. Esta entrada no discurso histórico permite interrogar parte da construção de sentidos da brasilidade a partir da compreensão de parte da história da Educação/Ensino no Brasil — e suas relações com a língua — em momentos históricos particulares. E este percurso de análise, ao determinar uma articulação particular de parte da história da educação no Brasil, permite compreender a conformação do(s) sujeito(s) em certas condições histórico-ideológicas e a Constituição de um Estado Nacional Brasileiro.

Palavras-Chave: Educação, Ensino, Língua, Análise do Discurso, História das Idéias Lingüísticas, Constituições, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

ABSTRACT

This thesis analysis course – registered in Linguistic Ideas' History articulated with French Line of Speech Analysis – aimed to comprehend what are the meanings that 'Education', 'Learning' and 'Language' have in legal context as Brazilian National Constitutions and the Law Directives and Bases of Education created in 1961 and thought as discursive objects, language artifacts. In other words, this thesis's objective is, thinking about the meaning of 'Education', 'Learning' and 'Language' in a discursive way, try to think about the relationship between Language/ Linguistic Knowledge /State and, therefore, perform contributions to HIL study as well as it deals with the language construction history in spaces which the State regulates Education. This way, the question is focused in the institutional space of School and in what this space is prerequisite and affected by public Education/Learning politics. This admittance in historical speech allows interrogates part of 'brasilidade' meaning construction based on comprehension of the historical part of Brazil's Education/Learning – and their relation with the language – in particular historical moments. And this way of analysis, when a particular articulation in part of educational history in Brazil is determined, allow the comprehension of conformation of subjects in various historical-ideological conditions and the Constitution of a Brazilian National State .

Key-words: Education, Learning, Language, Speech Analysis, Linguistic Ideas History, Constitutions, Law Directives and Bases of Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. PERCURSO

2.1 Introdução	13
2.1.1 O Projeto História das Idéias Lingüísticas	16
2.2. O Corpus	22
2.3 Escola	26
2.4. Língua e Línguas	28
2.4.1 Língua Fluída e Língua Imaginária	32

3. A LEI DE DIRETRIZES E BASES E AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

3.1 Introdução	35
3.2 As Constituições e a LDB de 1961	37
3.3 As Constituições Brasileiras do Século XIX e a ausência/presença de uma LDB	40
3.3.1 Instrução, Colégios e Universidades. A educação na Constituição Imperial de 1824	40
3.3.2 Escolas de Primeiras Letras e Províncias. A Instrução no Império	44
3.3.2.1 Instrução, Ensino e seus espaços. Estratificação da Educação ou divisão de sujeitos?	45
3.3.3 Sentidos de Educação nas textualidades jurídicas do Império	50
3.3.4 Língua nas textualidades jurídicas do Império	51
3.3.5 O Segundo Reinado, a transição do Império para a República	59
3.3.6 O Ensino/Educação no início da República	62
3.3.6.1 Os decretos de 1889 e a questão da Instrução	64
3.3.6.2 A Constituição Federal de 1891 e a ausência do direito à educação	73
3.3.7 Sentidos de educação nos Decretos e Constituição da Primeira República	83
3.4 A língua nacional e a relação Português/Línguas de Imigrantes	86
3.5 Transição da Primeira República para a Revolução de 1930	93
3.6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as Constituições da década	99

de 1930: um novo sentido para ensino/educação	
3.6.1 O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	103
3.6.1.1 Estrutura, passado e futuro da educação no MPEN	104
3.6.1.2 As diretrizes da educação no MPEN	111
3.6.2 As Constituições de 1930 e a demanda por uma LDB	115
3.6.2.1 Diretrizes do MPEN, itens das Constituições de 1930, as ressonâncias da educação	123
3.6.2.2 Sentidos de educação na década de 1930	133
3.7 As Constituições da década de 1930 e a língua, repetições e rupturas	136
3.8 A Constituição de 1946, a redemocratização do país e a LDB de 1961	141
3.9 As discussões e embates na tramitação da LDB de 1961	144
3.9.1 A LDB. Na competência da União, dos Estados ou de ambos?	147
3.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961	150
3.10.1 A estrutura da LDB 4024/61 e a divisão de sentidos da Educação e Ensino	150
3.10.2 LDB 4024/61, ressonâncias	157
3.11 A língua nacional na LDB de 1961	160
 4. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	
4.1 1822 – 1934: A Educação não é uma questão nacional	164
4.2 1934 – 1961: A Educação como questão nacional	165
4.3 1961: A Efetivação de uma Lei Nacional de Educação	166
4.4 A Língua ao longo do processo de formalização jurídica do Estado Brasileiro	167
4.5 Educação, ensino e língua, da Independência à primeira LDB	169

1. INTRODUÇÃO

*“Here are the young men,
a weight on their shoulders
Here are the young men.
Where have they been?”*

Ian Curtis

O objetivo desta tese é compreender quais os sentidos que ‘ensino’, ‘educação’ e ‘língua’ têm em textualidades jurídicas como as Constituições e a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Entender que discursos perpassam estas textualidades na medida em que, recortados os sentidos de ‘ensino’, ‘educação’ e ‘língua’, elas são textos de política de ensino, textos de política lingüística.

Dito de outra forma, minhas análises sobre a língua ocorrem em textualidades que tratam de ensino/educação. Ou seja, o meu trabalho será tomado em textos jurídicos através dos quais o Estado regula este ensino/educação.

Ao tomar esses sentidos, tem-se a possibilidade de reflexão sobre a constituição do Estado Nacional Brasileiro. Ao tomar os sentidos ‘ensino’, ‘educação’ e ‘língua’ funcionando em textos — Constituição e LDB — que trazem uma formalização jurídica, é possível fazer um trajeto por uma discursividade e pensar o que ela significa no panorama brasileiro.

Em outras palavras, Constituição e LDB são uma escolha qualquer, são lugares fortíssimos e de grandes conseqüências para a compreensão do processo de constituição do Estado Nacional.

Olhando os termos ‘ensino’, ‘educação’ e ‘língua’ ao longo de parte da história do Brasil, busco compreender como as condições de produção desde a Independência do Brasil até o Brasil nacionalista-desenvolvimentista das décadas de 1950/1960 inscreveram diferentes sentidos nas Constituições e na primeira Lei de Diretrizes e Bases e, por conseguinte, na formação do Estado Brasileiro.

Num primeiro momento, apresento o que chamei de ‘Percurso’. Nesta parte, tentei materializar todo o caminho de formulação da questão, a constituição do corpus, a retomada dos conceitos de História das Idéias Lingüísticas e Análise do Discurso que foram me permitindo chegar até as conclusões.

Na seqüência, serão retomadas as Constituições brasileiras desde a primeira no século XIX, ainda durante o Império, até a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.

Além destes textos, outros como leis, decretos, atos e constituições estaduais também serão retomados. E, além destes textos jurídicos, será relevante neste percurso de análises o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, texto publicado em 1932.

Dessa forma, será constituído um percurso histórico, através do discurso sobre a Educação/Ensino e a Língua que permita interrogar a construção de sentidos da brasilidade em discursividades jurídicas no espaço institucional da Escola.

2. PERCURSO

*“Conheço bem esta história. Estou redigindo tudo para você.
Para que seja lembrada.”*

Rustichello de Pisa

2.1. Introdução

Este é um trabalho de sentidos e de sujeitos. Do dizer da e sobre a língua. De parte da história da educação. É um espaço de memória que se repete e se transforma. É um lugar de entender que *“falha e incompletude não são defeitos, são antes a qualidade da língua em sua materialidade: falha e incompletude são o lugar do possível. Daí a diferença, a mudança, o equívoco.”*¹

Dito de outra maneira, e o que há — sempre — são versões², o objetivo desta tese é compreender a relação entre ensino e língua através de textualidades jurídicas formalizadas.

O ponto de partida deste trajeto poderia ser marcado em diferentes momentos. O momento em que aprendi a primeira letra. O momento em que o curso de Letras foi minha escolha, deixando outras opções — Direito, Jornalismo e História — pelo caminho. Tantas opções de partida são possíveis pelo fato de que a memória não é um acúmulo de conteúdos, não é um espaço homogêneo e pleno. É, antes, móvel, dividido, irregular.

Porém, há um ponto que marca a formulação da questão, sem permitir esquecer o longo percurso anterior. E este é o acontecimento que se impõe. O ponto em questão, em 2003, foi o começo do meu Mestrado em Linguagem e Sociedade (Univás – Pouso Alegre/MG) e as leituras e aulas em Análise do Discurso. Foi ali que conheci meus companheiros/amigos/colegas de encontro/confronto. Alguns, em carne e osso. Outros, em papel e tinta. Alguns, e esses chamarei de irmãos, de ambas as naturezas.

Entre cafés, Anas-Marias, viagens, almoços, discussões, giz, leituras e cópias fui (es)tocado pela AD. Conseguia começar a dar forma a algo que, baseado em minha experiência profissional do magistério — Ensino Médio e Superior —, já se apresentava enquanto pergunta(s) que, apesar de ainda não formulada(s), já ecoava(m) em mim.

Entre tantos textos, um neste momento tocou-me profundamente. *“Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade”* (1988)³ de José Horta Nunes, trazia algumas reflexões que começaram a organizar uma idéia mais específica do que me instigava.

¹ E. Orlandi (2009, 12)

² E. Orlandi (2001)

Nunes tinha por objetivo apresentar um estudo do leitor brasileiro no contexto escolar. A primeira colocação que chamou a atenção foi quando ele afirmou que “*existem diversos modos de ler, diversas teorias de leitura, assim como há instituições que promovem certas práticas de leitura.*”⁴ (idem 1998, p. 25). Parafraseando Orlandi (1988) ler, em si, já é uma prática política. Político entendido num sentido que leva em conta as relações históricas e sociais de poder. Se diversos são os modos de ler, diversos seriam os sentidos de cada um. Passei a pensar em como trabalhar, a exemplo do que ele fazia, o papel da Escola. Entender que discursividades, que relações, atravessavam/atravessam e como o faziam/fazem a Escola em seu processo de ensino da língua.

A leitura do texto foi bastante profícua. Para trabalhar a leitura, Nunes propôs “*três instâncias ideológicas determinantes (...) a instância do jurídico, a do econômico e a do político.*” (1998, p.27). Destas instâncias, a que mais gerou ressonância em mim, num primeiro momento, foi a do jurídico. Comecei a pensar, fortemente influenciado por seu estudo, como o jurídico estaria tão presente na Escola, que textualidades o trariam para a Escola. Nunes trata, em relação ao jurídico, de duas questões: (1) a regra jurídica em relação às regras ou normas de leitura e (2) o funcionamento da regra, de sua aplicação, de sua interpretação da utilização de um arquivo⁵.

Em relação à primeira, o autor retoma Pêcheux⁶ para falar em um *direito de regulamentação* e em outro chamado *direito de jurisprudência ou procedimento*. Cada um destes tipos de direito coincidiria com a forma de ensino de gramática que se teria: “*Vemos, pois, que o ensino de gramática está proximamente relacionado com as formas de interpretação e de regulamentação jurídica e com as práticas interpretativas que lhes correspondem.*” (p. 30). Dessa forma, já ia se constituindo para mim a relação entre o jurídico/ensino de língua. Também um espaço ia ganhando força, o da Escola.

Na segunda questão o autor diz (ibidem, p. 30, 31):

³ Em “A leitura e os leitores”, Editora Pontes, organização de Eni Orlandi.

⁴ Mais tarde, ‘instituições’, ‘práticas’ e muitos outros conceitos ganhariam espessura em minhas leituras de AD.

⁵ Para a Análise do Discurso, arquivo é “*o discurso documental, memória institucionalizada.*”, conforme Orlandi (2002, 11).

⁶ Horta retoma *La langue introuvable* (1981) de Françoise Gadet & Michel Pêcheux que, posteriormente foi publicado no Brasil em 2004 (A Língua Inatingível – O Discurso na História e na Linguística, tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello, ed. Pontes).

“Tomemos estes atos do domínio jurídico para analisar a questão da leitura, sobretudo no que se refere à leitura de textos, à construção de arquivos e à montagem de bibliotecas no contexto escolar.

Em um sentido amplo, podemos ter na leitura uma espécie de julgamento, de avaliação, de apreciação do que é lido. Isso em diversos níveis. Julgamento do autor (‘é um bom autor’); do texto (‘é um livro interessante’); do próprio leitor (‘eu não entendi direito’). Isso aparece tanto no cotidiano do leitor quanto em situações mais marcadas institucionalmente, como no caso da escola. A leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar.”

Ainda outro exemplo é dado por Nunes na análise de ‘prova’. Momento em que o aluno deve provar que aprendeu. Se não aprendeu, está errado. Em nota, ele lembra: *“Note-se a predominância atual dos termos ‘prova’ e ‘teste’ que se inserem no espaço do jurídico e do científico. Eles se opõem a termos usados anteriormente, como ‘sabatina’, mais próximos do espaço religioso.”* (ibidem, p. 31). Com estas reflexões, comecei a compreender que havia uma presença forte de uma discursividade jurídica no espaço da Escola. Começava a notar também a presença de uma discursividade científica na Escola.

Neste momento, a minha questão original, compreender a relação entre ensino e língua através da análise de textualidades jurídicas, ganhava um desdobramento. Começava a compreender que uma das instituições em que estas textualidades funcionam de maneira marcante é a Escola. Escola em que estão presentes, entre outras, uma discursividade jurídica e uma discursividade científica.

Por ocasião da elaboração do projeto de Tese para o processo de seleção do Doutorado em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, passei a tomar maior contato com o Programa História das Idéias Lingüísticas.

O HIL tem seu início em 1988 e se configura como um programa de pesquisa que alia *“(...) a construção do saber metalingüístico com a história da constituição da língua nacional, visando trazer contribuições específicas ao modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização.”*, conforme Eni Orlandi (2002) na apresentação do livro “História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional”, livro organizado pela autora. Meu trabalho começava a se delinear como podendo articular-se ao HIL na medida em que poderia trazer uma contribuição ao *“modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização.”*

Em outra de suas obras⁷, Orlandi (2002, p. 09) questiona:

*“Como a produção do conhecimento lingüístico resulta em uma organização social do trabalho sobre a língua? Que **política de língua** está implicada por esta ou aquela **teoria**? Como se institucionaliza a relação dos sujeitos com a língua e que parte aí tomam os **Colégios** se os observarmos com lugares propícios à construção de arquivos?”* (Grifos Meus)

Nas questões que tocavam a autora e que são trabalhadas por ela e outros pesquisadores no projeto HIL, ia se configurando cada vez mais para mim a contribuição possível de minha questão para o projeto. Ao tomar CF's⁸ e LDB, eu escolhia um material que faz parte da “*política de língua*” do Brasil num momento específico, o período entre a Independência (1822) e a publicação da primeira LDB (1961). Recortar um momento é relevante na medida que permite pensar discursivamente a história do dizer sobre a língua. Ou seja,

“(...) a entrada do discurso histórico por meio do discurso sobre a língua permitiu-nos interrogar a própria produção da história da ciência (E. Orlandi, 1990) como parte da construção dos sentidos da brasilidade, já que não nos propúnhamos fixar um sentido, para história mas sim compreendê-la como produção de sentidos. Esses discursos sendo produzidos em certas condições permitiriam observar a produção de efeitos de sentido que têm determinada direção. Essa direção e o modo de sua constituição são estudados em nossa pesquisa com o fim de mostrar como a ciência tem um projeto de explicação do Brasil, de sua língua, que não é indiferente; ao contrário, se confronta com os sentidos possíveis dessa brasilidade.” (Orlandi, 2002, p. 10)

Ao falar na presença de uma *teoria* nestas políticas — e, por conseguinte, nas textualidades que dela fazem parte — marcava-se a presença do científico. Percebia ainda, quando a autora fala sobre a necessidade de observação de *Colégios*, a importância de recortar minha questão no espaço da Escola, ou melhor dizendo, naquilo que este espaço é pressuposto e afetado pelas políticas públicas de ensino. Restava saber um pouco mais o que compreendia falar em uma história da produção de idéias lingüísticas.

2.1.1 O Projeto História das Idéias Lingüísticas

Em *Língua e Cidadania – O Português do Brasil*⁹, novamente Orlandi afirma que, entre outras várias tarefas, um projeto como o HIL, ao tratar de idéias lingüísticas, trata da “*questão da língua, dos instrumentos tecnológicos a ela ligados e da sua relação com a história*

⁷ Língua e Conhecimento Lingüístico – Para uma História das Idéias no Brasil, ed. Cortez (2002).

⁸ A partir de agora, as Constituições Federais serão referidas apenas como CF sempre acompanhadas do ano de promulgação.

⁹ Editora Pontes, 1996.

de um povo que a fala.” (p. 9). Numa abordagem discursiva, não há possibilidade de trabalhar esta história separada de suas condições históricas de produção. No caso do HIL, portanto, trabalhar a história das idéias lingüísticas é tratar da constituição de um saber (meta)lingüístico nas condições próprias de uma história. No caso, a do Brasil.

Assim, surge a pergunta: quais são as condições próprias da história brasileira? A autora esclarece tratar-se da *“história de uma colônia portuguesa que se torna um Estado independente no início do século XIX.”* e destaca (ibidem, 10):

“Os estudos de linguagem passam a se caracterizar como uma questão brasileira a partir do século XIX, quando se coloca a questão do Português do Brasil e não somente a questão do Português. Só a partir de então o estudo do Português passa a afetar a constituição das idéias lingüísticas no Brasil. Antes, a questão da linguagem era só um modo de apropriação do Brasil pela Europa.”

Sendo assim, qual o papel da língua neste processo? A resposta é um papel crucial se entendida, por exemplo, como língua nacional, ou seja, *“a língua que funciona no Brasil e que, por suas especificidades, faz parte do processo de constituição da nacionalidade.”* (idem, ibidem). Pois bem, se assim é, um interesse específico do projeto é o *“estudo dos instrumentos tecnológicos ligados ao processo de gramatização.”* (idem, ibidem).

Para o trabalho destes instrumentos tecnológicos, o conceito tomado pelo projeto é o de *instrumento lingüístico*. Orlandi (2001, p. 08), afirma:

“Ver Gramática e Dicionário — os instrumentos lingüísticos como os denomina S. Aurox (1992) — como parte da relação com a sociedade e com a história transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana.”

É importante notar que a autora propõe uma abordagem discursiva do conceito elaborado por Sylvain Aurox. Em seu artigo “Língua e Hiperlíngua” (1998, p. 21), ele afirma que o instrumento lingüístico é *“(…) uma prótese (...) que permite (...) aceder a uma competência objetiva maior que a sua. (do sujeito)”*. Mariza Vieira da Silva (2006, 115) acrescenta: *“Esses instrumentos, próprios das sociedades de escrita, ajudam a construir, mesmo que imaginariamente, uma unidade para as línguas, independente do espaço, das circunstâncias e dos locutores.”*

Novamente Orlandi (2001, 08) ressalta: *“Quando refletimos sobre a presença desses instrumentos na Escola, na perspectiva em que consideramos a produção do saber*

metalingüístico, não se trata de pensar o mero uso de um artefato mas da construção de objetos históricos, com conseqüências sobre as políticas das línguas.”, e também diz (idem, 1996, p. 9): *“Observar a constituição destes instrumentos tecnológicos é tratar do modo como a sociedade brasileira constrói elementos de sua identidade”*. Para ela, os instrumentos não devem ser pensados em sua função/aplicação, por exemplo, na escola, mas antes em seu funcionamento, em seu papel na constituição do saber e da língua numa instituição. Neste caso, a Escola.

Uma última consideração é ainda importante sobre os instrumentos lingüísticos. Num primeiro momento, são pensados como instrumentos lingüísticos as *gramáticas* e os *dicionários*. Para entender a relevância dada a estes dois materiais é que tomei uma segunda leitura: “A Revolução Tecnológica da Gramatização” (S. Auroux, 1992). No livro, o autor propõe que as gramáticas são o pilar do conhecimento lingüístico ao longo dos séculos. Para o autor, a gramática ganha força no momento do Renascimento, Séc. XV/XVI, Diz Auroux (1992, 36): *“o Renascimento constitui uma virada decisiva para essas disciplinas (a saber, ciências da linguagem) e que ele forma o eixo da segunda revolução técnico-lingüística.”*. Ainda (idem, ibidem, p. 37), *“Não há (...) nada comparável, quantitativamente ou qualitativamente, ao processo que se dá no final do século XV a partir das línguas que vão daí para frente dominar a história da Europa.”*.

Para o autor, este é o momento de uma 2ª revolução científica¹⁰, a Revolução Tecnológica da Gramatização. Para Auroux, (1992, p. 65) *“Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário.”*.

Este seria o momento da gramatização tanto dos vernáculos europeus quanto das línguas ameríndias¹¹. Apesar de contemporâneos, os processos ocorrem por diferentes razões. No caso dos vernáculos europeus, a gramática surge como o que permite o aprendizado da língua de cultura, o Latim Vernáculo. A gramática se torna, nesse momento *“simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las”* (1992, p. 36). Aos poucos, a gramática passa a ser o instrumento de ensino de uma segunda língua:

¹⁰ Para Auroux, o surgimento da escrita na Mesopotâmia em 3000 AC constitui a 1ª grande revolução tecnológica. A importância da escrita está em, ao fixar a língua, constituir a possibilidade também de uma fixação da alteridade (tempo/espço). Em outras palavras, permitir uma maior consciência da alteridade.

¹¹ Para compreender melhor o papel da gramática em países colonizados, é importante retomar os trabalhos de Bethania Mariani (2004, 36).

“Foi necessário primeiro que a gramática de uma língua já gramaticalizada fosse massivamente empregada para fins de pedagogia lingüística, porque esta língua se tornou progressivamente uma segunda língua, para que a gramática se tornasse —o que tomará um tempo considerável — uma técnica geral de aprendizagem, aplicável a toda língua, aí compreendida a língua materna.” (ibidem, p. 42).

No Brasil, o processo de gramatização se dá a partir da década de 1880. Orlandi (1996, 12) destaca que ele se *“dá no plano das diferenças lexicais (a língua é um léxico) e de uma procura de outras fontes de saber lingüístico distintas das portuguesas (leia-se da gramática filosófica) e das que vinham através de Portugal”*. Para ela, é interessante observar que *“nos mesmos anos 1880 o português do Brasil já apresenta um quadro estrutural distinto do português de Portugal”*. Nesta época também se dá, segundo a autora, a formulação por Macedo Soares *“do lugar do dilema entre a unidade da língua da colônia e do colonizador”* (idem, ibidem). A questão era, pois, de se escrever no Brasil como se fala no Brasil e não da forma como se fala em Portugal. Assim, instalava-se a questão *“do embate entre escrito e o oral como padrão. Macedo Soares defende o oral como padrão do escrito, como modo de o Brasil constituir sua identidade lingüística.”*, embate que *“percorre até hoje a questão da língua no Brasil”* (idem, ibidem).

Assim, *“a gramatização brasileira que se instala como uma tensão entre o específico brasileiro e o modelo Português, chega ao final do século XX como a afirmação de que apesar dos séculos de mudança e diferenciação mútua, há uma unidade lingüística entre Brasil e Portugal”* (idem, ibidem). Guimarães (1996, 138) acrescenta,

“O estabelecimento da Língua Portuguesa como língua do Brasil, como processo de apagamento de outras línguas, vem do século XVIII, quando o governo Português obrigou o ensino da língua portuguesa nas escolas e estabeleceu que a língua do Brasil era o Português. Isto se produz, inicialmente, por uma carta régia de 1727 de D. João V, que mandava os jesuítas ensinarem Português aos índios nas suas escolas. E depois um ato do Marquês de Pombal que expulsa os jesuítas em 1757 e oficializa o ensino do Português no Brasil.

Assim, o efeito contraditório entre afastar-se de Portugal ou reproduzir suas ações de Estado manifesta-se ainda hoje no imaginário da língua única do Brasil, que, de língua única do Estado, é apresentada como língua única em um País (em uma geografia).”

Sylvain Auroux também trabalha o dicionário, o outro instrumento lingüístico destacado, ele afirma (1992, 69):

“(...) do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isto é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência lingüística, não domino

certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngües que serão produzidos a partir do final do Renascimento”.

Em outras palavras¹², “*O dicionário monolíngüe (...) corresponde a uma outra finalidade prática que é a mesma da gramatização das línguas nacionais: a normatização dos idiomas.*”

José Horta Nunes¹³ dará conseqüências ao desenvolvimento do estudo de dicionários, entendidos enquanto instrumentos lingüísticos, mas já numa abordagem discursiva¹⁴:

“Considerar o dicionário como um instrumento lingüístico implica em concebê-lo como uma alteridade para o sujeito falante, alteridade que se torna uma injunção no processo de identificação nacional, educação e divulgação de conhecimentos lingüísticos.” (2006, p. 43). *“Assim, o dicionário se apresenta como uma exterioridade para o sujeito e interfere na relação que ele entretém com a língua em determinadas conjunturas.”* (idem, ibidem, p. 44).

É importante ressaltar que ‘conjuntura’ talvez seja um dos pontos importantes para demonstrar a diferença entre a abordagem de S. Auroux e seu grupo na França e a de E. Orlandi e outros pesquisadores do HIL no Brasil. No Brasil, há um desenvolvimento da perspectiva enunciativo-discursiva.

A partir da reflexão de Auroux de que a gramática é um artefato, questionando o que cognitivistas — como Chomsky — concebiam, o autor propõe o conceito de *hiperlíngua*, ou seja, a língua considerando o espaço social¹⁵. Já para a Análise do Discurso, conforme Pêcheux a concebeu e desenvolvida por Orlandi no Brasil, é preciso compreender que o dizer (o texto) tem relação constitutiva com a exterioridade, ou seja, com as condições de produção:

*“As condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo.”*¹⁶

¹² Idem, ibidem, p. 73.

¹³ Em “*Dicionários no Brasil – Análise e História do Século XVI ao XIX*” (2006), livro desenvolvido a partir de sua tese de Doutorado em Lingüística no IEL-Unicamp.

¹⁴ Não se pode esquecer que o programa HIL, apesar de uma concepção ligada aos trabalhos do grupo de S. Auroux na França, ganha no Brasil uma articulação com a Análise do Discurso, tal como desenvolvida por E. Orlandi.

¹⁵ Nas palavras de Auroux (1998, 19): “*chamamos hiperlíngua um espaço/tempo estruturado*”.

¹⁶ Eni Orlandi no texto “Análise do Discurso”, disponível em Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade, organizado por Orlandi e Suzy Lagazzi-Rodrigues (2006, 15).

O sentido estrito faz ver o imediato, o visível, o lugar. O sentido lato das condições de produção faz pensar a sociedade e suas significações, engloba sujeito e interdiscurso. Segundo Pêcheux (2007,52),

“Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.”

Elaborada a compreensão de que tomar o conceito de instrumentos lingüísticos seria importante para compreender a articulação do jurídico na Escola, passava a ser relevante a busca de um material diverso daqueles até então concebidos como tais. Em outras palavras, ao invés de dicionário e gramática, os artefatos, para utilizar um termo da obra de Aurox (1992), a serem trabalhados seriam diferentes.

2.2 O Corpus

O processo de constituição do corpus¹⁷ deste trabalho, num primeiro momento, foi sendo construído a partir da pergunta original de meu projeto que incidia em buscar compreender a articulação dos sentidos de ensino e língua em propostas pedagógicas de Minas Gerais¹⁸. Alguns equívocos se mostraram presentes nessa primeira tomada do material e, portanto, na base de minha pergunta.

A primeira compreensão que não se sustentou foi o fato de falar, genericamente, em propostas pedagógicas¹⁹. Na busca de programas, propostas ou mesmo manuais, ficou patente que este tipo de documentos não era suficiente para pensar o que ia se configurando como a questão a ser abordada.

Assim, no movimento de constituição do arquivo, mostrou-se a necessidade do acréscimo de outros materiais e, também, da definição do que iria se entender por propostas pedagógicas. Todo este percurso demonstra a força do conceito de corpus para a Análise do Discurso:

“Um dos primeiros pontos a considerar, se pensamos a análise, é a constituição do corpus.

A delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. (...)

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.” (Orlandi: 2002, 62)

Ao invés de se falar em propostas pedagógicas, o estudo passou a ter como meta pensar, como já expresse anteriormente, textualidades jurídicas retomando questões de ensino e língua. A partir dessa escolha, o percurso era, retomando a minha questão, buscar compreender tanto pela discursividade científica quanto pela discursividade jurídica nessas textualidades. Entender os sentidos de língua e ensino neste material.

¹⁷ “É preciso dizer que o corpus em Análise do Discurso é instável e provisório.”, Orlandi em “A Leitura e os Leitores” (1998, 10).

¹⁸ Num primeiro momento, a coleta de material foi realizada em escolas do Sul de Minas Gerais. Nesta pesquisa foram selecionados manuais de legislação da educação utilizados por funcionários do Magistério Público — como o Vade-Mécum de José Mário de Aguiar de 1980 —, e também propostas pedagógicas de Língua Portuguesa como o Programa para o Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais de 1995.

¹⁹ A própria hiperonímia ‘propostas pedagógicas’ carece de sentido.

Para tanto, selecionei, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as LDB's.

A LDB, enquanto lei, marca a instância do Jurídico. E, enquanto normatização da educação, faz funcionar o papel legislador do Estado em relação à educação de forma geral e à língua de maneira mais indireta, mas precisa. Ao buscar entender os sentidos de ensino e língua presentes em textos de política de ensino, comecei a notar que 'ensino' se fazia acompanhar de 'educação'. As duas palavras apareciam em quase todos os títulos e capítulos da estrutura da LDB:

Lei 4.024 – 20 de Dezembro de 1961	
TÍTULO I	Dos Fins da Educação
TÍTULO II	Do Direito à Educação
TÍTULO III	Da Liberdade de Ensino
TÍTULO IV	Da Administração do Ensino
TÍTULO V	Dos Sistemas de Ensino
TÍTULO VI	Da Educação de Grau Primário
Capítulo I	Da Educação Pré-Primária
Capítulo II	Do Ensino Primário
TÍTULO VII	Da Educação de Grau Médio
Capítulo I	Do Ensino Médio
Capítulo II	Do Ensino Secundário
Capítulo III	Do Ensino Técnico
Capítulo IV	Da Formação do magistério para o Ensino Primários e Médio
TÍTULO VIII	Da Orientação educativa e da Inspeção
TÍTULO IX	Da Educação de Grau Superior
Capítulo I	Do Ensino Superior
Capítulo II	Das Universidades
Capítulo III	Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
TÍTULO X	Da Educação de Excepcionais
TÍTULO XI	Da Assistência Social Escolar
TÍTULO XII	Dos Recursos para a Educação
TÍTULO XIII	Disposições Gerais e Transitórias

Passava a interessar, durante minhas análises, entender qual a especificidade em ter 'educação' ou 'ensino', por exemplo, em cada título da estrutura de uma LDB. Em outras palavras quais os sentidos de 'ensino' e quais os sentidos de 'educação' presentes nestes materiais, o que significa ter 'educação' ou 'ensino' em cada título.

A partir do levantamento das LDB's existentes, foi possível notar que a primeira LDB só aparece em 1961. A questão era, então: onde/quando se colocaria ou não a demanda por uma LDB? Que outra textualidade poderia, antes do surgimento da LDB, regular a educação?

Essa lei só poderia ser aquela que rege o país enquanto lei geral: a Constituição Nacional.

A Constituição²⁰ é principalmente uma textualidade do Estado, é o lugar do jurídico. Lugar a partir do qual o jurídico legitima, institucionaliza. Legitima, neste caso, as políticas de ensino/educação.

Tomar estas textualidades — CF's e LDB's — é analisar materiais que concorrem na formação do imaginário da sociedade. É compreender o processo de construção dos sentidos em uma discursividade jurídica formalizada. Em outras palavras, é significativo refletir sobre as textualidades selecionadas, não como o lugar da constituição de um saber “correto” sobre o ensino de língua, mas como objetos lingüísticos — artefatos da linguagem — e, assim, buscar um caminho que me permita entender o modo pelos quais essas discursividades dão corpo às formulações.

Não é novidade definir outras textualidades como instrumentos lingüísticos, além do Dicionário e da Gramática. Pensar textos como as Constituições e a LDB enquanto instrumentos é possível partindo das reflexões de Orlandi (2001, p. 9) da possibilidade de extensão do conceito a outros textos, como por exemplo os programas de ensino:

“(...)tanto a gramática quanto o dicionário, ou o ensino e seus programas, (...) são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz a história e configura as formas da sociedade.” (grifos meus)

Hoje, portanto, na extensão proposta por Orlandi, podemos falar em outras materialidades como instrumentos lingüísticos. Leis, programas curriculares, instrumentos normativos, jornais funcionam, tanto quanto a gramática e o dicionário, como referências da língua. No entanto, o entendimento da CF e da LDB como instrumentos lingüísticos se dá não na compreensão destas textualidades como elementos de descrição da língua, como a gramática e o

²⁰ Note-se que as textualidades tomadas para o corpus são todas do âmbito federal e não do estadual, como proposto inicialmente. O que motivou essa escolha foi o fato de que não foram encontradas diferenças significativas entre as Constituições de Minas Gerais e as Federais.

dicionário, mas como extensões da Língua Nacional, da nacionalidade. Dessa forma, elementos de extensão das políticas lingüísticas.

As análises dos materiais selecionados para meu corpus articulavam-se, pois com o projeto História das Idéias Lingüísticas. Orlandi e Guimarães (2001, p. 21) destacam a impossibilidade de separar a gramática, entendida conforme Auroux (1992) — ou seja, como instrumento lingüístico —, da política lingüística:

“De um lado, a história das idéias lingüísticas se produz nas condições determinadas em que se inscreve a constituição da ‘língua nacional’. De outro, como a questão da ‘língua nacional’ deriva do domínio do Estado, a produção do saber metalingüístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical. Como se dá esta articulação em um país da América do Sul de Colonização européia?”.

Ambas trabalham de maneira indissociável. Dito de outra forma, o papel do Estado — como, por exemplo, através da apresentação de decisões reguladoras dos rumos da língua nacional — no processo não é esquecido.

Minha questão busca, portanto, inscrita fortemente na reflexão proposta pelo HIL, entender como é possível lidar com tal articulação mediante o trabalho das textualidades jurídicas. O que pretendo é praticar, como diz Orlandi (2001, p. 8), *“novos gestos de leitura, percorrendo os caminhos dos sentidos (...) que sustentam a produção de um conhecimento lingüístico que se foi produzindo junto à constituição de nossa língua.”.*

Às textualidades de meu corpus atribuo o papel de instrumentos lingüísticos²¹ como o faz a autora (idem) ao dizer que:

*“A forma política (da) cidadania é a Independência e, em seguida a República. A forma simbólica e a forma sujeito que lhe corresponde não são menos decisivas. Essas práticas têm, de um lado, as Instituições, de outro, a sua textualidade: gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais e **programas de ensino**.”*(grifos meus)

No caso destas textualidades, remeto obrigatoriamente ao espaço institucional de meu trabalho: a Escola.

²¹ É importante entender instrumentos não como meios, mas como prolongamentos.

2.3 Escola

Dentre as instituições que trabalham a relação do sujeito com a(s) língua(s), poucas têm um papel central como tem a Escola. É a instituição legitimada/autorizada pelo Estado para o ensino de língua. Para este trabalho é, a partir da escolha de textualidades como CF's e LDB — para análise dos sentidos de ensino/educação e língua —, tomado o espaço da Escola e procura-se entender como estes instrumentos nela funcionam. Orlandi justifica esta importância:

“Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação mas da constituição do saber e da língua, na instituição.” (idem)

Entendo a Escola como a instituição que trabalha com os instrumentos lingüísticos de maneira mais constante e que, dessa forma, tem papel preponderante na constituição da relação entre sociedade/língua/saber lingüístico. Mariza Vieira expressa a relevância da escola, nesse sentido, na seguinte passagem (2007, 148):

“A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais de diferentes grupos sociais. Dá-se ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas, referidas a formações ideológicas(...)”

Nas palavras de Mariani (1998, 113),

*“a instituição escolar é parte ativa da **sociedade disciplinar**. Como já afirmou Foucault (1986:165), nela se definem, regularizam, homogeneízam e normalizam formas de agir e de dizer/ler/escrever. Nela, também são classificadas, diferenciadas e excluídas as práticas discursivas consideradas não adequadas. A reprovação na instituição escolar é parte da vigilância controle normalizante, e tem como resultado final a visibilidade e exclusão das diferenças.”*

Mariza Vieira trabalha com a relação de vinculação entre Escola e língua em sua tese de doutorado (1998) com uma reflexão bastante produtiva para meu trabalho. Ela retoma a chegada do jesuíta Manoel da Nóbrega ao Brasil em 1549 juntamente com Thomé de Souza. Segundo ela, o padre terá papel preponderante na constituição de um projeto de colonização em seus aspectos culturais. A autora ressalta que há um “*caráter eminentemente político*” (ibidem, 195) nas ações de Nóbrega. E o que aí se entende por político é o que Lagazzi-Rodrigues (1998, 33), retomando Courtine, apresenta,

“o político como um espaço de relações (...) que necessariamente se constituem enquanto poder, o que não significa reduzi-lo ao exercício do poder na análise da dominação política. (...) Na perspectiva do pensamento crítico, o lugar do político é a desterritorialização e a heterogeneidade.”

Assim, o que Nóbrega desenvolve é, ainda nas palavras de Silva (ibidem, 196), um *“projeto político de cristianização-colonização (que), defendido tenazmente, elege dois espaços estratégicos de ação: a **escola** e a **língua**.”* A partir destes dois espaços, duas serão as políticas instituídas no Brasil colônia, uma educacional que *“irá instalar uma diferença entre letrado e não-letrado, não como uma educação de classe, mas como espaço de organização de uma desigualdade real que marcaria e distinguiria colonizador-colonizado, seja ele nativo ou não.”*, e uma política-lingüística, ou seja, *“uma política sobre as línguas e sobre a produção de conhecimento”*. (idem, ibidem)

Na produção desta política, Silva afirma que o que se produz é:

“uma desorganização tribal capaz de gerar uma organização social e que as relações de produção sirvam aos propósitos da colonização. Esse re-ordenamento político-social tem a língua e o ensino como condições necessárias pra instalar a dissensão, a traição, a divisão entre os diferentes grupos tribais aqui existentes.” (ibidem, p. 197)

Instauram-se pois, como espaços a serem pensados, a saber Escola e Língua. Mas que línguas estão presentes na Escola? Pode-se falar em Língua Nacional. No entanto, também se pode falar em outras: Língua Materna, Língua Oficial.

Guimarães (1994, p. 19) trata do apagamento que a Escola promove ao estabelecer suas línguas institucionais:

“Como sabemos, as nossas escolas chegam a ensinar, ou ensinavam até bem pouco tempo, que no Brasil só se fala uma língua. Ou seja, não era só que a lei estabelecesse o português como língua nacional, e num certo momento estabelecesse uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as demais línguas faladas no Brasil.”

Portanto, após tudo o que foi exposto até aqui, o objetivo na análise das textualidades das CF's e da LDB, é pensar a relação entre língua/conhecimento lingüístico/Estado, pensando discursivamente os sentidos de ensino, educação e língua. É com esse estudo da história política do conhecimento sobre língua que esta pesquisa procura trazer contribuições para o estudos do Programa História das Ideias Lingüísticas no Brasil, na medida em que trata da história da construção da língua em espaços em que o Estado regula a educação.

2.4. Língua e Línguas

Segundo Orlandi (2009, 11), “No campo dos estudos da linguagem há uma noção central sem a qual não é possível situar-se frente às teorias e os métodos. Esta noção é a de *língua*.”. Língua nacional, língua oficial, língua imaginária, língua fluída, língua portuguesa, língua brasileira, língua portuguesa de Portugal, língua portuguesa do Brasil, língua materna. Nesta tese, estas são noções de língua com que trabalharei.

Ao inscrever este trabalho na História das Idéias Lingüísticas articulada com a Análise do Discurso, a questão da língua se torna pilar. Ou melhor, as questões da(s) língua(s) se colocam.

Ao mesmo tempo, a formulação de minha questão faz de ‘língua’ um texto. Texto que se impõe, ao lado de outros, como ‘ensino’ e ‘educação’; para análises dentro do corpus trabalhado.

O conceito de texto a que aqui me refiro é o da AD. Como diz Orlandi (2006,16),

“A análise do discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como na análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim, se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina.”

É desse modo que estou tratando ‘língua’ enquanto texto.

Tanto a HIL quanto a AD já discutiram questões/polêmicas/sentidos/conceitos de língua e isto será muito importante para o meu trabalho.

Para a História das Idéias Lingüísticas, inúmeros poderiam ser os pontos de ancoragem para a reflexão sobre ‘língua’. Tomo aqui um ponto que parece ressoar fortemente em minha questão: a não-coincidência entre Língua Nacional e Língua Materna e os modos de funcionamento das línguas num espaço de enunciação específico, o brasileiro.

Ao falar em ‘espaço de enunciação’, retomo o que concebe Guimarães (2002, 18):

“Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento das línguas, que se dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais.”

Como já dito, esta é a abordagem de Eduardo Guimarães (2007)²² sobre a língua. Ao tratar da língua nacional, o autor lembra que há uma relação atualmente entre os espaços de enunciação em que as línguas funcionam e a organização dos Estados Nacionais. *“É isto que dá um peso fundamental a noções como língua nacional, língua oficial e língua estrangeira que aparecem dividindo as línguas, imaginariamente, entre a de uma nação e as outras.”* (ibidem, 63).

Guimarães alerta para o fato de que *“a relação entre falantes e línguas não se reduz a este modo de representação”* (ibidem, 64). Em seu entendimento, *“(...) As línguas, ao funcionarem, se dividem sempre, pela simples razão de que seu funcionamento inclui sua relação com seus falantes. Ou seja, o funcionamento da língua envolve o modo como seus falantes a ‘experimentam’. E os falantes praticam suas línguas por esta determinação Estado-Nação.”* (idem, ibidem).

Antes de seguir, é importante perceber o que Guimarães (2002, 18) concebe como falante:

“Os falantes não são indivíduos, as pessoas que falam esta ou aquela língua. Os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam. Neste sentido falantes não são as pessoas na atividade físico-fisiológica, ou psíquica, de falar. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes que chamo espaço de enunciação. Deste modo, considero que o falante, tal como o conceito, é uma categoria lingüística e enunciativa.”

Outro aspecto que quero destacar é o fato de ter utilizado no título deste item, ‘línguas’. O simples uso do plural ao invés do singular já faz pensar que não se busca neste trabalho, de acordo com a Análise do Discurso, a busca de um sentido ‘correto’ ou definitivo. Como afirma Orlandi (2002, 59), *“A Análise do Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica.”* São várias as noções de língua — nacional, oficial, materna, entre outras — e não há uma correta, pois cada uma destas noções é um objeto teórico diferente.

Dessa forma, quando esclarece esta relação falante/línguas, Guimarães toma o cuidado de acrescentar que a determinação Estado-Nação não é a única prática posta em um espaço de enunciação específico. Assim, fica a idéia de que *“um espaço de enunciação nunca é homogêneo”*.

²² “Políticas de Línguas na Lingüística Brasileira – Da Abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo” publicado em “Política Lingüística no Brasil”, organizado por Eni Orlandi.

A partir disso, o autor afirma ser possível considerar a existência de dois modos de funcionamento das línguas em um espaço de enunciação. Um primeiro modo que representa as relações imaginárias cotidianas entre falantes e um segundo que representa as relações imaginárias institucionais.

No primeiro modo, o das relações entre os falantes, ele inclui três diferentes línguas: a materna, a alheia e a franca. Neste momento, interessa-me a primeira, definida como sendo “*a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como (que se apresenta como sendo) primeira para seus falantes.*” (idem, ibidem).

Já no segundo modo de funcionamento, o das relações institucionais, são apresentadas outras três línguas: a nacional, a oficial e a estrangeira. Mais uma vez, como já dito, interessa-me uma delas. Neste caso, a língua nacional, “*a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo.*” (idem, ibidem).

Dessa forma, é possível compreender a não coincidência entre língua materna e língua nacional. Ambas estão, a partir da reflexão de Guimarães, postas em diferentes modos de funcionamento dentro de um espaço de enunciação. Neste caso, o brasileiro. Porém, é preciso observar diferentes discursos em que estas noções coincidem, se sobrepõe. O próprio autor esclarece o que permite esta redução:

“Um aspecto importante no funcionamento do espaço de enunciação em um Estado-Nação é que o segundo tipo de funcionamento se sobrepõe ao primeiro produzindo efeitos muito particulares. Quanto a isso é importante, no funcionamento das línguas no espaço lingüístico brasileiro, observar a história específica da construção da representação que sobrepõe língua oficial à língua nacional e que sobrepõe estas à língua materna, reduzindo a língua materna à língua nacional.” (ibidem, 65)

Payer (2007, p. 117)²³, ao discutir a questão das línguas de imigrantes e sua relação com o português enquanto língua nacional brasileira, tece interessantes considerações sobre a relação entre língua nacional e língua materna e estabelece que,

“(...) os lugares ou estatutos de língua materna e de língua nacional não coincidem, nem empírica e nem teoricamente. E não só a língua materna e a língua nacional não coincidem, como também, como foi observado, elas se encontram em uma forte tensão entre si, tanto na história, como

²³ “Processo de Identificação Sujeito/Língua – Ensino, Língua Nacional e Língua Materna” publicado em “Política Lingüística no Brasil”, organizado por Eni Orlandi.

línguas distintas concorrentes, como também na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a essa história, que afetam o sujeito em seus processos de identificação.”

No caso da autora, ela discute o batimento entre língua materna e língua nacional para um sujeito imigrante. Para ela é impossível transitar entre o familiar e o escolar sem mudar a materialidade usada. Neste trabalho, interessa a reflexão sobre como, em determinadas condições de produção, a língua nacional irá interditar/apagar outras línguas maternas.

Payer reforça uma outra questão: a relação entre língua nacional e o Estado-Nação. A autora afirma que é no funcionamento de uma língua — o português, no Brasil — como língua nacional que ela se torna *“um elemento central através do qual o Estado nacional realiza seu ideal de unidade jurídica, propagando a unidade lingüística e realizando a homogeneização da língua e do sujeito, ao instalar a forma de convivência social da cidadania, que tem a propriedade de se apresentar nas formas da universalidade.”* (ibidem).

Tal questão será fortemente retomada, pois nela encontra-se o cerne da tomada dos materiais que constituem o corpus deste trabalho. Sobre a relação entre a língua nacional e o Estado-Nação, o texto “Delimitações, Inversões, Deslocamentos” de M. Pêcheux²⁴ faz importantes considerações. Ao buscar conseqüências políticas e teóricas de três diferentes espaços — a saber, a Revolução Francesa, a Revolução Russa e as revoluções proletárias do século XX — diz o autor:

“A revolução burguesa de 1789, que escande o processo de destruição da dominação feudal-monárquica e a tomada do poder político pela classe burguesa, é uma revolução nacional, democrática e popular; é também uma revolução lingüística no sentido próprio do termo, posto que a ‘mudança de mundo’ (materializada em alguns anos pela queda da realeza e a construção de um novo aparelho político, jurídico-administrativo e militar) é também profundamente marcado pela empresa política do ‘francês nacional’” (1990, 09).

Pêcheux, junto com Gadet, desenvolveu esta questão em “A língua Inatingível” (2004). Os autores fazem uma reflexão sobre a relação da língua com as monarquias absolutas (assim como com o regime feudalista) e a mudança — no que concerne à questão lingüística — com a instituição da política burguesa²⁵, ao abordarem a questão da formação das línguas nacionais.

²⁴ Caderno de Estudos Lingüísticos nº 19, 1990. Tradução de José Horta Nunes.

²⁵ no capítulo 2 do livro “A Formação das Línguas Nacionais”.

Sobre o antes — a saber, o monárquico-feudal — da revolução burguesa, dizem os autores (2004, p. 37): “(...) *nem o feudalismo nem as monarquia absolutas implantaram uma política da língua qualquer: o ‘corpo lingüístico’ da época feudal, o mosaico de falares e dos dialetos, permanecia tão intocável quanto o corpo do rei, por razões paradoxalmente idênticas.*” Na seqüência, apresentam o que muda em relação à língua com a revolução burguesa (ibidem):

“A política burguesa transforma a rigidez das ordens em terreno de confronto das diferenças. O que havia começado com as empresas de cristianização da igreja medieval, e continuara com o início do colonialismo (particularmente, as gramáticas dos missionários), ganhou, com a constituição dos Estados nacionais, a forma de um projeto político, que coloca na ordem do dia das revoluções burguesas ‘a questão lingüística’: constituição da língua nacional através da alfabetização, aprendizagem e utilização legal dessa língua nacional.”

Segundo Pêcheux (1990, p. 11), o resultado deste movimento histórico é “*uma mudança estrutural na forma das lutas ideológicas: não mais o choque de dois mundos, separados pela barreira das línguas, mas um confronto estratégico em um só mundo, no terreno de uma só língua, tendencialmente Una e Indivisível como a República.*”.

Assim, a língua nacional e a constituição do Estado-Nação mantêm entre si uma relação indissociável que tanto o HIL quanto AD não deixam de observar.

2.4.1 Língua Fluida e Língua Imaginária

Ao falar no contato entre línguas, faz-se necessário retomar dois termos teóricos: a língua imaginária e a língua fluída. Esta conceituação/distinção é concebida por Orlandi²⁶. Segundo Orlandi (2009, 12), para a Análise do Discurso, “*a língua tem sua unidade, sua própria ordem, com a diferença que não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada: a língua é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude.*”. Assim, o que autora propõe é uma proposta de distinção no próprio conceito de língua. Distinção entre a língua imaginária,

“a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituição,

²⁶ Apesar do texto “Língua Imaginária e Língua Fluida” ser publicado em 2009 (Língua Brasileira e Outras Histórias – Discurso sobre a língua e ensino no Brasil), ele foi produzido, segundo nota da autora, em 1985. Há uma apresentação dos mesmos conceitos no texto “A Língua Imaginária e a Língua Fluida – Dois Métodos de Trabalho com a Linguagem” (Política Lingüística na América Latina), publicado por Orlandi, acompanhada de Souza, em 1988.

estáveis em sua unidade e variações. São Construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias.” (idem, 18).

e a língua fluída,

“a língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas. A que podemos observar quando focalizamos os processos discursivos, através da história de constituição das formas e sentidos, nas condições de sua produção, na sociedade e na história, afetada pela ideologia e pelo inconsciente. A que não tem limites. Fluida.” (idem, ibidem)

Segundo Orlandi e Souza (1988, 27), o que motiva a produção de línguas imaginárias é um *“jogo de espelhos, objeto e método se configuram mutuamente e a tal ponto que não distinguimos mais entre o instrumento e o objeto da observação.”* As autoras ressaltam que, apesar de serem a-históricas, artefatos, simulacros, objetos-ficção, as línguas imaginárias não têm uma existência menor no real.

No momento²⁷ em que estas línguas são feitas como gramáticas e faz-se *“uma gramática que deixa o que a língua é para ser como cremos que deve ser.”* (ibidem, 29), compreende-se que *“a língua imaginária tem um retorno sobre o real: modela-o”* (idem, ibidem).

Aqui, é importante notar que as reflexões presentes no texto das autoras acabam por destacar aspectos que interessam tanto à Análise do Discurso quanto à História das Idéias Lingüísticas. Para a AD e o HIL, importa perceber que o trabalho de normalização e adaptação da relação língua/sujeito é o trabalho do poder.

E é nesta percepção que se insere a questão discursiva. Em outras palavras, na AD *“pensamos a linguagem no interior do quadro dos sistemas de representação e tratamos da história dos processos de linguagem, referindo-nos às ciências das formações sociais.”* (ibidem, 30).

No caso da HIL, é importante saber que a

“língua imaginária não é inofensiva, não deixa de ter seu efeito sobre o real e isto em duas direções:

a. Para a história da língua, onde vemos que ela obriga a passar pelas coerções, coloca paradigmas e controla o uso e a forma da língua.

(...)

b. Para o cientista, já que ela não permite que se observe qualquer fato da língua de qualquer maneira, em qualquer perspectiva.” (idem, ibidem)

²⁷ O momento em questão no texto das autoras é o momento da colonização-catequização brasileira realizada pelos missionários estudiosos.

No item **a**, vê-se, por exemplo, a idéia de que um estudioso que domine uma dada teoria, ou mesmo a gramática normativa, é visto como um melhor sabedor da língua do que outro nativo. Já no item **b**, pode-se perceber que o cientista acaba por não perceber a historicidade do simulacro, da língua imaginária com que trabalha. O analista do discurso deve estar atento a ambos os aspectos.

Para o analista, o trabalho desenvolve-se na relação entre língua imaginária e língua fluida. Esta última, a que pode ser observada, reconhecida quando o foco são os processos discursivos.

A reflexão deve tomar o nosso imaginário. Imaginário que desde o século XVI no Brasil apresenta o funcionamento de uma dicotomia unidade X diversidade na relação entre as línguas (cf. Silva, 1998). Segundo Orlandi (2009, 18),

“Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender, temos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Dês-limite. É com esta relação tensa e contraditória que trabalhamos, entre a língua fluida/língua imaginária, quando trabalhamos com a língua em funcionamento. Penso que para compreender a língua tal como ela se constitui no Brasil é um bom começo ter em conta esta tensão. Não nos iludirmos com teorias e métodos milagrosos que se sustentam na crença absoluta em bancos de dados, esquecendo-nos que o que temos nas línguas são fatos complexos e opacos. Com sua materialidade. Que nos desafiam em nossa capacidade de compreensão.”.

3. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E AS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

“Para qualquer um que conheça a história, a desobediência é a virtude original do homem. É com a desobediência que se realiza o progresso.”

Oscar Wilde

3.1 Introdução

Uma vez que a AD é o espaço teórico desta tese, ao tomar textualidades jurídicas para minhas análises, estou tomando elementos da memória. E olho/leio/interpreto estas coisas a partir do que está marcado nas letras, nas palavras, no texto. No entanto, como analista do discurso, não posso deixar de entender que estes elementos da memória só funcionam, só significam pelo que se esquece, pelo que não é memorável nestas mesmas textualidades. Em outras palavras, o que está no esquecimento, o não-memorável, é o contraponto necessário para que se faça o memorável.

Silva nos diz: *“É de dentro destas coisas memoráveis sobre o Brasil e os brasileiros — uma memória do dizer — que, hoje, desenvolvemos nossas teorias e formulamos nossas práticas educacionais voltadas para o ensino de língua portuguesa.”* (1998, 51).

Coloca-se neste percurso de coisas memoráveis. Um caminho de ir e vir entre diferentes textualidades, diferentes sentidos, diferentes condições de produção. Como minha questão busca a compreensão dos sentidos de ensino/educação e língua ao longo de textualidades jurídicas — mais especificamente, a LDB —, coloco-me a tarefa de entender como a educação se configura ao longo da história brasileira e vai significando diferente, institucionalizando-se diferente.

Era preciso identificar o momento em que surge a primeira LDB ou, melhor, era preciso compreender que demandas fazem surgir naquele momento, e não em outro, uma lei de diretrizes e bases da educação. Mais, o que o surgimento de uma LDB marca enquanto ruptura/continuidade com sentidos de ensino/educação e língua anteriores a esta lei.

Postas estas necessidades, tomei como etapa inicial um trabalho de observação da primeira LDB publicada. No entanto, percebi que estas leis eram regidas/demandadas por uma outra: a Constituição. Portanto, ao longo do presente capítulo, fortes serão as relações entre as Constituições nas análises.

Também comparecerão textos legais como decretos, atos e leis e ainda outros como manifestos que possam mostrar o percurso dos sentidos de ensino, educação e língua desde o momento de independência do Brasil até os anos de 1960.

3.2. As Constituições e a LDB de 1961

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é publicada no Brasil no ano de 1961, durante o governo do Presidente João Goulart. Num primeiro momento, podemos remeter a necessidade da elaboração de uma lei que regesse a educação no Brasil à Constituição em vigor no momento de sua publicação, ou seja, a Constituição Federal de 1946. No entanto, quase 30 anos antes, a LDB já era prevista pela CF de 1934:

“TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

(...)

Art 5º - Compete privativamente à União:

(...)

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

(...)

§ 3º - A competência federal para legislar sobre as matérias dos números XIV e XIX, letras c e i, in fine, e (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias. As leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta.” (Grifos Meus)

Para compreender o surgimento da necessidade de uma legislação geral/nacional para educação na CF de 1934, é necessário que entendamos qual era, anteriormente, o papel da educação nas Constituições. Tomando os textos constitucionais anteriores à CF de 1934 — textualidades nas quais é possível encontrar pistas para compreender a demanda pela elaboração de uma LDB —, dois momentos se configuram para uma análise anterior à década de 1930: O Império, com a Constituição de 1824 e a Primeira República com a CF de 1891.

Tomar as Constituições e as LDB's como objetos discursivos inseridos num espaço-tempo determinado — a saber, o brasileiro — é lê-las com base em um olhar metódico²⁸ é observar e compreender o modo como se produzem sentidos em diferentes circunstâncias. Tomá-las, é tomar um longo percurso histórico — e, nunca é demais lembrar, também ideológico —, confrontando o que é dito — o lingüístico — em um artigo e em outro. Algumas vezes, paráfrases. Outras, polissemias. Como diz Pêcheux (2002, 53) observar a questão do equívoco da língua:

²⁸ Horta (2006, 15) define o olhar metódico como a leitura baseada em “*um método, a saber, o método da Análise do Discurso (AD) na articulação com a História das Idéias Lingüísticas*”.

“(...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente).”

Como já dito, Constituições e LDB's são textos-lei. Textos Jurídicos. Dito de outra forma, tomo-os como textualidades da instância jurídica. E, neste ponto, retomo para reflexão, especificamente, a questão do jurídico.

Como diz Lagazzi (1998, 52) *“a instância jurídica é uma ordem de sentidos constitutiva da memória do dizer, portanto determinante das relações sociais e por essas determinada, inserida no jogo contraditório da prática significativa que move o interdiscurso.”*. Ao falar em instância jurídica, um cuidado já se coloca. Lagazzi, em detalhada reflexão sobre a obra de M. Mialle, apresenta a preocupação do autor ao falar em ‘instância jurídica’ e não ‘direito’. Segundo ela, para o autor ‘direito’ *“desconsidera as diferentes épocas e sociedades, unificando funcionamentos distintos”* (ibidem, 58). A instância jurídica é parte de um todo e só pode ser entendida em relação a ele. Ou seja, Por mais que o jurídico seja um dos espaços — um dos fundamentais para o Estado — de estabilização dos discursos, de apagamento da memória discursiva, de sustentação da evidência dos sentidos, não se pode deixar de lado sua historicidade.

Conforme afirma Horta (2006, 11), ver o texto jurídico *“como um discurso implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude e explicitar os gestos de interpretação que subjazem às formulações.”*. Assim, tomada uma textualidade, podemos entender que o efeito de sentido se dá, entre outros fatores, porque se inscreve na memória discursiva uma determinada Formação Discursiva²⁹. Podemos falar, em alguns casos, em deslizamento de sentido. Em outras palavras, o interdiscurso é necessário para a produção de sentido — é preciso que já haja sentido para haver sentido. Porém, se tomado o dispositivo ideológico de interpretação, o trato cotidiano da linguagem, esta necessidade não é notada.

²⁹ O conceito de Formação Discursiva foi formulado por Foucault (2002,43), *“No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.”* Pêcheux, retomando este conceito, a partir de suas questões em que a língua é central uma vez que é materialidade, traz para a cena o caráter heterogêneo da FD, considerando a língua enquanto lugar em que inconsciente e ideologia estão materialmente ligados. As regularidades percebidas no discurso devem-se aos sentidos pré-construídos relacionados ao discurso, percebidas nas filiações discursivas dos sujeitos, realizadas em certas condições de produção. Esses determinantes possibilitarão a evidência de um ou de outro sentido. Assim sendo, podemos dizer que, para Pêcheux, a FD é o lugar em que há a articulação entre as condições de produção do discurso e a ideologia.

Nas palavras de Orlandi (2002, 31),

“A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavras. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”

É assim que, por exemplo, Constituições ecoam, enquanto memória em LDB's. Portanto, estas textualidades surgem não como espaço sem falhas, mas como o lugar para se questionar a evidência de sentidos e, desta forma, mostrar como são historicamente constituídos.

Uma vez que este trabalho busca a compreensão dos sentidos de ensino/educação e língua, tomo nas Constituições os artigos que apresentam ensino/educação — e palavras intercambiáveis (cf. Silva, 1998), como ‘instrução’, ‘ensinados’, etc. — e língua como recortes para análise.

3.3 As Constituições Brasileiras do Século XIX e a ausência/presença de uma LDB

Durante o século XIX, o Brasil atravessou três sistemas políticos diferentes: colonial, imperial e republicano. O Período Colonial, que se estende até o ano de 1822, não apresenta a presença de uma Constituição, uma vez que o Brasil era apenas uma colônia da metrópole Portugal. É a partir da Independência do Brasil em 1822 que se coloca a necessidade de uma constituição. Nas palavras de Fausto (2009, p. 79-80),

“O Debate político central nos dois primeiros anos após a independência do país se concentrou em torno da aprovação de uma Constituição. As eleições Constituintes já estavam previstas meses antes da independência. Elas ocorreram após o 7 de setembro e a Constituinte começou a se reunir no Rio de Janeiro em maio de 1823. Logo surgiram desavenças entre a assembléia e Dom Pedro, apoiado a princípio por seu ministro José Bonifácio, girando em torno do campo de atribuições do Poder Executivo (no caso, o Imperador) e do Legislativo

(...)

A disputa entre os poderes acabou resultando na dissolução da Assembléia Constituinte por Dom Pedro, com apoio na Tropa. Foram presos vários deputados, entre eles os três Andradas. Logo a seguir, cuidou-se de elaborar um projeto de Constituição que resultou no texto promulgado a 25 de março de 1824.”

E em relação ao ensino/educação e língua? O que a Constituição Imperial apresentava? Vejamos, primeiramente, o que se tem a respeito de ensino/educação.

3.3.1 Instrução, Colégios e Universidades. A Educação na Constituição Imperial de 1824

Se a busca é por sentidos de ensino/educação na Constituição Imperial de 1824, vamos encontrar referências em seu *Título 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*,

“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Ao se colocar a instrução primária como um dos itens do artigo 179, fica significado que entre os elementos que garantem a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, está, diria, a educação. Então, de que forma será esta educação? Qual a diferença entre esta instrução e o ensino que será ministrado em “*Collegios e Universidades*”, uma vez que há divisão entre a instrução e o ensino — em certos espaços determinados — em diferentes itens

do artigo? Ao tomar as formulações dos itens XXXII e XXXIII, podemos, por contraste, buscar esta compreensão.

O fato de dividir em dois itens os aspectos relativos a ensino/educação marca uma distinção entre ‘*instrução primaria*’ e os espaços de ‘*Collegios e Universidades*’. Mais do que isso, há elementos diferentes trabalhados em cada uma das formulações. Tomemos a formulação do item XXXII,

“*A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.*”

É importante a presença de gratuidade na formulação. ‘Gratuita’ marca a presença do Estado e sua obrigação para com a ‘instrução’. No entanto, não se está falando aqui em todos os ramos/níveis de instrução. O uso da predicação ‘primaria’ traz a determinação de uma instrução de base, inicial. Dito de outra forma, as predicações vão recortando na formulação a responsabilidade do Estado para com a fase inicial de instrução dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, se tomamos a formulação do item XXXIII, nota-se que ele funciona de maneira diferente,

XXXIII. *Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.*”

Nesta formulação, percebe-se que o item XXXIII — em sua relação com o item XXXII — vai significando para ‘*Collegios e Universidades*’ um outro tipo/nível de educação. E neste, não há a questão da gratuidade, não há o Estado. Dito de outra forma, colégios e universidades não são espaços de instrução (primária), mas de ensino. Eles são lugar do ensino que se segue à instrução, lugar do ensino das Ciências, das Letras e das Artes.

O item XXXIII, ao apresentar uma estrutura da passiva, ‘*aonde serão ensinados*’ produz uma indeterminação de sujeitos. Não se sabe quem, para quem e sob responsabilidade de quem se ensina no espaço dos ‘*Collegios e Universidades*’. Em outras palavras, suprimiu-se ‘*para todos os cidadãos*’ e, com isso, tira-se a obrigação do Estado para com os cidadãos. Define-se o que será ensinado: ‘*os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes*’.

Nunes (2000, 37)³⁰ em artigo sobre o Ensino Secundário apresenta um histórico detalhado do surgimento dos colégios e de sua configuração no Brasil. Segundo a autora a forma

³⁰ “O ‘velho’ e ‘bom’ Ensino Secundário: Momentos Decisivos”, Revista Brasileira de Educação 014 (mai-ago, 2000).

escolar colégio tem sua origem ligada ao prestígio da universidade. Sua origem remonta o século XIII na Europa. Para ela, o sucesso desta forma escolar *“residiu no fato de serem, ao mesmo tempo, instituições organizadas e regulamentadas com um método moderno de ensino. Foram menos complexas que a Universitas medieval e, portanto, mais funcionais e eficazes para a transmissão dos conhecimentos.”*.

No Brasil, os primeiros colégios são constituídos pelos jesuítas. Assim, tem-se a introdução da cultura letrada num ambiente em que predominava a oralidade. A importância deste processo na conformação da educação no Brasil é inegável.

“O enfoque dos colégios sob o ângulo da disseminação da cultura escrita torna mais clara a sua importância, pois se essas instituições não inventaram os livros e mesmo a escrita, sua existência levou a uma mutação decisiva, presente nas sociedades modernas: a escrita deixava de ser apenas um recurso das instituições religiosas, jurídicas e comerciais e se tornava um traço característico de uma classe social em seu conjunto: a burguesia” (ibidem, p. 38)

Em outras palavras, o colégio torna a educação em uma forma de ascensão social, e, assim, uma forma de distinção entre sujeitos. Mas a realidade dos colégios no Brasil é ainda mais abrangente neste aspecto de separação/distinção social.

Nunes (ibidem) lembra que o momento de implantação dos colégios no Brasil é um momento de revolução do espaço mundial. Assim, embora a referência para os colégios do país seja a universidade européia, eles têm outra origem. Para ela, eles *“Nasceram da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino.”*.

Seguindo o histórico da configuração dos colégios e, ao mesmo tempo, do ensino secundário, a autora destaca que o próximo fato importante é a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Seguindo-se a isto, Nunes destaca a criação, durante o período imperial, dos Liceus, instituições destinadas aos filhos das classes privilegiadas. Para a autora, o importante (ibidem, 39),

“(…) é enfatizar que, na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível amplo do Império.” (Grifos Meus)

Neste trecho, Nunes mostra os diferentes objetivos da instrução primária pública e do ensino de colégios e universidades. A primeira, a exemplo dos colégios jesuítas dos tempos de colonização, busca *civilizar*. Os segundos têm a missão de *ilustrar*. Mas e os filhos das classes mais ou menos abastadas? Não enviam seus filhos para as escolas públicas de instrução primária?

Silva (1998, p. 60), em análise sobre o período pós-independência, falando sobre a obra “*História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*” de José Ricardo Pires de Almeida, destaca certas categorizações que são detectáveis a partir da obra do autor. Dessa forma, a autora fala, por exemplo, em *crianças livres que trabalhavam X crianças livres que não trabalhavam, crianças livres abandonadas X crianças livres que vivem com os pais*. Para responder as questões acima, interessa uma subcategorização feita dentro do grupo das *crianças livres que vivem com os pais*. Dentre estas, encontramos *as miseráveis X as não-miseráveis*.

A categoria dos *não-miseráveis* não vai à escola pública. E não vai pela diferença de classe e também pela diferença de cor. Assim, a autora (ibidem, 63) cita o seguinte trecho da obra de Almeida,

“As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade dos seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas.”

E a idéia de que a instrução pública primária era o lugar de *civilizar* se marca no comentário seguinte da autora sobre outro excerto da obra de Almeida (Apud Nunes, idem),

“Esta criança de cor e de classe não abastada trazia consigo, do mesmo modo que os índios e os escravos, a imoralidade, a degeneração:
‘Nas cidades em geral e no Rio de Janeiro, em particular, há dois elementos: uma classe média inteligente e, em geral, voltada para o bem e classes inferiores muito miscigenadas, beirando em alguns pontos a classe média, mas quase todas possuindo um fundo hereditário de depravação que transparecerá nas ocasiões de faltas e maus exemplos...’”

Retomando a distinção entre as duas formulações dos itens do artigo 179 podemos dizer que há uma divisão dos sujeitos. Enquanto aos ‘cidadãos’³¹ é garantida pelo Estado, através da gratuidade³², o acesso à instrução primária — e por conseguinte à civilidade —, o mesmo não se dá com colégios e universidades. Há diferentes sentidos de cidadania se colocando. A ausência de ‘gratuita’ e ‘cidadão’, no item XXXIII, faz ver a diferença. Em outras palavras, não se tem,

³¹ Guimarães (1996) faz análise detalhada dos sentidos de *cidadão* durante o Império a partir da Constituição de 1824.

³² Não só da gratuidade, enfocada neste momento, mas também do fato de a instrução ser pública.

necessariamente, um ‘para todos’, mesmo que imaginário, e nem um gratuito no item XXXIII do artigo 179. Isto é, o que se ensina em colégios e universidades — ‘*Sciencias, Bellas Letras, e Artes*’ — não é para todos e nem é obrigação do Estado sua oferta gratuita. Trata-se de uma forma escolar com uma meta bem definida: a ilustração da elite.

3.3.2 Escolas de Primeiras Letras e Províncias, a instrução no Império.

O proposto nos dois itens do Artigo 179 da Constituição Imperial de 1824 tem desenvolvimento na Lei de 15 de outubro de 1827. Para Cury (2005, 20), esta lei “*pode ser considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases. Ela regulava carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império.*”. Não diria tanto, mas a formulação de seu preâmbulo, e reforçada no artigo 1º, esclarece tratar-se de lei direcionada ao ensino/educação:

*“Manda criar **escolas de primeiras letras** em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.*

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:” (Grifos Meus)

*“Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as **escolas de primeiras letras** que forem necessárias.”* (Grifos Meus)

A Lei trata não só da instrução, mas da criação de espaços para esta instrução. As escolas de primeiras letras. Nesta expressão, diria se colocar um processo parafrástico e a explicitação do que não estava dito no texto imperial de 1824. Está posto no item XXXII do artigo 179 da Constituição Imperial,

*“A Instrução **primaria, e gratuita** a todos os Cidadãos.”* (Grifos Meus)

Assim, ‘*primeiras letras*’ faz vir a ‘*instrução primaria, e gratuita*’. No entanto, ao contrário do que ocorre na Constituição de 1824, o espaço é marcado: ‘*escolas*’.

No item anterior, foi objeto de descrição o fato de que a formulação do item seguinte do artigo 179 da Constituição determinava espaços para um ensino que não era a instrução primária pública,

XXXIII. Collegios, e Universities, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Se o item XXXII tratava do nível e da gratuidade da instrução e de para quem ela seria ofertada, o item XXXIII apresentava os espaços de um ensino outro que tinha definidos seus elementos. Desse modo, a Lei de 1827 vem dizer o espaço da instrução primária e gratuita. E o vem dizer quando afirma que se trata do espaço da instrução — a escola —, o espaço das primeiras letras. Não o espaço das Ciências, das Belas Letras e das Artes. É o espaço das primeiras letras, ou seja, do aprender a ler e escrever. Assim, fica demarcada, num processo paráfrastico, a escola de primeiras letras como o espaço para a instrução primária gratuita.

3.3.2.1 Instrução, Ensino e seus espaços. Estratificação da educação e divisão de sujeitos.

O historiador Carlos Roberto Jamil Cury (2005, p. 19), em artigo³³ sobre a educação nas constituições brasileiras, escreve:

“O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal da cidadania. É verdade que a Constituição Imperial, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, faz menção explícita à educação escolar no art. 179.”

Retomo a citação do autor para notar que ele fala em educação escolar no artigo 179. Mais, afirma que há “*menção explícita*” (ibidem).

Como já dito, não há referência a ‘ensino’ ou ‘educação’ ao longo do texto constitucional imperial, mas palavras intercambiáveis a estas como ‘instrução’ e ‘ensinados’ presente no artigo 179. Não vejo possibilidade da paráfrase. Considero que a questão aqui não é de dizer que ‘instrução’ no item XXXII do artigo 179 é ‘educação’, é ‘ensino’, é ‘educação escolar’. Pelo contrário, é perceber o sentido de cada um.

Silva (1998, p. 60), retomando mais uma vez a obra de Pires de Almeida, apresenta uma distinção, para a época, sobre o que era a instrução e o que era a educação,

*“Em 1822, século XIX, começa, propriamente, o livro e a nossa história da instrução pública e não, da educação. Esta é uma divisão — instrução X educação — que o autor faz questão de manter durante todo o livro, uma divisão que afeta a função e a natureza da escola, bem como a posição do sujeito da escolarização: ‘... a **instrução** deve ser precedida e acompanhada de uma boa **educação**. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade. O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal.’ ”*

³³ “Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol III”, organizado por M Stephanou e M. H. Camara Bastos.

Há diferentes sentidos para o que é ‘instruir’, para o que é ‘ensinar’ e para o que é ‘educar’. E é importante perceber que o item XXXIII do artigo 179 do texto constitucional imperial apresenta ‘ensinados’ e não, por exemplo, ‘instruídos’.

E isso faz notar que funciona, na divisão do direito à educação entre ‘instrução’ e ‘ensinados’, uma divisão de cidadãos, uma divisão de sujeitos. Uma divisão entre o cidadão para quem é a ‘instrução’ primária e gratuita, e o cidadão de elite para quem se garante o ensino de Ciências, Belas Letras e Artes. Em outras palavras, não se trata de uma separação de níveis de ensino, mas de uma separação de sujeitos entre os que necessitam *ser civilizados* e aqueles que têm direito à *ilustração*.

Dito de outra forma, à medida que instrução e seus espaços vão sendo textualizados na Constituição e na Lei, começa a ser possível entender uma divisão entre instrução e ensino. Esta possibilidade se dá pelos espaços determinados no item XXXIII da Constituição de 1824 — colégios e universidades — e pelo preâmbulo e artigo 1º da Lei de 1827 — escolas de primeiras letras.

Outra conclusão possível é a de que os recortes de espaços específicos para diferentes tipos de educação, na Constituição Imperial e na Lei de 1827, vão fazendo compreender que a educação de que trata a Constituição Imperial de 1824 é aquela a ser desenvolvida no espaço Escola.

Um segundo aspecto desenvolvido no artigo 2º da lei de 1827 trata da responsabilidade pela definição da quantidade e da localização das escolas de primeiras letras, diz o artigo:

“Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.” (Grifos Meus)

Dessa forma, atribui-se ao nível provincial³⁴ a responsabilidade por desenvolver a instrução primária na medida em que era dos presidentes das Províncias e de suas Câmaras toda a estruturação das escolas de primeiras letras. Saviani explica (2006, 29), *“Até o final do Império, por força do Ato Adicional de 1834, a instrução primária estava descentralizada, ficando a cargo das Províncias”*. Assim começava a se determinar um sentido de separação da

³⁴ Diríamos, hoje, sem detalhamentos excessivos, tratar-se de algo semelhante ao nível estadual.

responsabilidade da educação brasileira. Mais uma vez, lembremos os itens do artigo 179 da Constituição Imperial de 1824:

“XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Se a instrução primária ficava, segundo a Lei de 1827, a cargo das Províncias, do restante da educação, aquela desenvolvida em colégios e universidades, nada se dizia. Sob responsabilidade de quem ficaria o ensino secundário e superior — não necessariamente público, é importante lembrar — sobre o qual nada se dizia na Lei de 1827? Ficaria sob responsabilidade de quem tem o poder para dizer/delegar às Províncias o desenvolvimento da instrução primária nas escolas de Primeiras Letras, e silenciar sobre os outros ramos da educação, o poder Imperial³⁵. Ou seja, ficavam sob controle do poder Imperial os colégios e universidades. Em outras palavras, o ensino secundário e o superior. O não dito ia fazendo significar no Brasil, a partir da Constituição de 1824 e da Lei 15 de 1827, uma primeira estrutura de educação escolar durante o Império. Esta estrutura seria ainda explicitada pela Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834. A lei atendia a mudanças que se operavam no Brasil por ocasião da abdicação de D. Pedro I em 08 de abril de 1831. Sobre esse momento, explica Fausto (2009, 85):

“A partir de meados de 1830, os fatos se precipitaram. A queda de Carlos X na França e o início da Monarquia de Julho, tida como liberal, repercutiram no Brasil, sendo objeto de discussões até mesmo no Conselho de Estado. Em março de 1831, a temperatura política subiu no Rio de Janeiro. O Imperador regressava de uma viagem a Minas Gerais, onde fora recebido com a maior frieza. Os portugueses decidiram realizar festejos promovidos pela sociedade secreta Coluna do Trono para demonstrar-lhe seu apoio. Houve uma reação dos brasileiros, daí nascendo os primeiros tumultos, que se prolongaram por cinco dias. Seguiram-se tentativas de formação de um novo ministério e novas manifestações de protesto. Os comandantes militares brasileiros de maior prestígio, como os irmãos Lima e Silva, um deles pai do futuro duque de Caxias, aderiram à revolta. Por fim, Dom Pedro foi forçado a abdicar em favor de seu filho, Dom Pedro II, a 7 de abril de 1831.”

O Brasil entrava no período chamado de Regência, que se prolongou até o ano de 1840, quando Dom Pedro II teve sua maioridade antecipada. A Lei n. 16 recebeu o título de Ato Adicional, título dado “*porque fez alterações à Constituição de 1824*” (ibidem, 87) podendo ser

³⁵ No mesmo paralelo da nota anterior, algo que hoje seria o nível Federal.

considerado como uma “*verdadeira emenda constitucional*”³⁶. O Próprio texto do Ato, em seu preâmbulo e seu fechamento, afirma sua condição de acréscimo à Constituição Imperial:

“A Regência permanente, em nome do imperador o sr. d. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Câmara dos Deputados, competentemente autorizada para reformar a Constituição do Império, nos termos da carta de lei de 12 de outubro de 1832, decretou as seguintes mudanças e adições à mesma Constituição:”

(...)

“Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução das referidas mudanças e adições pertencer, que as cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nelas se contém. O secretário de Estado dos Negócios do Império as faça juntar à Constituição, imprimir, promulgar e correr.” (Grifos Meus).

E é neste Ato Adicional que podemos encontrar um desenvolvimento da estruturação do ensino/educação escolar que a Constituição de 1824 e a Lei de 1827 delineavam. Em seu artigo 10^o³⁷, encontra-se a seguinte formulação:

“Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias Legislativas (propor, discutir, deliberar):

(...)

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.”

Cabe às Províncias, desta feita através das Assembléias Legislativas Provinciais, cuidar da instrução e dos estabelecimentos que a promovem. Mas a formulação afirma mais. Afirma o que não é de responsabilidade das Províncias: “*as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.*”. Ao mesmo tempo que determina a responsabilidade das Províncias para com uma instrução primária, vai se determinado a responsabilidade do Império pela instrução superior, pois estes estabelecimentos são criados por ‘lei geral’.

Reforça-se ainda a idéia de que a instrução primária é gratuita, na medida em que é predicada por ‘pública’, o que não acontece com as faculdades e afins que são ‘estabelecimentos de instrução’ e não de instrução pública/gratuita.

Assim, pode-se afirmar uma estruturação do ensino/educação escolar durante o Império — levando em conta os recortes da Constituição Imperial de 1824, da Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834 — pode ser concebida da seguinte maneira:

³⁶ Conforme Cury (2006, 20).

³⁷ Quando o caput do artigo apresenta Assembléias Legislativas, a referência encontra-se no artigo anterior: “*Art. 9 - Compete às Assembléias Legislativas Provinciais propor, discutir e deliberar, na conformidade dos artigos 81, 83, 84, 85, 86, 87 e 88 da Constituição.*”

Estrutura do Ensino/Educação Escolar no Período do Império			
O que se Faz?	Onde se Faz?	Quem Faz?	Gratuita?
Instrução Primária	Escolas de Primeiras Letras	Províncias	Sim
Ensino Secundário	Colégios	Império	Não necessariamente
Ensino Superior	Universidades		

Se tomarmos alguns recortes de outros títulos da Constituição Imperial de 1824, passamos a compreender que condições determinam uma divisão tão marcada entre a instrução primária e o ensino secundário e superior. Em outras palavras, o que motiva a descentralização de uma e a centralização dos outros.

Em seu Título 4º - Do Poder Legislativo, Capítulo III – Do Senado, o texto constitucional apresenta a seguinte formulação:

“Art. 45. Para ser Senador requer-se

I. Que seja Cidadão Brasileiro, e que esteja no gozo dos seus Direitos Políticos.

II. Que tenha de idade quarenta annos para cima.

III. Que seja Pessoa de saber, capacidade, e virtudes, com preferênciã os que tiverem feito serviços à pátria.

IV. Que tenha de rendimento annual por bens, industria, commercio, ou Empregos, a somma de oitocentos mil réis.”

À medida que se enumeram as necessidades para ser senador no Império, vai ocorrendo a definição de um perfil muito além do ser cidadão. Entre idade e situação financeira, surge o item III,

“III. Que seja Pessoa de saber, capacidade, e virtudes, com preferênciã os que tiverem feito serviços à pátria.” (Grifos Meus)

Assim, o saber é posto como condição para exercer o cargo de senador. Pode-se compreender que saber retoma a instrução secundária e/ou superior. Dessa forma, coloca-se a instrução secundária e/ou superior é posta como condição para exercer uma função política. Com isto, vai reforçando-se o vínculo entre as elites e a instrução secundária/superior. Segue o papel desta instrução de formar uma *“elite ilustre e ilustrada”* (Cf. Nunes, 2000). E isso não é para todos. E, se interessa ao poder central do Império cuidar/controlar quem ascende à situação de elite, na mesma medida ele delega a instrução primária às Províncias.

Mais uma vez, o texto constitucional imperial marca esta divisão entre o interesse do poder central pela formação das elites e não pela instrução primária. No mesmo *Título 4º - Do*

Poder Legislativo, Capítulo V – Dos Conselhos Geraes de Província, e suas attribuições, notamos a estruturação de uma educação particionada/fragmentada durante o Império:

*“Art. 81. Estes Conselhos terão por principal objecto propôr, discutir, e deliberar sobre os negocios mais interessantes das suas Provincias; formando **projectos peculiares, e accommodados ás suas localidades,** e urgencias.*

(...)

Art. 83. Não se podem propôr, nem deliberar nestes Conselhos Projectos. I. Sobre interesses geraes da Nação.” (Grifos Meus)

As formulações dos artigos vão dizendo dos dois tipos de instrução. O Artigo 81 dá à instrução primária a característica de um ‘projeto peculiar’, ‘acomodado’ à realidade de cada província. Uma lei provincial do Rio de Janeiro, determinava, por exemplo, a proibição de freqüentar escolas públicas a *“todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas”*³⁸.

Ao mesmo tempo, a formulação do artigo 83 vai dando à instrução secundária e superior uma característica diferente: ela é um interesse geral da nação. Interesse sobre o qual as províncias não podem deliberar e/ou propor. Às Províncias, cabe a instrução primária, acomodada às condições de cada uma delas.

3.3.3 Sentido de Educação nas textualidades jurídicas do Império

Qual é, pois, o sentido que ganha o ensino/educação durante o Império? A instrução — significante utilizado para tratar de ensino/educação durante o Império — surge na Constituição Imperial como uma forma de garantia, de manutenção dos direitos dos cidadãos do Império. Assim atribui um imaginário de unidade. No entanto, a própria organização na Constituição das questões relativas à instrução já marca uma divisão dos sujeitos. Divisão determinada pela presença/obrigação do Estado — presente em predicções como ‘gratuita’ e ‘pública’ — na instrução primária e por sua ausência no item que trata dos outros tipos de instrução que são ministrados em espaços como colégios e universidades. Ao mesmo tempo em que o Estado não tem obrigação para com a instrução secundária e superior, também não garante sua oferta gratuita aos cidadãos. Ou seja, a instrução destes níveis não é para todos, mas apenas para uma elite.

Tomando a Lei 15 de 1827, esta divisão na estruturação da instrução ganha outro desenvolvimento, na medida em que a responsabilidade pelas chamadas Escolas de Primeiras

³⁸ “Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação”, Carlos Roberto Jamil Cury, disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/jamil_cury.pdf.

Letras — estabelecimentos responsáveis pela instrução primária — é atribuída pelo poder central às Províncias. Nesta Lei, vai se marcando uma descentralização da instrução primária no Império e, ao mesmo tempo, uma centralização do controle sobre os outros níveis de instrução para o poder central. Em suma, há uma dualidade da instrução.

No período regencial, Essa divisão de responsabilidade, a dualidade centralização/descentralização, ganha ainda mais evidência através do Ato Adicional de 1834, que apresenta em seu artigo 10º a responsabilidade das Províncias para com a instrução pública e não para com a que é ministrado em instituições de ensino secundário e superior que serão regidas pelo Poder Imperial, o poder central.

A educação de que se fala no Império é uma instrução/um ensino escolar. Escolar na medida em que os espaços para sua execução são os da Escola. Escolas de Primeiras Letras, colégios, faculdades, academias e universidades. Nesta família parafrástica que se vai montando, ‘ensino’ vai ganhando — por enquanto, ao menos nos textos jurídicos do período imperial — um sentido de educação escolar, um sentido ligado à transmissão de conteúdos no espaço da Escola.

A dualidade centralização/descentralização da responsabilidade pela educação faz ver o interesse pelo poder Imperial para com o ensino secundário e superior. Em outras palavras, o Império controla para quem será esta instrução. Aos cidadãos, é garantido o acesso à instrução primária. Não podemos esquecer que durante o período imperial, a situação das Províncias era extremamente desigual e, além disso, faltavam a elas recursos para executar o que lhes cabia. Elas ficavam com a menor parcela dos impostos³⁹. Assim, não conseguiam efetivar a existência da instrução primária. Em outras palavras, politicamente visível, a oferta da instrução primária não se concretizava para todos.

Falar em educação durante o Império é falar em instrução, em ensino no espaço da Escola. Uma educação que se dá sob responsabilidade das províncias e do poder central. Uma educação garantida — mas não efetuada — aos cidadãos em seu nível primário, mas não nos outros. Em outras palavras, uma educação fragmentada/particionada entre cidadãos, mostrando-nos que os sentidos de cidadania não coincidem e ser cidadão pode significar diferente.

3.3.4 Língua nas textualidades jurídicas do Império

³⁹ Segundo Cury (2006).

A questão desta tese, como já dito anteriormente, busca trazer contribuição para as reflexões propostas pelo HIL. Neste item, retoma-se especificamente questões relativas à língua. O HIL trabalha estudos que toquem a questão da língua em dois aspectos: o do conhecimento lingüístico e da história desta língua. Como diz Orlandi (2001, 09), “*Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui.*”.

Os sentidos de língua, a noção de língua, a questão da língua, nessa minha pesquisa, vão ganhando corpo em textualidades jurídicas como as CF’s e as LDB’s na rede que se constrói entre ‘ensino’ e ‘educação’. Desta forma, o meu trabalho sobre os sentidos de língua se dá em textualidades que tratam de ensino/educação. Ou seja, o meu trabalho será tomado em textos jurídicos através dos quais o Estado regula este ensino/educação.

Como já expressei nos itens anteriores, o período anterior à República — mais especificamente a história brasileira após a Independência, o Século XIX — não apresenta textos que mereçam a qualificação de LDB. No caso de ensino/educação, as referências puderam ser encontradas em textualidades jurídicas do Império: a Constituição Imperial de 1824, o Ato Adicional desta constituição de 1834 e ainda a lei de 15 de outubro de 1827, que tratava especificamente da criação por parte das Províncias de escolas de primeiras letras.

No caso da língua, a Constituição de 1824 não traz nenhuma referência. Seja ela ‘portuguesa’, ‘brasileira’, ‘oficial’, ‘nacional’, etc. Mas a língua já era objeto de discussão para o Brasil antes do Império.

Orlandi⁴⁰ destaca as especificidades brasileiras da relação entre língua/nação destacando situações particularmente interessantes. São elas:

1. Línguas indígenas que desaparecem na relação de contato com os brancos mais ou menos violenta;
2. Índios que falam línguas totalmente produzidas por missionários, lingüistas e antropólogos;
3. Resíduos da Língua Geral falada durante os séculos XVII e XVIII;
4. Resíduos de dialetos africanos;

⁴⁰ “*O Teatro da Identidade – A paródia como traço de mistura lingüística (italiano/português)*”, publicado em “*Interpretação – A autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*” (2004, 128).

5. Indícios de línguas de imigrantes;
6. A relação entre o português do Brasil e o português de Portugal.

Uma vez que meu trabalho está ligado a textualidades da instância jurídica que tratem de políticas de educação, tomo como ponto de início para esta reflexão a situação que autora destaca entre o português de Portugal e o português do Brasil, questão que ganha visibilidade a partir da declaração da Independência em 1822. Porém, é preciso ressaltar que a independência não é um ‘momento inaugural’ na constituição da língua nacional brasileira. Como diz Orlandi (2001, 13),

“(...) para nós brasileiros e, creio para os povos cuja história passa pela colonização ou outras formas de dominação em que o estrangeiro domina, temos elementos para falar em formação da língua nacional antes mesmo que o Estado brasileiro já esteja constituído com todas as letras. Desde o fim do século XVI, a língua falada no Brasil já não é a mesma que se fala em Portugal. Da vida e das práticas dos sujeitos que aqui se encontravam se formava progressivamente a sociedade brasileira. Mas a legitimidade dessa sociedade com suas próprias instituições, seu saber, suas práticas lingüísticas, seu poder político é elaboração particular do século XIX. Com a independência, em 1822, o estado brasileiro se constitui como tal e a questão da Língua Nacional se coloca. Até então, embora já existissem variações concretas, politicamente não se dava visibilidade a essa diferença. Com a independência e a institucionalização da sociedade brasileira a questão da Língua Nacional se apresenta de forma determinada: Língua e Estado devem se conjugar em sua fundação.”

Isto posto, tomo as textualidades jurídicas do Império em busca da presença da expressão ‘língua nacional’ em suas formulações. Como já dito, a Constituição Imperial de 1824 não apresenta nenhuma referência à questão da língua. Mas a ausência, como nos ensina a AD, significa.

Tomando novamente a relação entre o português de Portugal e o português do Brasil, Guimarães (2005, p. 23)⁴¹ escreve:

“A complexidade das condições de funcionamento histórico das línguas no espaço de enunciação brasileiro pode ser seguido, de um lado, pelo fato de que se transporta uma língua de um espaço a outro, e assim sua situação enunciativa é outra, sua relação com a realidade é outra.”

E é no fato de o português ser, ao mesmo tempo, a língua da metrópole e a língua da ex-colônia que se pode imaginar um (necessário) apagamento na primeira constituição pós-independência de questões relativas à língua.

O primeiro artigo da Constituição Imperial de 1824 apresenta a seguinte formulação:

⁴¹ “*Brasil: País Multilíngüe*”, Revista Ciência e Cultura, número 02 (abril/maio 2005).

“Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.”

Um trecho da formulação me chama a atenção: *“que não admite com qualquer outro laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.”* Seria “Língua Portuguesa” — sua nomeação — um ‘laço’ com Portugal que não poderia ser admissível, ou ao menos explicitado no texto constitucional, neste momento? Tomemos um pouco a história dessa Língua para refletir sobre esta questão.

Guimarães (2005, p. 24)⁴² faz um percurso histórico da formação da Língua Portuguesa na Europa a partir do fato da diferenciação que o Latim sofre na Península Ibérica. Num primeiro momento, com a chegada dos romanos à península no século II a. C., depois com o contato do Latim com as línguas germânicas (407 a 711 d. C.) e ainda como o árabe por ocasião da invasão mulçumana. É no processo de reconquista da Península Ibérica pelos cristãos que os chamados romances — o Latim já modificado pelos contatos com outras línguas — ganham especificidade suficiente para formar o galego-português e, posteriormente, o português. Ao mesmo tempo que se forma o português, também está se constituindo o Condado Portuagalense que virá a se tornar, mais tarde, um novo país: Portugal. Nas palavras do autor, *“Essa nova língua, depois de um longo período de mudanças correspondente a todo o final da Idade Média, é transportada para o Brasil, assim como para outros continentes, no momento das grandes navegações do final do século XV e do século XVI.”*

A partir da chegada do português ao Brasil, com a efetivação do processo de colonização, novos contatos com outras línguas farão do português uma língua diferente. É no contato com estas outras línguas num novo espaço geográfico, que o português se torna a língua nacional brasileira. Guimarães diz que, levando em conta o contato do português com outras línguas, teríamos a possibilidade de estabelecer quatro períodos distintos: (1) o período entre o início da colonização (1532) e a saída dos holandeses do Brasil (1654), (2) o período seguinte que se estende até a chegada da família real portuguesa ao país (1808), (3) um próximo período que vai até o ano de 1826 quando há no parlamento brasileiro uma discussão sobre a questão da língua nacional do Brasil e (4) um último momento que tem início com esta questão se colocando.

⁴² “A Língua Portuguesa no Brasil”, Revista Ciência e Cultura, número 02 (abril/maio 2005).

Guimarães toma como ponto inicial para o seu 4º período o ano de 1826, com a discussão no parlamento sobre a questão da língua nacional. Entretanto, alguns anos antes, durante a Assembléia Constituinte de 1823, a polêmica em torno da língua nacional do Brasil já se colocava. Mariani e Souza (2000)⁴³ apresentam um panorama da Assembléia no que diz respeito a formações discursivas em relação à língua. Para as autoras, teríamos, pelo menos, três: (I) a dos que propugnavam pela denominação *língua brasileira*, (II) a dos que se alinhavam do lado da denominação *língua portuguesa* e (III) a FD jurídica que, professando a lei, decidia pela língua legitimada através da língua portuguesa. O que faz então que haja um silenciamento da questão da língua na Constituição de 1824?

Por um lado, podemos falar no processo gradual de afastamento entre Portugal e Brasil no período imediato após a Independência. Segundo Mariani⁴⁴,

“Durante o século XIX, portanto, consolidou-se um sentimento de independência frente a Portugal e de nacionalismo. Apesar de o início da independência ter sido, entre outras coisas, fruto de acordos políticos realizados pela família real, o processo desencadeado permitiu uma lenta e gradual separação entre os dois Estados-nações.”

Por outro, há um acontecimento pontual que muda o sentido do texto constitucional. Ele não é votado pelo parlamento brasileiro, mas outorgado por D. Pedro I após ter dissolvido a Assembléia Constituinte. Conforme Fausto (2009, p. 80), *“A Constituição não diferia muito da proposta dos constituintes anterior à dissolução da assembléia. Mas há uma diferença a ser ressaltada. A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao ‘povo’”*. E neste movimento de cima para baixo, o que ocorre é um apagamento da polêmica entre o Português de Portugal e o Português do Brasil. Em outras palavras, uma polêmica entre a língua fluida (a língua brasileira) e a língua imaginária (a língua portuguesa). Mas então, o que faz com que Guimarães dê ao ano de 1826 o marco de início do período de relação entre estas línguas? Orlandi⁴⁵ não nos deixa esquecer quando diz, *“É assim que distingo entre língua fluída (o brasileiro) e a língua imaginária (o português), cuja tensão não pára de produzir os seus efeitos. Assim é que, em 1826, o projeto apresentado ao parlamento brasileiro pelo deputado José Clemente propõe que os diplomas dos médicos sejam redigidos em ‘linguagem brasileira’.”*

⁴³ “*Questões de Lusofonia*”, Organon 21, UFRGS.

⁴⁴ “Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico”, disponível em Disponível em www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/doc/34.doc.

⁴⁵ “*Língua Brasileira*”, in *Trabalhos de Linguística Aplicada* (23): 29-36 Jan/Jun, Campinas 1994.

Dito de outra forma, o projeto de José Clemente é um efeito da tensão entre a língua brasileira (fluída) e a língua portuguesa (imaginária).

Como já disse, a ausência é marca de presença. E a ausência de referências à língua marca efeitos muitos que se colocam nesse momento. Seria possível aos estudiosos e políticos afirmar uma língua independente da língua de Portugal? Independente na medida em que tenha uma estruturação específica. Mais do que isso, uma língua que seja capaz de ser língua de cultura — depositária de uma tradição literária e de legitimação histórica indiscutível — e língua de civilização — a que garante o acesso e circulação das informações científicas e culturais.⁴⁶

O momento imediato pós-independência é marcado, pois, por esta polêmica. Controvérsia que nem sempre se coloca de maneira explícita. De acordo com as situações destacadas por Orlandi e os períodos de relação do português com outras línguas no Brasil formados por Guimarães, parece necessário politicamente que a questão da língua fique subentendida e não explícita. E esse jogo entre as diferenças no modo de falar e no léxico do Brasil e as semelhanças de forma com Portugal ou, dito de outra forma, entre a diversidade/unidade lingüística do Brasil faz com que o texto constitucional omita qual o nome da língua nacional do país que se forma.

Não podemos deixar de notar que, mesmo que juridicamente não definida, em ausência, a língua oficial do Brasil está posta pela Constituição. Apesar da indefinição ser significativa, uma vez redigida em língua portuguesa, a constituição institui tacitamente como língua oficial do Império. Língua que, no entanto, não tem denominação na própria constituição.

E esse não dito da constituição (Qual o nome da língua oficial do Brasil?) ganhará deslizamento na Lei de 15 de outubro de 1827. Retomemos mais uma vez Guimarães (ibidem, p. 25) para entender o momento no Brasil:

“O quarto período começa em 1826. Nesse ano o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em ‘linguagem brasileira’. Em 1827 houve um grande número de discussões sobre o fato de que os professores deveriam ensinar a ler e escrever utilizando a gramática da língua nacional. Ou seja, a questão da língua portuguesa no Brasil, que já era língua oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira. Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional.”

Na Lei de 15 de outubro de 1827 que trata da implantação das escolas de primeiras letras, a formulação do artigo 6º nos apresenta,

⁴⁶ Conforme Mariani (ibidem)

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

Para desenvolver a minha análise, trago agora o recorte dos artigos do “*Título 1º - Do Império do Brasil, seu Território, Governo, Dynastia e Religião*” da Constituição Imperial,

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.

Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fôrma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.

Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.”

Neste mesmo item, tomei o artigo primeiro para questionar se a ausência de referências à língua no texto constitucional imperial se dava por ela poder ser compreendida como um ‘laço’ com outra nação, no caso Portugal. Neste momento, trago os artigos do Título 1º para fazer notar que ao definir o conteúdo da instrução primária que será ministrada nas escolas de primeiras letras, a Lei de 1827 retoma questões do Império.

Se o artigo 5º formula,

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.”

A Lei de 1827 esclarece que,

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

E assim, fica explicitada a necessidade dos cidadãos de professar/reconhecer a religião oficial do Império e a obrigatoriedade da instrução dos cidadãos para com isto. Ao mesmo tempo, outras questões aparecem de maneira menos explícita se notamos que a Lei de 1827 formula,

*“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; **preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.**”* (Grifos Meus)

Dessa forma, o que surge que não estava no texto constitucional e que se coloca, enquanto questão de Estado, para a instrução dos cidadãos? A resposta é a ‘língua nacional’.

Numa primeira observação, o que parece é que, antes das questões políticas como religião e outras que podem ser retomadas a partir da determinação de uma preferência pelo texto constitucional para leitura, o restante dos itens pode ser entendido como conteúdos de ensino. Teríamos dois grupos dentro da enumeração do artigo 6º da Lei de 1827, um que apresenta conteúdos e outro que apresenta questões de Estado. Em outras palavras, o artigo articula em sua formação duas discursividades, uma pedagógica e uma jurídica. Dessa forma, dividiríamos a enumeração da seguinte forma:

Grupo 1 – Conteúdos (Discursividade Pedagógica)

*“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; **preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.**”* (Grifos Meus)

Grupo 2 – Questões de Estado (Discursividade Jurídica)

*“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os **princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.**”* (Grifos Meus)

Para formular esta divisão, lingüisticamente, podemos tomar a presença da preposição aditiva ‘e’ como elemento articulador da divisão entre os itens da enunciação. Porém, é para além do lingüístico que a articulação se mostra. Há uma aparente contradição entre afirmar a questão da língua nacional como uma novidade em relação às questões jurídicas de Estado expressas no texto constitucional e notar a presença de língua na formulação enquanto um conteúdo da instrução. E esta é a marca para compreender o que está em jogo.

Discursivamente, o que temos é o surgimento do ensino da gramática da língua, mas esta língua já surge predicada. Língua nacional. Não surge como língua portuguesa, brasileira ou simplesmente como português, surge formulada pelo Estado como língua nacional. Em outras palavras, surge já como um elemento da constituição de um imaginário de unidade da nação

brasileira. Porém há uma ambigüidade que se marca no deslizamento entre a língua oficial não-dita no texto constitucional e a expressão ‘língua nacional’ da lei de 1827. Qual é a língua nacional brasileira? E, neste momento, a resposta não pode, ao menos juridicamente, ser dada.

Há na formulação a questão da instrução/ensino. O que será ensinado é a gramática. Gramática da língua. Da língua nacional. E destaco um outro aspecto da enumeração,

“Os professores (A) ensinarão a ler, escrever, (B) as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, (A) a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.”
(Grifos Meus)

Tomando o que chamei de grupo de conteúdos na enumeração, encontramos dois conteúdos sendo trabalhados, o (A) ligado ao ensino de língua e o (B) ligado ao ensino da matemática. No entanto, os itens relativos à matemática (B) aparecem sequencialmente. Os elementos da língua (A) não. A ‘gramática da língua nacional’ está posta no momento em que se coloca a aditiva ‘e’ na enumeração e se começa a ter as questões de Estado presentes.

Se a língua nacional é uma questão de Estado, o que faz com que apareça antes da aditiva que dá início a essas questões? Se o ensino da gramática da língua nacional é um conteúdo da instrução/ensino, o que faz com que venha deslocado para o fim da enumeração das questões de língua e não sequencialmente como acontece com os conteúdos de matemática? Esta aparente assimetria entre as formulações, discursivamente, é o que marca a transição entre o grupo dos conteúdos da instrução e das questões de Estado. É nesta formulação de ‘gramática da língua nacional’ que se vê a articulação destes grupos. Enquanto ‘gramática de língua’ remete ao conteúdo que será ensinado, ‘língua nacional’ traz a relação Língua/Nação/Estado. Em outras palavras, ‘língua’ articula ensino e Estado. O ensino ia se articulando ao projeto de unidade cultural e nacional. Pela língua, imaginariamente unificada, estabeleciam-se representações, sentimentos de nacionalidade e apagavam-se elementos particulares/locais.

3.3.5 O Segundo Reinado, a transição do Império para a República

Após o período regencial no Brasil, tem origem o período do Segundo Reinado, que teve início com a ascensão de D. Pedro II ao trono. Neste movimento de centralização política alguns aspectos do período imediatamente pós-independência retornaram. Sobre estes aspectos, escreve Fausto (2009, 94),

“As medidas de ‘regresso’ prosseguiram após 1840. O Conselho de Estado foi reestabelecido e o Código de Processo Criminal modificado, em 1841. Todo o aparelho administrativo e judiciário voltou às mãos do governo central, com exceção dos juízes de paz. Mas estes perderam importância em favor da polícia.

(...)

O processo de centralização política e de reforço da figura do imperador — objetivos principais do ‘regresso’ — completou-se com a reforma da Guarda Nacional”

Apesar de tanto os conservadores, que apressaram a maioria de D Pedro II, quanto os liberais se beneficiarem das medidas centralizadoras, o período do segundo reinado foi marcado por diversas revoltas, como as revoltas liberais em São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (início da década de 1840) e a Revolução Praieira em Pernambuco (1848).

Fausto (ibidem, p. 98), traça o cenário da política brasileira do momento:

“(...)Chegar ao poder significava obter prestígio e benefícios para si próprio e sua gente. Nas eleições, não se esperava que o candidato cumprisse bandeiras programáticas, mas as promessas feitas a seus partidários.

(...)

Ao mesmo tempo, a política não se reduzia ao interesse pessoal, devendo a elite política do Império, lidar em um plano mais amplo, com os grandes temas da organização do Estado, das liberdades públicas, da representação, da escravidão.

(...)

O tema da centralização ou descentralização do poder dividiu conservadores e liberais. Porém na prática essa divisão foi relevante na década de 1830, quando as duas tendências ainda não chegavam a ser partidos. As medidas de ‘regresso’ e a maioria de Dom Pedro, promovida pelos próprios liberais, assinalaram a vitória do modelo centralizador.”

Neste cenário, é a partir da década de 1860 que o partido liberal começa a tomar posição em relação a temas como a defesa das liberdades e uma representação política mais ampla dos cidadãos. Na década seguinte, diferentes acontecimentos — além dos já explicitados — fazem ver que uma posição republicana, mesmo que ainda não expressa, já começa a permear as discussões. Segundo Barros⁴⁷, é possível afirmar que o período imperial poderia ter terminado em 1870. Para ela, um movimento em direção à República já estava em curso em função das novas ideias que demandavam uma nova forma de governo mais moderna que estivesse em consonância com os desejos de liberdade. Segundo a autora (1986, p. 08), “*esse movimento ganha toda sua consistência: é a juventude, a fase de plena confiança, a crença em que as novas ideias transformarão radicalmente o país*”.

Vejamos alguns dos acontecimentos desta década que marcam esse movimento.

⁴⁷ “A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade”, Ed. Convívio.

Em 1870, é criado o chamado novo Partido Liberal. Partido que passava a defender temas como “a eleição direta em cidades maiores; o Senado temporário; a redução das atribuições do Conselho de Estado; a garantia das liberdades de consciência, de educação, de comércio e de indústria; a abolição gradual da escravatura.” (ibidem, 99).

A partir deste momento, explicita-se educação como uma questão política para o Partido Liberal. ‘Educação’ que se encontrava, desde a lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, dividida entre províncias e o poder central. Apesar disso, em relação ao momento do Segundo Reinado, muito pouco se alterou a situação da educação que se tinha desde o início do Império.

Outro aspecto que deve ser destacado a partir da década de 1870 é o conflito entre Estado e Igreja:

“A união entre o ‘trono e o altar’, prevista na Constituição de 1824, representava em si mesma uma fonte potencial de conflito. Se a religião católica era oficial, a própria Constituição reservava ao Estado o direito de conceder ou negar validade a decretos eclesiásticos, desde que não se opusessem à Constituição.” (Fausto, p. 128).

O conflito se dá no Brasil quando o bispo de Olinda, Dom Vital, proíbe o ingresso de maçons em irmandades religiosas. Os maçons, apesar de pouco numerosos, ocupavam lugares dentro dos círculos dirigentes imperiais. Apesar das medidas para resolver a crise, uma cisão se construía entre o trono e o altar. No entanto, a Igreja Católica mantinha sua legitimidade jurídica, por exemplo, em seu papel na educação do país. Cury (2005, p. 21) lembra o papel da Igreja no ensino/educação:

“Por outro lado, ao menos no Brasil, a Igreja Católica é uma destinatária da educação dos índios e da abertura de colégios até mesmo por sua condição, posta no ordenamento jurídico do Reino, de religião oficial e, depois do Império. Assim, o ensino da Teodicéia e de doutrina católica eram obrigatórios em todos os currículos das escolas.”

Como analisei no item anterior, a presença da religião na educação está marcada, enquanto uma questão de Estado, no artigo 6º da Lei de 15 de Outubro de 1827,

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

A mudança jurídica da relação entre Estado e Igreja só se configuraria juridicamente na Constituição de 1891, como veremos na sequência deste trabalho.

Em todo o painel de acontecimentos apresentado até aqui neste item, o que se pode notar é que as grandes questões do momento Pré-República ocorrem particularmente entre os círculos dirigentes. Muito pouco, ou quase nada, toca diretamente a grande parte da população que não compõe as elites político-econômicas do momento. O que se pode notar também é uma marcante falta de integração entre as diferentes Províncias.

“A escassa integração territorial e econômica do país que vinha dos tempos da Colônia persistiu no Brasil independente, apesar do relativo avanço dos transportes. Tal como sucedera na Colônia, a administração imperial centralizada estava muito presente nas regiões próximas à Corte e em algumas capitais de província, esfarelando-se nas áreas mais distantes. Mesmo no âmbito de cada província havia regiões diversas e dispersas. A República assumiu na sua organização política essa marca regional que esteve na base do regime federativo.” (FAUSTO: 2009, 138)

A princípio, pode-se afirmar que há um embate entre duas posições no país. Uma que defende a centralização de poder e outra que defende a descentralização. No entanto, ambas carecem de sustentação. Na verdade, os interesses de grupos é que vão determinando as ações dos partidos políticos que se consolidam. Neste cenário, tem origem uma descrença por parte da burguesia cafeeira de São Paulo e também da classe média urbana de que a descentralização do poder ou mesmo a ampliação da representação política — bandeiras levantadas pelo Partido Liberal a partir da década de 1870 — seriam possíveis dentro da estrutura monárquica. Dessa forma, surge no país o movimento republicano.

Com esta conjuntura social estruturada se dá, a partir da atuação do Exército e da burguesia cafeeira de São Paulo, entre outros fatores, no final da década de 1880, a queda da monarquia no Brasil. Em 15 de novembro de 1889, é proclamada a República.

No que diz respeito à situação da educação, não ocorrem mudanças marcantes em relação à estruturação jurídica estabelecida pela Constituição Imperial de 1824, desenvolvida na Lei de 15 de outubro de 1827 e no Ato Adicional de 1834.

3.3.6 O Ensino/Educação no início da República

A partir da Proclamação da República, vários serão os acontecimentos marcantes em relação à educação em terras brasileiras. Dentre estes acontecimentos, podemos falar na atuação das antigas províncias, agora Estados, na instrução primária. Segundo Saviani (2005, 29), este período “*corresponde ao protagonismo dos Estados em viabilizar a oferta de escolas primárias,*

guiados pelo ideário iluminista republicano, ficando a União como o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior.”

A princípio, isto pode parecer marcar a continuidade do sentido de dualidade entre descentralização/centralização que a estrutura da educação apresentava no Império. No entanto, é durante o período de 1890 até 1931⁴⁸ que ocorrem diversas reformas⁴⁹ que marcam um movimento pendular da política educacional federal. Movimento pendular que oscila entre a oficialização e desoficialização da educação e a valorização de estudos literários ou científicos. A maioria destas reformas tocava diretamente ao ensino sob controle do Estado, ou seja, o ensino secundário e o superior. A primeira destas reformas, a de Benjamin Constant (1890), até trata da instrução primária. Mas o faz pelo fato de a União ser responsável por ela no Distrito Federal.

Enquanto isso, o que se marcava nos Estados era a necessidade de implantação e expansão das escolas primárias. Saviani (ibidem, p. 30) toma como exemplo o Estado de São Paulo,

“O Estado de São Paulo deu início, já em 1890, a uma ampla reforma educacional, começando pela implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para eficácia da escola primária é a adequada formação de seus professores. E em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação foi a implantação de grupos escolares. A par da organização administrativa, reunindo várias classes regidas por diferentes professores sob uma direção comum, a dos aspectos pedagógicos compreendendo a definição dos conteúdos curriculares e do método de ensino, um elemento importante dessa política educacional foi a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior. Deflagrado o processo a partir de 1893, os grupos escolares foram se disseminando pelo Estado de São Paulo de onde o modelo se irradiou pelos demais Estados, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.”

Dessa forma, o que vai se constituindo nos primeiros anos da República é uma acentuação da descentralização da educação. Neste painel, a educação primária começa a se estruturar de forma a atender às necessidades de cada um dos Estados. Notaremos nas análises seguintes da CF de 1891 que o Poder Federal acabará por dar aos Estados o controle sobre todos os ramos da educação e, ao mesmo tempo, irá intervir nos Estados quando se tratar do ensino

⁴⁸ Conforme Saviani (2005).

⁴⁹ Reforma Benjamin Constant (1890), Código Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915), Reforma Rocha Vaz (1925).

secundário e do Superior. Assim, continua impossível de se conceber uma lei geral de educação. Em outras palavras, a demanda por uma LDB não se coloca.

Não se colocando a LDB, tomo — como feito para o século XIX, no período pós-independência — o texto constitucional como textualidade jurídica para análise dos sentidos de ensino/educação e língua. No caso da República, será importante observar como alguns decretos promulgados pelo governo provisório no ano de 1889 tratarão das questões ligadas à educação e língua.

É interessante também trazer para reflexão alguns recortes de Constituições estaduais do período. Como se pode notar no excerto de Saviani reproduzido acima, o Estado de São Paulo, por exemplo, acaba tendo um papel de modelo de desenvolvimento da instrução primária para outros estados. Desta forma, interessa observar como se colocam estes sentidos em algumas formulações das textualidades constitucionais estaduais.

Primeiramente, tomemos as questões de ensino/educação nos decretos republicanos anteriores à Constituição de 1891⁵⁰.

3.3.6.1 Os decretos de 1889 e a questão da Instrução.

No período entre o a Proclamação da República e a CF de 1891, cumpria ao governo provisório a tarefa de organizar o novo regime. Ou seja, aos que detinham o poder estava posta a obrigação de criar elementos jurídico-institucionais que pudessem reger — e fundamentalmente legitimar — o novo regime político. E, se a passagem do Império para a República é quase como um passeio⁵¹, os anos seguintes serão marcados por incertezas. Uma destas incertezas residia na preocupação de alguns grupos de que o governo provisório acabasse por se transformar em uma ditadura.

Outra incerteza estava no embate entre os diferentes grupos que buscavam o poder e suas concepções. Sobre o período, diz Fausto (2009, p. 140),

“Os vários grupos que disputavam o poder tinham interesses diversos e divergiam em suas concepções de como organizar a República. Os representantes políticos da classe dominante das principais províncias — São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul — defendiam a idéia da República federativa, que asseguraria um grau considerável de autonomia às unidades regionais. Distinguiam-se porém em outros aspectos da organização do poder. O PRP e os políticos mineiros sustentavam o modelo liberal. Os republicanos gaúchos eram positivistas. (...)”

⁵⁰ Em algumas análises, será importante fazer o vai-e-vem com a Constituição.

⁵¹ Fausto (2009).

Outro setor a ser considerado é o militar. Os militares tiveram bastante influência nos primeiros anos da República. O marechal Deodoro da Fonseca tornou-se chefe do governo provisório e algumas dezenas de oficiais foram eleitos para o Congresso Constituinte. Mas não constituíam um grupo homogêneo. Havia rivalidades entre o Exército e a Marinha: enquanto o Exército tinha sido o artífice do novo regime, a Marinha era vista como ligada à Monarquia. (...)

Apesar da profunda rivalidade existente entre os grupos no interior do Exército, eles se aproximavam em um ponto fundamental. Não expressavam os interesses de uma classe social, como era o caso dos defensores da República liberal. Eram sim, antes de mais nada, os porta-vozes de uma instituição que era parte do aparelho do Estado. Pela natureza de suas funções, pelo tipo de cultura desenvolvida no interior da instituição, os oficiais do Exército, positivistas ou não, situavam-se como adversários do liberalismo. Para eles, a República deveria ser dotada de um Poder Executivo forte ou passar por uma fase mais ou menos prolongada de ditadura. A autonomia das províncias tinha um sentido suspeito, não só por servir aos interesses dos grandes proprietários rurais como por envolver o risco de fragmentar o país.

Os partidários da República liberal apressaram-se em garantir a convocação de uma Assembléia Constituinte, temerosos do prolongamento de uma semiditadura sob o comando pessoal de Deodoro.”

Enquanto uma constituição não era elaborada e publicada, para trazer legitimidade à República, o governo provisório faz uso de decretos⁵² que regulamentam questões urgentes. O decreto 1º, de 15 de novembro de 1889, por exemplo, proclama e decreta a República federativa, converte as províncias em Estados e institui o Governo provisório da República.

Como a busca aqui é pelos sentidos de ensino/educação, destaco dois decretos que tratam da questão da instrução pública e da língua.

Primeiramente, trago dois artigos do Decreto 6 de 19 de Novembro de 1889,

“O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil decreta:

*Art. 1º Consideram-se eleitores, para as câmaras geraes, provinciaes e municipaes, todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e politicos, **que souberem ler e escrever.***

(...)

*Art. 3º **Revogam-se as disposições em contrario.**”* (Grifos Meus)

O que me faz tomar o artigo 3º é o entendimento de que a formulação deste artigo, “*revogam-se as disposições em contrario*”, é uma marca do vai-e-vem em que se vão repetindo/deslizando os sentidos. O que esta formulação, juridicamente recorrente, traz é a necessidade de ver o que estava e (não) permanece. Para mim, este enunciado é uma marca de mudança da exterioridade. O dizer muda. E, para que — imaginariamente — não haja dúvidas, formula-se diferente do que era dito antes, por outro sujeito, em outras condições de maneira explícita.

⁵² Os decretos estão disponíveis em <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao8.html>.

Cabe-me, então, como analista, tomar o antes. Nesse caso, a Constituição de 1824,

**“TITULO 4º
Do Poder Legislativo.**

**CAPITULO VI.
Das Eleições.**

Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias

I. Os Cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos politicos.

II. Os Estrangeiros naturalisados.

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.

I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachareis Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.

II. Os filhos de familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Comunidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

(...)

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.”

Ao tomar a Constituição Imperial de 1824 e o Decreto republicano, nota-se uma mudança nos critérios de exclusão do direito ao voto e a ser votado. O direito é garantido aos cidadãos⁵³, mas é na exclusão que as coisas mudam. O voto em 1824 era definido como indireto e censitário. Fausto (2009,81) apresenta a situação,

“(O voto era) Indireto porque os votantes, correspondentes hoje à massa de eleitores, votavam em um corpo eleitoral, nas eleições chamadas de primárias. O corpo eleitoral elegia os deputados. Pelo princípio do voto censitário, votavam nas eleições primárias os cidadãos brasileiros que tivessem renda anual de pelo menos 100 mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego. Eram os votantes. Eles elegiam o corpo eleitoral, ou seja, os eleitores, escolhendo pessoas que, para candidatar-se, além dos requisitos indicados, deviam ter renda de 200 mil réis e não serem libertos. Para ser deputado, o censo subia a 400 mil réis e era necessário professar a religião católica, mantidas as outras exigências.”

Se notarmos os excluídos de 1824, diferentes são os papéis sociais que exercem: criados, oficiais do exército, religiosos, menores de 25 anos entre outros. No entanto, o que fica

⁵³ Note-se que os sentidos de ‘cidadãos’ em cada texto não coincidem, conforme analisa Guimarães (1996).

marcado como condição determinativa do poder de votar/ser votado é o aspecto econômico. Um valor para eleger o corpo eleitoral, outro para ser deputado. Dito de outra forma, o voto se restringia a uma elite econômica.

Ao tomar o decreto 6 de 1889, encontramos um outro critério de exclusão que, ao mesmo tempo que finda com necessidade econômica — ao menos legitimada em textualidade jurídica — para votar/ser votado, instaura uma nova exclusão. Desta feita é a (falta de) instrução que exclui. Mais, é o (não) saber a escrita que exclui.

*“Art. 1º Consideram-se eleitores, (...) todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e políticos, **que souberem ler e escrever.**” (Grifos Meus)*

Em outras palavras, só são eleitores aqueles civil e politicamente hábeis desde que saibam ler e escrever. Alfabetizados. Assim, a instrução primária — conforme a define, por exemplo, o artigo 6º da Lei de 15 de outubro de 1827, já analisado anteriormente — vai ganhando um novo sentido. Um sentido que faz da instrução — mais especificamente do saber a língua — uma condição da cidadania. Para ser cidadão, para ter direito a voto e a ser votado, o indivíduos deve ser instruído, deve saber a escrita.

Serrani (1997, 47), para caracterizar paráfrases entre duas ou mais unidades lingüísticas, fala na noção de ressonância de significação,

“Entendo que há paráfrase quando podemos estabelecer entre as unidades envolvidas uma ressonância — interdiscursiva — de significação, que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido. Ressonância porque para que haja paráfrase a significação é produzida por meio de um efeito de vibração mútua. A meu ver, a noção de ressonância permite incluir, na própria conceituação de paráfrase, o sujeito da linguagem, pois ela sempre ressoa para alguém, tanto na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é fundamental o domínio das formações imaginárias), quanto para a dimensão do sujeito, no sentido foucaultiano do termo, ou seja, o do lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva.”

Assim, para mim, há uma ressonância entre o que o Decreto 6 de 1889 apresenta e o artigo 70 da CF de 1891. Ou seja, o dito do Decreto 6 ecoa na CF de 1891,

“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros

SEÇÃO I
Das Qualidades do Cidadão Brasileiro

(...)

*Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:*

1º) os mendigos;
 2º) os **analfabetos**;
 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.
 § 2º - **São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.**” (Grifos Meus)

A princípio, destaco a paráfrase sobre a instrução primária, o saber a língua, como condição para ser cidadão,

Decreto 6 – 19 de novembro de 1889	Constituição Federal – 1891 (Art. 70)
Art. 1º Consideram-se eleitores, (...) todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e políticos,	Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei. § 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
<i>Que souberem ler e escrever.</i>	2º) os analfabetos;

Enquanto a formulação do Decreto 6 traz uma assertiva afirmativa que na complementação determina a necessidade de alfabetização, o artigo constitucional faz uso de uma assertiva negativa para marcar a exclusão. Guimarães (2002, p. 31)⁵⁴ em trabalho sobre as conjunções em português nos diz,

“Não há uma dicotomia afirmação/negação, pois a negação contém uma afirmação; não há uma dupla e igual possibilidade de sim e não em relação a uma pergunta, pois a pergunta é da escala da afirmação;”.

Quais as perguntas a que as duas formulações respondem? Algumas opções se colocam: ‘Quem pode ser eleitor?’, ‘Como definir quem é eleitor?’. Uma melhor opção talvez seja ‘Quais as condições para um cidadão ser um eleitor?’. E a pergunta nos permite ‘ver’ a afirmação do Decreto 6 na negação do artigo da Constituição de 1891.

No artigo 70 da CF de 1891, a memória se inscreve. A Constituição Imperial de 1824, no que concerne à exclusão do direito de votar/ser votado, se faz presente:

No que diz respeito à idade,

Constituição Imperial – 1824 (Art. 92)	Constituição Federal – 1891 (Art. 70)
Art. 92. São excluídos de votar nas Assembléas Parochiaes. I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos,	Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

⁵⁴ “Texto e Argumentação – um estudo de conjunções do Português”.

À condição de individuo pertencente a uma ordem religiosa,

Constituição Imperial – 1824 (Art. 92)	Constituição Federal – 1891 (Art. 70)
<i>Art. 92. São excluídos de votar nas Assembléas Parochiaes.</i>	<i>§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:</i>
<i>IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Comunidade claustral.</i>	<i>4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.</i>

E, mesmo não sendo mais a condição determinante, a situação financeira,

Constituição Imperial – 1824 (Art. 92)	Constituição Federal – 1891 (Art. 70)
<i>Art. 92. São excluídos de votar nas Assembléas Parochiaes.</i>	<i>§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:</i>
<i>V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.</i>	<i>1º) os mendigos;</i>

Diante deste quadro, ocorre no artigo 70 da CF de 1891 uma linearização de diferentes relações interdiscursivas. Em outras palavras, no fio do discurso surgem elementos que, no processo lingüístico de enumeração do artigo, vão sendo nivelados. Na medida em que enumera, a formulação do artigo 70 da CF de 1891 vai nivelando o que estava extratificado no interdiscurso.

Assim, na medida em que a CF de 1891 busca legitimar o pensamento republicano brasileiro dos ideais de liberdade e igualdade — marcado por uma discursividade iluminista —, enquanto espaço discursivo, ela instaura uma contradição inerente ao político. O que o artigo 70 da CF 1891 marca é a visibilidade de sujeitos sem bens/sem letras. Dito de outra forma, o artigo faz ver o mendigo e o analfabeto. O artigo, ao dar visibilidade a estes sujeitos, materializa novas ordens de diferença. O sentido desliza e, ao fazê-lo, vai juntando/enumerando/ colocando lado a lado novos sentidos e sentidos postos para o ser cidadão.

Quando tomamos estes diferentes critérios de exclusão linearizados no artigo 70 de 1891, a enumeração vai fazendo funcionar um outro efeito de sentido para o saber ler e escrever. Vai marcando o lugar do analfabeto, do que não sabe ler e escrever, ao lado, por exemplo, dos mendigos entre outros como os componentes de ordem religiosas, os menores de 21 anos, os praças de pré. Em outras palavras, o ‘não-ter-nada’ no mesmo patamar da falta de instrução. Dessa forma, a educação, mais especificamente a instrução primária, vai ocupando um lugar ao

lado do ‘possuir’, da condição de indivíduo socialmente produtivo. E, para ser cidadão, é preciso que este indivíduo cumpra estas demandas.

Sobre a questão do analfabeto/analfabetismo, Silva (1998, p. 22) trata deste mesmo momento e espaço, a CF de 1891,

*“Nestes textos (as CF’s) pensava encontrar algo no dito: algo sobre a alfabetização e o alfabetizado, uma vez que pretendia escrever sobre ‘A história da alfabetização no Brasil’. Mas, nos textos constitucionais, encontrei somente os elementos negativos dos pares opositivos — o **analfabeto** e o **analfabetismo** —, com prioridade para o termo ‘analfabeto’, ou seja, para o sujeito do processo de aprendizagem. Encontrei-o na primeira Constituição Republicana, no capítulo referente às Qualidades do Cidadão Brasileiro. A Carta Magna da República nomeava e identificava o sujeito do analfabetismo, designava o resultado negativo da alfabetização, sobre a qual nada falava. Surgia, assim, no discurso jurídico a figura do analfabeto como um objeto, um dado da percepção, uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos. Que jogo seria este entre **visibilidade** do analfabeto e do analfabetismo e a **invisibilidade** do alfabetizado e da alfabetização?*

*Com a República, vinha o anúncio de um novo tempo, um tempo em que os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de cidadão, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. Ao significar, nos significávamos — analfabetos e alfabetizados —, a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual, a uma língua nacional, pois **todos são iguais perante a lei**, está dito na Constituição de 1891.”*

Assim, na medida em que determinava uma igualdade, a CF de 1891, excluía/delimitava através do (não) direito de votar/ser votado. Assim, o analfabeto, o cidadão que não sabia ler e escrever, não era... cidadão. Não o era por não poder praticar sua cidadania. E o que se colocava entre ele e esta prática? A instrução primária, a alfabetização. Ao contrário da Constituição de 1824, em que a instrução primária surgia para *civilizar*, aqui ela vem como modo de autorizar/permitir a prática da cidadania. Nesse movimento, um sentido vai se configurando, o lugar do Estado que concede e do indivíduo que não cumpre sua parte. O Decreto 6 de 1889 e a CF de 1891 afirmam a obrigação do indivíduo para com a instrução para, assim, ‘tornar-se’ cidadão.

O outro decreto do período entre a Proclamação da República e a CF de 1891 que trata a questão da educação é o Decreto 7 de 20 de novembro de 1889. Seu preâmbulo define seu assunto: *“Dissolve e extingue as assembléas provinciaes e fixa provisoriamente as attribuições dos governadores dos Estados.”*. A respeito da educação, o que importa é o segundo objetivo do decreto. Ao definir as atribuições dos governadores, a lei formula,

*“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes attribuições:
§ 2º Providenciar sobre a instrução publica e estabelecimentos próprios a promover-a em todos os seus graus.”*

Assim, o governo provisório (re)afirmava a responsabilidade pela instrução para as antigas províncias, agora Estados. No entanto, um movimento de sentido se dá na formulação. Em outras palavras, o sentido desliza para outro.

Retomo o Ato Adicional de 1834 em seu artigo 10º,

*“Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias Legislativas (propor, discutir, deliberar):
(...)
§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.”*

Como já dito anteriormente, o Ato de 1834 recortava para as províncias o papel de promover a instrução pública e seus estabelecimentos. Entendo esta ‘instrução pública’ como sendo a instrução primária na medida em que o Ato vem como uma emenda à Constituição Imperial de 1824 que, por sua vez, na organização dos aspectos relativos à educação, dividia-os, como já analisado, ao montar dois diferentes itens do artigo 179,

*“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
(...)
XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”*

Assim, dizer ‘instrução pública’ era dizer ‘instrução primária’. Dizer que se reforçava quando o secundário e superior eram recortados, para ambos os casos, para fora da responsabilidade das então Províncias.

Ainda a Lei de 15 de outubro de 1827 reforçaria o papel das Províncias na manutenção da instrução primária ao atribuir a elas a criação das Escolas de Primeiras Letras.

Então, o que muda no Decreto 7 de 1889? O que desliza e escapa?

No que diz respeito à instrução e aos espaços para sua realização serem de responsabilidade dos Estados, através agora de seus governadores, parece não haver mudanças,

“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes attribuições:

§ 2º *Providenciar sobre a instrução publica e estabelecimento próprios a promover-a em todos os seus graus.*” (Grifos Meus)

No entanto, é a última parte da formulação do parágrafo 2º que chama a atenção: “*em todos os seus graus.*”. Os Estados passavam a ter, sob sua responsabilidade, não só a instrução primária dada nas escolas de primeiras letras, mas também todos os outros graus e estabelecimentos desde que públicos. E, dessa maneira, o Decreto 7 determina para os Estados o controle sobre o ensino secundário e superior. Em outras palavras, a dualidade centralização/descentralização presente na estruturação da educação nos tempos do Império deixava de existir. A partir do Decreto 7, todos os graus da instrução de caráter público estavam descentralizados e estavam nas mãos dos Estados.

Cabe lembrar que as condições sócio-econômicas dos Estados não mudaram num estalar de dedos com a objetiva instauração da República. Em outras palavras, a mudança do regime político-administrativo nacional não tornou Províncias em Estados do dia para a noite.

Magalhães (2010, p. 02)⁵⁵ discorre sobre a situação díspare dos Estados no início da República. A autora diz ser importante,

“(...) relembrar a diversidade regional que interferia na composição política e administrativa das unidades federativas. A título sintético, lembremo-nos que as várias oligarquias regionais articuladas, de base socioeconômica, distintas e próximas: no Nordeste (mais predominantemente latifundiária-patrimonialista), e em São Paulo (mais agrária-mercantil), continuavam como grupo dominante.

A maioria das províncias se encontrava, no início da República, em uma situação econômica desfavorável, o que não era o caso de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cuja hegemonia econômica e política se alcunhou como a ‘Política Café com Leite’.”

A descentralização conservava a precariedade da instrução primária nas diversas regiões, uma vez que a maior parte dos Estados era incapaz de arcar com suas despesas. Porém, o próprio decreto já definia um limite para a instrução pública sob controle dos Estados, A CF de 1891,

“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brasil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes atribuições:” (Grifos Meus)

⁵⁵ Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica.html.

Dessa forma, a CF de 1891 ficava marcada como o ponto de definição jurídica do que se manteria ou não do que o Decreto 7 de 1889 definia, por exemplo, em relação ao controle administrativo da instrução pública.

3.3.6.2 A Constituição Federal de 1891 e a ausência do direito à educação.

Como visto no item anterior, a Primeira República é um período marcado por rica legislação ligada à educação — por exemplo, as reformas educacionais e também os Decretos destacados nos itens anteriores. Mesmo que isso não tenha resultado, na prática, em uma diferença real da educação, vai se constituindo um lugar para a educação como um elemento de, digamos, visibilidade social. É o que se pode notar no momento em que o Decreto 6 de 1889 e a CF de 1891, marcam a necessidade da instrução primária da língua — Em outras palavras, a alfabetização — como uma característica necessária para ser cidadão.

No entanto, apesar de tão discutida/reivindicada, a instrução primária não comparece no texto constitucional de 1891. Em outras palavras, mantém-se a descentralização da instrução e, assim, a educação não se faz passível de ser estabelecida em linhas nacionais.

Cury (1996, p. 79)⁵⁶, ao analisar o processo constituinte de 1891, ressalta,

“No campo da educação escolar é possível dizer que a educação teria sido o único direito social insinuado no campo dos direitos civis. Mas, mesmo isto, com a hegemonia do liberalismo oligárquico, será ancorado na dimensão de virtus, próprio do esforço individual de cada qual. Assim, não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual.”

Como analista do discurso, diria que há um silenciamento quanto à educação. Na Constituição Imperial de 1824, os itens sobre educação compareciam da seguinte maneira,

“Título 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros,

(...)

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

⁵⁶ “A Educação e a primeira constituinte republicana”, in “A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988”, organizado por Fávero (Campinas, SP – Autores Associados).

Ou seja, a educação comparecia — quer como instrução primária (item XXXII), quer como ensino secundário e superior (item XXXIII) — como um dos direitos dos cidadãos brasileiros. Vejamos na CF de 1891, tomando o título que trata dos direitos dos cidadãos, o que surge sobre a educação,

“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros

SEÇÃO II
Declaração de Direitos

(...)

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”

O único preceito — ligado à educação — a comparecer explicitamente enquanto direito dos cidadãos brasileiros é proibitivo. O que se determina é a laicização da instrução pública. Este efeito se materializava no texto constitucional para dar visibilidade a um processo bastante longo em que a Igreja perdia seu espaço na organização do Estado. Clark (2010, p. 03)⁵⁷, rememora o processo a partir da situação durante o Império,

“A política centralizadora praticada pelo Estado Imperial em que a iniciativa de todas as ações políticas e econômicas tinha que passar pelo crivo do Imperador funcionou durante muito tempo, mas, se no início da colonização o aparelho burocrático do Estado era controlado pelos grandes proprietários rurais e pelos padres, à medida que o Estado sofisticava sua administração, essa ação era transferida para os bacharéis, ou seja, os cidadãos com formação intelectual.

Já no final do século XIX, os cargos superiores do aparelho burocrático do Estado e da política são entregues àqueles que gozam da confiança do Imperador ou de seus ministros, prevalecendo a partir daí.”

E também do início da República (p. 09),

“O modelo seguido de escola era o do Colégio de Pedro II, que após a Proclamação da República passou a ser denominado como Ginásio Nacional, o programa nele desenvolvido pautava pelo estudo de ciência, noções de sociologia, de moral, de direito e de economia política, mais as matérias que normalmente eram ensinadas. O seu currículo era enciclopedista e de tendência positivista.

O positivismo se opôs de forma direta ao ideário católico, e defendia princípios de bases científicas e racionalistas, presentes na reforma de 1889, a qual assegurava os estudos das ciências naturais como disciplinas obrigatórias no currículo das escolas primárias e os de ciências físicas nas escolas secundárias. Deste modo, incluía-se toda a hierarquia da ciência comteana nos diversos níveis escolares.”

⁵⁷ http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica.html.

No mesmo Artigo 72 da CF de 1891, mais uma vez a necessidade — tipicamente republicana — do Estado de marcar sua dissociação da Igreja se faz presente,

*“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros*

*SEÇÃO II
Declaração de Direitos*

(...)

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.” (Grifos Meus)

Concluí-se, portanto, que a Igreja perde seu lugar junto ao Estado na instrução pública como também, desde o Império, vinha perdendo seu lugar na administração deste Estado. E esse lugar passa a ser ocupado, de maneira mais forte ou mais fraca, pela Ciência.

No entanto, mais importante é responder a duas outras questões na CF de 1891: se a educação não se colocava de forma explícita, estaria ela de todo apagada no que concerne aos direitos do cidadão? E, se (não) está implícita, há outro lugar na CF de 1891 onde podemos encontrá-la?

Quanto à primeira pergunta, podemos dizer que não. A instrução pode estar não dita, mas se faz presente. Vejamos.

Alguns dos parágrafos compreendidos na seção que define os direitos dos cidadãos acabam por significar em relação à educação,

*“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros*

*SEÇÃO II
Declaração de Direitos*

(...)

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 12 - Em qualquer assunto é livre a manifestação de pensamento pela imprensa ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar. Não é permitido o anonimato.

§ 17 - O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salva a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia.

§ 24 - É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.”

Nenhum destes parágrafos trata da educação em particular. No entanto, a articulação destes três parágrafos pode ser pensada para a educação.

O §12 permite a manifestação livre de pensamento sobre qualquer assunto.

O § 17 dá plenitude ao direito de propriedade.

O § 24 garante o exercício de qualquer profissão de qualquer natureza.

Se o pensamento é livre sobre qualquer assunto, também o é sobre a educação. Ao mesmo tempo, qualquer profissão tem livre exercício, como por exemplo, ser professor. Se pleno é o direito de propriedade, indiretamente, também é o de ter escolas. Dessa maneira, caracteriza-se — marcada por uma discursividade liberal — a garantia da oferta da educação por parte da iniciativa privada.

Um outro detalhe chama a atenção. Notemos o título da seção dos direitos e o caput do artigo que a compõe:

*“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros*

*SEÇÃO II
Declaração de Direitos*

(...)

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:”

Primeiro destaco a formulação do caput:

“Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:” (Grifos Meus)

O Estado, pela formulação do caput, garante a obrigação de conceder os direitos à população, quer seja a de brasileiros ou não. Seria um Estado republicano falando ao cidadão do mundo?

Para compreender, tomemos agora o título da seção,

*“SEÇÃO II
Declaração de Direitos”*

Nesta expressão, o que chama a atenção é o que falta. Falta predicação, falta recorte. Não são direitos civis, não são políticos. São genéricos. E, sendo ‘apenas’ direitos, abarcam coisas demais. Assim, é preciso que o caput recorte. Mas mesmo o recorte é muito amplo,

*“Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos **direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade**, nos termos seguintes:”* (Grifos Meus)

E o caput traz, para recortar os direitos, um pré-construído, uma memória. E essa memória é “A Declaração do Homem e do Cidadão” votada pela Assembléia Constituinte Francesa em 1789. A Declaração apresenta,

*“Art. 2.º A finalidade de toda associação política é a conservação **dos direitos naturais e imprescritíveis do homem**. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.”* (Grifos Meus)

O que a CF de 1891 garante são, pois, os direitos ‘*naturais e imprescritíveis do homem*’. Os direitos não só dos cidadãos ‘*brasileiros*’, mas de ‘*todos os cidadãos*’. O que começa a fazer entender o título genérico da seção e a garantia não só a brasileiros, mas também a estrangeiros que vivem no país. E se assim é, o ensino oficial não cabe mais enquanto um direito. E, se o ensino oficial perde seu lugar no rol dos direitos do cidadão, onde ele se faz presente?

Cabe lembrar que, a exemplo dos diversos decretos que a antecedem, a CF de 1891 tem como uma de suas metas organizar/legitimar uma nova organização político-administrativa. O que a faz, como analisado anteriormente, buscar, por exemplo, uma dissociação da Igreja como forma de garantir sua presença. Neste processo, o texto constitucional de 1891 é pautado pela preocupação de organizar, de estabelecer competências para cada uma das esferas federativas.

Por esse motivo, logo em seu primeiro título a CF de 1891 apresenta,

*“TÍTULO I
Da Organização Federal*

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

(...)

Art 7º - É da competência exclusiva da União decretar:

1º) impostos sobre a importação de procedência estrangeira;

2º) direitos de entrada, saída e estadia de navios, sendo livre o comércio de cabotagem às mercadorias nacionais, bem como às estrangeiras que já tenham pago impostos de importação;

3º) taxas de selo, salvo a restrição do art. 9º, § 1º, nº I;

4º) taxas dos correios e telégrafos federais.

§ 1º - Também compete privativamente à União:

1º) a instituição de bancos emissores;

2º) a criação e manutenção de alfândegas.

§ 2º - Os impostos decretados pela União devem ser uniformes para todos os Estados.

§ 3º - As leis da União, os atos e as sentenças de suas autoridades serão executadas em todo o País por funcionários federais, podendo, todavia, a execução das primeiras ser confiada aos Governos dos Estados, mediante anuência destes.

(...)

Art 9º - É da competência exclusiva dos Estados decretar impostos:

1º) sobre a exportação de mercadorias de sua própria produção;

2º) sobre Imóveis rurais e urbanos;

3º) sobre transmissão de propriedade;

4º) sobre indústrias e profissões.

§ 1º - Também compete exclusivamente aos Estados decretar:

1º) taxas de selos quanto aos atos emanados de seus respectivos Governos e negócios de sua economia;

2º) contribuições concernentes aos seus telégrafos e correios.

§ 2º - É isenta de impostos, no Estado por onde se exportar, a produção dos outros Estados.

§ 3º - Só é lícito a um Estado tributar a importação de mercadorias estrangeiras, quando destinadas ao consumo no seu território, revertendo, porém, o produto do imposto para o Tesouro federal.” (Grifos Meus)

Temos as competências exclusivas e privativas da União (Art. 7º) e as competências exclusivas dos Estados (Art. 9º). Porém, tomando os artigos acima o que chama a atenção é a ausência. Em nenhum dos dois se coloca a questão da educação pública. Segue-se, pois, a busca por uma resposta: se o ensino oficial perde seu lugar no rol dos direitos do cidadão, onde ele se faz presente? Ficaria mantido o que determinava o Decreto 7 de 1889, ou seja, a obrigação dos Estados para com a manutenção da instrução pública e seus estabelecimentos? Mantido pelo limite determinado da validade de seus preceitos — A CF de 1891 — silenciar sobre a educação pública? A resposta para a pergunta começa a se configurar no artigo 35º da CF de 1891,

“SEÇÃO I

Do Poder Legislativo

(...)

CAPÍTULO IV

Das Atribuições do Congresso

(...)

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

(...)

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.”

Não é ao Poder Executivo Republicano que tange a educação, mas ao Legislativo⁵⁸. Ao Congresso. E não é toda a educação que o Congresso deve animar, criar, prover. Primeiro, a educação não é uma competência privativa ou exclusiva de uma esfera federativa. A competência sobre a educação é cumulativa, como determina o caput do artigo,

*“Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, **mas não privativamente**.”* (Grifos Meus)

E quem está junto do Congresso no que tange à educação? Os Estados. Lembremos o Decreto 7 de 1889,

“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes atribuições:

*§ 2º **Providenciar sobre a instrução publica e estabelecimento próprios a promover-a em todos os seus graus.**”* (Grifos Meus)

Congresso e Estados são cumulativamente responsáveis pela educação. Mas não pela mesma educação. Como já analisado, o parágrafo 2º estabelecia a ação dos Estados sobre todos os graus da instrução pública e o caput do artigo definia o limite desta atribuição, a CF de 1891. E o artigo 35º do texto constitucional diz e silencia. Recorta. Em outras palavras, A CF de 1891, atenta ao princípio federativo, à unidade nacional, ressalva que as ações do Congresso Nacional, no que tange à educação, não serão privativas, mas cumulativas, ou seja, levarão em conta a ação dos governos estaduais. Mas recorta a educação de cada um na medida em que olhamos com cuidado para os itens do artigo 35º,

*2º) **animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;***

*3º) **criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;***

*4º) **prover a instrução secundária no Distrito Federal.”***

Ao Congresso Nacional cabe, como uma de suas atribuições, legislar sobre a educação, promovê-la. Mas não cabe ao Congresso a educação em si. Cabe aquela que, desde o Império, era controlada pelo poder central. A que permite a *ilustração*. Em outras palavras, o ensino superior e secundário. Não é a promoção da instrução primária que será atribuição do Congresso Nacional. A ele cabe criar instituições do ensino superior e do secundário, a ele cabe animar as letras, as artes e as ciências. E se parece pouco tomar o artigo 35º para perceber

⁵⁸ Não se pode esquecer que qualquer decisão do Legislativo dependia do Executivo, como determinava o artigo 16º da CF de 1891: *“Art 16 - O Poder Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, com a sanção do Presidente da República”*.

novamente uma cisão entre as responsabilidades repartidas para a educação, basta tomar outros recortes da CF de 1891,

“Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;” (Grifos Meus)

“Art 87 - O Exército federal compor-se-á de contingentes que os Estados e o Distrito Federal são obrigados a fornecer, constituídos de conformidade com a lei anual de fixação de forças.

(...)

§ 2º - A União se encarregará da instrução militar dos corpos e armas e instrução militar superior.” (Grifos Meus)

Assim, enquanto silencia sobre a instrução primária, o texto constitucional de 1891 vai determinando para os Estados a competência sobre esta instrução, mas não sobre outras. Mas não seria a responsabilidade, mesmo que a CF de 1891 vá determinando para o Congresso Federal o controle sobre o ensino secundário e superior, cumulativa aos Estados mesmo que não expressa?

Parece-me que não. Se atentarmos para a formulação do item 3º do artigo 35º, *“criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;”*, notamos que há um papel intervencionista do Congresso Federal nos Estados. Pelo menos no que diz respeito à instrução superior. Se considerarmos o Distrito Federal equiparado aos Estados, a formulação do item 4º reforça esta ação intervencionista: *“4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.”*, desta feita na instrução secundária. Vai se conformando que os Estados não podem legislar sobre a educação, a CF de 1891 determina, quando silencia sobre, o que lhes cabe.

Mas, se há espaço para responsabilidades cumulativas, há Estados que não deixarão de falar de como desenvolverão a educação. O caso mais marcante talvez seja o de São Paulo.

No mesmo ano de 1891 — seguindo o que determinava a CF de 1891 em seu artigo 63º, *“Cada Estado reger-se-á pela Constituição e pelas leis que adotar respeitadas os princípios constitucionais da União.”* — o Estado de São Paulo promulgou sua Constituição⁵⁹. Em termos estruturais, a CSP 1891 era muito semelhante à CF 1891. Porém, no tocante à educação, a diferença faz-se visível,

“PARTE I Organização do Estado

⁵⁹ A partir de agora, tratarei a Constituição de São Paulo pela sigla CSP 1891.

SECÇÃO I
Poder Legislativo

CAPÍTULO IV
Atribuições do Congresso

Art. 20º Compete ao Congresso, alem da atribuição geral de fazer leis, suspende-las, interpreta-las e revogá-las:

(...)

11.º) legislar sobre:

(...)

e) ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado;” (Grifos Meus)

Primeiro, a CSP 1891 não só marca sua atuação em todos os graus e tipos de ensino,

“11.º) legislar sobre:

(...)

e) ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado;” (Grifos Meus)

Dessa maneira, a CSP 1891 não parece determinar um interesse primordial por um ramo/nível do ensino. Nesse sentido, uma vez que a CF de 1891 silencia sobre as atribuições dos Estados para com a educação, a formulação faz ecoar o disposto no Decreto 7 de 1889,

“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes attribuições:

§ 2º Providenciar sobre a instrução publica e estabelecimentos próprios a promover-a em todos os seus graos.” (Grifos meus)

Todavia, será que não há um recorte sobre um tipo/nível de educação que será, digamos, de maior responsabilidade? Se atentarmos para a formulação, apesar de afirmar sua atuação em todos os ramos, há uma restrição na formulação do item:

“11.º) legislar sobre:

(...)

e) ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado;” (Grifos Meus)

Na medida em que restringe, o Estado de São Paulo vai afirmando apenas para si a responsabilidade pelo ensino primário. E este ‘ensino primário’ faz ecoar uma ressonância discursiva com outras textualidades anteriormente analisadas,

O Ato Adicional de 1834,

**“Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias Legislativas (propor, discutir, deliberar):
(...)”**

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.” (Grifos Meus)

A Lei de 15 de outubro de 1827,

“Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:” (Grifos Meus)

A Constituição Imperial de 1824,

“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)”

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Assim, se configura uma família parafrástica que permite compreender que dizer ‘ensino primário’ na CSP 1891 é dizer ‘instrução primária’ (CI 1824), ‘primeiras letras’ (Lei 15 – 1827) e “instrução pública” (Decreto 7 – 1889). Mas a tensão entre o que se dizia e o que se diz está instalada. Se a CSP 1891 diz *‘ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus’*, o ato de 1834 diz *‘não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias’*.

Se o que a CSP de 1891 afirma é reforçado pelo decreto de 1889 (§ 2º *Providenciar sobre a instrucção publica e estabelecimentos próprios a promover-a em todos os seus graus.*), a CF de 1891 reforça o Ato de 1834 ao dizer, por exemplo, “Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) 3º) *criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.*”

Dessa forma, a CF de 1891 dava à instrução um novo sentido. Cada Estado organizaria sua educação, mas a União acabava por intervir no tocante ao ensino secundário e superior. Ao mesmo tempo, a descentralização que vinha desde o Ato Adicional de 1834 se mantinha. Dito de outra forma, a educação continuava fragmentada, dispersa, heterogênea, sem unidade. E isso não permitia uma lei nacional de educação.

Para Jorge Nagle (1978, p. 290)⁶⁰, alguns fatores marcam a fragmentação da educação na República,

“(...) a inexistência de dispositivos constitucionais configurando um projeto amplo e sistemático para a educação nacional; a ausência de órgãos administrativos superiores — Ministérios e Secretarias — para tratarem exclusivamente dos serviços da educação das esferas federal e estadual; a falta de um plano nacional de educação; a permanência de um sistema escolar sem disciplinamento interno para integrar graus e ramos.”

3.3.7 Sentido de Educação nos Decretos e Constituições da Primeira República

Tomando o período compreendido entre a Proclamação da República e a Revolução de 1930, é possível notar um movimento dos sentidos de educação. A educação que comparecia através de ‘instrução primária’ como um direito garantido pelo Estado aos cidadãos não mais comparece na CF de 1891 enquanto um direito.

No item dedicado aos direitos dos cidadãos na CF de 1891, o ensino só comparece para que seja afirmada sua laicização desde que público. A institucionalização desta separação entre Igreja e Estado — necessidade para legitimação do poder republicano que surge — marca a explicitação de um processo de afastamento que, desde o Império se operava entre as duas instituições. Ao mesmo tempo, este afastamento da Igreja abre caminho para que alguns postos do Estado sejam ocupados por intelectuais e, assim, a Ciência começa a, institucionalmente, ganhar força.

Se a educação não mais comparece como direito do cidadão, ela comparece, na medida em que a CF de 1891 busca organizar administrativa e politicamente o novo regime, enquanto dever do Estado. Dever que a União atribui ao Congresso Nacional, nas ações que correspondem ao ensino superior e ao ensino secundário.

No entanto, a CF de 1891 silencia quanto ao ensino primário, quanto à instrução primária. Assim, sustentam-se sentidos definidos antes. Sentidos definidos no período imperial — Ato Adicional de 1834 que atribuía às províncias, agora Estados, a obrigação para com a instrução primária — e também alguns decretos de 1889 como, por exemplo o Decreto 7 que afirma sua validade até a promulgação da Constituição Federal. Como a CF de 1891 silencia sobre a educação e seus responsáveis, o que o decreto determina continua a funcionar.

Nesse processo de recorte de atribuições para o Congresso sobre o ensino secundário e também sobre o superior, vai se marcando o caráter intervencionista da União nos Estados no

⁶⁰ “Educação e Sociedade na Primeira República” (RJ, EPU – 1976).

que diz respeito à educação, na medida em que se afirma, por exemplo, a responsabilidade do Congresso Federal para com a criação de instituição de ensino superior nos Estados. A CF de 1891 mantém, pois, o sentido de que o interesse da União está voltado para os ramos de ensino que permitem a ilustração de uma elite. O que lhe permite controlar quem formará esta elite.

Outra marca de que o objeto do Estado são os ensinos secundário e superior é o número de reformas educacionais da primeira década da república tratarem quase que exclusivamente deste níveis de ensino⁶¹.

Ao mesmo tempo, tal recorte vai fazendo com que a descentralização da instrução primária, acompanhada da possibilidade — dada pelo não-dito da CF 1891 sobre a educação — dos Estados também atuarem no secundário e superior, sustente a fragmentação ainda maior da educação no Brasil da Primeira República. A Constituição de São Paulo, por exemplo, afirma a atuação do congresso estadual em todos os ramos e níveis de ensino. Não pode passar despercebido o fato de que a CSP de 1891 permite à iniciativa privada atuar em todos os ramos/níveis do ensino. Menos o primário. Lugar de ensino da língua, do saber ler e escrever, condição indispensável para ser cidadão. E este é outro ponto importante.

Além de não comparecer como um direito do cidadão, a instrução primária deriva para um novo lugar, o de característica do cidadão. E aqui se imbrica a língua como um dos elementos de garantia do pertencimento ao Estado. O Decreto 6 de 1889 determina: para ser cidadão o indivíduo deve saber a língua, saber ler e escrever. Em outras palavras, deve ter a instrução primária da língua. A ressonância discursiva se dá no artigo 70 da CF de 1891 em que saber ler e escrever ecoa. Para se poder votar — direito fundamental de todo cidadão — a condição fundamental é não ser analfabeto.

Com isso, o sentido da instrução primária vai deslizando de um dever do Estado para uma obrigação do indivíduo para ser cidadão, para pertencer à Nação. Configura-se um eixo de consistência histórico-ideológica que marca o lugar de deriva da instrução de direito de todos para elemento de divisão dos sujeitos.

Com todo o movimento que aqui se opera, a língua vai ganhando — no processo de consolidação da república brasileira —, nas palavras de Hobsbawn (apud Dias 1996, p. 73), o

⁶¹ A exceção dentre as reformas é a de Benjamin Constant (1890) que tratava da instrução primária para o Distrito Federal.

caráter de traço de coesão protonacional. Ou seja, a língua passa a ser um elemento que torna visível a nação. Ela faz perceber a nacionalidade. No caso, o ser cidadão brasileiro.

Resumindo, a língua nacional⁶² — cuja gramática deve ser ensinada nas escolas de primeiras letras — vai, enquanto língua imaginária (o português), o que não deixa esquecer a heterogeneidade lingüística brasileira, instaurando uma unidade, uma brasilidade. Para Orlandi (1994),

“Consideramos, pois, a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso em que o “mesmo” abriga, no entanto, um “outro”, um diferente histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: o português brasileiro e o português português se recobrem como se fossem a mesma língua mas não são. Produzem discursos distintos, significam diferentemente. Discursivamente é possível se vislumbrar esse jogo, pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil.”

Na medida em que, inserida a partir de 1830 num processo de gramatização brasileiro⁶³, esta língua ganha, enquanto estatuto para ser cidadão, uma posição social marcante.

Porém, não se pode esquecer que, ao mesmo tempo, continua o processo de relação do português com outras línguas. Neste período, as línguas dos imigrantes que chegam ao Brasil. E é deste processo que falaremos no próximo item.

⁶² Conforme a Lei de 15 de Outubro de 1827.

⁶³ Conforme Guimarães e Orlandi (2001, 24).

3.4 A Língua Nacional e a relação Português/Línguas de Imigrantes.

Conforme apresentado anteriormente, Guimarães (2005) concebe uma divisão da história da língua portuguesa, em um novo espaço-tempo, o Brasil, em quatro períodos estabelecendo como critério, entre outros, a relação entre ela e as demais línguas praticadas no Brasil.

Neste trabalho, pela natureza da questão e do corpus, interessou-me diretamente o quarto momento, em que, a partir de 1826, se colocava a questão do português de como língua nacional do Brasil. Ao mesmo tempo, Orlandi (2004) destaca algumas situações interessantes na relação língua/nação para o Brasil. Dentre estas relações, interessa a que se configura, no momento destacado por Guimarães, entre o Português de Portugal e o Português do Brasil.

No percurso de minhas análises, pude verificar que na Constituição Imperial de 1824 a questão da língua não foi colocada. A primeira textualidade jurídica em que identifiquei uma formulação que tratasse da língua foi a Lei de 15 de outubro de 1827 em seu artigo 6º,

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

A partir de minhas análises, pude perceber que a expressão ‘a gramática de língua nacional’ funcionava discursivamente como o lugar do imbricamento das questões de Estado com o conteúdo que deveria ser trabalhado nas escolas de primeiras letras. Assim, a formulação articulava a discursividade jurídica e a discursividade pedagógica. Se, por um lado, a expressão apresenta ‘gramática’, o que remete a um conteúdo, um conjunto de regras; de outra apresenta ‘nacional’ que diz da língua enquanto uma questão de Estado. Dizer língua nacional é dizer a língua como a que caracteriza um povo, a que faz pertencer. Em outras palavras, a língua já surge categorizada enquanto um elemento das relações imaginário-ideológicas.

Porém, as textualidades jurídicas imperiais analisadas silenciam sobre qual é a língua nacional do Brasil. E decidir sobre que língua era a língua nacional do Brasil era motivo de polêmica. Mais uma vez Guimarães (2005, 25) apresenta os desdobramentos da polêmica,

“Essas questões tomam espaços importantes tanto na literatura quanto na constituição de um conhecimento brasileiro sobre o português no Brasil. É dessa época a literatura de José de Alencar que tem debates importantes com escritores portugueses que não aceitavam o modo como ele escrevia. É também dessa época o processo pelo qual os brasileiros tiveram legitimadas suas gramáticas pra o ensino do português e seus

dicionários. Dessa maneira cria-se historicamente no Brasil o sentido de apropriação do português enquanto uma língua que tem as de sua relação com as condições brasileiras. Pela história de suas relações com outro espaço de línguas, o português, a funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, se modificou de modo específico e os gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com nossos escritores, trabalham o 'sentimento' do português como língua nacional do Brasil.”

Orlandi (2005, p. 29), analisando o mesmo período, nos diz:

“(...) falamos a língua portuguesa ou a língua brasileira? Esta é uma questão que se coloca desde os princípios da colonização no Brasil, mas que adquire uma força, um sentido especiais ao longo do século XIX. Durante todo o tempo, naquele período, o imaginário da língua oscilou entre a autonomia e o legado de Portugal. De um lado, o Visconde de Pedra Branca, Varnhagen, Paranhos da Silva e os românticos como Gonçalves Dias, José de Alencar alinhavam-se entre os que defendiam nossa autonomia propugnando por uma língua nossa, a língua brasileira. De outro, os gramáticos eruditos consideravam que só podíamos falar uma língua, a língua portuguesa, sendo o resto apenas brasileirismos, tupinismos, escolhos ao lado da língua verdadeira.”

E a questão de qual é a língua nacional do Brasil, que ganha força com a Independência, continuará a se colocar durante o período da Primeira República. E o silenciamento estratégico do Estado frente à polêmica será marcado pela ausência de referências à questão da língua na CF de 1891.

Com base no que foi exposto, nota-se que, pelo menos em sua visibilidade jurídica, muito pouco ou nada a língua nacional mudou sua condição em relação ao que se colocava desde as discussões durante a Assembléia Constituinte de 1823.

Como analisado no item anterior, a instrução primária de língua ganha outro estatuto na CF de 1891 ao ser colocada como critério definidor, qualidade, do ser cidadão. Mas, quanto à língua nacional, o silêncio permanece. Para compreender como este silenciamento se mantém, é interessante retomar ainda uma última vez o artigo 6º da lei de 1827,

“Os professores ensinarão (1) a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, (2) a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

Como analisado anteriormente, duas são as expressões dentro da enumeração do que se deve ensinar nas escolas de primeiras letras que remetem à língua, (1) ler e escrever e (2) gramática da língua nacional. A questão da língua nacional não é retomada nem mesmo no que

diz respeito à instrução primária da escrita como característica intrínseca do ser cidadão. Afirmo isso ao retomar o Decreto 6 de 1889 que diz,

*“O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil decreta:
Art. 1º Consideram-se eleitores, para as câmaras geraes, provinciaes e municipaes, todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e politicos, (1) **que souberem ler e escrever.**”* (Grifos Meus)

A ressonância no decreto se dá para (1) e não para (2). E, se a CF de 1891 é escolhida, lá também o que ecoa é (1) e não (2):

*“Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
§ 1º - **Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:**
(...)
2º) os **analfabetos;**”* (Grifos Meus)

Se a situação da língua nacional não muda, o que então pode ser considerado em relação à especificidade do período para a língua? Para responder a isso é preciso retomar o critério adotado por Guimarães (2005) para tratar a história da língua portuguesa no Brasil.

Se o quarto período começa em 1826 e está marcado pela polêmica entre a língua imaginária (língua portuguesa) e a língua fluída (língua brasileira), tomando a questão da relação do português — tomado aqui sem levar em conta a polêmica de nomeação, mas em seu caráter genérico de idioma⁶⁴ — com outras línguas, o momento instala uma novidade, a relação do português com as línguas de imigrantes. Segundo Guimarães (2005, p. 25),

“Esse quarto período, no qual o português já se definira como língua oficial e nacional do Brasil, trará uma outra novidade, o início das relações entre o português e as línguas de imigrantes. Começa em 1818/1820 o processo de imigração pra o Brasil, com a vinda de alemães para Ilhéus (1818) e Nova Friburgo (1820). Esse processo de imigração terá um momento muito particular na passagem do século XIX para o XX (1880-1930). A partir desse momento entraram no Brasil, por exemplo, falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, holandês, inglês. Deste modo o espaço de enunciação do Brasil passa a ter, em torno da língua oficial e nacional, duas relações significativamente distintas: de

⁶⁴ Segundo Dias (1996, 71), “Uma língua é mais do que podemos inferir de um conjunto de enunciados efetivamente realizados: qualquer que seja a dimensão desse conjunto, ele será sempre limitado, enquanto conjunto, pelas condições específicas de produção de algum dos seus enunciados. Por outro lado, uma língua é menos do que podem prever as regras de um dado modelo gramatical: haverá enunciados cujas condições específicas de formação, pelo menos parcialmente, desautorizam as regras. Assim, há discrepância na relação entre a língua e seus enunciados: o espaço da língua e o espaço de seus enunciados não são contemporâneos. Se, enquanto falantes, sentimo-nos contemporâneos em relação a esses espaços, é porque somos afetados pelo efeito de ‘idiomaticidade’. A idiomaticidade é relativa a um sujeito empírico, um sujeito que se situa a si e ao outro em relação a um tempo e a um espaço. É em relação a este sujeito que a língua é percebida como idioma. Tomar a relação entre o lingüístico e o idiomático como automática ou natural é uma das faces do que Orlandi (1990) denomina de ideológico, na forma de uma injunção do empírico. O idiomático é então a injunção da unidade, do espaço-tempo comuns, do domínio em que o efeito identidade se dá plenamente;”

um lado as línguas indígenas (e num certo sentido as línguas africanas dos descendentes de escravos) e de outro as línguas de imigração.

Essa diferença não é simplesmente uma diferença empírica do tipo: as línguas indígenas e seus falantes já existiam no Brasil quanto da chegada dos portugueses e as línguas de imigração vieram depois. A diferença é o modo de relação. As línguas indígenas e africanas entram na relação como línguas de povos considerados primitivos a serem ou civilizados (no caso dos índios) ou escravizados (no caso dos negros). Ou seja, não há lugar para essas línguas e seus falantes. No caso da imigração, as línguas e seus falantes entram no Brasil por uma ação de governo que procurava cooperação para desenvolver o país. E as línguas que vêm com os imigrantes eram, de algum modo, línguas nacionais ou oficiais nos países de origem dos imigrantes. Essas línguas são línguas legitimadas no conjunto global das relações de línguas, diferentemente das línguas indígenas e africanas. As línguas dos imigrantes eram línguas de povos considerados civilizados, em oposição às línguas indígenas e africanas”

Ao estabelecer a diferença entre o contato do português com as línguas indígenas/africanas e as línguas de imigrantes, o autor faz compreender que há mudança do modo de relação. As línguas de imigrantes são línguas legitimadas. É em função dessa legitimação que se faz necessário, pois, interditá-las e, ao mesmo tempo, (re)afirmar a língua nacional brasileira. Se assim é, como isso pode ser visto nas textualidades jurídicas que tenho tomado para análise?

Para compreender o momento, a leitura de Payer (2007, p, 114) em trabalho sobre a constituição do sujeito brasileiro, no que diz respeito à sua relação com as línguas presentes em sua história, é muito importante,

“Investigamos com detalhamento o modo como o Português, em seu papel de língua nacional, foi cuidadosamente difundido em campanhas oficiais do Estado brasileiro nas regiões de densa imigração, nos anos trinta, embora os cuidados oficiais com a ‘nacionalização dos estrangeiros’ tivessem se iniciado já nas primeiras décadas do século XX. No processo de nacionalização, as línguas dos imigrantes, tendo sido interditadas, no jogo político-ideológico, como línguas nacionais de outros países presentes no território brasileiro, foram juridicamente interditadas no contexto das duas grandes guerras — muito embora estes acontecimentos tenham funcionado também, conforme a nossa leitura dos documentos, como um argumento pela nacionalização, que foi decisivo para o processo que já se encontrava instalado há mais tempo.”

Se, a questão da interdição das línguas de imigrantes está presente no início do século XX e, como afirma Guimarães, o momento de particular implementação da entrada de mão de obra imigrante no Brasil tem início em 1880, seria necessário observar a CF de 1891 em busca de alguma marca que determinasse a ação do Estado no sentido de, como diz Payer, ‘nacionalizar’ os estrangeiros.

Ao tomar a CF de 1891, encontrei a seguinte formulação,

*“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros
(...)”*

SEÇÃO II

Declaração de Direitos

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:” (Grifos Meus)

Em outro momento, observei certos aspectos na relação entre o título da seção e a formulação do caput do artigo. A Seção II trata dos direitos dos cidadãos genericamente, como se falasse aos cidadãos do mundo. No momento de minha análise, identifiquei no caput um efeito de pré-construído que trazia a memória da “Declaração do Homem e do Cidadão”.

Retomo um questionamento feito naquele momento: seria um Estado republicano falando ao cidadão do mundo? Talvez não a todos os cidadãos do mundo, mas pelo menos àqueles que aqui se encontravam. Ou seja, a resposta pode compreender o que antes analisei, mas também a questão da presença de imigrantes no Brasil desde o ano de 1880.

Uma vez que, com a vinda dos imigrantes, línguas estrangeiro-nacionais/oficiais⁶⁵ adentravam o espaço-tempo brasileiro, se dá — a partir da ação do Estado Brasileiro — a interdição jurídica das línguas de imigrantes. No entanto, como fazê-lo numa textualidade jurídica que silenciava sobre a língua nacional do país? Como pudemos ler em Payer, é somente a partir da década de 1930 que se efetivará o projeto de nacionalização. Mais à frente verificaremos como os sentidos em relação a ensino/educação e língua mudam a ponto de dar visibilidade a essa interdição. Quanto à pergunta, a resposta parecer ser a ‘nacionalização’ destes estrangeiros.

Se o caput diz,

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:” (Grifos Meus)

O que significa falar em ‘*brasileiros e a estrangeiros residentes no País*’? O próprio texto constitucional de 1891 responde,

“TÍTULO IV

Dos Cidadãos Brasileiros

SEÇÃO I

Das Qualidades do Cidadão Brasileiro

Art 69 - São cidadãos brasileiros:

⁶⁵ A expressão aqui remete ao fato de tratar de línguas que no espaço brasileiro se configuram como estrangeiras em relação à língua nacional brasileira, mas ao mesmo tempo são línguas nacionais, oficiais de outras nações e nisso verifico a especificidade deste contato em relação ao entre a língua nacional brasileira e as línguas indígenas, por exemplo.

- 1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;
- 2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;
- 3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;
- 4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;
- 5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;
- 6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados.” (Grifos Meus)

Sobre a questão dos estrangeiros na CF de 1891, Fausto (2009, 142) afirma que “O texto constitucional consagrou o direito dos brasileiros e estrangeiros residentes no país à liberdade, à segurança individual e à propriedade.”. Sobre a CF de 1891 o autor (idem, ibidem) diz ainda que uma medida *“destinada a integrar os imigrantes foi a chamada grande naturalização. Por ela, tornaram-se cidadãos brasileiros os estrangeiros que, achando-se no Brasil a 15 de novembro de 1889, não declararam dentro de seis meses após entrar em vigor a Constituição o desejo de conservar a nacionalidade de origem.”* Para mim, a questão não era (só) de integração.

Parece-me que uma compreensão possível é a de que ‘*brasileiros e a estrangeiros residentes no País*’ no caput do artigo 72 é paráfrase⁶⁶ de ‘*cidadãos brasileiros*’ presente no artigo 69. Se assim é, o que motiva a forma analítica da formulação ao invés de o uso da forma sintética ‘*cidadãos brasileiros*’? Qual a necessidade de explicitar ‘*brasileiros*’ e ‘*estrangeiros residentes no país*’? Não é ‘*apenas*’ a integração. O que para mim se marca é a interdição do imigrante enquanto estrangeiro. A interdição do ser cidadão de outra nação. E, como sabemos, a relação língua/nação é indissociável. Assim sendo, na medida em que indistingue pela naturalização/integração, A CF de 1891 vai marcando um silenciamento, um apagamento das línguas/nações dos imigrantes.

Dessa forma, a língua durante o período da Primeira República — se permanece silenciada enquanto língua nacional na CF de 1891 — vai tendo sua dimensão social ampliada de

⁶⁶ Ao falar em paráfrase, falo em funcionamentos das unidades lingüísticas no discurso, a exemplo do que fazem Pêcheux (1969), Orlandi (1983) e Serrani (1997) entre outros.

maneira transversa⁶⁷. Quer pela determinação do saber a língua para ser cidadão. Quer pela demanda da interdição do pertencimento dos imigrantes às suas línguas/nações.

⁶⁷ Conforme Pêcheux, *Semântica e Discurso* (1988).

3.5. Transição da Primeira República para a Revolução de 1930

Até o momento, tenho trabalhado basicamente, no que concerne ao período posterior à Proclamação da República, com documentos e condições das duas últimas décadas do século XIX. No entanto, o período da Primeira República se estenderá até a Revolução de 30. Neste item, buscarei traçar um painel do período compreendido pelas duas primeiras décadas do século XX e como os sentidos de ensino/educação e língua se configuram neste momento e como irão ressoar nas décadas seguintes. Assim, traçando este painel, busco compreender qual a especificidade deste período dos anos 1910 e 1920 em relação ao período republicano anterior (1889 – 1900).

Um aspecto ligado à educação que se desenvolve a partir do final do século XIX e segue pelas primeiras décadas do século XX são as reformas educacionais. Mesmo que sem muitas vezes alcançarem uma mudança prática, o que as reformas do período marcam é a tentativa de pensar, de forma sistematizada, a educação. Ou melhor, as reformas explicitam um processo, iniciado a partir da instauração da República, de tentativa de ‘reorganização’ da educação.

Magalhães (2010, p. 03)⁶⁸ traça um paralelo entre a situação da educação no nível federal e no nível estadual,

*“Durante todo o período da Primeira República, parece terem sido os positivistas quem ‘pensaram’ a Educação e efetivaram **as reformas educacionais, em nível nacional.** Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, entre 1890 e 1891, realiza reforma do ensino primário e secundário. Em seguida, o gaúcho Rivadávia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores realiza, durante sua gestão (1910-1914), segundo Cunha (1980) ‘uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país’(p. 139). Depois destas, aconteceram a reforma de Carlos Maximiliano (1915) e a reforma de ensino de Rocha Vaz em 1925
Ao lado disso, o ideário liberal que defendia o mesmo regime, no processo de conciliação que dominava a realidade política e econômica da República, em geral, **foi quem preparou a organização das leis educacionais nos estados**, cuja representação mais forte, no início da República, foi o de Francisco Campos, entre 1890 e 1896, em São Paulo.” (Grifos Meus)*

Uma vez configurada a divisão entre Estado e Estados, é preciso estabelecer, primeiramente, as características das reformas federais. Vejamos algumas características das reformas feitas no nível Federal.

⁶⁸ disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

Lopes (2010, p. 03)⁶⁹, em artigo sobre a educação escolar na Primeira República sob a perspectiva do escritor Lima Barreto, apresenta alguns detalhes em relação a algumas destas reformas,

“A questão fundamental, nesse momento, era a do controle do acesso ao ensino superior; esse sim prioridade das classes dirigentes. Nesse sentido, do ponto de vista da organização do ensino, as medidas que determinavam a articulação entre o secundário e o superior eram decisivas na definição do caráter seletivo e preparatório do ensino secundário. Com exceção da Reforma Rivadávia Corrêa (1911), que propunha a autonomia entre os dois graus, fixando que o certificado de conclusão do ginásio apenas serviria como atestado de frequência e aproveitamento de estudos no superior, as reformas Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901) e Carlos Maximiliano (1915) fizeram do secundário a passagem única para o superior. A Reforma Carlos Maximiliano reforçava essa dependência entre os graus, por meio do vestibular e da necessidade do certificado de conclusão do secundário, obtido por via de exames finais e preparatórios, para ingresso no superior.”

Saviani (2005, p. 30) detalha o conteúdo da Reforma Rocha Vaz, *“Finalmente, a reforma Rocha Vaz, de 1925, estabeleceu os currículos das escolas superiores e determinou que o exame vestibular seria de caráter classificatório para ingresso em um número previamente delimitado de vagas das escolas de nível superior.”*

Como se faz notar pelo conteúdo das reformas federais, seus objetos de discussão são o ensino secundário e o ensino superior. Não é de se estranhar que, por diversas demandas sociais, o ensino superior cresça de forma marcante durante o período, como afirma Lopes (ibidem, p. 06),

“De fato o incremento da burocracia estatal e privada e a diversificação econômica, geradas pelas iniciativas de industrialização e pela aceleração da urbanização, exigiam um certo número de pessoas habilitadas pelo ensino superior, e tanto as camadas médias como as altas, por motivos distintos, pressionavam a ampliação de vagas: a elite oligárquica para se manter no poder e as camadas médias para obter ascensão social. Se até a década de 1880 o ensino superior contava com uma média de 2.300 estudantes, distribuídos por escolas especializadas em campos reduzidos do saber, tais como medicina, engenharia, direito e agronomia, localizada em apenas sete cidades (Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda, Cruz das Almas e Pelotas), no final da Primeira República já havia por volta de 20 mil estudantes.”

Dessa forma, como já analisei anteriormente, o foco do poder federal desde o Império estava voltado para o secundário e o superior. Para os Estados ficava a tarefa de cuidar da educação primária. Como disse anteriormente, o silenciamento da CF de 1891 em relação às responsabilidades sobre cada nível de ensino acaba por permitir que os Estados tomem para si a

⁶⁹ Silvana Fernandes Lopes, “A Educação Escolar na Primeira República: A Perspectiva de Lima Barreto”, disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

responsabilidade sobre os diferentes nível/ramos da educação. Mas isto não era o que ocorria. Segundo Werle (2005, p. 40),

“A linha de liberdade de ensino, elo comum às instâncias federal e estadual, só contribuiu para dar ao nível estadual um espaço de autonomia e deliberação independente do federal, a qual justificava a não intromissão da União no ensino de primeiras letras. Não havia se constituído na sociedade brasileira a idéia de Estado como articulador da instrução em seus diferentes níveis.

Para a instância federal este particular parece ter sustado a possibilidade de especialização estrutural que atendesse à instrução primária, o que condenou esse nível de ensino a um atrelamento a outros interesses políticos e, contraditoriamente, a sua não inclusão na agenda de discussões nacionais na direção da generalização da instrução primária e erradicação do analfabetismo.

Com isto, a instância federal, no início da República, não estava compromissada com a educação primária, articulando-se à educação do Distrito Federal e ao ensino superior e secundário no país. Não havia condições organizacionais nem idéias polarizadoras que levassem ao desenvolvimento de um sistema político-administrativo que fosse ativo e abrangente para com a problemática da instrução primária.”

Começa a se colocar de maneira mais marcante a questão da ‘instrução primária’. E, se era um nível/ramo da educação que estava a cargo dos Estados desde o Decreto 7 de 1899, esta questão deveria aparecer em alguma ação do nível estadual.

Magalhães (2010, p. 04), na seqüência de seu artigo, apresenta algumas das reformas estaduais ocorridas durante o período da Primeira República,

“Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos em 1927, em Minas Gerais; de Fernando Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930.”

A primeira das reformas estaduais, a de Sampaio Dória tem, segundo Saviani (2005, p. 31), um papel importante por trazer à tona a questão da educação das massas escolares. Uma questão que ainda não se colocava. Segundo o autor,

“Essa questão emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais da década de 20 que procurou enfrentar esse problema mediante a instituição de uma escola primária para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma, admitida pelo próprio Sampaio Dória como resultando em ‘um tipo de escola primária aligeirada e simples’, recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada.”

O que percebemos a partir das análises apresentadas dentro do campo da história da educação apresentadas é que há, no que concerne às reformas educacionais, um corte por volta da década de 1920. Num primeiro momento, as reformas se davam em nível nacional e sob controle

da União, o que se reafirma ao notar que as duas primeiras reformas são atribuídas a Ministros da República⁷⁰. E estas reformas tratavam, eminentemente, do nível secundário e do nível superior.

No entanto, a partir da década de 1920, as reformas passam a acontecer também no nível estadual. E surge, mesmo que de maneira ainda incipiente, a questão da instrução primária para todos.

Este movimento Reformas da União/Reformas Estaduais vem (re)afirmar a descentralização, a fragmentação da educação que está instalada no país desde os tempos do Império. Porém, algumas novas questões, como a instrução primária para todos, se colocavam. Que condições determinavam esse movimento? Fausto (2009, p. 171) esclarece as mudanças ocorridas na década de 1920,

*“Após a Primeira Guerra Mundial, a presença da classe média urbana na cena política tornou-se mais visível. De um modo geral, esse setor da sociedade tendia a apoiar figuras e movimentos que levantassem a bandeira de um liberalismo autêntico, capaz de levar à prática as normas da Constituição e as leis do país, transformando a República oligárquica em República liberal. Isso significava, entre outras coisas, eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se nesses meios de reforma social, mas a maior esperança era depositada na **educação do povo**, no voto secreto, na criação de uma Justiça Eleitoral.”*

Nessas condições, ainda funciona a impossibilidade da organização de uma educação nacional. Dito de outra forma, ainda não é possível o estabelecimento de uma LDB. Isso se dava pelo fato de que, apesar da grande quantidade de reformas educacionais, elas se davam em nível estadual, o que evidenciava a existência de vários grupos com diferentes interesses. De acordo com Freitas (2005, p. 166),

“Se o momento de estabilização de uma forma para a escolarização pode ser identificado com os primeiros anos da República, as décadas seguintes assistiram a várias disputas entre grupos que buscavam influenciar a definição das ‘formas dentro da forma, o que significa disputar o formato de currículos, orientações pedagógicas, produção de materiais e tudo o que pudesse dar normas ao trabalho escolar. A década de 1920 foi palco e inúmeras reformas estaduais lideradas por jovens (...) os quais, mesmo com identidades políticas e inclinações teóricas diferentes, em muitas ocasiões foram identificados como se fossem homogeneamente defensores dos princípios

⁷⁰ Sobre o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Werle (2005, p. 39) esclarece: “Os serviços relativos à instrução pública afetos, no Império, à Secretaria do Interior — que hoje chamaríamos de Ministério do Interior —, passam, em 1890, para a Secretaria ou, nos termos de hoje, Ministério de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, composto de três seções, uma de apoio financeiro, outra de correios e telégrafos e, a terceira, tendo a seu cargo a instrução pública primária, secundária, superior, instrução especial e profissional, institutos, escolas normais, academias, museus e demais estabelecimentos (Decreto n. 377, 1890). O Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos funcionou apenas durante um ano e meio, sendo extinto com a reorganização dos serviços da administração federal, quando as questões educativas passaram para a competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.”.

da 'escola nova', como se o adjetivo 'escolanovista' fosse suficiente para indicar as características da ação educacional de todos."

Porém, se efetivamente, a educação ainda não pode ser organizada de maneira nacional, na organização político-administrativa da República, a instrução vai se colocando ao lado de outros sentidos que começam marcar um novo lugar para a educação. Werle (2005, p. 42) nos diz,

*"No período entre 1903 (Decreto 4.728, 1899) e 1930, os assuntos da instrução são tratados em seções separadas da Diretoria do Interior. A instrução superior e secundária do Distrito Federal e estabelecimentos deste tipo a cargo do poder federal nos estados permanecem em secção específica da Diretoria do Interior. Os institutos e estabelecimentos que se dediquem às letras, ciências e artes mantidos, fiscalizados ou subvencionados pela União, passam a ser uma das incumbências da primeira seção da Diretoria do Interior, tratados junto com questões como **naturalização, nacionalidade**, liberdade de culto, festas nacionais, organização política da República e dos Estados."* (Grifos Meus)

Assim, apesar de ainda não organizada/pensada de maneira nacional, a educação vai se colocando junto a sentidos como o de 'naturalização' e 'nacionalidade'. E o fato de estes sentidos se articularem será objeto de análise na sequência deste trabalho.

E os sentidos de língua, como se movimentavam neste período?

Pfeiffer (2001, p. 167)⁷¹, em trabalho sobre as polêmicas sobre o modo de falar a língua no final do século XIX e início do século XX, nos diz,

"As polêmicas analisadas podem ser sintetizadas do seguinte modo: em 1870, o escritor brasileiro José de Alencar, em seu pós-escrito à segunda edição de Iracema, responde às críticas feitas pelo filólogo português Pinheiro Chagas sobre o modo como escreve seu livro. Entre 1879 e 1880, o jornalista e político brasileiro Carlos de Laet inicia uma polêmica com o escritor português Camilo Castelo Branco, opondo-se ao seu artigo 'Fagundes Varela' em que a poesia e os poetas brasileiros são altamente criticados. A partir de seu artigo 'Papelinhos', o gramático e historiador brasileiro João Ribeiro iniciou, em 1913, uma polêmica com o brasileiro Carlos de Laet em torno de discussões gramaticais sobre a língua nacional. Esta polêmica durou três meses, ocupando o espaço de mais de trinta artigos, o que nos permite ver a dimensão que teve para os escritores. Finalmente, entre 1902 e 1907, travou-se a polêmica em torno da escrita do Código Civil entre o revisor do primeiro texto do código, o professor e filólogo brasileiro Carneiro Ribeiro, e seu antigo aluno, o Senador Rui Barbosa, responsável pela redação final do Código brasileiro.

Ao tratar das polêmicas e dos discursos que as relatavam, está-se analisando os discursos metalingüísticos que foram sendo construídos sobre a língua nacional em um momento caracterizado como o período de gramatização (Auroux, 1992) da língua nacional do Brasil (Guimarães, 1994, 1997).

O processo de gramatização, funcionando como instrumento de estabilização, pressupõe o estancamento da língua a ser gramatizada, apagando outras línguas que produzem as instabilidades e polêmicas em torno da língua que falamos." (Grifos Meus)

⁷¹ "A Língua Nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX".

A partir do excerto da autora, é interessante perceber como as polêmicas sobre o modo de falar a língua se instalam primeiramente numa relação brasileiros X portugueses e depois brasileiros X brasileiros. Esta mudança permite a seguinte organização,

Polêmicas Brasileiros X Portugueses – século XIX		
José de Alencar (escritor)	1870	Pinheiro Chagas (filólogo)
Carlos de Laet (jornalista e político)	1879*	Camilo Castelo Branco (escritor)

Polêmicas Brasileiros X Brasileiros – século XX		
Carneiro Ribeiro (professor e filólogo)	1902*	Rui Barbosa (Senador)
João Ribeiro (gramático e historiador)	1913	Carlos de Laet (jornalista e político)

* As datas apresentadas são as de início.

Assim, configura-se um movimento em relação à questão da língua do Brasil X Portugal para uma relação Brasil X Brasil. Se, a partir do início do século XX, as discussões em torno da língua tendem a uma relação (intra)nacional, é importante notar um outro movimento que se configura. A discussão em torno do modo de falar a língua começa a se colocar numa relação entre teóricos X políticos. De um lado, um filólogo e um gramático. Do outro, dois políticos.

Lopes (2010, p. 01) afirma:

“Os teóricos e educadores profissionais brasileiros se constituíram como tal somente a partir das décadas de 20 e de 30. Até então, o pensamento educacional expressava-se por meio de reflexões sócio-políticas, realizadas por publicistas e literatos, veiculadas particularmente pela imprensa. O debate entre intelectuais, de diferentes filiações teóricas, num período fértil em reformas educacionais, foi intenso e o seu resultado aparece tanto na incipiente produção científica da época, quanto na imprensa e na literatura.”

Em outras palavras, no que concerne à língua, o que se colocava enquanto um debate entre Brasil e Portugal ainda no início da República, a partir do século XX transfere-se para uma discussão entre intelectuais e políticos. Mas, a partir da década de 20, os debates se darão entre intelectuais/teóricos de diferentes filiações.

3.6. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e as Constituições da década de 1930: um novo sentido para ensino/educação.

Em 03 de novembro de 1930, Getúlio Vargas toma posse como presidente do Brasil. Este fato marca o final da Primeira República. Getúlio tinha sido derrotado em eleição ocorrida no início daquele ano. Nesta eleição, ele tinha sido apoiado pela chamada Aliança Liberal. Programa que,

“(...) refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto em nome da ortodoxia financeira e, por isso mesmo, não discordava neste ponto da política de Washington Luís. Propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores. Sua insistência maior concentrava-se na defesa das liberdades individuais, da anistia (com o que se acenava para os tenentes) e da reforma política pra assegurar a chamada verdade eleitoral.” (Fausto, 2009: p. 178)

O descontentamento de vários setores com o resultado da eleição presidencial do início de 1930 acabou por configurar um movimento revolucionário. Movimento que só ganhou força após a morte de João Pessoa — político paraibano que tinha sido candidato à vice-presidente na Chapa de Getúlio — em 26 de julho de 1930.

Em 03 de outubro de 1930, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, estourava a revolução. Em 04 de outubro, foi a vez do Nordeste. No dia 24 de outubro, integrantes da cúpula militar depuseram o presidente da República e constituíram uma Junta Provisória de governo. A Junta tentou permanecer no Poder, mas as manifestações populares e as fortes pressões dos revolucionários sulistas obrigaram o recuo da Junta e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.⁷²

Para Fausto (ibidem, p. 181), *“O movimento revolucionário de 1930 no Brasil insere-se em uma conjuntura de instabilidade, gerada pela crise mundial aberta em 1929, que caracterizou toda a América Latina.”*

Vejamos alguns detalhes da Revolução de 1930 que nos permitem compreender a relevância deste acontecimento para uma mudança nos sentidos de ensino/educação e língua.

Segundo Pfeiffer⁷³, ainda durante o Governo Provisório, um dos pontos do programa do Governo Vargas, apresentado em seu Plano de Governo⁷⁴, era a *“difusão intensiva do ensino*

⁷² Conforme Fausto (2009).

⁷³ “Alguns Recortes na Reflexão de Currículos e Avaliação”, no prelo.

⁷⁴ O Plano de Governo é retomado pela autora em Ghirandelli, P. Jr. *Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-34)*, Ibitinga: Humanidades, 1991.

público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e da Saúde Pública, sem aumento de despesas”.

Se, anteriormente — quer durante o Império, quer durante a República — poucas eram as referências à educação, mesmo nos textos constitucionais, durante o Estado Getulista⁷⁵ ela já aparece no Plano de Governo. Outro fato que deve ser destacado é o que a formulação faz ecoar: “*difusão intensiva do **ensino público**, principalmente técnico-profissional*,”. Se, em momentos anteriores o Estado voltava sua atenção primordialmente para o ensino secundário e o superior, desta feita o que se colocava em primeiro plano era o ‘*ensino público*’. Não se especificava, ao menos a priori, um grau. O que se destacava era a obrigação do Estado para com o ensino.

Além de a predicação ‘público’ fazer reaparecer o sentido de gratuidade e de responsabilidade do Estado para com o ensino — sentidos que estavam presentes no que diz respeito à instrução primária na Constituição de 1824 e que não apareciam na CF de 1891 —, o ensino deveria ser objeto de uma “*difusão intensiva*”.

Analizando a CF de 1891 em relação à educação, Cury (2005, p. 22) lembra que:

“A gratuidade foi retirada da Constituição e deixada a cargo dos Estados bem como o estatuto da obrigatoriedade. Na verdade, o corte liberal da Constituição deixa a demanda por educação escolar ao indivíduo que, atraído pelo exercício do voto, seria motivado a buscar os bancos escolares.”

Ainda segundo o autor (ibidem), durante a Revisão Constitucional de 1925/1926 ocorreu uma tentativa de fazer reaparecer a gratuidade e obrigatoriedade como princípio nacional pelo menos para a instrução primária. Isto não aconteceu.

Se o primeiro enfoque no Plano de Governo era a gratuidade do ensino, outro ponto acaba recortando um ramo/nível de ensino de maior interesse. É o aposto da formulação, “*difusão intensiva do ensino público, **principalmente técnico-profissional***,”. Não se falava, como na CF de 1824, na instrução primária. Agora, há outro sentido posto ao lado de ensino. O sentido de trabalho.

Pfeiffer (ibidem) afirma que o aparecimento da questão do ensino público no Plano de Governo de Getúlio Vargas “*é importante pelos contornos que o ensino público ganhará nas decisões e promulgações de leis, decretos e manifestos sociais*,”. Em outras palavras, uma

⁷⁵ Retomo esta expressão a partir de Fausto (2009) para tratar do período entre 1930 e 1945.

mudança da posição do Estado em relação à educação está em curso. Segundo Freitas (2005, 167), “*A ‘revolução de 1930’, de fato, tem conseqüências de profundo impacto no processo de consolidação do Estado como interlocutor principal da sociedade para o encaminhamento das questões relacionadas à educação.*”.

Para Saviani (2005, p. 29), o Brasil está entrando no segundo de três períodos que o autor estabelece para a política nacional. Para o autor (ibidem), este momento “*traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador.*”. De “*forma contraditória*” pelo fato de tratar-se de regime centralizador e, num segundo momento — o Estado Novo —, ditatorial.

Tomando as notas de Pfeiffer e Saviani, destaco dois aspectos para reflexão. Em Pfeiffer temos, “*é importante pelos contornos que o ensino público ganhará nas decisões e promulgações de leis, decretos e manifestos sociais.*”. Até o momento, neste trabalho, tratamos dos sentidos de ensino/educação e língua fundamentalmente em textualidades jurídicas. A autora, neste momento, acresce à enumeração de textualidades desta natureza uma outra: ‘manifestos sociais’. Freitas (2005, p. 168) esclarece o papel dos manifestos no início do século XX,

“No século XX, a divulgação de manifestos tornou-se estratégia de intervenção política em vários lugares da América Latina. Aliás, a arte de produzir um manifesto tornou-se um componente estético das convocações políticas. As falas dos autores sugerem a demarcação de uma fronteira ideológica e, de certa forma, provoca todos os leitores: quem está dentro? Quem está fora?”

Com vistas a oferecer para toda a sociedade à qual o(s) manifestante(s) se dirige(m) um parâmetro capaz de organizar as adesões de quem quer ‘estar dentro’ do grupo que sustenta os princípios do documento publicado, o manifesto costuma reunir referências a intelectuais de prestígio para mostrar que as idéias ali defendidas fazem parte de uma ‘tradição argumentativa exemplar’. Por isso, um manifesto tende a afirmar que representa um grande projeto, uma grande unidade de propósitos ao redor de interesses gerais. A negação do interesse particular é outro fundamento político da maioria dos manifestos.

É interessante também que o manifesto às vezes proclama o futuro após ler o passado, e não poucas vezes apresenta esse passado com desprezo. (...)

O Manifesto é portador de um ‘marco zero’. Atesta simultaneamente o que do passado deve ser deixado pra trás e o que do futuro se anuncia nos seus conteúdos. O ‘novo’ só é efetivamente novo se os princípios forem aceitos e suas reivindicações atendidas. Por isso, manifestos têm signatários que são exibidos como ‘garantia’ de sua força e seus autores procuram a imprensa para que aconteçam, antes de tudo, como notícia: eis que o novo vem enfrentar o envelhecido.”

Como já dito, Saviani afirma que a Revolução de 30 “*traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador.*”. O que viria a ser ‘incorporar o ideário pedagógico renovador’?

Retomo mais uma vez Freitas (2005, p. 166), em trecho de citação previamente apresentada, para buscar a compreensão desta formulação,

“A década de 1920 foi palco e inúmeras reformas estaduais lideradas por jovens (...) os quais, mesmo com identidades políticas e inclinações teóricas diferentes, em muitas ocasiões foram identificados como se fossem homogeneamente defensores dos princípios da ‘escola nova’, como se o adjetivo ‘escolanovista’ fosse suficiente para indicar as características da ação educacional de todos.”

A concepção de uma ‘escola nova’ circulava no Brasil desde a década de 1920, mas, como diz o autor, uma vez que as reformas daquela década eram realizadas em nível estadual e atendiam a diferentes interesses de diferentes grupos, elas não eram suficientes para a constituição de uma homogeneidade. No entanto, o Estado Getulista parecia sinalizar uma mudança desta situação. Freitas (ibidem) afirma,

“Podemos considerar verdadeiro o fato de que muitas das reformas e muitas das falas e escritos daqueles reformadores mencionavam a ‘escola nova’ como inspiradora de suas ações, mas é necessário lembrar que com o passar do tempo cada vez mais falar da escola significava indiretamente ‘falar da nação’. Isso quer dizer que olhar para o ‘escolanovismo’ daqueles reformadores corresponde a olhar para o tema escola sendo apropriado em duas frentes de batalha ideológica: 1) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse ‘civilizar’ seus filhos em novas instituições; 2) a apropriação que se dava num campo de luta centrado na disputa sobre qual república deveria ser consolidada, o que exigiria da escola uma adaptação para atender às demandas da construção dos modelos que cada um defendia. Alguns intelectuais de grande expressão diziam frases como: ‘não é essa a república dos meus sonhos’.

Para muitos, e especialmente para vários intelectuais envolvidos com as reformas educacionais, a Revolução de 1930 adquiriu um significado especial, pois ela sinalizava um momento no qual a ação do Estado organizaria finalmente o que até então não havia sido organizado.

A Revolução de 1930 ampliou o uso das palavras ‘renovação’ e ‘reconstrução nacional’. Alguns intelectuais como Fernando Azevedo ou Alceu Amoroso Lima demonstravam perceber que a luta para que o Estado realizasse um modelo de escola não era uma luta menor. Era também uma ‘guerra invisível’ para determinar qual segmento daria direção na reconstrução republicana que a chamada ‘era Vargas’ prometia.”

Diante dessa presença massiva e marcante de manifestos a partir da década de 1920, podemos compreender que, enquanto o Estado centraliza a questão da educação — com certas especificidades que merecerão atenção — ocorre uma articulação de teóricos em torno de uma renovação da escola, uma ‘escola nova’.

Portanto, para análise dos sentidos de ensino/educação e língua no período do Estado Getulista, tomarei não só textualidades jurídicas como também o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ (1932).

3.6.1 O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Para compreender a importância do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁷⁶, é preciso tomar alguns acontecimentos anteriores à sua apresentação e também à instituição do Estado Getulista. Um ponto para o início desta compreensão pode ser retomar, mais uma vez, a questão das reformas educacionais do fim do século XIX e, principalmente, do início do século XX. Para Andreotti (2010, p. 01)⁷⁷, “*A década de 1930 representou um momento de definições sobre o encaminhamento do desenvolvimento capitalista industrial no país*”. Com isso, as reformas educacionais “*visavam abranger as necessidades desse processo de modernização*”. Para a autora, a educação já era um assunto em pauta para setores organizados da sociedade. A autora (ibidem) destaca:

“A criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional; a atuação dos pioneiros da Escola Nova, movimento que se empenhou em dar novos rumos para a educação tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada. Nesses embates prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado.”

É após todo este trajeto que, no ano de 1932 ocorre um acontecimento discursivo⁷⁸ que marca o posicionamento social por uma nova forma de escola, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Freitas (2005, 169) nos fala sobre o surgimento do Manifesto,

“O Manifesto dos pioneiros da educação nova, dirigido ao ‘povo e ao governo’, foi anunciado por Nóbrega da Cunha, na IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação. O autor anunciava o documento, indicava seu autor, Fernando de Azevedo, e destilava uma série de desconfianças com as quais justificava a necessidade de publicar o documento. Nóbrega da Cunha desconfiava do primeiro Ministro da Educação instituído pela revolução, Francisco Campos, quando este pedia àquela assembléia ‘grandes linhas’ para a educação nacional e desconfiava também de Getúlio Vargas quando pedia ao mesmo fórum as ‘diretrizes para a educação brasileira’. Parecia inverossímil aquela disponibilidade por parte de um governo que já escolhera ministro e ministério e que pedia pistas quando já demonstrava estar pavimentando seu caminho na esfera educacional.”

⁷⁶ A partir de agora também retomado pela sigla MPEN.

⁷⁷ Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

⁷⁸ Segundo Pêcheux (1990), “*o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória; é ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que o acontecimento convoca.*” (Discurso: Estrutura ou Acontecimento?).

Para Saviani (2005, p. 30), o manifesto “*após diagnosticar o estado da educação no Brasil afirmando ‘todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país’, apresenta um ‘Plano de Reconstrução Nacional’*”. De acordo com o autor (ibidem) “*O Manifesto é um documento de política educativa em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública.*”. Ainda sobre o manifesto, Freitas (2005, p. 171) afirma que:

“O Manifesto surgiu quando um grupo quis explicitamente se diferenciar de alguns grupos católicos e defender que o Estado que estava em construção se responsabilizasse pela escola pública, atendendo a um direito básico de cada um, o que no documento era comparado a um direito biológico.”.

3.6.1.1 Estrutura, passado e futuro da educação no MPEN.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷⁹ apresenta uma estrutura bastante detalhada em que são contemplados os problemas da educação ao “*ler o passado*” e não se furta a “*proclamar o futuro*”. “*Eis que o novo vem enfrentar o envelhecido*”⁸⁰. A estrutura do MPEN é a seguinte:

<i>O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)</i>	
TÍTULO I	A Reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao Governo
TÍTULO II	Movimento de renovação educacional
TÍTULO III	Diretrizes que se esclarecem
TÍTULO IV	Reformas e a Reforma
TÍTULO V	Finalidades da educação
TÍTULO VI	Valores mutáveis e valores permanentes
TÍTULO VII	O Estado em face da educação
	a) A educação, uma função essencialmente pública
	b) A questão da escola única
	c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação
TÍTULO VIII	A função educacional
	a) A unidade da função educacional
	b) A autonomia da função educacional
	c) A descentralização
TÍTULO X	O processo educativo
TÍTULO XI	O conceito e os fundamentos da educação nova
TÍTULO XII	Plano de reconstrução educacional
	a) As linhas gerais do plano
	b) O ponto nevrálgico da questão
	c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
	d) O problema dos melhores
TÍTULO XIII	A unidade de formação de professores e a unidade de espírito
TÍTULO XIV	O papel da escola na vida e a sua função social

⁷⁹ Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf.

⁸⁰ Conforme Freitas (2005).

Na seqüência, retomarei itens do documento a partir de algumas formulações. Iniciarei pela retomada do ‘passado’, do ‘envelhecido’, que é retomado logo no primeiro item.

O Manifesto apresenta em seu primeiro item — “A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo” — um primeiro parágrafo que apresenta a seguinte formulação,

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...”

Neste primeiro parágrafo, ao se fazer uma leitura do passado da educação brasileira, afirma-se a ausência de um sistema de organização escolar que consiga atender às necessidades modernas e do país,

“(...) se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.” (Grifos Meus)

Ao mesmo tempo, o objetivo não alcançado é um sistema escolar que esteja à altura das necessidades modernas. E, ao falar em necessidades modernas, está se falando, na década de 1930, nas necessidades das camadas médias da população que estão em expansão em virtude da recente modernização capitalista que se operava no país. A crise da hegemonia oligárquica agrária — por fatores diversos como a Crise Mundial de 1929 — permitia novas possibilidades de colocação dos indivíduos no processo produtivo. Segundo Andreotti (P. 06),

“A sociedade brasileira apresentava uma recente burguesia industrial e trabalhadores da indústria, aspecto eminentemente urbano e localizado, uma oligarquia agrária e trabalhadores do campo. A classe média encontrava-se na nova configuração de incremento do comércio, do setor de serviços e de trabalhadores autônomos, advinda da industrialização e da urbanização, processos concomitantes porque dependentes e que abriram possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho voltado aos setores administrativos e financeiros, como também o alargamento do mercado consumidor.”

Assim a educação — ou melhor, o problema da educação — era apresentado como o motivo para que o país não estivesse pronto para suas novas necessidades. Mas se mesmo alguns dos signatários⁸¹ do Manifesto eram já autores de diversas reformas educacionais anteriores, o que fazia com que estas não tivessem conseguido êxito? Uma resposta estava posta,

*“(…) se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, **dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido**, todos os nossos esforços, **sem unidade de plano e sem espírito de continuidade**, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.”* (Grifos Meus)

Dois pontos eram destacados para o fracasso das reformas feitas até então: (1) a falta de relação entre reformas econômicas e educacionais que permitisse que ambas seguissem numa mesma direção e (2) a falta de continuidade e unidade entre as reformas. Em outras palavras, o Manifesto atribuía a falta de um sistema de educação organizado à descentralização/fragmentação da educação no país, *“Tudo fragmentário e desarticulado”*. E a solução era dada na sequência do documento,

“Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” (Item Reformas e a Reforma)

E a metáfora inaugurada no título do item, ‘Reconstrução Educacional no Brasil’, ganhava desenvolvimento no fecho do parágrafo, ao se falar no passado,

*“(…) A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, **nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...**”* (Grifos Meus)

⁸¹ Caso por exemplo, para citar dois autores de célebres reformas, de Anísio Teixeira e Sampaio Dória.

No início do parágrafo, o Manifesto apresentava, “*Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.*”. O segundo parágrafo trata de apresentar qual é o problema da educação,

“Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’ que nos convencesse da ‘existência de um problema sobre objetivos e fins da educação’. Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.” (Grifos Meus)

Eis o problema da educação até o fim da Primeira República: não se sabia os fins da educação. Não se aplicava o científico para solucionar seus problemas. O que faltava era uma ‘cultura própria’ ou uma ‘cultura geral’. Pfeiffer⁸² retoma Clarice Nunes para considerar que,

“(…) o ensino no Brasil constitui-se por uma tensão fundante entre uma abordagem profissionalizante e uma humanista (que André Chervel e Marie-Madeleine vão mostrar que se sustenta numa divisão feita na antiguidade entre uma formação baseada na natureza, na realidade e uma formação baseada nos textos de longa tradição). Essa última seria chamada de humanidades, de clássicas, de cultura geral – um paradigma. A primeira seria reconhecida como o científico, ou ainda o profissionalizante. Mas não constitui em si um paradigma, pois não se recobrem e muitas vezes se excluem, colocando as clássicas e o científico opostos ao profissionalizante, muitas vezes.”

Faltava à educação brasileira, um caráter científico e uma relação entre a escola e o social. O Manifesto continua a afirmar esta necessidade do científico na educação,

“Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los.” (Grifos Meus)

E, para introduzir este científico, era preciso mudar o plano em que se colocava a educação,

⁸² “Linguística, Ensino e Legislação”, no prelo.

“(...) pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.”
(Movimento de Renovação Educacional)

A Educação não deveria ser pensada como uma questão administrativa, mas como algo relacionado ao político, ao social. E, dessa forma, o Manifesto afirma a necessidade de articular educação e sociedade. Ou melhor, o papel social que a educação deve desempenhar. O que podemos ver em,

“O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização.” (Grifos Meus)

Assim como em,

“Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?” (Movimento de Renovação Educacional)

Mas, para a sociedade daquele momento, em que ponto se daria a ancoragem da educação com o social? Diria que em dois pontos (co)relacionados: o trabalho e a ascensão social. No corpo do Manifesto, várias serão as citações da relação entre a educação e estes dois pontos. Retomo algumas destas formulações.

No item Movimento de Renovação Educacional, surgem questionamentos que marcam a visão de como a educação funcionava numa divisão entre o todos que tinha o direito de civilizar-se na educação primária e uma elite que podia se ilustrar na educação secundária e superior,

“Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século?” (Grifos Meus)

E se assim era a educação tradicional, não podiam os escolanovistas se furtar a definir como se daria a nova educação,

“(...) a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que

ela tem servido, a educação perde o 'sentido aristológico', para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social."

No lugar da condição econômica, introduzia-se um novo critério para a educação: o direito biológico. Sobre o direito biológico, Freitas (2005, p. 179) explica:

"No momento em que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil foi publicado, um série de intelectuais ainda conservava em seus escritos e em suas propostas teses que desde o século XIX defendiam a necessidade de disciplinar a infância em termos de higiene (higienismo) e modificar a herança recebida dos tempos da escravidão provocando uma espécie de 'branqueamento' da sociedade.

Os ideais de aperfeiçoamento da sociedade pela higiene e pela crítica à mestiçagem no século XIX ganharam prestígio científico (eugenia) e ofereciam diagnósticos sobre como uma nação poderia superar seus desníveis, fossem os culturais, os econômicos e, principalmente, os raciais.

*No caso do Manifesto, o 'direito biológico' não pode ser considerado uma manifestação de racismo. A utilização da expressão revela que o autor do documento sensibilizava-se com o argumento de que **todos tinham direito à educação, respeitando as aptidões intelectuais, físicas e psicológicas** de cada um. E era justamente a tendência a 'medir' a aptidão de cada um conforme suas características físicas que tinha feito da antropologia física (antropometria) da virada do século XX um acervo de argumentos 'científicos' com os quais a mestiçagem era menosprezada e combatida. Vale lembrar o encantamento que tantos educadores demonstraram em relação à idéia de fazer classes 'homogêneas'.*

A argumentação em defesa da homogeneidade como demonstração da relação entre biologia e cultura revela que o documento em questão foi elaborado bem antes da década de 1930. De certa forma, naqueles anos a mestiçagem começava a ser vista como 'positiva', uma vez que poderia conduzir a um 'padrão brasileiro' cada vez mais próximo do padrão branco.

A presença de Alberto Torres como um dos autores de referência do documento indica um modelo de republicanismo que não se aproximava pregações racistas, mas que se mantinha ativamente militando em prol de uma escola disciplinada, capaz de indicar a cada um o seu lugar na sociedade e voltada para a ascensão social dos que obtivessem sucesso escolar. Naquele contexto, essa era a escola ideal para as elites brancas do país.

"

Como se nota pelos comentários do autor, se a condição de divisão não era mais a econômica, agora a questão passava pelas aptidões biológicas — intelectuais, físicas e psicológicas — de cada indivíduo. Não posso deixar de retomar Pfeiffer (p. 10)⁸³ mais uma vez quando, a partir de leitura da obra de Clarice Nunes, trabalha com uma análise histórica remetida aos sentidos iluministas,

"(...) Nunes mostra que no embate entre Rousseau, Voltaire e Condorcet, foi esse último que conseguiu garantir a sua corrente como aquela que sustentou a formulação do

⁸³ "Linguística, Ensino e Legislação", no prelo.

*sistema de formação francês, pensado a partir do pressuposto da igualdade de todos no acesso à instrução, **mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um**. No seu plano educacional, o secundário caberia àqueles que pudessem arcar com os custos de manter um jovem estudando sem trabalhar. Quero fechar meu percurso justamente chamando a atenção para a repetição que vai se instalando em uma memória sempre atualizada da educação — fundada em sua relação com a revolução burguesa — que nos mostra que aquilo que aparece como uma concessão — **mas com a possibilidade da diferenciação assegurada mediante os talentos de cada um** — significa regularmente e de modo consistente, na afirmação da divisão e na justificação dessa divisão que fica então legitimada. Não há como não lembrar de Pêcheux, em *La Langue Introuvable*, quando nos ensina que a divisão antes visível passa a se dar, com a revolução burguesa, ‘em um confronto estratégico em um só mundo’.*”

Para mim, ‘direito biológico’ faz reverberar o sentido que já se apresentava na formulação do sistema de formação francês. Reverbera o sentido de igualdade que, ao mesmo tempo, encerra um sentido de diferenciação. Diferença que se marca não por falha, nesse caso, do Manifesto e suas diretrizes, mas do indivíduo que não detém as aptidões necessárias. Mais uma vez⁸⁴ é o indivíduo que tem a obrigação. A educação não mais se regia pela questão econômica — vale a pena notar que isto nunca foi explicitado juridicamente e não será o Manifesto a determinar que isso deixe de acontecer — e passava a ser regida de acordo com as capacidades de cada indivíduo,

*“A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘**hierarquia das capacidades**’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo.”*

No item Plano de Reconstrução Educacional — na parte intitulada O Problema dos Melhores —, o texto do Manifesto sintetiza essa concepção: “*Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.*”.

E o Manifesto continuava seu percurso com a ligação entre a educação e o social,

*“A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, **tem o seu ideal condicionado pela vida social atual**, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.”* (Grifos Meus)

⁸⁴ Como já analisamos, o Decreto 7 de 1889 e a CF de 1891 demandavam a responsabilidade de saber ler e escrever, alfabetizar o indivíduo. Somente assim ele poderia ser cidadão.

Colocava-se a necessidade de entender qual era o “*ideal condicionado pela vida social*” para a educação. Em uma palavra, trabalho. O Manifesto explicitava,

“A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.”

Em seguida, no item Valores Mutáveis e Valores Permanentes, o trabalho se apresentava como um valor permanente,

“É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana?”.

E o sentido de trabalho começava a se colocar ao lado do sentido de educação. Esta se colocava como um meio para adequar-se àquele. Outros fatos mostrariam, na sequência da década de 1930, a força que a questão do profissional adquiria para a educação e para a sociedade. A partir de Saviani (2005, p. 32), retomo um aspecto marcante da ação governamental no que concerne a articular educação e trabalho,

*“Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu sequência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 30, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das ‘leis orgânicas’, também conhecidas como ‘Reformas Capanema’, abrangendo os ensinos **industrial** e secundário (1942), **comercial** (1943), normal, primário e **agrícola** (1946), complementados pela **criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1946).**”* (Grifos Meus).

3.6.1.2 As diretrizes da educação no MPEN.

No que diz respeito às diretrizes da educação nova, dois trechos do documento mostram o longo tempo de desenvolvimento do documento. Primeiro, um trecho que afirma como, mesmo sem diretrizes definidas, uma conformação se dava,

“Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, (...) Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos.” (Movimento de Renovação Educacional)

Em seguida, afirma-se a obrigação do grupo ‘escolanovista’ de traçar o futuro da educação,

*“Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, **cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar**, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.”* (Diretrizes que se esclarecem) (Grifos Meus)

E estas diretrizes podem ser definidas em linhas gerais a partir de como o Manifesto concebia a educação. Os pioneiros eram favoráveis a uma educação única, pública, gratuita, mista, laica e obrigatória⁸⁵. Ao atribuir estas predicções para a educação, o Manifesto afirmava muitas coisas.

Ao dizer ‘pública’, o que se estava afirmando era a responsabilidade do Estado para com a educação:

“do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais”.

O Estado só conseguiria este objetivo proporcionando uma escola de qualidade e ‘gratuita’: *“A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la”.*

Dessa forma, possibilitaria a concretização do direito biológico dos indivíduos à educação. Direito que comparece no que o Manifesto qualificou como educação ‘única’,

“Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’. (...) a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para

⁸⁵ Conforme o item O Estado em face da educação.

ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.”

Ao contrário do que acontecia em muitas escolas, o Manifesto era favorável à escola mista, o que chamava de ‘coeducação’,

“A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação”.

A educação, a exemplo do que já ocorrerá na CF de 1891, é afirmada como laica, “*A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”.*

Tendo em vista os interesses dos indivíduos em formação e a necessidade de progresso, a educação deveria ser ‘obrigatória’,

“(…) o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.”

Dessa forma, estavam traçadas diretrizes e bases para a educação nacional. Não mais reformas locais, atendendo aos interesses e correntes teóricas de um ou outro grupo. Mas uma proposta em termos gerais que pretendia não a uniformidade do ensino, mas sua unidade. Segundo o Manifesto:

“A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão.”

O Manifesto coloca o sentido de educação ao lado de outros como o de trabalho e faz deslizar muito do que já se havia dito de educação. Mais do que isso, durante as décadas seguintes, muito do que nele foi apresentado terá ressonância em textualidades jurídicas e alcançará mesmo a LDB brasileira.

Vejamos a seguir as Constituições do Estado Getulista e como tratavam a questão da Educação.

3.6.2 As Constituições da década de 1930 e a demanda por uma LDB.

Uma característica marcante do Governo Vargas foi uma ação intervencionista em diversos campos da sociedade. Para alguns autores, como Fausto, as medidas centralizadoras não demoraram a acontecer. Segundo o autor (2009, p. 186),

“As medidas centralizadoras do Governo Provisório surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ao dissolver o Congresso Nacional, Vargas assumiu não só o poder executivo como o legislativo, os estaduais e os municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais foram demitidos e em seu lugar nomearam-se interventores federais. Em agosto de 1931, o chamado Código dos Interventores estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central. Limitava também a área de atuação dos Estados, que ficaram proibidos de contrair empréstimos sem a autorização do governo federal, gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar, dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-las em proporção superior ao Exército.”

A educação não ficou de fora desta ação centralizadora e intervencionista do Estado Getulista. A partir do ano de 1930, não foram poucas as ações do Estado em relação à educação. Logo no ano de implantação do Estado Getulista, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Sobre este acontecimento, Saviani (2005, p. 31) detalha,

“E, em 1931, o titular desse ministério baixou vários decretos cujo conjunto compõe as reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Embora o ensino primário ainda não tenha sido contemplado nessas reformas, dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira.”

Werle (2005, p. 43), ressalta alguns aspectos sobre o Ministério,

“Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública (Decreto nº 19, 1930) composto por quatro departamentos: de Ensino, de Saúde Pública, de Medicina Experimental e de Assistência Pública. Ao Departamento Nacional de Ensino estavam vinculados os mesmos organismos de instrução secundária e superior já administrados pela instância federal, com acréscimos, como foi o caso da Superintendência dos Estabelecimentos de Ensino Comercial, o qual parece ser a primeira iniciativa de administrar em nível de maior generalidade, desligando-se das questões específicas do cotidiano de cada instituição.”

Fausto (2009, p. 188) também detalha a grande importância dada pelo Governo de Vargas à Educação,

“Os vencedores de 1930 preocuparam-se desde cedo com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativa no nível dos Estados, o que correspondia ao figurino da República federativa. A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. A educação entrou no compasso da visão

geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930.

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos, tinham uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural.

Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo, a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista. A política educacional ficou sobretudo nas mãos de jovens políticos mineiros cuja carreira se iniciara na velha oligarquia de seu Estado para tomar outros rumos a partir de 1930. É o caso de Francisco Campos, ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e de Gustavo Capanema, que o substituiu, com uma longa permanência no ministério, de 1934 a 1945. Entre 1930 e 1932, Francisco Campos realizou uma intensa ação no Ministério da Educação, preocupando-se essencialmente com o ensino superior e secundário.

No plano do ensino superior, o governo procurou criar condições para o surgimento de verdadeiras universidades, dedicadas ao ensino e à pesquisa. Na esfera do ensino secundário, tratava-se de começar a implantá-lo, pois até então, na maior parte do país, não passara de cursos preparatórios para ingresso nas escolas superiores. A reforma Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior.

As principais medidas de criação de universidades surgiram no Distrito Federal e em São Paulo, neste último caso à margem da participação federal. Assim nasceram em 1934 a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.”

Da mesma maneira que desenvolvi minhas análises durante o século XIX, tomo as Constituições Federais do Estado Getulista — CF de 1934 e CF de 1937 — para compreender como os sentidos de ensino/educação e língua se colocavam durante a década de 1930. Como já dito, tomo as CF's como material de análise por ainda não existirem LDB's neste momento. No entanto, desta vez, irei desenvolver em paralelo as análises de recortes da CF de 1934, a CF de 1937 — promulgada sob o regime do Estado Novo — fazendo comparecer também o MPEN.

Uma vez que o Estado estendia sua ação de maneira intervencionista, era preciso determinar seu controle sobre a educação em âmbito nacional. Ao contrário do que ocorrera até então nos textos constitucionais, a CF de 1934 apresenta a posição do Estado em relação à educação:

“TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

(...)

Art 5º - Compete privativamente à União:

(...)

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

(...)

§ 3º - A competência federal para legislar sobre as matérias dos números XIV e XIX, letras c e i, in fine, e (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias. As leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta.” (Grifos Meus)

Pela primeira vez, em uma textualidade constitucional, surgia ‘educação’. Ao longo deste trabalho não foram raras as vezes em que empreguei o termo ‘educação’. No entanto, este uso foi num sentido genérico. Em momento algum antes, o termo surgiu em uma das textualidades jurídicas analisadas. Os recortes tomados para análise nestas textualidades partiram, em sua maioria⁸⁶, de palavras intercambiáveis. Lembremos algumas destas palavras a partir de recortes já analisados previamente.

A Constituição Imperial de 1824, a primeira a ser analisada, apresentava ‘instrução’ e ‘ensinados’, mas não ‘educação’⁸⁷:

“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A **Instrução** primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão **ensinados** os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (Grifos Meus)

O Ato Adicional de 1834 — emenda da Constituição de 1824 — afirmava ‘instrução’,

“Art. 10 - Compete às mesmas Assembléias Legislativas (propor, discutir, deliberar):

(...)

§ 2 - Sobre **instrução** pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de **instrução** que, para o futuro, forem criados por lei geral.” (Grifos Meus)

A Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das escolas de primeiras letras formulava em seu artigo 6º,

“Os professores **ensinarão** a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

⁸⁶ Alguns recortes se marcaram pela ausência, pelo não-dito.

⁸⁷ Nunca é demais lembrar, naquele momento ‘educação’ estava bem distante de ‘instrução’ (Cf. Silva, 1998).

O Decreto 7 de 20 de novembro de 1889, ao definir as atribuições dos governadores, formulava,

*“Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes atribuições:
§ 2º Providenciar sobre a **instrução** publica e estabelecimentos próprios a promover-a em todos os seus graus.”* (Grifos Meus)

Se na CF de 1891, primeira da República, em vários artigos podemos encontrar aspectos ligados à educação, permanece a explicitação por meio de palavras intercambiáveis,

*“Art 34 - Compete privativamente ao Congresso Nacional:
30º) legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal bem como sobre a polícia, o **ensino** superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União;”* (Grifos Meus)

*“Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
(...)
3º) criar instituições de **ensino** superior e secundário nos Estados;
4º) prover a **instrução** secundária no Distrito Federal.”*

*“Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
(...)
§ 6º - Será leigo o **ensino** ministrado nos estabelecimentos públicos.”*

*“Art 87 - O Exército federal compor-se-á de contingentes que os Estados e o Distrito Federal são obrigados a fornecer, constituídos de conformidade com a lei anual de fixação de forças.
(...)
§ 2º - A União se encarregará da **instrução** militar dos corpos e armas e **instrução** militar superior.”* (Grifos Meus)

Por esta rápida retomada, podemos notar que as textualidades jurídicas do século XIX analisadas falavam em ‘instrução’ e/ou ‘ensino’. Às vezes, com o mesmo sentido. Em outros casos com sentidos diversos. No entanto, não é de uma hora para outra que ‘educação’ aparece, institui-se. Se retomarmos as primeiras décadas do século XX, podemos encontrar ‘educação’ se colocando em diferentes lugares. Alguns, a partir de meu percurso, posso destacar. Se em 1890, tínhamos o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e também a Inspetoria Geral de Instrução Pública⁸⁸ e, a partir de 1925, o Conselho Nacional de Ensino⁸⁹; a partir de 1930 temos o

⁸⁸ Conforme Werle (2005).

⁸⁹ Conforme Cury em “Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, Federativo, Democrático e Efetivo”, disponível em www.todospelaeducacao.org.br.

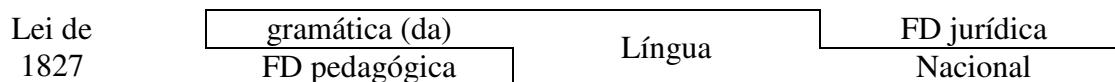
Ministério da Educação e da Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação.⁹⁰ Não podemos esquecer também da Associação Brasileira de Educação (1924)⁹¹ e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹².

Mas, como meu recorte de análises se ancora em textualidades jurídicas, me interessa o surgimento na CF de 1934 pela primeira vez de ‘educação’. E a ‘educação’ ao surgir, aparece numa formulação que merece atenção: “*diretrizes da educação nacional*”.

Em análise anterior sobre a primeira vez em que ‘língua’ apareceu em uma textualidade jurídica, afirmei a atenção que merecia o fato de já aparecer predicada por ‘nacional’. Retomo. Ao analisar a Lei de 15 de outubro de 1827, destaquei o artigo 6º que trazia a seguinte formulação,

“Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.” (Grifos Meus)

Para mim, a formulação “gramática da língua nacional” marcava a articulação entre uma discursividade jurídica e uma discursividade pedagógica que se marcava na enumeração do que deveria ser ensinado nas escolas de primeiras letras. A predicação nacional traria as questões de Estado, traria o imaginário de unidade da nação **brasileira**. E, da mesma forma que no primeiro aparecimento de ‘língua’ nas textualidades jurídicas analisadas, considero que neste momento posso afirmar o mesmo funcionamento. Em outras palavras, “*diretrizes da educação nacional*” marca na CF de 1934 a articulação de uma discursividade jurídica e uma discursividade pedagógica. Se na lei de 1827, a articulação entre o próprio do espaço do ensino e o próprio das questões de Estado se dava pela ‘língua’, na CF de 1934 se dá pela educação. Dito de outra maneira, a ‘educação’ surge como elemento que pode dar unidade à nação. Teríamos algo nesta estrutura,



⁹⁰ Conforme Werle (2005), Saviani (2005) e Fausto (2009).

⁹¹ Conforme Saviani (2005).

⁹² Conforme Saviani (2005), Werle (2005), Freitas (2005) entre outros.

CF de 1934	diretrizes (da)	Educação	FD jurídica
	FD pedagógica		Nacional

Fazer tal paralelo exige certos desenvolvimentos. Quer na relação língua e educação, algo que já venho desenvolvendo nesta tese e que o programa HIL, através de vários trabalhos justifica; quer na questão do nacional enquanto uma questão de Estado e sua articulação com o pedagógico.

Primeiro, trato do papel da educação dentro do projeto de nacionalização do Governo Vargas. Para isso, retomo uma citação de Orlandi (2009, 113) sobre o período Vargas,

“são conhecidos os decretos de Vargas na ação sobre a escola quando se tratava de populações de origem estrangeira (alemães, italianos, sobretudo). Havia assim uma política lingüística que atingia fortemente os imigrantes (Onice Payer, 1999). O objetivo era a ‘nacionalização’ do ensino e, sob este pretexto, se exerceu estreita censura no âmbito lingüístico e cultural assim como no do controle do conhecimento e da convivência social.” (Grifos Meus)

Dessa forma, a educação aparecia na CF de 1934 com o dever de atender a uma necessidade política, a de dar unidade ao país. Ou melhor, à Nação. Payer (2006, 75), ao discutir a política lingüística do momento e a forma como atinge os imigrantes, chama a atenção para a relevância da compreensão dos sentidos de nacionalização do momento,

“Ao estudar as circunstâncias em que foi interdita a língua dos imigrantes e reforçada a necessidade da nacionalização dos estrangeiros presentes no Brasil, não se pode deixar de considerar também os sentidos da nacionalização segundo os projetos educacionais dos intelectuais liberais, que tiveram vigor já desde a década de 1920, e que chegaram a participar do governo no início do mandato de Vargas, antes do Estado Novo.”

Para trabalhar os sentidos do ‘nacional’ na área de Educação, a autora retoma os trabalhos de Araújo (1994) sobre o perfil do grupo *“Aliança Liberal junto ao qual Getúlio Vargas chega ao poder.”* (Orlandi, *ibidem*). O trabalho de Araújo é o de identificar, nas palavras de Payer, *“(...) através dos discursos de Vargas, os argumentos de base, de ordem econômica e social, para a nacionalização.”*

Com base nestes argumentos, a Aliança Liberal acreditava que suas propostas *“conduziriam a um ideal de reconstrução e desenvolvimento nacionais, contrapostos discursivamente a ‘um passado de desonestidade política e estagnação econômica’.*” (idem, 76).

E que papel tem a educação? Payer (*ibidem*) esclarece,

“Assim, conforme as análises de Araújo, embora a preocupação central fosse com a economia, com destaque para a indústria nacional, o projeto nacionalista liberal previa um envolvimento do Estado com a Educação. Tanto assim que, criado o Ministério dos negócios da Educação e Saúde Pública tão logo Vargas foi empossado Chefe do Governo Provisório, foram imediatamente tomadas medidas de reestruturação do sistema educacional, desorganizado ao longo de toda a Primeira República. Foram visados inicialmente o ensino superior, a organização do secundário e o ensino comercial.

Algumas medidas dessa reestruturação se fizeram acompanhar por análises admiráveis, sob influência da Escola Nova, como ocorreu nas justificativas às reformas do secundário propostas pelo ministro Francisco Campos, em 1931. Nesse ano foi ainda criado um órgão consultivo para o Ministro da Educação e Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação, com a função de colaborar nos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira, através de opiniões sobre assuntos técnicos e didáticos, pareceres sobre questões administrativas correlatas, colaboração no sentido de orientar e dirigir o ensino, promover e estimular iniciativas em benefício da cultura, animar atividades privadas que quisessem colaborar com o Estado nessa área, e firmar as diretrizes gerais de ensino primário, secundário, técnico e superior entre outras.” (Grifos Meus)

Dessa forma, a educação no Brasil se coloca nesse momento como uma questão de Estado aliada a um projeto unificador/nacionalista político-jurídico. Não podemos deixar de lembrar que em 1937, Getúlio Vargas inicia o que será conhecido na história brasileira como o período do Estado Novo. Para a Constituição de 1937, o que se nota é um movimento cada vez mais centralizador por parte do presidente. *“Tendo chegado ao poder pelas armas, em nome de uma difusa vontade popular, Vargas foi centralizando progressivamente o poder das decisões em torno de si.”* (idem, ibidem p, 79). O funcionamento lembra o do final do século XIX, mas as condições de produção deste nacionalismo são outras.

Enquanto no início da república, a educação se dava num movimento entre centralização/descentralização, podemos notar um movimento centralizador no que concerne à educação a partir das CF de 1934 e da CF de 1937.

Se a articulação do político-jurídico na formulação *“diretrizes da educação nacional”* está posta, falta desenvolver o sentido de ‘diretrizes’. Afirmo mais acima que seu sentido remete a uma discursividade pedagógica. E quando o afirmo é por tomá-lo como uma ressonância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Retomo dois recortes feitos por ocasião de minha análise do Manifesto,

“Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, (...) Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos.” (Movimento de Renovação Educacional)

“Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.” (Diretrizes que se esclarecem) (Grifos Meus)

Nestes trechos, o Manifesto afirma a necessidade de serem definidas as diretrizes da educação. E, na CF de 1934, o Estado assume a responsabilidade por esse papel,

“TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

(...)

Art 5º - Compete privativamente à União:

(...)

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;” (Grifos Meus)

E a ressonância do MPEN não se resume, nesse aspecto, à CF de 1934. Está também presente na CF de 1937,

“DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL

(...)

Art. 15 - Compete privativamente à União:

(...)

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

(...)

Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

(...)

XXIV - diretrizes de educação nacional;” (Grifos Meus)

Não só ‘diretrizes’, mas também ‘bases’ são tomadas pelo Estado como de sua competência. No entanto, não é o aparecimento da forma lingüística que me leva à afirmação desta ressonância discursiva, mas a relação entre as diretrizes definidas pelo MPEN e os itens postos no título da CF de 1934 e no título da CF de 1937 que tratam da educação. Antes de retomá-los é importante ressaltar que na CF de 1934, pela primeira vez, um texto constitucional brasileiro apresentava um item dedicado à educação. Para Cury (2005, 22),

“A grande inovação comparece no capítulo II do Título V: um capítulo para a educação. Capítulo marcante! A educação torna-se um direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual dos impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona

rural, a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica) e progressividade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação.”

Se a CF de 1934 é digamos, impregnada pelas idéias liberais; o mesmo não se pode dizer da CF de 1937. Segundo Orlandi (2009, p. 113), o Estado Novo é,

“(…) um período autoritário de forte tendência centralizadora. Foi um movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e que exercia forte controle dos meios de comunicação, que, aliás, é uma das primeiras manifestações dos regimes totalitários. Voltado para a instalação de um país moderno, este governo, como os governos autoritários em geral, exercia forte censura sobre a cultura e o conhecimento. Nessas circunstâncias, era forte o controle sobre a área de educação.”

Assim, a CF de 1937 não teria, no que diz respeito à educação, a mesma amplitude da CF de 1934. Podemos até dizer que será marca de um momento de retrocessos em relação à educação. Mas, alguns dos aspectos que tratarei a seguir mostrarão (in)congruências entre as Constituições do Estado Getulista e o MPEN.

3.6.2.1 Diretrizes do MPEN, itens das Constituições de 30, as ressonâncias da educação.

Ao analisar a estrutura do MPEN, é importante perceber que, ao apresentar as diretrizes para o futuro da educação, o Manifesto o faz num item bastante específico,

<i>O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)</i>	
TÍTULO VII	O Estado em face da educação
a)	A educação, uma função essencialmente pública
b)	A questão da escola única
c)	A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

Ao se qualificar como deve ser a nova educação, o documento o faz no item em que define as obrigações do Estado para com a educação. E são estes os pontos que encontraremos nos títulos dedicados à educação na CF de 1934 e na CF de 1937. Itens em que o Manifesto encontrará ressonância discursiva. No caso da CF de 1934, não de uma, mas de todas as suas diretrizes. A partir de agora apresento recortes já analisados do Manifesto e os artigos da CF de 1934 em que vejo os ecos das diretrizes.

a) Educação Pública:

O Manifesto, ao pregar ‘pública’, afirmava a responsabilidade do Estado para com a educação. Em outras palavras, tratava,

“do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade

de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais”. (Grifos Meus)

Na CF de 1934, este caráter público comparecia, mas não sem alterações.

“TÍTULO V
Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO I
Da Família
(...)

CAPÍTULO II
Da Educação e da Cultura
(...)

*Art 149 - A **educação é direito de todos** e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”* (Grifos Meus)

O Estado afirma a educação como um direito de todos, mas ela não aparece, na estrutura da CF de 1934 no *Título III – Da Declaração dos Direitos* em nenhum de seus dois capítulos — *I – Dos Direitos Políticos, II – Dos Direitos e Garantias Individuais* —, a exemplo do que já tinha acontecido na CF de 1891. Na realidade, o que comparece no capítulo sobre os Direitos Políticos em 1934 é uma paráfrase do que a CF de 1891 apresentava na seção dedicada às Qualidades do Cidadão brasileiro.

Na CF de 1891 tínhamos,

“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros

SEÇÃO I
Das Qualidades do Cidadão Brasileiro

(...)

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

(..)

2º os analfabetos;

(...)

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.” (Grifos Meus)

E na CF de 1934, comparece a paráfrase,

“Art 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.

Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores:

a) os que não saibam ler e escrever;

(...)

Art 112 - São inelegíveis:

(...)

d) os que não estiverem alistados eleitores;”

Numa leitura dos dois itens, nota-se que os tópicos tratados nestes são, em sua maioria, os mesmos. A CF de 1934 não traz um título sobre os Cidadãos. Outro fato importante é que, tomado o *Título III – Da Declaração dos Direitos*, apenas por duas vezes encontramos ‘cidadão’ expresso.

*“Art 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes(...) 35) A lei assegurará o rápido andamento dos processos nas repartições públicas, a comunicação aos interessados dos despachos proferidos, assim como das informações a que estes se refiram, e a expedição das certidões requeridas para a defesa de direitos individuais, ou para esclarecimento dos **cidadãos** acerca dos negócios públicos, ressalvados, quanto às últimas, os casos em que o interesse público imponha segredo, ou reserva. (...) 38) Qualquer **cidadão** será parte legítima para pleitear a declaração de nulidade ou anulação dos atos lesivos do patrimônio da União, dos Estados ou dos Municípios.”*

Assim, tanto a CF de 1891 quanto a CF de 1934 determinam, no vínculo com a cidadania, o caráter excludente da educação primária. A educação primária da escrita, a alfabetização.

Talvez a explicação para a ‘educação’, apesar de afirmada como ‘direito de todos’, não comparecer em títulos vinculados aos direitos, seja o fato de ‘família’ ser formulada como solidária ao compromisso de ministrar esta educação junto com os Poderes Públicos,

“TÍTULO V

Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO I

Da Família

(...)

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

(...)

*Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, **pela família** e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (Grifos Meus)*

O fato de aproximar ‘família’, ‘educação’ e ‘cultura’ remete-me ao vínculo entre a educação e social que estava se configurando na década de 1930. Em outras palavras, ao enumerar, produz-se um efeito de sentido de equivalência entre os elementos. Aproxima-os.

Esta responsabilidade compartilhada marca contornos sociais para a educação.

No entanto, quando as condições de produção mudam para a CF de 1937, há uma mudança marcada pela localização de ‘educação’ na estrutura do texto constitucional,

“DA FAMÍLIA

(...)

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.”

b) Educação Gratuita:

A gratuidade talvez seja, pela extensão dada no MPEN, a mais difícil das diretrizes a ser contemplada na CF de 1934. No Manifesto se propõe,

“A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la”.

Na Constituição de 1934, a formulação é,

“Art 150 - Compete à União:

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;” (Grifos Meus)

Nota-se que a extensão dada pelo MPEN é recortada no que concerne a um grau da educação. recorte que não pode deixar de remeter a sentidos já postos, já silenciados e, retomados. Se a CF de 1934 diz,

“a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;”
(Grifos Meus)

Ao dizê-lo, faz ressoar o MPEN e, posso dizer, também ecoa a o Artigo 179 da Constituição Imperial de 1824,

“XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.”

E esse ressoar entre as Constituições continua quando há uma afirmação da progressividade desta gratuidade a outros graus formulada da seguinte maneira,

“b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;” (Grifos Meus)

Não posso deixar de lembrar que, historicamente, o chamado “*ensino educativo ulterior ao primário*” é exatamente o ensino que, por questões já analisadas, se colocava à disposição de uma elite. Aos cidadãos de Elite. À “*elite ilustre e ilustrada*”⁹³. Ao se garantir uma ‘tendência’, o Estado não garante nada. E isto também estava posto na Constituição Imperial de 1824, no mesmo artigo 179,

“XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

Assim, compreendo que, tanto na CF de 1934 quanto na Constituição do Império, a divisão entre o ensino primário gratuito e os outros níveis vinha marcada pela separação em itens sequenciais do mesmo artigo. O texto constitucional de 1824 diz,

“Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”

A CF de 1934 afirma,

“Art 150 - Compete à União:

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;” (Grifos Meus)

Na medida em que recorta a questão da gratuidade, a CF de 1934 materializa a ressonância do MPEN com a da Constituição Imperial. E faz marcar uma divisão que há muito se colocava para a educação no Brasil: é a língua inscrita na história. O que se dá é mais do que a manutenção de uma divisão da educação em termos econômicos, é estabelecer diferentes tipos de educação para diferentes sujeitos. Por exemplo, para filhos de operários, as escolas de ofícios e técnicas.

⁹³ Conforme Nunes (2000).

Já a CF de 1937 apresentou mudanças marcantes na questão da gratuidade. O artigo 130 manteve-a para o ensino primário,

“Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.”

No entanto, constituía-se uma ressalva que determinava uma participação da sociedade o “*dever de solidariedade*” dos menos para com os mais necessitados. E, ao formular tal ressalva, a CF de 1937 acabava por colocar em evidência uma divisão econômico-social. Instituíam-se também, a chamada ‘caixa escolar’, uma contribuição que aqueles que não tinham “escassez de recursos”. Por essa formulação, nota-se que a gratuidade passa a se restringir não a um nível, como acontecia na CF de 1934, mas aos mais necessitados.

Além disso, ao tomarmos o artigo anterior da CF de 1937, notamos não só esse (1) recorte da gratuidade para os necessitados, como o Estado determinando a (2) responsabilidade pela educação para a sociedade:

“Art 129 – (1) A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

(1) O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

(2) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.”

O que se pode compreender é que, durante o Estado Novo, voltava a vigorar uma divisão da educação de acordo com a situação econômica do indivíduo, uma divisão de diferentes tipos de educação para diferentes sujeitos.

c) Educação Única:

A educação única é entendida pelo MPEN como uma forma de possibilitar a concretização do ‘*direito biológico*’ dos indivíduos à educação. No manifesto temos a seguinte formulação,

“Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’. (...) a ‘escola única’ se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.” (Grifos Meus)

O meio defendido pelo Manifesto para uma educação única é um “plano geral de educação”. Formulação que encontrará duas paráfrases na CF de 1934:

“TÍTULO I

Da Organização Federal

CAPÍTULO I

Disposições Preliminares

(...)

Art 5º - Compete privativamente à União:

(...)

*XIV - traçar as **diretrizes** da educação nacional;”* (Grifos Meus)

“Art 150 - Compete à União:

(...)

*a) fixar o **plano nacional de educação**, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;*

(...)

*Parágrafo único - **O plano nacional de educação constante de lei federal**, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: ”* (Grifos Meus)

*“Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o **plano nacional de educação** para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.”*

Paráfrase que também será possível na CF de 1937,

“DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL

(...)

Art. 15 - Compete privativamente à União:

(...)

***IX - fixar as bases** e determinar os quadros da educação nacional, **traçando as diretrizes** a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;*

(...)

Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias:

(...)

XXIV - diretrizes de educação nacional;” (Grifos Meus)

Ao falar em “*diretrizes da educação nacional*”, a CF de 1934 e a CF de 1937 falam num “plano geral de educação”. E entendo que geral é retomado, com as especificidades da mudança, por ‘nacional’. Da mesma maneira ocorre quando as formulações dos artigos da CF de 1934 falam em “plano nacional de educação”. E assim, o MPEN vai reverberando na CF de 1934 e na de 1937. Deixo aqui uma pequena consideração. Para mim, é aqui que se encontra a primeira menção ao que mais tarde será a LDB. Retomarei.

d) Educação mista:

Numa primeira observação, podemos entender que a CF de 1934 não trata do que o MPEN chama de ‘coeducação’. O Manifesto é claro,

“A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições ‘a educação em comum’ ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação”.

Se a observação da CF de 1934 fica restrita ao item sobre educação, nosso recorte pode ser o da formulação do artigo 149,

“A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (Grifos Meus)

Porém, como analista, não posso deixar de notar que o sentido de ‘todos’ poder ser dito x e eu posso entendê-lo y. E essa é toda a questão. Sendo assim, é preciso retomar uma outra formulação,

“TÍTULO III

Da Declaração de Direitos

(...)

CAPÍTULO II

Dos Direitos e das Garantias Individuais

Art 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

*1) Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, **sexo**, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas.” (Grifos Meus)*

E, assim, posso compreender que a CF de 1934 afirma a educação comum a homens e mulheres.

e) Educação Laica:

Afirmar a educação como laica não é ruptura, é continuidade. Antes do MPEN, a CF de 1891 já o fazia,

*“TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros*

*SEÇÃO II
Declaração de Direitos*

(...)

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”

O que o Manifesto faz, é ampliar a laicização,

“A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas”.

A CF de 1934, formulará, sobre a questão da religião, um artigo,

“Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.”

A CF de 1937 seguirá a mesma linha,

“Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.”

Assim, “o ensino religioso nas escolas públicas foi facultado no esquema de matrícula facultativa e oferta obrigatória, esquema até hoje inalterado como pequenas variações” (Cf. Cury 2005, p. 23).

f) Educação Obrigatória:

No MPEN, a obrigatoriedade da educação estava diretamente vinculada à sua gratuidade. Como analisei anteriormente, a gratuidade da educação na CF de 1934 sofreu recortes. Da mesma forma que a gratuidade foi recortada, também foi a obrigatoriedade.

O Manifesto formulava,

“(...) o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda ‘na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem’, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.”

Se a obrigatoriedade não tinha passado ‘do papel’, era necessário que ela fosse exigida apenas onde o Estado se comprometia a efetivamente oferta-la gratuitamente,

“Art 150 - Compete à União:

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;” (Grifos Meus)

Além das diretrizes traçadas pelo MPEN e que ressoam na CF de 1934, também quero destacar um outro aspecto. Ao falar do fracasso das reformas feitas até então, o Manifesto destaca dois pontos: (1) a falta de relação entre reformas econômicas e educacionais que permitisse que ambas seguissem numa mesma direção e (2) a falta de continuidade e unidade entre as reformas. Vejamos,

“(...) se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, (1) dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, (2) sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.” (Grifos Meus)

Tomando (1), a CF de 1934 é bastante detalhado sobre a necessidade de atribuir fundos suficientes ao desenvolvimento da educação,

“Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.”

Em suma, através de dotações orçamentárias em todas as esferas dos Poderes e também através da criação de fundos garante-se a reserva de recurso para a educação. Em outras palavras, a educação não está mais separada do aspecto econômico.

Tomando os aspectos destacados, considero uma compreensão possível a de que a formulação “*diretrizes da educação nacional*” articula o pedagógico ao político-jurídico. E esta articulação é o que me interessa diretamente.

3.6.2.2 Sentidos de educação na década de 1930.

Em todo o percurso de análise até aqui, afirmei em mais de um momento que minha busca era por compreender os sentidos de ensino/educação e língua em textualidades de políticas lingüísticas como as LDB's. Porém, até a década de 1930, estas textualidades não se colocavam, motivo que me levou a buscar compreender o que fazia com que uma lei geral de ensino/educação não fosse demandada no Brasil. Tomei diversas textualidades jurídicas neste percurso. Principalmente as Constituições do país, a lei máxima. Nessas análises pude notar que as textualidades jurídicas analisadas silenciavam sobre ‘educação’. Compareceram ‘instrução’ e ‘ensino’, mas não ‘educação’.

Ao chegar à década de 1930, com a mudança sócio-econômica significativa que vários acontecimentos — a Crise Mundial de 1929, a Revolução de 1930 — determinaram para o Brasil, pude observar que ‘educação’ começou a comparecer enquanto uma questão de Estado. E,

na materialidade da língua, começou a surgir a ‘educação’. Dito de outra maneira, ‘educação’, ao surgir, mostrou a história inscrita na língua.

Como acontecimento discursivo, destaco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), texto que trouxe, pela ‘educação’ a relação entre a Ciência o Estado e a Sociedade. Relação inscrita, por exemplo — na CF de 1934 —, na formulação “diretrizes da educação nacional”. Um sentido que marcou a relação sociedade/educação foi o de trabalho. Trabalho como meio de ser útil à sociedade, ser produtivo. E, com rupturas e continuidades, a CF de 1934 tornou a ‘educação’ um elemento de desenvolvimento da política nacionalista/intervencionista/centralizadora do Estado Getulista.

A CF de 1934 determinou as responsabilidades da União: estabelecer as diretrizes da educação nacional, promover a articulação entre os diferentes sistemas/ramos/níveis de ensino, fixar o plano de educação nacional. A caracterização da educação fez ressoar, integralmente, a caracterização que o MPEN, dois anos antes, determinara — num item chamado O Estado em face da educação —, para a educação: pública, mista, gratuita, obrigatória, única e laica. A CF de 1934 foi além, determinou a veiculação de percentuais e fundos para a manutenção da educação.

Na CF de 1934 a educação não compareceu como um direito civil, diria que compareceu enquanto um direito social próprio da cidadania. Mesmo que não efetivados, os compromissos estavam legitimados. Se assim foi, o que fez com que a LDB surgisse? Uma condição pode ser afirmada: o Estado Novo.

Se a Revolução de 1930 marcava uma centralização e uma ação intervencionista do Estado, a adoção de um regime autoritário radicalizou esta postura. E, para a educação, muitos foram os aspectos que, expostos na CF de 1934, deixaram de aparecer na CF de 1937.

A União tem não só a competência para traçar diretrizes para a educação, mas também deve “fixar bases e determinar os quadros da educação”. O dever do Estado para com a educação torna-se exclusivo para “aqueles a que faltarem recursos”, o que marca um retorno à divisão entre a educação dos pobres e a educação dos ricos. Se a CF de 1934 falava em uma tendência à gratuidade no ensino posterior ao primário, aqui nada mais se diz. Reforça-se a presença do ensino religioso e o dever primordial do Estado para com o ensino pré-vocacional e profissional.

Porém, entre rupturas e continuidades, o que se afirma na década de 1930 é o Estado assumindo a competência de desenvolver as LDB’s. Esta tarefa não se realizou na década de

1930. E nem nas duas décadas seguintes. Na sequência, traçarei alguns dos motivos para isso. Mas, primeiro vejamos o que a década de 1930 representou para a língua.

3.7 As Constituições da década de 1930 e a língua: repetições e rupturas.

Assim como ‘*educação*’ se coloca a partir da CF de 1934, também ‘*língua*’ podemos encontrar nas formulações da Constituição. Primeiro há a repetição do que já se colocava desde o início da República, ou seja, o saber ler e escrever, o ser alfabetizado, a educação primária da língua escrita como característica para ser cidadão. Faço retornar os excertos do Decreto 6 de 1889 e o da CF de 1891 para mostrar essa paráfrase

O Decreto formulava,

*“Art. 1º Consideram-se eleitores, (...) todos os cidadãos brasileiros, no gozo dos seus direitos civis e políticos, **que souberem ler e escrever.**”* (Grifos Meus)

Formulação que ecoa na CF de 1891,

*“Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
§ 1º - **Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:**
(...)
2º) **os analfabetos;**
(...)
§ 2º - **São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.**”* (Grifos Meus)

E que também ecoa na CF de 1934

*“Art 108 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.
Parágrafo único - Não se podem alistar eleitores:
a) **os que não saibam ler e escrever;**
(...)
Art 112 - São inelegíveis:
(...)
d) **os que não estiverem alistados eleitores;**”*

E a ressonância do Decreto 6 de 1889 continuará a se dar em todas as CF’s do país,
Na CF de 1937,

*“Art 117 - São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de dezoito anos, que se alistarem na forma da lei.
Parágrafo único - Não podem alistar-se eleitores:
a) **os analfabetos;**”* (Grifos Meus)

Na CF de 1946,

*“Art 132 - **Não podem alistar-se eleitores:**
I - os analfabetos;
II - os que não saibam exprimir-se na língua nacional;”*

Na CF de 1967,

*“Art 142 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos, alistados na forma da lei.
(...)”*

§ 3º - Não podem alistar-se eleitores:

a) os analfabetos;

b) os que não saibam exprimir-se na língua nacional;”

Até deslizar na CF de 1988,

“Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I - plebiscito;

II - referendo;

III - iniciativa popular.

§ 1º - O alistamento eleitoral e o voto são:

I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II - facultativos para:

a) os analfabetos;”

Se durante as constituições da década de 1930, a repetição da afirmação, da exigência do saber ler e escrever se instala, na CF de 1946 e na CF de 1967, outro item passa a ser condição para ser cidadão: *“exprimir-se na língua nacional”*. Agora, não só o ensino primário da língua é condição para o indivíduo ser cidadão, mas também o exprimir-se na língua nacional do Brasil. A primeira diferença marcada pela inclusão deste item é a marca da interdição de outras línguas que não a do Brasil como forma de ser cidadão. O que motivava esta formulação?

Orlandi (2009, p. 113), esclarece como o fator da imigração foi uma das condições que passou a demandar a explicitação da língua nacional como um fator a partir de meados da década de 1930,

“Havia até mesmo o conceito jurídico de ‘crime idiomático’ criado pelo Estado Novo. O crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde.

Sobre que realidade se exercia a repressão do Estado Novo? Havia então, no Brasil, grupos de nacionalidades diversas (como os alemães e os italianos) sobretudo no sul do país, que se organizavam de forma comunitária autônoma. Instalavam-se então núcleos de imigrante e de descendentes de europeus concentrados em grupos homogêneos, em áreas relativamente isoladas e com organização própria. Falavam suas línguas maternas e sua alfabetização se dava nessas línguas. Eles mantinham ainda publicações em suas línguas de origem. Isso lhes dava uma identidade étnica e cultural particular muito forte frente ao resto do país.”

Na CF de 1934, a imigração já era objeto de atenção do Estado,

“Art 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

(...)”

§ 6º - *A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinqüenta anos.*

§ 7º - *É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena.*”

Ainda sobre a questão das línguas de imigrantes, Payer (2001, p. 237) retoma o gramático João Ribeiro que, observando a especificidade do português do Brasil, apontava a presença de línguas de imigrantes e alertava para sua possível influências sobre o português se medidas contrárias não fossem tomadas. Para a autora as,

“(...) forças contrárias antevistas pelo gramático vieram a se interpor à presença e, virtualmente, à influência dessas línguas na sociedade brasileira nos anos de 1930. Durante o longo e descontínuo processo simbólico que fez do imigrante estrangeiro do período republicano um sujeito brasileiro, as iniciativas oficiais para a sua nacionalização se diversificaram no tempo e no espaço. Várias iniciativas locais e esporádicas de nacionalização se produziram, até chegar à medida decisiva que ‘pôs fim’, em âmbito nacional, através de interdição jurídica, àquilo que passou a ser denominado, em um tom ideológico bem diverso do olhar de João Ribeiro, como ‘o problema das línguas estrangeiras’.

O discurso pela unidade da língua nacional, produzido no Brasil na década de trinta, entre outros motivos em face da presença em massa dos imigrantes, atua na prática da nacionalização levando à interdição jurídica dessas línguas estrangeiras. Produzido a partir da perspectiva do Estado, esse discurso vigora sobre outros que seriam possíveis a partir de outras posições discursivas.”

A CF de 1934 é clara sobre o idioma em que se deve dar a educação:

“Art 150 - Compete à União:

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

(...)

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;” (Grifos Meus)

Num Estado marcado por forte nacionalismo, não era aceitável que se colocassem outras línguas de maneira tão distinta como as das comunidades destacadas por Orlandi. A autora (2009, p. 114) retoma o decreto-lei n. 406, de maio de 1938 que dispõe sobre a Escola e as publicações. Ao tomar alguns dos artigos por ela analisados, alguns considere interessantes para minha reflexão neste momento,

“Art. 85 Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo de eventual emprego do método direto no ensino de línguas vivas.

(...)

2. *Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.*” (Grifos Meus)

Se as constituições ainda não definiam qual a língua nacional do Brasil, isto já começava a estar posto em outras textualidades jurídicas. Para a autora, a motivação do Estado se colocava em função do nacionalismo,

“Podemos dizer que, ideologicamente, Vargas se mantinha atado a um forte nacionalismo o que não o distanciava da ideologia nazista. Mas o que o caracterizava era a direção com que exercia seu governo: o de um ferrenho nacionalismo em torno da língua e cultura brasileiras. Se observarmos o decreto acima vemos que, na escola, todo o investimento era para cercear o desenvolvimento de uma dominante estrangeira e a favor da dominância nacional: os professores, a língua, os livros, e até mesmo noções sobre as instituições políticas deviam ser as do país. Além disso, a publicação de livros, revista e jornais estrangeiros era extremamente controlada. Com isso ele garantia um aparato educacional nacionalista. Um nacionalismo extremado.” (Orlandi: 2009, 115)

A partir de suas análises, Orlandi (ibidem, 117) conclui,

“Como vemos, uma posição ‘nacionalista’ como a de Getúlio implicava em fortes restrições no domínio lingüístico e no das instituições do cenário nacional. Em nome da língua nacional podia-se exercer forte repressão lingüística. O estrangeiro não era um cidadão. E era sua língua o documento deste repúdio. Se pensarmos a relação entre a unidade ideal e a diversidade concreta, sabemos que um país precisa de sua língua oficial em nome de sua unidade e soberania, mantendo sua diversidade concreta. A questão aqui é que não se tolerava a diversidade concreta que era tratada como uma ameaça à soberania nacional, com ou sem razão. A característica lingüística brasileira é falarmos o brasileiro, mesmo com nossas diferentes origens, enquanto língua oficial/nacional, já que o Estado precisa dessa representação para se apresentar como Estado de todos.”

Assim, a década de 1930 é um momento específico para a língua nacional. Se ela ainda não aparece nas CF's da década, ela já ganha uma especificação. A língua nacional do Brasil, o idioma pátrio (como formula a CF de 1934), é o português.

A definição da língua portuguesa como língua nacional do Brasil acontecerá na década de 1940. Guimarães, em trabalho em que, de acordo com fatos de ordem política e institucional, estabelece quatro períodos para uma abordagem histórica dos estudos sobre o Português do Brasil: (1) da descoberta em 1500 até a primeira metade do século XIX, (2) da segunda metade do século XIX até fins dos anos 30, (3) final dos anos 30 até meados da década

de 60 e (4) de meados da década de 60 até hoje; destaca, durante o período (3), a legitimação jurídica da língua nacional (1996, 131)⁹⁴,

“Também da década de 40 é o debate sobre que nome dar à língua falada no Brasil. Entre tantos documentos sobre esta questão, registro aqui o documento (já referido logo acima) ‘Denominações do Idioma Nacional do Brasil, de autoria da comissão nomeada com esta finalidade, de acordo com o art. 35 da Constituição Brasileira de 1946. Este documento, encaminhado ao Ministro da Educação, tem a seguinte conclusão:

‘À vista do que fica exposto, a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa.

E, em conseqüência, opina que a denominação do idioma nacional do Brasil continue a ser: Língua Portuguesa.

Essa denominação, além de corresponder à verdade dos fatos, tem a vantagem de lembrar, em duas palavras — Língua Portuguesa — a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado” (Grifos Meus)

Durante as décadas de 1930 e 1940, teremos diversos fatores que irão marcar a língua nacional⁹⁵. Segundo Dias (2001, 188)⁹⁶,

“é só nas décadas de 30 e 40 deste século que a questão da língua foi colocada de uma forma mais consistente. A questão da identidade lingüística inspirou calorosos debates sobre a denominação do idioma nacional, época em que os sentimentos nacionalistas tiveram grande expressão no nosso país.”

Como se pode notar na citação do autor, como em outras anteriormente apresentadas, segue a relação língua/nacionalismo. Como afirmei anteriormente, esta relação tem de ter o acréscimo de mais um elemento, a educação. Se tomarmos os recortes das CF's de 1891, 1934, 1937 e 1946, notaremos que a língua surge numa articulação com a educação e, em alguns casos, remetendo à cidadania. Com isso, posso compreender que língua e educação ao aparecerem de forma consistente para o Estado, o fazem articulados numa relação com o nacionalismo, como elementos que conformam o cidadão.

⁹⁴ “Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira”.

⁹⁵ Entre outros trabalhos, cito Dias (1996).

⁹⁶ “O Nome da Língua do Brasil: Uma Questão Polêmica”.

3.8. A Constituição de 1946, a redemocratização do país e a LDB de 1961.

A década de 1940 marcará o fim do Estado Novo e, com isso, a redemocratização do país. Segundo Fausto (2009, p. 211),

“O Estado Novo foi arquitetado como um Estado autoritário e modernizador que deveria durar muitos anos. No entanto seu tempo de vida acabou sendo curto, pois não chegou a oito anos. Os problemas do regime resultaram mais da inserção do Brasil no quadro de relações internacionais do que das condições políticas internas do país. Essa inserção impulsionou as oposições e abriu caminho para divergências no interior do governo.

Após a entrada na guerra, personalidades da oposição começaram a explorar a contradição existente entre o apoio do Brasil às democracias e a ditadura de Vargas. No âmbito do governo, pelo menos uma figura se mostrou francamente favorável a uma abertura democrática: Osvaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores” (Grifos Meus)

Em 1945, Getúlio foi forçado a deixar o poder e o Governo Provisório foi entregue ao presidente do Supremo Tribunal Federal que manteve para o dia 02 de dezembro de 1945, as eleições presidenciais. No fim de janeiro de 1946, o presidente Eurico Gaspar Dutra tomou posse e foram iniciados os trabalhos da Assembléia Constituinte. Em setembro do mesmo ano seria promulgada a nova Constituição brasileira. Um perfil detalhado da CF de 1946 é traçado por Fausto (ibidem, p. 221). Para o autor, a CF de 1946,

“se afastava da Carta de 1937, optando pelo figurino liberal-democrático. Em alguns pontos, entretanto, abria caminho para a continuidade do modelo corporativo.

O Brasil foi definido como uma República federativa, com um sistema de governo presidencialista. O Poder Executivo seria exercido pelo presidente da República, eleito por voto direto e secreto para um período de quatro anos.

Por outro lado, suprimiu-se a representação profissional na Câmara dos Deputados prevista na Constituição de 1934, que trazia a marca do corporativismo de inspiração fascista.

No capítulo referente à cidadania, o direito e a obrigação de votar foram conferidos aos brasileiros alfabetizados, maiores de 18 anos, de ambos os sexos. Completou-se assim, no plano dos direitos políticos, a igualdade entre homens e mulheres. A Constituição de 1934 determinava a obrigatoriedade do voto apenas para as mulheres que exercessem função pública remunerada.

O capítulo sobre a ordem social e econômica estabeleceu, na parte econômica, critérios de aproveitamento dos recursos minerais e de energia elétrica. Na parte social enumeraram-se os benefícios mínimos que a legislação deveria assegurar, muito semelhantes aos previstos na Constituição de 1934.

O capítulo sobre família deu origem a longos e acalorados debates entre partidários e adversários do divórcio. Prevaleceu, afinal, a pressão da Igreja Católica e a opinião dos mais conservadores. Ficou definido que a família se constituía pelo casamento de vínculo indissolúvel.

Foi na parte referente à organização dos trabalhadores que os constituintes revelaram seu apego ao sistema corporativista do Estado Novo. Não se suprimiu o imposto sindical, suporte principal dos ‘pelegos. O direito de greve foi reconhecido em princípio, mas a legislação ordinária tornou-o inoperante. A legislação definiu o que eram ‘atividades

essenciais', onde as paralisações não seriam permitidas, abrangendo quase todos os ramos. O professor de direito do trabalho Cesarino Júnior observou que, se o decreto fosse obedecido, só seriam legais as greves nas perfumarias."

No que diz respeito à educação, a CF de 1946 faz ressoar vários aspectos já presentes na CF de 1934. Para Cury (2005, 23),

"Essa constituição retoma em boa parte, princípios da Constituição de 1934, como a vinculação de impostos para o financiamento da educação como direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino."

Dentro deste panorama, algumas medidas tomadas anteriormente acabaram por ter sua efetivação no final da década de 1940. Foi o caso do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído por decreto em 1942, que destinava-se à ampliação e melhoria do ensino elementar em todo o país.⁹⁷

Este decreto fazia parte da chamada Reforma Capanema. O ministro Gustavo Capanema, na sua exposição de motivos da apresentação do projeto ao Governo, reforça a idéia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais. A lei que propõe, segundo ele deve (apud Chagas, 1957, p. 94)⁹⁸,

"formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística".

Esta reforma tem como principal característica o fato de equiparar todas as modalidades de ensino médio — secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola —, o que pode ser compreendido como uma medida que democratiza o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo *status*.

Na nova estruturação, o ensino médio ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado 'ginásio', com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada 'clássico', com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada 'científico', com ênfase maior no estudo das ciências — como física, química, biologia e matemática.

⁹⁷ Conforme Saviani (2005).

⁹⁸ CHAGAS, R. Valnir C. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

Para uma Escola movida pelo aspecto pragmático — influenciado pela relação Escola/Sociedade, conformada pelo nacionalismo exacerbado do período e a valorização marcada do trabalho — a Reforma preocupava-se com aspectos metodológicos. O uso do método direto era recomendado. A ênfase era dada a "*um ensino pronunciadamente prático*".

Em relação à língua, no entanto, as coisas eram um pouco diferentes. O ensino de línguas deveria ser orientado não só para objetivos instrumentais — compreender, falar, ler e escrever —, mas também para objetivos educativos — "*contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão*" — e culturais — "*conhecimento da civilização estrangeira*" e a "*capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando noções da própria unidade do espírito humano*".⁹⁹

Também chamadas de Leis orgânicas, as medidas da Reforma Capanema acabaram regendo a educação nacional até a promulgação da CF de 1946 e, alguns de seus aspectos continuariam a ressoar no texto constitucional e na LDB que viria a seguir.

Na CF de 1946, como já apresentado anteriormente, mantinha-se a competência para traçar a diretrizes e bases da educação nacional. Segundo Saviani (2005, 34), "*Atendendo a essa exigência, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, após longa e tumultuada tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1961.*".

Quase trinta anos após sua previsão em uma Constituição Federal, o Brasil tinha, pela primeira vez, uma LDB, a Lei 4024/61.

⁹⁹ Conforme Saviani (2005) e Chagas (1957) entre outros.

3.9 As discussões e embates na tramitação da LDB de 1961.

Desde que consegui identificar a demanda por uma LDB na CF de 1934, um fato que me chamou a atenção foi o longo período para efetivação de uma LDB no Brasil. Após as análises realizadas, percebi que as condições do momento acabaram por tornar, na década de 1930, impossível a tramitação de projeto de lei, por exemplo, pelo fechamento do Congresso Nacional durante o Estado Novo.

No entanto, mesmo após a redemocratização do país e a promulgação da CF de 1946, mais de uma década se passou até que a LDB fosse promulgada. O que determinou tanto tempo de tramitação do projeto da LDB? Alguns fatores podem ser retomados para **buscar compreender esse processo**.

Werle (2005, 45) destaca que,

“Em 1953, a educação e a saúde separam-se na instância federal, com a criação do Ministério da Educação e da Cultura (Decreto-lei n. 1920, 1953), alterando novamente esta designação em 1985, quando passa a Ministério da Educação (Decreto-lei n. 91.114, 1985).

Após um período centralizador surge, no final da década de 50 e início da seguinte, uma tendência autonomista. No início dos anos 60, desenvolvem-se procedimentos administrativos tendentes à descentralização do ensino primário e médio, atribuindo-os aos Estados e Distrito Federal. Com esta finalidade, extinguem-se as Campanhas de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha nacional de Educação Rural, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, até então ligadas ao Departamento Nacional de Educação, bem como a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares e a Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Normal, vinculadas ao Inep.”

No entanto, a questão fundamental que se desenvolveu durante o período de tramitação da LDB remete a sentidos que já se colocavam antes. Ao longo das análises das Constituições, o que pude notar foi a constância da questão em torno da gratuidade da educação e dos efeitos de sua presença/ausência/recorte nos textos constitucionais.

Retomando estes textos, posso afirmar que a gratuidade se coloca na maioria das Constituições anteriores à primeira LDB. À exceção da CF de 1891, todas as outras afirmam a gratuidade que se recorta sempre à educação primária. Vejamos,

Em 1824, durante o Império, a Constituição garantia a gratuidade da instrução primária como um dos direitos do cidadão,

*“Título 8º - Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros,
(...)”*

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos.” (Grifos Meus)

Na Constituição de 1934, a formulação da Constituição de 1824 era parafraseada e acrescida para os outros níveis de ensino,

“Art 150 - Compete à União:

(...)

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;” (Grifos Meus)

Na CF de 1937, o artigo 130 mantinha, mesmo que com ressalvas que a relativizavam, a gratuidade para o ensino primário,

“Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (Grifos Meus)

A CF de 1946 seguiu apresentava a seguinte formulação,

“Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

(...)

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;”

Podemos compreender que na CF de 1946 se articulam sentidos das CF's da década de 1930. Se afirma a gratuidade do ensino primário, a CF de 1946 também afirma esta gratuidade para os outros níveis. A CF de 1934 afirmava a gratuidade para o ensino primário e afirmava a ‘tendência’ de gratuidade nos outros níveis. Já a CF de 1937 afirmava a gratuidade somente para o ensino primário e somente para aqueles que pudessem alegar escassez de recursos. Garantida a gratuidade do ensino primário na CF de 1946, a ‘escassez de recursos’ passa a ser critério para a concessão da gratuidade nos níveis seguintes ao ensino primário.

Se o sentido de gratuidade esteve, ao longo da história do Brasil, sempre marcado por um vínculo com o ensino primário, a partir da CF de 1934 e da CF de 1946 começa a ressoar o

sentido de uma escola gratuita para todos os níveis. Podemos encontrar nisto uma ressonância das propostas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,

“A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la”. (Grifos Meus)

E será a gratuidade um dos pontos de maior embate durante a tramitação da LDB de 1961. A tramitação da LDB acabou por marcar a “*culminância da disputa entre ensino público e privado*”¹⁰⁰. Como já dito, o Brasil passava por um período de industrialização e urbanização aceleradas. Neste processo era necessário que a educação efetivasse a formação de indivíduos capazes e qualificados para o trabalho. Esta relação educação/sociedade, conformada pelo nacionalismo e pelo trabalho era defendida desde o MPEN de 1932. Era preciso uma outra educação. Mas setores conservadores, dentre os quais a Igreja Católica, resistiam às mudanças. E esse embate ficou marcado exatamente pela disputa entre a escola pública, defendida pelos ‘escolanovistas’, e a escola privada, defendida pelos conservadores.

A oposição entre Igreja e Escola Nova tinha um aspecto marcado na concepção do ensino. E a polêmica entre público e privado permeou as discussões sobre a LDB durante sua tramitação.

Além desta questão, duas outras ordens de discussão se colocavam. Segundo Santos et al (2006, 140),

“A primeira, em torno da interpretação do texto constitucional, pois lá se encontravam duas concepções: uma centralizadora, conforme os moldes da Constituição de 1937, e outra federativa, descentralizadora, no espírito da Constituição de 1946. Os estudos que iriam perdurar de 1948 até 1961, versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade. Esses estudos determinavam os fins, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e solidariedade humana fossem respeitados.

A segunda ordem de discussões se referia à administração. Era proposta a criação de um Conselho Nacional de Educação com a função de apoiar o Ministro da Educação, ao qual caberia fazer que se desse cumprimento às responsabilidades da União. Propunha-se também criar um sistema federal de educação para organizar e administrar supletivamente a educação e os sistemas estaduais de educação, pois que a administração e organização se tornavam encargo especialmente dos Estados.”

Em função destas disputas, a tramitação da LDB levará 13 anos (1948 – 1961).

¹⁰⁰ “*Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada*”, Irene da Silva F. Santo et al., disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>.

3.9.1 A LDB. Na Competência da União, dos Estados ou de ambos?

Anteriormente, analisei o aparecimento de ‘educação’ a partir da CF de 1934 e também mostrei que as CF’s de 1937 e 1946 apresentariam paráfrases do dito na CF de 1934, “*Compete privativamente à União: (...) traçar as diretrizes de educação nacional*”.

Tomando esta formulação, destaquei as condições que produzem/sustentam o fortalecimento da educação como uma questão de Estado tomando a inscrição disto na língua pela predicação ‘nacional’.

Ao mesmo tempo, fiz retornar a ressonância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova a partir de ‘diretrizes’, analisando como a totalidade das diretrizes traçadas no MPEN se constituiu no título constitucional dedicado à educação na CF de 1934.

Porém, outra questão me chamou a atenção. Tomando as formulações sobre a competência da União para traçar diretrizes, identificava-se uma aparente contradição entre o uso do advérbio ‘privativamente’ e o que chamarei de complementos das questões da elaboração das diretrizes de educação nacional, o parágrafo 3º do artigo 5º da CF de 1934 e o artigo 17 da CF de 1937. Vamos a eles.

A Constituição de 1934 apresenta,

“Art 5º - Compete privativamente à União:

(...)

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;

(...)

§ 3º - A competência federal para legislar sobre as matérias dos números XIV e XIX, letras c e i, in fine, e (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias. As leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta.” (Grifos Meus)

O parágrafo 3º apresenta a possibilidade dos Estados de complementar a proposta federal para as diretrizes da educação de acordo com suas ‘peculiaridades’ ou mesmo para suprir ‘lacunas’ ou ‘deficiências’ que possam ser identificadas.

Já a Constituição de 1937 apresenta o seguinte texto:

“Art. 15 - Compete privativamente à União:

(...)

XXIV - diretrizes de educação nacional;

(...)

Art 17 - Nas matérias de competência exclusiva da União, a lei poderá delegar aos Estados a faculdade de legislar, seja para regular a matéria, seja para suprir as lacunas da legislação federal, quando se trate de questão que interesse, de maneira

predominante, a um ou alguns Estados. Nesse caso, a lei votada pela Assembléia estadual só entrará em vigor mediante aprovação do Governo federal.” (Grifos Meus)

Note-se o caminho centralizador que o governo vai tomando a partir do início do Estado Novo e da publicação de uma nova constituição. Ao formular que os Estados podem legislar sobre o que era de competência da União, mas que sua decisão/lei só seria válida se aprovada pelo governo federal, o que se diz é que as decisões estavam centralizadas no governo federal. O que, no momento específico do Estado Novo, significava dizer que estava nas mãos do presidente Getúlio Vargas.

O que permite uma formulação com aparente contradição? Entendo que no Artigo 17 da CF de 1937, temos o processo parafrástico que se constrói entre este artigo e o parágrafo 3º da Constituição de 1934:

CF 34	<i>“A competência federal para legislar sobre as matérias (...) não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar sobre as mesmas matérias”</i>
CF 37	<i>“Nas matérias de competência exclusiva da União, a lei poderá delegar aos Estados a faculdade de legislar, seja para regular a matéria, seja para suprir as lacunas da legislação federal,”</i>

Há aqui um trabalho da memória na CF de 1937. Produz-se um efeito de anterioridade, ou seja, um pré-construído. Em nota, Dias (1996, 43) lembra que,

“O termo preconstruído foi utilizado por Pêcheux e P. Henry. Trata-se de um efeito de anterioridade e de implicitamento admitido pelo sujeito. Esse efeito de anterioridade é apresentado por Pêcheux como a irrupção de um domínio de pensamento sobre outro domínio de pensamentos, de tal modo que o sujeito encontra um desses domínios como o ‘impensado de seu pensamento’ (Pêcheux e Henry, 1975)”

Assim, o sentido de ‘acréscimo’, de ‘complementaridade’ entre União e Estados no desenvolvimento das diretrizes da educação nacional vem como um já-dito para funcionar na Constituição de 1937, como lembra o autor, é a *“irrupção de um domínio de pensamento”* em outro(s).

No entanto, na sequência da formulação, instala-se — para a Constituição Federal de 1937 — uma contradição aparente:

CF 34	<i>“As leis estaduais, nestes casos, poderão, atendendo às peculiaridades locais, suprir as lacunas ou deficiências da legislação federal, sem dispensar as exigências desta.”</i>
CF 37	<i>“Nesse caso, a lei votada pela Assembléia estadual só entrará em vigor mediante aprovação do Governo federal.”</i>

No caso da CF de 1934, há no todo do parágrafo 3º, como já dito, um efeito de complementação entre a legislação sobre educação no âmbito federal e a estadual.

Quando tomamos a CF de 1937, notamos que no Artigo 17 funcionam dois sentidos. Retorna o sentido de acréscimo, de complementação entre as legislações. No entanto, irrompe uma discursividade autoritária/centralizadora quando se determina a condicional: “*a lei votada pela Assembléia estadual só entrará em vigor mediante aprovação do Governo federal.*”. Há pois uma cisão interna à formulação, o confronto entre a repetição de sentidos estabelecidos e a explicitação da resistência ao democrático resultante da própria característica do Estado Brasileiro neste momento.

Para explicitar o vai-e-vem dos sentidos, trago para esta análise o mesmo recorte na Constituição de 1946:

“**TÍTULO I**
Da Organização Federal

CAPÍTULO I
Disposições Preliminares
(...)

Art 5º - Compete à União:
(...)

XV - legislar sobre:
(...)

d) diretrizes e bases da educação nacional;
(...)

Art 6º - A competência federal para legislar sobre as matérias do art. 5º, nº XV, letras b, e, d, f, h, j, l, o e r, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar.”

No que diz respeito à formulação sobre a competência para elaboração das diretrizes da educação nacional, temos:

CF 34	“ <i>Compete privativamente à União: (...) traçar diretrizes de educação nacional</i> ”
CF 37	“ <i>Compete privativamente à União: (...) as diretrizes de educação nacional</i> ”
CF 46	“ <i>Compete à União: (...) legislar sobre: diretrizes e bases da educação nacional</i> ”

O que se pode compreender deste jogo é o dualismo, presente desde a época do Império, entre a centralização e a descentralização da educação. Uma característica do ensino/educação que, em determinados momentos, de diferentes maneiras, marcou a divisão social da educação. Dualismo que chega ao momento da primeira LDB nacional.

3.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

“Lei federal sui generis, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc. destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no Campo do ensino (...); a autoridade implícita na lei sujeita a todos quanto a seu cumprimento, sua interpretação e sua execução.” (Anísio Teixeira, 1976)

Durante o desenvolvimento de minha pesquisa fiz uso fundamentalmente das Constituições brasileiras. À medida que as análises se realizavam, me deparei com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para mim, o MPEN é um acontecimento discursivo que marca o posicionamento por uma nova escola, uma educação nacional. Mas o MPEN é uma manifestação da sociedade civil. Como diz Freitas (2005, 178), o MPEN “*sinaliza uma ruidosa movimentação política*”. Em outro momento, o autor afirma que o Manifesto sinaliza o “Tempo de Estado” que se anunciava. Tempo de Estado em relação à educação. Uma educação nacional.

Para mim, a LDB de 1961 é o acontecimento discursivo que marca a legitimação de uma educação nacional. É o momento que o Estado assume o papel de articulador/organizador/definidor não de um nível/ramo/tipo de instrução ou ensino, mas da educação. Assim, pela primeira vez, o Estado brasileiro não só legitima sua competência para traçar a educação nacional, mas efetiva esta competência.

A partir do próximo item, tomarei recortes da primeira LDB brasileira e, retomando ressonâncias das textualidades até este momento analisadas, buscarei compreender como esta textualidade trabalha os sentidos de ensino/educação e língua.

3.10.1 A estrutura da LDB 4024/61 e a divisão dos sentidos de Educação e Ensino.

Ao tomar a estrutura da Lei de Diretrizes e Base de 1961, destaco algo a que já tinha remetido na formulação de minha questão. Ao buscar compreender os sentidos de ‘ensino’ nas textualidades de meu corpus é impossível não atentar para o fato de que ‘educação’ e ‘ensino’ aparecem em complementação/um pelo outro/juntos. Vejamos a estrutura da LDB de 61:

Lei 4.024 – 20 de Dezembro de 1961	
TÍTULO I	Dos Fins da Educação
TÍTULO II	Do Direito à Educação
TÍTULO III	Da Liberdade de Ensino
TÍTULO IV	Da Administração do Ensino
TÍTULO V	Dos Sistemas de Ensino
TÍTULO VI	Da Educação de Grau Primário
Capítulo I	Da Educação Pré-Primária

Capítulo II	Do Ensino Primário
TÍTULO VII	Da Educação de Grau Médio
Capítulo I	Do Ensino Médio
Capítulo II	Do Ensino Secundário
Capítulo III	Do Ensino Técnico
Capítulo IV	Da Formação do magistério para o Ensino Primários e Médio
TÍTULO VIII	Da Orientação educativa e da Inspeção
TÍTULO IX	Da Educação de Grau Superior
Capítulo I	Do Ensino Superior
Capítulo II	Das Universidades
Capítulo III	Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
TÍTULO X	Da Educação de Excepcionais
TÍTULO XI	Da Assistência Social Escolar
TÍTULO XII	Dos Recursos para a Educação
TÍTULO XIII	Disposições Gerais e Transitórias

Levando em conta os títulos (itens)¹⁰¹ da lei, temos três que apresentam ‘ensino’ e sete que apresentam ‘educação’. Porém, se tomamos também os capítulos (subitens), passamos a ter seis subitens que apresentam ‘ensino’ e um que apresenta ‘educação’¹⁰². Ou seja, há uma predominância do uso de ‘educação’ na nomeação dos itens da LDB 61. Se o olhar é para os subitens, porém, o predomínio é de ‘ensino’. Além disso, num primeiro olhar, é interessante atentar para as formulações em ‘ensino’ e ‘educação’ vão aparecendo.

Ao olhar a estrutura, alguns subgrupos podem ser recortados. Diria que temos, pelo menos, três: um grupo de estruturação geral de educação/ensino, outro de detalhamento dos graus/tipos de educação/ensino e ainda um de aspectos margeadores/periféricos da educação/ensino. Com esta opção de organização, teríamos:

GRUPO 1 - ESTRUTURAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO/ENSINO	
TÍTULO I	Dos Fins da Educação
TÍTULO II	Do Direito à Educação
TÍTULO III	Da Liberdade de Ensino
TÍTULO IV	Da Administração do Ensino
TÍTULO V	Dos Sistemas de Ensino
GRUPO 2 - GRAUS/TIPOS DE EDUCAÇÃO/ENSINO	
TÍTULO VI	Da Educação de Grau Primário
Capítulo I	Da Educação Pré-Primária
Capítulo II	Do Ensino Primário
TÍTULO VII	Da Educação de Grau Médio
Capítulo I	Do Ensino Médio
Capítulo II	Do Ensino Secundário

¹⁰¹ Numa medida organizacional, em função da variação de nomenclatura que pode surgir entre diferentes documentos, tomarei a seguinte hierarquização em relação às partes dos textos: item, subitem, parte. No caso da LDB de 61, título e capítulos.

¹⁰² Não se está levando em conta nesta contagem o Título VIII – Da Orientação Educativa e da Inspeção.

Capítulo III	Do Ensino Técnico
Capítulo IV	Da Formação do magistério para o Ensino Primário e Médio
TÍTULO IX	Da Educação de Grau Superior
Capítulo I	Do Ensino Superior
Capítulo II	Das Universidades
Capítulo III	Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
TÍTULO X	Da Educação de Excepcionais

GRUPO 3 - ASPECTOS MARGEADORES/PERIFÉRICOS DA EDUCAÇÃO/ENSINO	
TÍTULO VIII	Da Orientação educativa e da Inspeção
TÍTULO XI	Da Assistência Social Escolar
TÍTULO XII	Dos Recursos para a Educação
TÍTULO XIII	Disposições Gerais e Transitórias

Tomando para observação o Grupo 1, nota-se a presença de dois títulos com a presença de ‘educação’ e três com a presença de ‘ensino’. As formulações de ‘educação’ apresentam construções nominais que, em sua expansão fazem ver certa direção dos sentidos. Primeiro temos “Dos Fins da Educação” e, depois, “Do Direito à Educação”.

Guillaume¹⁰³ apresenta a existência dos nomes em dois planos de pensamento: um em que existem em potência e outro em que se efetivam. Para ele, na passagem de um plano a outro, cada nome pode, na construção de um sintagma nominal, se colocar numa relação de **domínio** ou de **continuidade**. A relação de domínio se daria no fato de um nome, ao transitar do plano potencial/virtual para o plano da realização/efetivação, perder o contato com a imagem que tinha no primeiro em função do nome com o qual se articula na construção nominal. Já a relação de continuidade se daria quando os nomes de uma construção nominal, apesar de articulados, não perdem a relação com suas formas potenciais.

No caso das duas construções nominais de ‘educação’ destacadas, não temos relações de continuidade, mas de domínio: “Dos Fins da Educação”, “Do Direito à Educação”. Isto posto, pode-se tomar os dois elementos em paráfrase para buscar a direção que o sentido toma:

<i>Título I</i>	<i>Dos</i>	<i>Fins</i>	<i>da</i>	<i>Educação</i>
<i>Título II</i>	<i>Do</i>	<i>Direito</i>	<i>à</i>	<i>Educação</i>

Feita a estruturação, restam dois nomes diversos em cada título: ‘Fins’ e ‘Direito’. E qual é a direção que o sentido toma a partir da presença destes nomes nos títulos de ‘educação’? Vejamos o mesmo processo aplicado a ‘ensino’.

Os três títulos do Grupo 1 que apresenta ‘ensino’ são os seguintes:

¹⁰³ A partir de Dias (1996, 29).

<i>Título III</i>	<i>Da</i>	<i>Liberdade</i>	<i>do</i>	<i>Ensino</i>
<i>Título IV</i>	<i>Da</i>	<i>Administração</i>	<i>do</i>	<i>Ensino</i>
<i>Título IV</i>	<i>Dos</i>	<i>Sistemas</i>	<i>de</i>	<i>Ensino</i>

Neste caso, três são os nomes postos em relação de domínio com ‘ensino’: ‘liberdade’, ‘administração’ e ‘sistemas’. Pois bem, tomados estes nomes, que diferença eles podem apontar entre ‘ensino’ e ‘educação’?

É marcado o aspecto abstrato presente nos nomes que acompanham educação: ‘fins’ e ‘direito’. No caso de ‘ensino’, os nomes de pelo menos duas construções tem sentido muito mais concreto: ‘administração’ e ‘sistemas’. Diríamos, pois, que temos a ‘educação’ num eixo do abstrato e o ‘ensino’ num eixo do concreto.

Mas e ‘liberdade’? Tomemos os artigos que constituem o título:

“TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.”

Ao observar as formulações nota-se que os aspectos postos pelos artigos, transmissão de conhecimento, representação em conselhos de educação e reconhecimento de estudos vão recortando para ‘liberdade’ um sentido mais próximo de permissão, de autorização, de licença do que do sentido de, digamos, ausência de opressão, de ausência controle.

Ainda no sentido desta concretude que se vai configurando para o ‘ensino’, os artigos trazem outras idéias: a do ‘ensino’ como a transmissão de conhecimento e a do espaço da escola como o lugar do ‘ensino’. O artigo 4º trata do direito de “*transmitir conhecimentos*”, assegurado a todos.

Dito de outra forma, o artigo 4º está em paráfrase com o título:

<i>Título III</i>	<i>“da</i>	<i>Liberdade</i>	<i>De</i>	<i>Ensino”</i>
<i>Artigo 4º</i>	<i>“o</i>	<i>direito de transmitir</i>	<i>-</i>	<i>Conhecimentos”</i>

A Escola comparece no artigo 5º quando surge a expressão “*estabelecimentos de ensino públicos e particulares*”. E, neste jogo parafrástico, vai se construindo a Escola como o lugar do ensino. O ‘ensino’ vai, assim, ganhando contornos de uma especificidade. Seria o ‘ensino’, dentro da LDB, a educação feita na Escola?

Tomemos o segundo grupo recortado a partir da estrutura da LDB de 1961 para seguir pensando a questão de ‘educação’ e ‘ensino’

GRUPO 2 - GRAUS/TIPOS DE EDUCAÇÃO/ENSINO	
TÍTULO VI	Da Educação de Grau Primário
Capítulo I	Da Educação Pré-Primária
Capítulo II	Do Ensino Primário
TÍTULO VII	Da Educação de Grau Médio
Capítulo I	Do Ensino Médio
Capítulo II	Do Ensino Secundário
Capítulo III	Do Ensino Técnico
Capítulo IV	Da Formação do magistério para o Ensino Primário e Médio
TÍTULO IX	Da Educação de Grau Superior
Capítulo I	Do Ensino Superior
Capítulo II	Das Universidades
Capítulo III	Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
TÍTULO X	Da Educação de Excepcionais

Se tomarmos este grupo na busca de um eixo de abstrato para ‘educação’ e um eixo de concreto para ‘ensino’, devemos procurar por um desenvolvimento destes sentidos. A educação se apresenta dividida em três níveis — Primário, Médio e Superior — e um ramo especializado, a Educação de Excepcionais. Em cada um destes níveis, serão apresentados ramos/tipos de ensino. A única exceção é no Grau Primário em que encontramos ‘Educação Pré-Primária’.

Ao tomar as formulações dos artigos de cada uma destas divisões o que poderá se notar é muito interessante. Começo pelo Grau Primário,

“TÍTULO VI
Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I
Da Educação Pré-Primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

CAPÍTULO II
Do Ensino Primário

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (...)

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.”

A primeira questão que se coloca na educação de grau primário é o fato de que a divisão não é de ramos ou tipos, mas de níveis. Em outras palavras, são níveis complementares definidos pela faixa etária do indivíduo,

“CAPÍTULO I

Da Educação Pré-Primária

Art. 23. *A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.”*

“CAPÍTULO II

Do Ensino Primário

(...)

Art. 27. *O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.”*

Não é o que acontece, por exemplo, no caso da Educação de Grau Médio que tem diferentes tipos de ensino,

“TÍTULO VII

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

(...)

Art. 34. *O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.”* (Grifos Meus)

Porém, somente o fato de serem níveis diversos não é suficiente para afirmar os sentidos de ‘abstrato’ para a educação e ‘concreto’ para o ensino. Um outro fator também deve ser destacado,

“TÍTULO VI

Da Educação de Grau Primário

CAPÍTULO I

Da Educação Pré-Primária

Art. 23. *A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.*

Art. 24. *As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.*

CAPÍTULO II

Do Ensino Primário

Art. 25. *O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”* (Grifos Meus)

Enquanto os dois artigos sobre Educação Pré-Primária afirmam faixa etária, local e obrigações de empresas para com este nível, não há a definição de objetivos ou finalidade. Objetivo já definido para o Ensino Primário,

“Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (Grifos Meus)

Objetivos que estarão presentes nos outros tipos de Ensino,

**“TÍTULO VII
Da Educação de Grau Médio
CAPÍTULO I
Do Ensino Médio**

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.” (Grifos Meus)

**“TÍTULO IX
Da Educação de Grau Superior
CAPÍTULO I
Do Ensino Superior**

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (Grifos Meus)

A partir destas análises, é possível compreender que os sentidos de educação e ensino na LDB de 1961 tendem a ser diversos. Enquanto ‘educação’ funciona num sentido de teor ‘abstrato’, ‘ensino’ remete ao ‘concreto’, definido por ramos, espaços e objetivos. Dito de outra forma, ‘ensino’ faz comparecer questões de aspectos pedagógicos, organizacionais e administrativos,

“Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

(...)

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.” (Grifos Meus)

Já a ‘educação’ tem princípios e finalidades postas no campo das questões de Estado, nas concepções do que é cidadão. Tomemos as formulações do Título I,

**“TÍTULO I
Dos Fins da Educação**

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;*
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;*
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;*
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;*
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;*
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;*
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.”*

Diria que ‘educação’ e ‘ensino’ são de ordens diferentes. Mas, estes sentidos não estão marcados no uso das formas lingüísticas, mas nos sentidos. É isso que me permite compreender que nas formulações ‘Da Educação Pré-Primária’ e ‘Da Educação de Excepcionais’, o sentido que está posto é o de ‘ensino’ e não o de ‘educação’.

3.10.2 LDB 4024/61, ressonâncias.

Conforme apresentei anteriormente, a demora na tramitação da LDB de 1961 teve como questões marcantes a questão da dualidade centralização/descentralização da educação e também o embate entre defensores da escola pública e da escola privada. Neste embate, pode-se afirmar que, na maior parte do texto, encontramos aspectos ligados à descentralização da educação e também uma valorização da escola privada. Vejamos algumas formulações que mostram esta direção de sentido na LDB.

No que diz respeito à descentralização da educação, temos a seguinte formulação,

“Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.”

A partir da formulação do artigo 10, a LDB de 1961 garantia aos Estados, através de Conselhos Estaduais de Educação a organização de seus sistemas de ensino¹⁰⁴. Em dois diferentes momentos, a CF de 1946 garantia esta possibilidade,

*“Art 5º - Compete à União:
XV - legislar sobre:
(...)*

¹⁰⁴ Como já analisado anteriormente, as CF’s de 1934, 1937 também apresentavam este sentido de complementaridade entre União e Estados.

d) diretrizes e bases da educação nacional;

*Art 6º - A competência federal para legislar sobre as **matérias do art. 5º, nº XV, letras b, e, d, f, h, j, l, o e r, não exclui a legislação estadual supletiva ou complementar.***” (Grifos Meus)

“Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.” (Grifos Meus)

Assim, mantinha-se a descentralização da educação no país. Porém, agora, regida por diretrizes nacionais estabelecidas por uma lei de educação.

Quanto à questão da escola privada, talvez a maior marca de sua valorização possa ser vista nos artigos 94 e 95,

“Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades:

a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

(...)

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;

b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;

*c) **financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares**, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.”*

Ao garantir a possibilidade da entrada de dinheiro público em instituições privadas, a LDB de 1961 o determina em duas condições: para atender educandos, “*A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos*” e para atender diretamente escolas privadas, “*financiamento a estabelecimentos mantidos pelos (...) particulares*”. Mas isto não ocorre da mesma maneira. Para os estabelecimentos, a lei exige características como a idoneidade e cumprimento das leis de ensino em vigor. Em outras palavras, exige-se o que já é pré-requisito para ser escola.

Já para o educando ecoam sentidos de divisão que marcam a história da educação brasileira desde o Império. Duas são as características para que o educando possa pleitear uma bolsa de estudos: “*necessidade e aptidão para estudos*”. Mais uma vez, ressoa a divisão econômica e o Estado cuida da educação dos necessitados. Por outro lado, reforça-se a questão da

aptidão, da capacidade. Em suma, ressoa a idéia de um ensino para os capazes e outro para os incapazes. O ensino de todos e o para alguns, os capazes, os aptos.

E qual o argumento para isto? É na educação para todos que o se encontra a divisão. Em outras palavras, no ‘para todos’ já está posta a divisão. Divisão que a LDB inscreve na língua,

“Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.”

Divisão que a CF de 1961 também inscreve,

“Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;”

Se a LDB de 1961 apresenta-se, pela primeira vez como instrumento de uma política de educação nacional, não se pode deixar de afirmar que a lei acabou mantendo a dualidade entre uma escola para as camadas populares e a escola da elite.

No próximo item, analisaremos como a questão da língua se apresenta nas LDB de 1961.

3.11 A Língua Nacional na LDB de 1961.

Como já analisado, a CF de 1946 é o primeiro momento em que ‘língua nacional’ é formulada num texto constitucional,

*“Art 132 - Não podem alistar-se eleitores:
I - os analfabetos;
II - os que não saibam exprimir-se na **língua nacional**;”*

No caso da LDB de 1961, a língua aparecerá em artigo ligado ao ensino primário,

*“Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na **língua nacional**. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.”*
(Grifos Meus)

A formulação deste artigo da LDB de 1961 retoma a do artigo 168 da CF de 1946;

*“Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na **língua nacional**;”* (Grifos Meus)

Mas o que interessa é que na LDB de 1961, aponta-se qual a língua nacional do Brasil,

*“Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:
a) **organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias**, fixadas para cada curso, **dando especial relêvo ao ensino de português**;”* (Grifos Meus)

Assim, definia-se: a língua nacional do Brasil é o português. E, no movimento das LDB’s e CF’s seguintes, ‘língua nacional’ voltariam a aparecer. Na CF de 1967, por exemplo, teríamos paráfrases dos artigos em que a língua comparecia na CF de 1946,

*“Art 142 - São eleitores os brasileiros maiores de dezoito anos, alistados na forma da lei.
(...)
§ 3º - Não podem alistar-se eleitores:
a) os analfabetos;
b) **os que não saibam exprimir-se na língua nacional**;”*

*“Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
(...)
§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na **língua nacional**;”* (Grifos Meus)

A LDB de 1971 traria também uma formulação para a língua nacional,

“Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

(...)

*2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da **língua nacional**, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.”*

Nesta formulação, a LDB de 1971 não diz qual a língua nacional, mas define a língua nacional: ‘instrumento de comunicação’ e ‘expressão da cultura brasileira’. Assim, durante as décadas de 1960 e 1970, LDB’s e CF’s configuraram para a língua nacional um visibilidade até então não expressa em textualidades jurídicas. A língua nacional ganha, através da CF de 1946 e da LDB de 1961 sua vinculação ao ensino primário. Na LDB de 1961 a língua nacional é afirmada: é o português. Na LDB de 1971, a língua ganha definições sócio-científicas, é instrumento de comunicação e forma de expressão da cultura.

Neste avanço sobre as próximas décadas, tomando as textualidades que analiso neste trabalho, é possível compreender que a CF de 1946 e a LDB de 1961 legitima a língua nacional e a conformam como condição para a cidadania e, desta forma, elemento de unidade nacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Qualquer unidade é uma ilusão. Qualquer, não. Uma unidade relativa, provisória, fugitiva, uma unidade que não pretende ser absoluta e nem sequer especialmente uma, construída em torno de uma imaginação, uma ficção, uma caneta."

Fernando Pessoa

Ao iniciar este percurso, o que me movia era uma questão que carecia de recorte. Recorte sempre necessário e que se dá no próprio tecer do trabalho de análise. Em uma aula de meu Mestrado¹⁰⁵, a professora Eni Orlandi disse que todo trabalho começa sem noção do que será. Como metáfora, ela disse que se começa um trabalho decidindo falar sobre A Religião no Mundo. Quando se percebe que este tema é um pouco amplo, o analista faz um recorte, A Religião Católica no Mundo. Ainda muito grande. E assim segue o trabalho até que o tema se reduz à imagem do santo X no Altar da Igreja Y, no dia Z.

O que começou como um trabalho de análise das propostas pedagógicas de Minas Gerais e da compreensão das discursividades que nelas estavam presentes foi se tornando uma coisa outra à medida que o material determinava questões, recortes, continuidades, rupturas, sentidos outros a serem pensados. E foi, no bojo deste percurso de análise que fui encontrando trilhas descontínuas — mas, ainda assim, estruturadas — das histórias da ‘educação’, do ‘ensino’ e da ‘língua’ que se iam conformando em momentos históricos particulares e que se inscreviam em determinadas formações discursivo-ideológicas.

E os sentidos de ‘educação’, ‘ensino’ e ‘língua’ — que recortei como objetos de análise desta tese, já desconfiando de seus sentidos evidentes — se colocaram em suas condições de (re)produção e transformação como mobilizadores de certos caminhos discursivos. Caminhos pelos quais a delimitação conduziu/converteu o trabalho de análise.

Foi este trabalho de análise que determinou uma articulação particular de parte da história da educação no Brasil e da conformação do(s) sujeito(s) em certas condições histórico-ideológicas. Em outras palavras, o trajeto de análises foi me permitindo dizer que a relação educação/ensino se configura dentro do processo de constituição do Estado Brasileiro. Configuração esta que se configura no lugar de poder afirmar: existe um Estado Brasileiro, uma nação constituída. Para que isso se dê, o Estado jurídico/capitalista necessita que o jurídico circule. Circulação que se dá pela escrita que, por sua vez, determina mobilizar os sentidos de ‘língua’.

¹⁰⁵ Univás – Universidade do Vale do Sapucaí (Pouso Alegre, MG – 2003).

Percorrer estes caminhos da educação/ensino — e do papel da língua em sua conformação — no Brasil, a partir de textualidades jurídicas, foi permitindo observar nas repetições e rupturas, sobreposições e oposições de sentidos. Dito de outra forma, entender os sentidos destes termos é uma questão simbólica que permite compreender as estruturações de educação/ensino/língua configuradas em função do real e todas as contradições que disso decorriam. Como analista do discurso, foi preciso tratar do movimento entre o mesmo e o diferente para bem compreender as redes de significação que iam ganhando corpo e forma, estabilizando sentidos que, mesmo falando diferente — ou seja, usando outras palavras — diziam a mesma coisa. Neste movimento, as filiações discursivas se colocavam. Sempre móveis, instáveis.

Assim, nesta tese — a partir dos campos da Análise do Discurso e da História das Idéias Lingüísticas — foi possível constituir uma importante contribuição para como se fazer uma ‘história sobre’, sem anacronismos e ao mesmo tempo, refletindo sobre o nosso tempo-espço ao falar sobre outros tempos-espços. Neste exercício de reflexão, foi se constituindo uma temporalidade. Temporalidade discursiva¹⁰⁶, histórica e inconsciente, que se foi construindo através de filiações discursivas em que a memória do dizer ia se (re)colocando — sempre sensível ao equívoco — e constituindo o jogo parafrástico e polissêmico.

A tomada de textos jurídicos¹⁰⁷ foi a escolha do trabalho de textualidades que têm uma relação de constitutividade com a formação do Estado Nacional Brasileiro. Como já afirmei, na busca dos sentidos de Educação/Ensino/Língua nestes materiais tem-se um lugar forte de reflexão para a constituição do Estado Nacional, lugar de reflexão da HIL.

A escolha das Constituições Brasileiras como elementos de estruturação do percurso de análise até a publicação da LDB de 1961, determinou certos momentos históricos delimitados por um lado, pela Independência do Brasil e, por outro, pela publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases. Assim, configuraram-se como momentos o Império (Primeiro e Segundo Reinado), A Primeira República, o Estado Getulista e o Período Nacionalista-Desenvolvimentista. Estes diferentes momentos configuraram três períodos para o percurso de análise que desenvolvo a seguir.

¹⁰⁶ Conforme Silva (1998).

¹⁰⁷ Constituições, leis de educação, decretos e a LDB/61.

4.1. 1822 – 1934: A Educação não é uma questão nacional.

Este primeiro período se estende da Declaração da Independência até a publicação da CF de 1934. Durante o Império, ao tomar textualidades jurídicas, ao buscar os sentidos de ensino/educação, pudemos primeiramente compreender uma divisão entre instrução e ensino. Na Constituição de 1824, instrução remetia à educação primária, inicial e era gratuita para todos os cidadãos do Império e, sendo gratuita, se marcava como dever do Estado. Esta era a educação que remetia a um sentido de civilidade. Dessa forma, contribuía para o imaginário de unidade. Ou seja, a instrução primária era uma forma de garantia dos direitos dos cidadãos do Império. O ensino, por outro lado — definido em seus espaços de ocorrência, colégios e universidades — ao mesmo tempo em que não era necessariamente responsabilidade do Estado, também não era garantido para todos. Em outras palavras, a instrução destes níveis não era todos, mas restrita a uma pequena elite. Mais do que uma divisão de níveis de educação/instrução, os itens da Constituição de 1824 dividiam sujeitos. Todos — um ‘todos’ já recortado, vale lembrar — eram cidadãos. Porém, existiam os cidadãos e os cidadãos de elite. Assim, a contradição inerente da educação gerava uma unidade de todos e (re)produzia uma divisão social-econômica.

Além desta divisão de sujeitos, na educação do Império também se encontrava uma dualidade centralização/descentralização. Enquanto o Estado atribuía às províncias a responsabilidade pela instrução primária gratuita, mantinha o controle dos outros níveis da educação, o superior e o secundário. Dito de outra forma, o Estado controlava quem seria a elite do país. Falar em educação durante o Império é falar, pois, numa educação fragmentada/particionada, cindida.

Durante o Império, se pode realçar dois aspectos. Primeiro a dispersão da educação e, em segundo lugar, a indicação de uma memória que ressoa no gesto contemporâneo de nacionalizar. Gesto marcado pelo legislar geral com a ressalva do respeito às peculiaridades locais, como pode ser visto no seguinte artigo da LDB de 1996:

“CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Ao mesmo tempo é de se questionar a razão de ficar a cargo do Estado, de maneira centralizada, tudo o que não é primário. O que na instrução primária faz com que esta fique a cargo das províncias durante o Império e, hoje, dos municípios e estados? É inegável que a estrutura educacional imperial é muito próxima da atual, pelo menos em termos de financiamento e distribuição de verbas: os municípios cuidam da educação básica necessariamente. Os Estados do Ensino Médio e Superior. O Governo Federal do Ensino Superior. Entretanto, a grande diferença é que os currículos e as avaliações são todas reguladas pelo nível federal.

Já no Período da Primeira República, a educação que comparecia como um direito do cidadão, através da instrução primária gratuita, não aparece na CF de 1891. Pelo menos não enquanto direito. Na medida em que não comparece enquanto direito, a instrução primária deriva para um novo lugar, o de característica do cidadão. Característica que, se não possuída, exclui o indivíduo. A instrução deixa de ser um dever do Estado para ser uma obrigação do indivíduo.

Silenciando sobre a instrução primária gratuita, mas reforçando seu controle sobre o ensino secundário e o ensino superior, é possível compreender que o Estado reafirma a dualidade centralização/descentralização da educação no país e, de maneira intervencionista garante seu controle sobre a educação das elites, deixando a educação de todos a cargo dos Estados.

Durante este primeiro período (1822 – 1934), é possível identificar a presença de uma dualidade centralização/descentralização entre os diferentes níveis do poder¹⁰⁸. Ao mesmo tempo, circula o sentido de uma divisão entre a ‘instrução’ — primária— e o ‘ensino’ — secundário e superior.

4.2. 1934 – 1961: A Educação como Questão Nacional

É com o nacionalismo do Estado Getulista que ‘educação’ aparecerá pela primeira vez em uma constituição. E, ao aparecer, já aparecerá, a exemplo do que aconteceu com a língua antes, articulada a uma questão do nacional. Pela primeira vez, configura-se o sentido de uma educação nacional no Brasil. E esta educação já surge posta numa relação com a sociedade e mediada/marcada por uma relação outra com o trabalho. Mais do que propor uma educação nacional, o que se propõe é a concepção de uma lei nacional de educação.

¹⁰⁸ Em alguns momentos, a divisão entre as Províncias e o poder central do Império. Em outros, entre o poder estadual e o federal.

Como propunha o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a educação, em item específico na CF de 1934, surge predicada pelas seguintes questões: pública, mista, gratuita, obrigatória, única e laica. No entanto, se as diretrizes do MPEN estão na CF de 1934, não é sem recortes. Recortes que vão articulando ressonâncias do Manifesto com outras textualidades como a Constituição Imperial e, nesse processo, vão inscrevendo a língua na história.

Em 1937, a implantação do Estado Novo radicaliza a centralização e a intervenção do Estado na educação. Mesmo prevista, a educação nacional não acontece e a fragmentação e a divisão de sujeitos na Escola permanece. A questão agora não era mais apenas da constituição de um Estado, mas o forte nacionalismo que caracteriza o período demanda uma forte institucionalização do Estado também. Por isso, Educação Nacional¹⁰⁹ como forma de dar visibilidade ao Estado.

A partir de 1946, com a redemocratização do país, o Brasil começou um novo período de sua história com uma nova constituição, a CF de 1946. Muito próxima da CF de 1934, é a partir da CF de 1946 que será encaminhado ao Congresso o projeto de lei da primeira LDB brasileira.

Porém, embates em torno de questões como o ensino público X o ensino privado e a dualidade centralização/descentralização, fizeram com que a tramitação da LDB durasse quase 15 anos.

Ao tomarmos o espaço compreendido entre 1930 1946, é possível compreender que os sentidos ressoam, ora repetindo-se, ora deslizando. Porém, a diferença se dá na formulação de uma educação nacional, algo que não estava posto antes da CF de 1934. E, junto a isto, surge a presença da demanda por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.3. 1961: A Efetivação de uma Lei Nacional de Educação

Quando é publicada, a LDB apresenta uma tendência a reforçar posições de uma corrente política conservadora que defendia, por exemplo, a educação privada.

Em sua estrutura e formulações, é possível compreender a constituição de uma diferença entre ‘educação’ e ‘ensino’, algo que se colocava com uma necessidade desde o início deste trabalho. Esta compreensão é possível a partir, por exemplo, da análise dos títulos dos itens que constituem a estrutura da LDB. Em outras palavras, ensino faz comparecer questões

¹⁰⁹ Assim como Língua Nacional e Português.

pedagógicas, organizacionais, administrativas. Educação remete a princípios e finalidades postas no campo das questões de Estado: nacionalismo, cidadania. Dito de outra forma, remete à relação entre escola/sociedade conformada pelo trabalho.

Com já disse antes, a LDB de 1961 é para mim o acontecimento discursivo em que o Estado efetiva sua posição de articulador/organizador da educação nacional. No momento em que legitima/materializa a educação nacional, o Estado faz comparecer aspectos de muitas das demandas postas para ensino e educação desde a Independência.

Na LDB ressoam questões como a dualidade centralização/descentralização. Nesse sentido, mantém-se a divisão da educação entre camadas populares e elite. Outra questão marcante é a valorização da escola privada.

Dessa forma, este terceiro momento seguirá apresentando sentidos como o da dualidade centralização/descentralização entre os diferentes níveis de poder e a divisão entre a ‘instrução’ — primária — e o ‘ensino’ — secundário e superior. Mas o ano de 1961 é marcante pela efetivação de uma lei nacional de educação, a LDB.

Se, durante os três momentos analisados estes dois sentidos estão postos, o que se vai marcando é a compreensão das questões que fazem com que a instrução primária seja um ‘para todos’ enquanto o ensino (médio e superior) não. Para um Estado que necessita que o jurídico circule é necessário que a escrita esteja garantida. E, para garanti-la, é necessário que a instrução primária, ao menos ela, esteja garantida a todos. Há um movimento de centralização/descentralização, mas se a instrução primária se encontra descentralizada na execução, sua obrigatoriedade não está. O Estado a garante como forma de fazer circular a discursividade jurídica. E ao fazê-la circular, trabalha na constituição/institucionalização do Estado Brasileiro.

4.4. A Língua ao longo do processo de formalização jurídica do Estado Brasileiro

Uma língua comum nacional é uma das condições de possibilidade do contato entre indivíduos livres. Dito de outra forma, esta língua é condição de contato entre indivíduos com práticas lingüísticas distintas, antagônicas mesmo, que estão submetidos a uma regra geral: a da língua nacional gramatizada. Assim, é possível compreender que a discursividade jurídica formalizada deveria transpor certas contradições a fim de ‘resolver’ — embora como analista, saiba que essas contradições não se resolvem — antagonismos, conflitos entre línguas no Brasil.

Dito de outra forma, a lei funciona como se resolvesse questões sócio-político-econômicas. E o processo de apagamento/explicitação da língua nas textualidades analisadas, vai demonstrando diferentes questões sócio-político-econômicas.

‘Língua’ não aparecia na Constituição Imperial de 1824. As condições de produção do momento impediam a explicitação da língua. Está em curso uma polêmica: qual a denominação da língua oficial do Brasil? Porém, em 1827, a língua comparece em lei sobre as Escolas de Primeiras letras. E ao aparecer na formulação ‘*gramática da língua nacional*’, comparece articulando duas discursividades: a jurídica (questões de Estado) e a pedagógica (conteúdos escolares). Em outras palavras, língua surge articulando ensino e Estado.

Durante a Primeira República, continua o silenciamento nas textualidades constitucionais sobre qual a língua nacional do Brasil. Porém, a língua agora aparece em textualidades jurídicas, articulada com o ensino. Por exemplo, como característica para ser cidadão. Num certo momento, o saber ler e escrever passa a ser indispensável ao indivíduo que deseja ser cidadão. Nesse sentido, a língua funciona no lugar da interdição de outras línguas. Línguas de imigrantes. Ao mesmo tempo, língua passa a ser uma das condições de pertencimento do indivíduo, enquanto cidadão ao Estado Brasileiro.

A partir do Estado Getulista, a língua continua a sua condição junto ao ensino de característica para ser cidadão. A ressonância discursiva vem da CF de 1891 e reverbera pelas CF’s de 1934 e 1937. No entanto, as próprias discursividades jurídicas buscam/demandam que a língua se mostre mais em termos de Língua Nacional/Idioma. Isso se dá, assim como para a educação, pela forte nacionalização do período. Naquele momento, a demanda é mais do que o saber ler e escrever. É preciso que a língua se coloque como uma das formas de institucionalização do Estado. Dito de outra forma, o Estado deve ter maior visibilidade através da língua.

No momento seguinte à década de 1930, através da CF de 1946 e da LDB de 1961 a língua nacional terá seu lugar definitivamente legitimado enquanto condição para a cidadania e, dessa forma, elemento de unidade. A língua vai além do que antes para ela se colocava. A CF de 1946 não só demanda o ‘ler e escrever’ para ser cidadão, determina também o ‘domínio da língua nacional’. A LDB determina: o ensino primário deve ser em ‘língua nacional’. E afirma, qual é a língua nacional, o ‘português’. Disciplina que merece relevo nos sistemas de ensino.

Ao longo do trajeto de análises, é possível compreender como a Língua Nacional configura-se como condição de cidadania e, ao mesmo tempo, estrutura-se na relação com o ensino, com o espaço da Escola.

4.5. Educação, ensino e língua, da Independência à primeira LDB.

A pesquisa realizada nesta tese **buscou trabalhar com processos histórico-discursivos que fazem parte da história da** constituição da educação e da língua nacional. E a compreensão se dá pelo(s) momento(s) em que o Estado, através de textualidades jurídicas, legitima educação e língua.

Ao dizer ‘educação’ estou tratando de algo posto ao longo das textualidades jurídicas de diferentes maneiras. Durante mais de um século (1822 – 1934), as Constituições não formulam ‘educação’. Formulam ‘*instrução*’, ‘*ensino*’, ‘*colégios*’, ‘*universidades*’, ‘*escolas de primeiras letras*’, mas não ‘educação’. Ao mesmo tempo, a Escola foi sendo configurada como o lugar da divisão de sujeitos. Primeiro, divisão entre os ‘*civilizados*’ e os ‘*ilustrados*’. Depois do ‘*cidadão*’ e do ‘*não-cidadão*’.

Ao mesmo tempo em que as Constituições silenciavam sobre ‘educação’, mas afirmavam efeitos muitos como a dualidade centralização/descentralização, a responsabilidade do Estado para ‘*civilizar*’, mas não para ‘*ilustrar*’. O ‘*para todos*’ e o de ‘*alguns*’.

Durante este período, a língua já se colocava enquanto elemento de unidade da Nação. Enquanto possibilidade de pertencimento, enquanto condição para ser cidadão. Na relação ensino/língua, começou a conforma-se, mesmo que silenciada por motivos vários, o papel do saber a língua para a Nação. Não se pode deixar de realçar que uma política de línguas se produz no interior de uma política educacional em que se elabora também uma política escolar através de leis e documentos.

Com a instauração de uma discursividade nacionalista na década de 1930, educação e língua foram tomadas pelo Estado enquanto elementos de institucionalização da Nação. Dito de outra forma, língua nacional e educação nacional são compreendidas como formas de conformar uma nova Nação. Nação em que as demandas capitalistas exigiam uma nova sociedade que configurasse uma articulação entre educação e trabalho e, ao fazer isso, concebesse uma escola ‘nova’. Escola prevista e possível por uma educação nacional, por um ‘para todos’ imaginário.

Quase trinta anos depois, o Estado legitimaria a educação nacional através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Independente dos muitos sentidos já-ditos que ressoariam fortemente nesta lei, lá também a língua nacional se colocava imbricada na relação com a educação. O silenciamento sobre a língua nacional não mais se fazia necessário e se esclarecia: a língua nacional é o português.

A primeira LDB de 1961 é um acontecimento discursivo marcante pra a relação Estado/Sociedade/Nação. E o é por ser o momento em que o Estado legitima a educação nacional e a língua nacional.

Tomar pois, este processo de instalação de um ordenamento jurídico-educacional permite observar os efeitos de sentido produzidos de uma igualdade educacional-linguística que dissimula/reproduz a desigualdade real. Ao mesmo tempo, permite observar como a análise dos sentidos de Educação/Ensino/Língua na discursividade jurídica formalizada diz sobre a constituição/institucionalização do Estado Brasileiro. Na medida em que observa-se outros tempos-espacos, outras condições de produção, permite falar da concretização do Estado Brasileiro, do nosso tempo-espaco.

As questões que instigam minha reflexão não estão encerradas e muito menos respondidas. Não são respostas ou soluções o que busco. O que busquei foi compreender um pouco mais o que envolve a relação Educação/Ensino/Língua e o que esta relação diz da constituição do Estado Nacional Brasileiro e do sujeito deste Estado. E, assim, poder dizer de uma organização social em que a educação/ensino, em sua relação com a língua, determina sentidos marcantes para o ser cidadão, o ser brasileiro.

E foi ao longo do trabalho de análise desta trama de sentidos já-ditos, desditos e (re)ditos que se cruzam e se negam que funcionamentos discursivos, complexos e densos, foram fazendo significar a contradição de uma educação de todos e, ao mesmo tempo de alguns; da divisão entre aqueles que serão ‘ilustrados’ e os que serão ‘civilizados’. Dessa forma, compreender um pouco melhor o que o meu lugar de atuação profissional mobiliza e reproduz na sociedade de hoje.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Azilde L. **O Projeto de Ascensão Social através da educação escolarizada na década de 1930**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 15 de Janeiro de 2010.
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AUROUX, Sylvain. Língua e Hiperlíngua. **Língua e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas, Editora Pontes, nº 01, p. 17-30, Janeiro/Junho, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- Barros, Roque Spencer Maciel de. **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**. São Paulo: Editora Convívio, 1986.
- CLARK, Jorge Uilson. **O Desenvolvimento da Política Provincial e da Educação no Período de Transição do Império para a República**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana in: FAVERO, Osmar (Orgs.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras in: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um Plano Nacional de Educação: Nacional, Federativo, Democrático e Efetivo**. Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 02 de Dezembro de 2009.
- DIAS, Luiz Francisco. **Os Sentidos do Idioma Nacional – As Bases Enunciativas do Nacionalismo Lingüístico no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, 1996.
- DIAS, Luiz Francisco. O Nome da Língua no Brasil: Uma Questão Polêmica in ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.
- FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos in: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethânia Mariani, Eni P. Orlandi, Jonas de A. Romualdo, Lourenço C. J. Filho, Manoel Gonçalves, Maria A. B. de matos, Péricles Cunha, Silvana M. Serrani e Suzy Lagazzi. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível – O Discurso na História da Lingüística**. Tradução de Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Editora Pontes, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Língua e Cidadania – O Português no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Os Sentidos de Cidadão no Império e na República no Brasil in: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Língua e Cidadania – O Português no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: A Gramatização Brasileira in: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Língua e Cidadania – O Português no Brasil**. Campinas: Editora Pontes, 1996.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. Formação de uma Espaço de Produção Lingüística: A Gramática no Brasil in ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: País Multilíngüe. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, nº 02, p. 22-23, Abril/Maio/Junho, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, nº 02, p. 22-23, Abril/Maio/Junho, 2005.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na Lingüística Brasileira – Da Abertura dos Cursos de Letras ao Estruturalismo in: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, Editora Pontes, 2007.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso**. 1998, 121 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LOPES, Silvana Fernandes. **A Educação na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 23 de Janeiro de 2010.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A Educação na Primeira República**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

MARIANI, Bethânia. As Leituras da/na Rocinha in: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Editora Pontes, 1998.

MARIANI, B; SOUZA, T. C.C. de. Questões de Lusofonia. **Organon**. Porto Alegre, nº21, UFRGS, 2000.

MARIANI, Bethânia. **Colonização Lingüística – Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos (século XVIII)**. Campinas: Editora Pontes, 2004.

MARIANI, Bethânia. **Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico**. Disponível em <www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/doc/34.doc>. Acesso em 15 de Janeiro de 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: EPU, 1976.

NUNES, Clarice. O “Velho” e “Bom” Ensino Secundário: Momentos Decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, p. 35-59, maio/agosto, 2000.

NUNES, José H. Aspectos da Forma histórica do leitor brasileiro na atualidade in: ORLANDI, Eni P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Editora Pontes, 1998.

NUNES, José H. **Dicionários no Brasil – Análise e História do Século XVI ao XIX**. Campinas: Editora Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni P. Confronto pela Linguagem In: _____ . **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Editora Pontes, 1988.

- ORLANDI, Eni P; SOUZA, Tânia C. C. de. A Língua Imaginária e a Língua Fluída: dois métodos de trabalho com a linguagem In: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas: Editora Pontes, 1988.
- ORLANDI, Eni P. (Org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Editora Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas: Editora Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Língua e Conhecimento Lingüístico – Para uma História das Idéias no Brasil**. Campinas: Cortez Editora, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso – Princípios & Procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2002.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação – Autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Editora Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni P. O Teatro da Identidade – A paródia como traço de mistura lingüística (italiano/português) in: _____. **Interpretação – Autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Editora Pontes, 2004.
- ORLANDI, Eni P. A Língua Brasileira. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, nº 02, p. 22-23, Abril/Maio/Junho, 2005.
- ORLANDI, Eni P. Análise do Discurso In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P. **Introdução às Ciências da Linguagem – Discurso e Textualidade**. Campinas: Editora Pontes, 2006.
- ORLANDI, Eni P. Língua Imaginária e Língua Fluida In: _____. **Língua Brasileira e Outras Histórias**. Campinas: RG Editora, 2009.
- PAYER, Maria Onice. A Interdição da Língua dos Imigrantes (Italianos) no Brasil: Condições, Modos, Conseqüências in ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.
- PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua – Imigração e Nacionalidade**. São Paulo, Editora Escuta, 2006.

PAYER, Maria Onice. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna in: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, Editora Pontes, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos in **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Editora Unicamp, n° 19, 1990.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi, Lourenço C. J. Filho, Manoel L. G. Corrêa e Silvana M. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. O Papel da Memória in: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Editora Pontes, 2007.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. A Língua Nacional no Espaço das Polêmicas do Século XIX/XX in ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos *et al.* **Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2010.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil in: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SERRANI, Silvana. **A Linguagem na Pesquisa Sociocultural – Um estudo da repetição na discursividade**. Campinas, Editora da Unicamp, 1997.

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil – a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998, 267 p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, Mariza Vieira. A Escolarização da língua nacional in: ORLANDI, Eni P. **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, Editora Pontes, 2007.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação in: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III Século XX**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ARQUIVO DOCUMENTAL

Brasil. Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834 in ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Brasil. Constituição Política do Brasil de 1824. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1527>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

Brasil. Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em 02 de janeiro de 2010.

Brasil. Decreto 06, de 19 de Novembro de 1889. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao8.html>>. Acesso em 03 de Fevereiro de 2010.

Brasil. Decreto 07, de 20 de Novembro de 1889. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao8.html>>. Acesso em 03 de Fevereiro de 2010.

Brasil. Lei 5692/1971, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

Brasil. Lei 9394/1996, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

Brasil. Lei 4024/1961, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2010.