CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

RAQUEL AUGUSTA MELILO CARRIERI

GOVERNAMENTALIDADE, INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO E CENSO: LEITURA FOUCAULTIANA DA DÉCADA DE 1920

BELO HORIZONTE

2017

RAQUEL AUGUSTA MELILO CARRIERI

GOVERNAMENTALIDADE, INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO E CENSO: LEITURA FOUCAULTIANA DA DÉCADA DE 1920

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Orientador: Professor Doutor Irlen Antônio Gonçalves

BELO HORIZONTE

2017

RAQUEL AUGUSTA MELILO CARRIERI

GOVERNAMENTALIDADE, INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO E CENSO: LEITURA FOUCAULTIANA DA DÉCADA DE 1920

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 25/05/2017, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, aprovada pela Banca Examinadora, constituída pelos seguintes professores:

_____

Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

_____

Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS

_____

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG

Belo Horizonte
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela oportunidade da vida. E agradeço as oportunidades que a vida me ofereceu para perceber a grandiosidade deste Deus.

Aos meus pais que, com o amor que me oferecem, fazem com que eu me sinta forte e capaz, sempre. Carlos e Soraya, vocês são e serão sempre meus grandes incentivadores. Aos meus irmãos, Daniel e Vitor que, de diversas formas, sempre se mostram presentes na minha vida.

À minha amada e saudosa vó Dirce, que me acompanhou durante a fase tão penosa da escrita e me forneceu palavras de encorajamento, no momento em que ela mesmo pouco a pouco se cansava da sua batalha. Obrigada por ver em mim uma pessoa muito melhor do que sou e me fazer, por isso, querer ser sempre mais.

Ao meu companheiro, Wallace, que entendeu minhas ausências e falhas e foi um ouvinte atento de desabafos e euforias. De nossas conversas, regadas a café, extrai grandes ideias e reflexões desta dissertação. De sua leitura atenta, ajustei pontos de formatação. De seu carinho, tirei proveito. Obrigada, meu amor.

A todos os meus amigos que dividiram comigo minhas expectativas e frustrações. Perdoem-me por não os mencionar individualmente. O faço por receio de me esquecer algum nome e ser injusta. Sintam-se, de qualquer maneira, abraçados.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Natália de Lacerda Gil e Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa, por aceitarem participar da defesa da dissertação, momento em que me apresentarei como pesquisadora. Neste papel, mais do que nunca, evidenciarei as lacunas da minha pesquisa e terei a rica oportunidade de aprender com as contribuições trazidas por vocês.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves que, pacientemente, suportou minha ansiedade e limitações cientificas e me auxiliou com afabilidade na condução desta pesquisa. Por mostrar-se sempre disponível e atento às minhas demandas pessoais e acadêmicas, muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação centrou-se inicialmente na tentativa de estabelecer uma relação entre o censo de 1920 e a industrialização do ensino. O primeiro esforço para encontrar esta possível relação foi entender a década de 1920 como um período de confluência de diversas ações, do Estado ou da sociedade, que pretendiam inaugurar o Brasil na modernidade. Dentre tais ações destaca-se a adoção de uma política educacional diferenciada, que se materializou em vários projetos, entre eles o de industrializar o ensino dos ofícios. Por industrialização do ensino, entendemos dois movimentos. O primeiro, posto em prática no Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, visava alinhar o ensino dos ofícios à produção manufatureira. O segundo movimento resulta da criação de propostas pedagógicas que inseriam alguns preceitos da lógica da produção industrial ao ensino dos ofícios. Em que sentido o censo de 1920 pode ser incorporado a uma análise sobre industrialização do ensino? A relação que tentamos estabelecer entre o censo de 1920 e a industrialização do ensino fundamentou-se na seguinte questão: De que maneira os dados censitários forneceram subsídios para a elaboração dos projetos de industrialização do ensino? Concluímos que, apesar da riqueza de dados do Censo de 1920, e do reconhecido sucesso de sua realização, as informações por ele fornecida não nortearam de maneira crucial os projetos de educação profissional no Brasil. O que nos fez abandonar o problema central da pesquisa que pretendíamos realizar. Mas outro problema já estava posto. Como os dois processos, Censo de 1920 e industrialização do ensino, são entendidos nesta pesquisa enquanto iniciativas do poder "público", a razão do Estado foi determinante para a compreensão da relação que se pretendia fazer entre eles. É neste sentido que apareceu o pensamento de Michel Foucault. Na perspectiva foucaultiana, o Estado foi gradativamente "governamentalizado", conduzido à preeminência de um tipo de poder que inseria nas práticas de governo uma racionalidade própria, fundamentada em dispositivos de poder, novos ou atualizados. O dispositivo, enquanto modelo teórico e metodológico que concentra todo um corpo de estratégias de poder, passou a fundamentar a leitura dos nossos elementos de estudo. Analisando as características dos dispositivos, identificamos a utilidade do Censo ao dispositivo de segurança e os projetos de industrialização do ensino enquanto dispositivo disciplinar, e de segurança. Isso não inaugura, imediatamente, uma relação entre eles. Mas os insere num mesmo contexto, diante de uma mesma lógica de aplicação da racionalidade do Estado. E é este o ponto que se tornou central na nossa análise e se configurou como nosso objeto de pesquisa.

Palavras-chave: censo de 1920, industrialização do ensino, dispositivos de poder.

ABSTRACT

Initially, this thesis aims to do a relationship between the 1920 census and the industrialization of professional education. The first effort to find this relation was to understand the 1920s as a period of confluence of various actions, provide by the state or society, which intended to make Brasil a modern country. Among these actions, we highlight the adoption of differentiated educational ideas, which transformed in several projects, them the one of industrialization of professional education of the trades. By industrialization of professional education, we understand two actions. The first, put into practice at the *Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre*, aimed to align the professional education to manufacturing production. The second movement results from the creation of pedagogical proposals that inserted some precepts of the logic of the industrial production to the professional education. How we could incorporated 1920 census into an analysis of the industrialization of professional education? The relationship we tried to establish between the 1920 census and the industrialization of professional education was based on the question: How did the census provide information for the elaboration of educational industrialization projects? We conclude that, despite the wealth of data from the 1920 Census, and his success, the information it provided did not crucially guide professional education projects in Brazil. What made us abandon the central problem of the research we intended to accomplish. But another problem was already on. As the two processes, 1920 census and industrialization of professional education are understood in this research as initiatives of "public" power, the reason of the state was decisive for the understanding of the relation that was intended to do between them. It is in this sense that the Michel Foucault`s view appeared. In the Foucaultian perspective, the state was gradually "governamentality" leading to the preeminence of a type of power that inserted into the practices of government a rationality of its own, based on new or updated mechanisms of power. The device, as a theoretical and methodological model that concentrates a whole body of power strategies, started to base the reading of our elements of study. Analyzing the characteristics of the devices, we identified the usefulness of the Census to the security device and the industrialization projects of teaching as a disciplinary and security device. This does not immediately open a relationship between them. But it inserts them in the same context, before the same logic of application of the rationality of the State. And this is the point that has become central to our analysis and has become our research object.

Key words: 1920 census, industrialization of education, device power.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro geral das profissões - censo de 1920 88
Figura 2 - Fragmento da Classificação das profissões – Censo de 1920.....89
Figura 3 - Fragmento da Classificação das profissões – Censo de 1920.....90
Figura 4 - Fragmento 1 das instruções aos trabalhadores 91
Figura 5 - Fragmento 2 das instruções aos trabalhadores 91
Figura 6 - Quadro síntese – Natalidade e Mortalidade por grupo étnico Século XIX 107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População Brasileira 1776-1869 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
DATSCH	Centro Alemão para o Ensino Techinico
DGE	Diretoria Geral de Estatística
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EPM – SP	Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITP	Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre
SREP	Serviço de Remodelação do Ensino Profissional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEES	Serviço de Estatística de Educação e Saúde
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
CAPÍTULO 1 – GOVERNAMENTALIDADE E DISPOSITIVO DE PODER 18
1.1 A arte de governar: seu nascimento e desbloqueio 18
1.2 A emergência da população no modelo de governamentalidade baseado na Razão do Estado ...22
1.3 A polícia como razão do Estado e seus dispositivos 24
1.4 A Estatística como dispositivo tecnológico 27
1.5 Dispositivo disciplinar e dispositivo de segurança 29
CAPÍTULO 2 - A DÉCADA DE 1920: A REPÚBLICA MODERNA OU GOVERNAMENTALIZADA? 35
2.1 República brasileira: modernidade e progresso 35
2.2 A década de 1920 sob os signos da modernidade 38
2.3 A modernidade nos discursos dos governantes 43
2.3 Modernidade ou Governamentalidade? 47
CAPÍTULO 3 - A INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO COMO DISPOSITIVO DE SEGURANÇA E DISCIPLINAR 50
3.1. O ensino de ofícios no Brasil – Finais do século XIX e início século XX 51
3.2 Industrialização do Ensino: sua gênese e seus projetos 54
CAPÍTULO 4 - O CENSO DE 1920 E O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA 78
4.1. Estatística populacional no Brasil antes do censo de 1920 79
4.2 Censo de 1920: o último da Primeira República 84
4.3 Censo de 1920: sua utilidade ao dispositivo de segurança 94
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 114

INTRODUÇÃO

Estatísticas oficiais e Educação. Uma relação que inspira muitos problemas de pesquisa. A delimitação de um campo específico de análise consiste em estabelecer as especificidades destes objetos e extrair deles uma questão convincente do ponto de vista acadêmico. Delimitamos as estatísticas oficiais, extraímos os censos populacionais e destes escolhemos o de 1920. Da Educação, muito genérica, recortamos o ensino profissional e um dos seus projetos, a industrialização do ensino. Agora falta a questão: De que maneira estes objetos se relacionam ou se articulam quando analisados num mesmo contexto sócio histórico? O convencimento acadêmico veio com Michel Foucault.

Mas antes de tentar fazer emergir o pensamento foucaultiano, o primeiro esforço na tentativa de encontrar a relação entre o censo de 1920 e a industrialização do ensino foi entender a década de 1920. Isso significa admitir um Brasil que, no cenário do comércio internacional, dependia essencialmente da exportação de commodities. Internamente, o escravismo deixava suas marcas nas relações de trabalho e na identidade racial da nação. O analfabetismo, denunciado por diversos intelectuais da Educação, era uma chaga que expressava o quão distante estava o Brasil de tornar-se de fato uma República. Por esses motivos, e outros tantos, o Estado investiu em um conjunto de ações para inaugurar o país na modernidade. Dentre tais ações destaca-se a adoção de uma política educacional diferenciada, que se materializou em vários projetos, dentre eles o de industrializar o ensino dos ofícios. Por industrialização do ensino, entendemos dois movimentos: o primeiro, posto em prática no Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, visava alinhar o ensino dos ofícios à produção manufatureira; o segundo movimento resulta da criação de propostas pedagógicas que inseriam alguns preceitos da lógica da produção industrial ao ensino dos ofícios. Ambos, ainda que diferentes em seus métodos e teorias, utilizavam técnicas de disciplinamento dos corpos. Como estratégias:

> ... organizam-se espaços funcionais, hierárquicos, arquiteturais que facilitem a circulação e estabeleçam vinculações operatórias, com vistas a uma crescente economia de gestos e de tempo. Transformam-se as multidões, confusas e perigosas, errantes e por isso inúteis, em múltiplos organizados num espaço e num tempo coletivos. Os corpos são assim moldados às necessidades do capitalismo industrial, fazendo-se a passagem do trabalhador artesão, senhor absoluto de seu tempo e de seu espaço, ao trabalhador fabril, servo absoluto de um tempo e de um espaço que escapam de seu domínio. (SENRA, 2005, p. 5)

Esta disciplina que é imposta ao trabalhador necessitou, contudo, de que um saber sobre este trabalhador fosse construído. É este fato que nos leva a um censo populacional. O censo

de 1920 representou uma mudança de paradigma censitário que o aproximou dos projetos republicanos. Uma das necessidades mais proeminentes era a de construir, e solidificar, uma identidade à população. Esta identidade, forjada ou não, obedeceu dois propósitos básicos: mostrar que éramos uma República e fornecer dados de uma população que ensejávamos transformar.

A relação que tentamos estabelecer entre o censo de 1920 e a industrialização do ensino fundamentou-se então na seguinte pergunta: De que maneira os dados censitários forneceram subsídios para a elaboração dos projetos de industrialização do ensino?

Assumimos esta questão como problema de pesquisa considerando algumas premissas. A primeira delas é a de que as pesquisas que fazem relação entre estatísticas e educação, costumam não considerar os censos. E nós entendemos a importância dos dados censitários por uma questão básica: eles dão conta de falar da população não atingida pelos projetos educacionais. Algo que as estatísticas educacionais conseguem com um alcance limitado. Os censos escolares, embora excelentes fontes de informação, tratam de quem já está escolarizado. A outra premissa que justifica a pertinência da elaboração do problema é a de que, em se tratando de industrialização do ensino, o censo de 1920 é uma fonte de informações bastante rica, já que é o primeiro que traz separadamente um censo industrial, além de categorizar as ocupações de maneira mais completa.

Mas apesar da riqueza de dados do Censo de 1920, e do reconhecido sucesso de sua realização, as informações por ele fornecida não nortearam de maneira crucial os projetos de educação profissional no Brasil. Como nossa atenção estava voltada inicialmente para a industrialização do ensino, nos ativemos para o uso dos dados censitários nos projetos que se relacionassem a esta questão. Não encontrando elementos de análise suficientes, por questões que explicaremos em outro momento, ampliamos o horizonte para tentar enxergar usos dos dados do censo a vários projetos de educação profissional no Brasil. E encontramos pouco. O que nos fez abandonar o problema inicial da pesquisa que pretendíamos realizar: o de encontrar uma relação entre os dados censitários e a industrialização do ensino. Mas outro problema já estava posto.

Como o Censo de 1920 e a industrialização do ensino serão entendidos nesta dissertação como iniciativas do poder "público", a razão do Estado foi determinante para a compreensão da relação que se pretendia fazer entre eles. É neste sentido que apareceu o pensamento de Michel Foucault. Na perspectiva foucaultiana, o Estado foi gradativamente "governamentalizado", conduzido à preeminência de um tipo de poder que inseria nas práticas de governo uma racionalidade própria, fundamentada em dispositivos de poder, novos ou

atualizados. O dispositivo, enquanto modelo teórico e metodológico que concentra todo um corpo de estratégias de poder, passou a fundamentar a leitura dos nossos elementos de estudo. Um dos dispositivos mais conhecidos da literatura foucaultiana, em função de suas análises empreendidas sobre a loucura, a sexualidade e as prisões, é dispositivo disciplinar. Mas, ao analisar a governamentalidade do Estado Moderno, Foucault desloca seu olhar para o dispositivo de segurança. Não como substituto ao dispositivo disciplinar. Os dois coexistem no mesmo campo de estratégias políticas. Mas enquanto a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos, a segurança atua sobre o conjunto da população.

Analisando outras características dos dispositivos, identificamos a utilidade do Censo ao dispositivo de segurança e os projetos de industrialização do ensino enquanto dispositivo disciplinar, e de segurança. Isso não inaugura, imediatamente, uma relação entre eles. Mas os insere num mesmo contexto, diante de uma mesma lógica de aplicação da racionalidade do Estado. E é este o ponto que se tornou central na nossa análise e se configurou como nosso objeto de pesquisa.

Entender os dados censitários como um dispositivo de poder e a forma como (não) são utilizados na elaboração de políticas públicas em educação profissional, pode fornecer elementos para questionar a maneira como os mesmos dados são utilizados contemporaneamente. Isso não significa assumir que a pesquisa histórica, por si só, seja a chave para se interpretar o presente e intervir no futuro por meio do estudo do passado. Pretende-se abandonar este chavão tão pretensioso. A pesquisa histórica nos ajuda a compreender o presente pelo encontro com o outro, causando surpresa e/ou espanto. É esse espanto que pode proporcionar uma ruptura com visões de mundo hegemônicas. E a abertura para novos caminhos de investigação também envolve a adoção de novos métodos.

Entendendo o método como a prática de organizar teoricamente os objetos de pesquisa visando sua observação, análise e teste, coloca-se em relevo a importância de fundamentá-lo sem preconceitos ou militância. Isto quer dizer que o método não pode ser escolhido a priori, baseando-se em visões de mundo cristalizadas ou em decisões pragmáticas. Não há, portanto, um método mais correto ou adequado para a leitura de determinados objetos. Há, outrossim, leituras e perspectivas que podem fornecer elementos de análise mais ricos e aprofundados diante do problema que é posto em questão.

Os métodos de análise que fundamentam esta pesquisa têm como referência o pensamento de Foucault. São eles: a genealogia e o dispositivo. Frequentemente abordado como objeto de pesquisa, o dispositivo também pode ser compreendido como método. Embora Michel Foucault não tenha sistematizado um método de pesquisa a partir dos procedimentos

que lhes eram próprios, ele instrumentalizou muitos pesquisadores com ferramentas de leitura da realidade, principalmente no que se refere às relações de poder no interior de cada sociedade. Preocupado com as filiações e classificações de seu trabalho, Foucault frequentemente negava os rótulos que lhe eram atribuídos.

A coleção "Ditos e Escritos" que reuniu ensaios, entrevistas e aulas do filósofo (título que ele também rejeita), coloca em destaque uma série de discussões acerca de seu método. Nestes textos, em mais de um momento, ele nega ser estruturalista. O problema dos estruturalistas, para Foucault (2010) estava em procurar "um método que fosse, senão universalmente válido, ao menos geralmente válido para toda uma série de objetos diferentes: a linguagem, os discursos literários, os relatos míticos, a iconografia, a arquitetura..." (FOUCAULT, 2010, p. 229). O problema de Foucault, diferentemente dos estruturalistas, é fazer aparecer a interface entre saber e poder por meio dos mecanismos e estratégias que atuam como forças que muitas vezes são antagonistas entre si. Antagonistas, mas não dialéticas. A recusa pela palavra dialética também elucida a proposta foucaultiana. Não há, na sua visão, dialética na natureza. Assim como não há nos fenômenos sociais sentido lógico de contradição. E isso se aplica mesmo quando se analisa as relações produtivas no seio de cada modo de produção. No capitalismo, por exemplo, o fato de um indivíduo ter um trabalho e que o produto deste trabalho pertença a outro reflete o antagonismo intrínseco a este modo de produção. Pode-se achar que é moralmente indefensável, que é preciso lutar contra isso. Mas não há contradição neste fato.

Além da recusa da dialética, Foucault questiona o materialismo histórico que tem a função de "situar na base do sistema as forças produtivas, em seguida as relações de produção para se chegar à superestrutura jurídica e ideológica, e finalmente o que dá sua profundidade, tanto ao nosso pensamento quanto à consciência dos proletários" (FOUCAULT, 2010, p. 259). As relações de poder no interior de cada sociedade são, para Foucault, ao mesmo tempo mais simples e ao mesmo tempo mais complexas. Simples, porque não necessitam destas construções piramidais e complicadas já que existem múltiplas relações entre a tecnologia do poder e o desenvolvimento das forças produtivas. Portanto, não se pode compreender o desenvolvimento das forças produtivas a não ser que se balizem, na sociedade, um tipo particular ou vários tipos de poder em atividade.

Na tentativa de encontrar alguns tipos de poder em atividade no interior da sociedade, Foucault se preocupou fundamentalmente com as questões que envolviam a loucura, a gestão da criminalidade e da sexualidade. Para tal intento ele lançou mão da genealogia e da arqueologia para investigar os fenômenos interiores a estas questões entendendo-as como

vertentes de poder e saber e balizadas num campo de relações de forças. Ao isolar as estratégias especificas destas relações de forças, que são consideradas tanto numa análise micro quanto macro, tem-se um dispositivo. Stassun e Assmann (2010) elucidam: "se entendermos o método como o caminho a ser percorrido ao alcance do objeto pesquisado, poderíamos dizer que dispositivo é o mapa deste caminho, mas, também, o próprio ponto de chegada" (STASSUN e ASSMANN, 2010).

Ao abordar o dispositivo como método Stassun e Assmann (2010) nos fornecem um suporte para fazer o mesmo. Há, no entanto, várias possibilidades de exploração dos dispositivos já que os processos investigativos se definem em função da especificidade de cada objeto. Segundo Foucault (1987) o dispositivo, além de sua função estratégica, enuncia uma nova concepção política do poder em oposição a qualquer teoria de Estado já que não atua por meio da ideologia. O dispositivo define o "nexo do jogo que pode existir entre elementos como discursos científicos, filosóficos e morais, instituições, leis, arquiteturas, medidas administrativas, superando a dualidade entre formações discursivas (saber) e não discursivas (poder)." (FOUCAULT, 1987). O ponto em comum que permite o uso do dispositivo como método são as articulações geradas pela arqueologia e pela genealogia.

As direções de pesquisa apontadas pela arqueologia do saber e pela genealogia do poder se constituem em dois conjuntos complementares, sendo sua diferença não tanto de objeto, mas de perspectiva e delimitação. De um lado, a arqueologia tem por propósito descrever a constituição do campo, entendendo-o como uma rede, formada na inter-relação dos diversos saberes ali presentes por meio do qual emerge o discurso. De outro ponto de vista, a genealogia é um método que visa analisar o poder em seu contexto prático, ligado às condições que permitiram sua emergência, analisando não sua origem e sim sua proveniência.

Dizer que a genealogia procura a proveniência dos processos e não sua origem ou um marco significa identificar descontinuidades e continuidades, processos que irrompem e são interrompidos e depois resgatados. Stassun e Assmann (2010) diferenciam de forma sintética o trabalho do arqueólogo e do genealogista. Se a função do arqueólogo é descrever em termos teóricos as regras que regem as práticas discursivas, o genealogista tem a tarefa de diagnosticar e compreender a racionalidade das práticas sociais de poder. Nosso trabalho se assemelha, portanto, ao do genealogista. Mas o que significa, na prática, fazer uma genealogia?

Peguemos dois exemplos de Foucault. O primeiro deles, o qual elucido no capítulo primeiro, trata da genealogia da governamentalidade. Ao analisar esta forma específica de poder estatal, Foucault inicia sua retórica sobre o poder pastoral, que teve suas condições de emergência estabelecidas nas sociedades hebraicas. Até chegar aos séculos XVII e XVIII,

quando a razão estatal ganha corpo, vários instrumentos de governo são elencados e descartados a todo momento. O que nos convida a uma leitura mais atenta para fazermos as conexões necessárias.

Outro exemplo de aplicação do método genealógico está na análise da formação do poder disciplinar. Embora localizado nas sociedades modernas, esta forma de poder desenvolveu-se, segundo Foucault, nas comunidades religiosas. Foi no interior destas comunidades que esta forma de poder se dilatou, até ser transportada e modificada pelas comunidades laicas no período pré-Reforma. A partir daí suas estratégias moldam-se e refinam-se continuamente. Até chegar na sua aplicação moderna, como a criação do encarceramento, analisada em detalhe por Foucault em "Vigiar e Punir".

Embora pareça, numa análise rasa, que a genealogia se ocupa em negar uma narrativa linear dos processos históricos, não é essa sua preocupação. O interesse da genealogia está em mostrar as práticas de poder e os movimentos que as guiam (de onde partem e quem atinge). A questão não é negar uma narrativa linear. É aceitar que não há linearidade nos processos sociais que se guiam pela lógica do poder.

No interior da pesquisa genealógica, emergem os dispositivos. Embora Foucault não tenha identificado dispositivo como um método, o uso recorrente do termo pelo autor fornece um auxílio na tentativa de aplicá-lo corretamente nesta pesquisa. No livro "Vigiar e Punir", por exemplo, Foucault colocou em relevo os dispositivos disciplinares que tornaram o exercício do poder mais rápido, leve e eficaz. O dispositivo da sexualidade foi analisado no livro "A vontade de saber" como aquele que captura os corpos por meio de quatro estratégias básicas de dominação: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do corpo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer "perverso". Todos os dispositivos, apesar da diversidade de finalidade a qual eram aplicados, tinham um traço comum: sua finalidade estratégica. Talvez este traço comum oportunizou a Foucault a seguinte formulação acerca de dispositivo:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1996, p.244-245).

Desta maneira, o dispositivo refere-se ao modo como variados elementos se vinculam e se relacionam para atingir determinado fim, produzir algo que dê conta de um problema localizado social e historicamente. Em função de englobar diferentes elementos, de diferentes

naturezas, os dispositivos têm um caráter mutável e dinâmico. Mesmo produzindo efeitos concretos, esta maleabilidade dos dispositivos faz com que eles sejam absorvidos em determinado fenômeno social e descartados em outros.

A capacidade de um dispositivo de se reconfigurar, tanto no que concerne à atualização dos elementos que agrega, quanto à maneira como eles se relacionam e aos objetivos almejados, explica a potência dos dispositivos. Analisar as estratégias de poder tendo como referência esta potência permite entender também seu alcance. Por isso os dispositivos disciplinares e de segurança, analisados em maior profundidade na pesquisa, são também métodos. Eles são colocados na medida de sua função estratégia assim como nos efeitos que elas produzem nos acontecimentos analisados.

Para além de fornecer métodos de análise reconhecidamente válidos, Foucault também subsidiou o pesquisador desejoso de um guia de procedimentos. Na entrevista chamada "A Poeira e a Nuvem", da coleção "Ditos e Escritos", Foucault (2006) ensina alguns cuidados metodológicos a quem quer resolver um problema de pesquisa: "escolha do material em função dos dados do problema, focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo; estabelecimento das relações que permitem essa solução" (FOUCAULT, 2006, 326). Em defesa do rigor do seu trabalho, e em resposta às críticas recebidas, Foucault argumentou sobre a necessidade do recorte segundo pontos determinantes e uma extensão segundo relações pertinentes.

Observando essas "dicas" de Foucault, organizamos nosso trabalho por meio da execução das seguintes tarefas:

<u>Fase preliminar (produção do projeto de pesquisa e delimitação do objeto):</u>

- Pesquisa em portais de periódicos, nacionais e internacionais, com o objetivo de identificar, dentre as publicações filtradas, interseções entre o objeto de estudo e/ou o problema proposto.
- Escolha do material, tendo como filtro os elementos analisados em maior profundidade. Cabe ressaltar aqui que, embora tenhamos escolhido algumas fontes, não foi possível chegar até elas de maneira direta. Foi o que ocorreu com o material produzido por João Luderitz enquanto esteve à frente do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional que, segundo informações que recebemos de alguns historiadores da Educação, estavam conservados no Arquivo do Ministério da Agricultura e se perderam em uma enchente que atingiu a cidade do Rio de Janeiro na década de 1960. Por isso, escolhemos como fonte indireta os relatórios de Luderitz produzidos enquanto ele era diretor do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre, que se encontram hoje no acervo da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que foram reproduzidos em parte e analisados por Gilson Leandro Queluz. Também se

excederam as citações indiretas dos escritos de Roberto Mange em função do fato da maior parte deste material estar localizada no Senai de São Paulo, no acervo Roberto Mange. Como estes escritos foram analisados em profundidade pelo pesquisador Augusto Zanetti em sua tese de doutorado, o utilizamos como referência.

Fase de inserção na pesquisa

- Revisão bibliográfica acerca dos conceitos desenvolvidos: dispositivo e genealogia de Foucault.
- Revisão bibliográfica acerca dos conhecimentos mobilizados no estabelecimento da pesquisa: contextualização da Primeira República, história dos censos no Brasil, educação profissional e industrialização do ensino no Brasil.
- Pesquisa documental em: documentos oficiais, relatórios dos censos dos períodos considerados e discursos dos presidentes da década de 1920.
- Análise dos dados coletados.

Os capítulos estão estruturados da seguinte forma:

Capítulo 1 – Governamentalidade e dispositivos de poder: Traz os principais conceitos que fundamentam esta dissertação: governamentalidade e dispositivos de poder. Para entender a governamentalidade, reproduzimos, depois de um exercício longo de assimilação, uma gênese da própria noção de governo enquanto governo de um povo. Esta noção do Estado que deve governar seu povo, no sentido de guiar suas condutas, é algo que emerge nas sociedades hebraicas. Até chegar no mundo ocidental, a forma de governar dos Estados sofre mutações no processo de desenvolvimento de uma racionalidade própria, uma governamentalidade. Os dispositivos de poder de um estado governamentalizado são então abordados, com o foco para o dispositivo disciplinar e de segurança.

Capítulo 2 – Década de 1920: a República moderna ou governamentalizada?: Faz uma retrospectiva histórica a respeito dos projetos de república, e dos símbolos associados a estes projetos, como modernidade e progresso. Analisa em especial os projetos de educação e industrialização do ensino da década de 1920. Busca, ao final, identificar nos discursos dos presidentes da República, elementos que o identificassem com o projeto republicano.

Capítulo 3 - Industrialização do ensino: dispositivo de segurança e disciplinar: O capítulo é iniciado com um breve histórico sobre o ensino dos ofícios no Brasil, com destaque para o Império e a Primeira República. Depois analisa, com mais acuidade, os projetos de industrialização do ensino da década de 1920. Na parte final, o capítulo analisa a industrialização do ensino como dispositivo de poder disciplinar e de segurança.

Capítulo 4 – O censo de 1920 e o dispositivo de segurança: Este capítulo começa elucidando o que é um censo, antes de fazer uma retrospectiva dos censos no Brasil. Sempre que possível, trazemos uma problematização a respeito de algum censo, subsidiados por outros autores. Mas o capítulo centra-se no censo de 1920, seu planejamento, seus hiatos e a forma como organizou a estrutura ocupacional. E tenta identificar a maneira como os dados censitários subsidiaram as políticas públicas em educação profissional. Para finalizar, interpretamos a utilidade do censo aos dispositivos de segurança.

CAPÍTULO 1 – GOVERNAMENTALIDADE E DISPOSITIVO DE PODER

Antes de discorrer especificamente sobre os fundamentos de um Estado governamentalizado, Foucault analisa a emergência da lógica de um Estado que antes de mais nada pretendia governar os outros. O "governo dos outros", como forma de administrar e guiar condutas a um fim especifico não aparece nas sociedades antigas, como a romana e a grega, a pretexto do elevado nível de organização alcançado por elas. É nas sociedades hebraicas que esta forma de governo, que Foucault chama de "arte de governar" começa a se delinear enquanto um procedimento de Estado. Até o século XVI, esta "arte de governar" se fundamenta em preceitos religiosos, que juntamente com um conjunto de saberes construídos socialmente, justificam o poder soberano. Nos XVII e XVIII uma nova forma de governo, baseada na racionalidade vai ganhando corpo no interior do Estado. A transição da antiga arte de governar, centrada na soberania como forma de poder e na família como modelo do exercício de poder, se faz em torno do nascimento da economia política, que tem na população seu principal "alvo". Esta é uma das principais características que definem, para Foucault, a governamentalidade.

Como o poder não é mais centrado na figura de um soberano, ou de uma instituição que tenha este caráter de soberania, o exercício do poder estatal começa a se manifestar de forma mais sutil, recorrendo a estratégias variadas, dispositivos complexos que se intercalam ou coabitam o mesmo cenário. O dispositivo de disciplina, que atua por meio da regulação dos corpos e visa tornar os indivíduos dóceis e úteis, tende a se materializar em práticas institucionais, no interior da escola, por exemplo. Mas na medida que o Estado vai se modernizando e absorvendo as ideias liberais, que apregoam um mínimo de atuação estatal, o dispositivo de segurança é acionado. Diferentemente do dispositivo disciplinar que trabalha impondo limites aos corpos, o dispositivo de segurança atua com as liberdades individuais. Um dispositivo não anula o outro, sendo a todo momento ressignificados e atualizados. Até porque eles têm, enquanto ferramentas racionais do Estado, o mesmo objetivo: garantir a governamentalidade.

1.1 A arte de governar: seu nascimento e desbloqueio

Para compreender melhor a análise de Foucault sobre a "arte de governar" e a "governamentalidade", centramos nossa leitura nos cursos "Segurança, território e população" e "Nascimento da Biopolítica". Os dois cursos mostram o pensamento de Foucault em movimento, na gestação de um pensamento que vai além da análise da sociedade da punição e

da vigilância, para uma compreensão do modo como se exercita a soberania política através de práticas de governo que incidem sobre o comportamento dos homens e guiam, controlam e asseguram suas ações. Foucault centra sua análise na forma como se exerce a soberania política em termos de governo, de uma nova e original concepção de governo e de política, para a qual ele cunha um neologismo: a governamentalidade.

Em seu curso "Segurança, território e população", Foucault nos ensina que a noção de governo, como governo dos homens, entendido como a atitude deliberada de guiar/conduzir os indivíduos ao longo da vida aparece no Oriente com o poder pastoral. O poder pastoral é, portanto, o embrião da arte de governar dos séculos XVI ao XVIII, e a porta de entrada para o Estado Moderno que nasce quando a governamentalidade se torna prática política calculada e refletida. Com todas as suas características próprias, as quais não vamos assinalar aqui, o modelo de poder pastoral vai para o Ocidente com o Cristianismo, que o solidifica e o torna uma política de Estado. Mas o poder pastoral, com seu modo de governo próprio vai se esfacelando pouco a pouco cedendo lugar a uma arte de governar, que se cristaliza ao longo do século XVI, em função de uma série de fatores combinados a condicionantes socioculturais. O século XVI é ponto de confluência de dois grandes processos: 1) o novo ordenamento político formado com o esfacelamento do sistema feudal e 2) dispersão e dissidências religiosas que com a Reforma, e depois com a Contra-reforma, questionaram a maneira como se queria ser dirigido espiritualmente na Terra. É do cruzamento destes dois grandes processos que se colocou o problema do "como ser governado, por quem, até que ponto, com que fins, por quais métodos?" (FOUCAULT, p.282, 2010). Mas antes mesmo de tentar destrinchar as características próprias desta nova forma de governamento, Foucault coloca em relevo toda a literatura que se produziu entre os séculos XVI e XIX e que eram balizadas por um sentimento anti-Maquiavel, por meio da crítica sutil ou da rejeição por completo desta obra e de seus princípios fundantes.

O que o Príncipe, de Maquiavel, oferece como princípios norteadores de um bom governo que se distancia da ideia da arte de governar inaugurada no século XVI? Bom, para começar, a relação que o Príncipe estabelece com seu principado é de exterioridade. Ele não faz parte deste principado porque o recebeu seja por herança, por aquisição ou conquista. Seja como for, o laço que liga o Príncipe ao seu principado é frágil, "puramente sintético: não há permanência fundamental, essencial, natural ou jurídica entre o Príncipe e seu principado" (FOUCAULT, 2010, p.285). Em função desta fragilidade, o objetivo principal do príncipe é o de manter, reforçar e proteger este principado, "entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e o território, o principado objetivo, mas como a relação do Príncipe com o que

ele possui, ou seja, esse território que ele herdou ou adquiriu, os súditos que lhes estão submetidos." (FOUCAULT, 2010, p.285).

A literatura anti-Maquiavel que inaugura um novo tipo de pensar sobre as técnicas de governo pretende, segundo Foucault, substituir (ainda que de forma implícita) essa habilidade do Príncipe em manter seu principado por uma arte de governar. E vários são os argumentos que subsidiam esta diferenciação entre habilidade em manter um principado e a arte de governar. Um destes argumentos, trazidos por Guilhaume de La Pièrre, em *Le miroir politique, contenant diverses manières de gouverner,* de 1555, é o de que existem muitos governos no interior de uma sociedade em relação aos quais o do Príncipe não é senão uma das modalidades. Outros tantos críticos de Maquiavel lembrarão que há sempre outras formas de governo, como o da família, de uma província, de uma ordem religiosa. La Pierre não defende, entretanto, que sejam formas de governo autônomas em relação ao Estado, já que é no interior do Estado que o pai de família, que o superior de um convento, que o administrador de uma província, vão governar. Há, portanto, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo em relação ao Estado. Multiplicidade e imanência que se opõe à centralidade e singularidade do príncipe.

Outra oposição à figura do Príncipe tal qual foi desenhada por Maquiavel foi reforçada por François de La Mothe Le Vayer, que apresentou em meados do século XVII, três tipos de governo: o governo de si mesmo (moral), a arte de governar a família (economia) e a ciência de governar o Estado (política). Foucault (2008), analisando os escritos de Le Vayer, parece não ter se importado muito com a tipologia traçada. Mais do que as diferenças e similaridades entre essas formas de governo, o importante é perceber a continuidade essencial que existe entre elas:

> Enquanto a doutrina do Príncipe ou a teoria jurídica do soberano buscam sem cessar marcar bem a descontinuidade entre o poder do Príncipe e qualquer outra forma de poder, uma vez que se trata de explicar, de fazer valer, de fundamentar essa descontinuidade, aqui, nessas artes de governar, deve-se buscar balizar a continuidade ascendente e descendente. (FOUCAULT, p.287, 2010).

A continuidade ascendente aparece no sentido de que aquele que quer governar o Estado deve, primeiro, saber governar a si próprio para depois conseguir governar sua família, seus bens, até chegar a adquirir capacidade de governar o Estado. É essa espécie de linha ascendente que caracterizará o modo de governar do Príncipe. Inversamente, tem-se uma continuidade descendente, no sentido de que uma boa gestão do Estado repercute nas outras formas de governo inferiores já que "quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem

governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos também se comportam como devem". (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Em ambos os casos, tanto da continuidade ascendente como da continuidade descendente, o fator central, para Foucault (2010) é a economia, ou seja, entendida neste caso como o governo da família. A aposta essencial do governo passa a ser a introdução da economia no exercício político. Trata-se de gerir como se deve os indivíduos, os bens, as riquezas, tal como se pode fazer no interior de uma família.

Retomando os aspectos do livro de Guilhaume de La Pierrière com relação à arte de governar, Foucault (2010) enuncia duas outras ideias bastantes importantes: o governo das "coisas" e a noção de finalidade nas ações do Estado. Com relação à primeira ideia, Foucault afirma que o governo não deve reportar tão somente ao território, mas a um complexo constituído pelos homens e as coisas. Essas coisas as quais o governo tem que se encarregar são

> os homens, mas em suas relações, seus laços, seus emaranhamentos com essas coisas que são as riquezas, os recursos, com suas qualidades, seu clima, sua aridez, sua fertilidade; são os homens em suas relações com essas outras coisas que são costumes, os hábitos, as maneiras de fazer ou de pensar, e, enfim, são os homens em suas relações com outras coisas ainda, que podem ser os acidentes ou as desgraças, como a fome, as epidemias, e a morte. (FOUCAULT, 2010, p. 293)

Mas qual a finalidade em se dispor as coisas para bem governá-las? La Perriére, contrariando os que os juristas contemporâneos a ele defendiam, afirmou que não se tratava de dispor as coisas com a finalidade de alcançar o "bem comum" e sim o "fim conveniente". O que sempre permitiu que a soberania alcançasse seu fim era a obediência às leis e a própria existência destas leis por si só. O que muda com a arte de governar é que em detrimento de impor uma lei aos homens trata-se de dispor as coisas, apropriando-se de diferentes táticas, para se alcançar determinada finalidade.

São todos estes preceitos, revelados na literatura anti-Maquiavel, que vão retratar uma nova forma de governar que vai ganhando corpo a partir do século XVI e que se organiza em torno do tema de uma razão de Estado. A razão do Estado não se reporta à sabedoria de Deus, nem à razão do Príncipe, mas sim às leis racionais que lhes são próprias. A arte de governar, em vez de ir buscar seus fundamentos nas regras transcendentais em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico e moral, precisa encontrar os princípios de sua racionalidade no que constitui a realidade específica do Estado.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que esta arte de governar trazia elementos inéditos a um modelo ainda incipiente de governo, ela representou uma espécie de entrave. Ao longo dos séculos XVII e XVIII a arte de governar foi limitada, em alguma medida, pelas ideias mercantilistas. Ainda que o mercantilismo tenha sido, para Foucault, a primeira racionalização do exercício de poder como prática de governo, introduzindo as possibilidades de uma arte refletida de governar, ele o fazia no interior de uma estrutura institucional e mental que o bloqueava. O objetivo central do mercantilismo era aumentar a potência do soberano, e para alcançar tal objetivo, lançava-se mão de leis, ordens, regulamentos, ou seja, os instrumentos tradicionais do soberano e não uma racionalidade estatal. Somava-se a este fato a restrição que havia ao modelo de família como forma de governo. Havia, portanto, de um lado, um quadro demasiado abstrato e rígido da soberania e de outro lado, um modelo demasiado fraco, estreito e inconsistente que era o da família. Nesse contexto, segundo Foucault (2010), a arte de governar jamais poderia encontrar sua dimensão própria.

1.2 A emergência da população no modelo de governamentalidade baseado na Razão do Estado

O desbloqueio da arte de governar aparece no rastro da expansão demográfica ocorrida no século XVIII, ligada à abundância monetária e à expansão agrícola. É então a expansão demográfica, e os processos que se associam a ela, que desbloqueiam a arte de governar por fazer emergir a preocupação com a população e seus processos naturais. De que maneira o problema da população vai permitir o desbloqueio da arte de governar? Segundo Foucault (2010), a perspectiva da população, a realidade dos fenômenos próprios à população vai permitir afastar definitivamente o modelo da família e a noção de economia ligada à gestão familiar.

Na perspectiva da arte de governar até o século XVIII a problemática da população não podia ser pensada senão por meio do modelo da família, a partir da economia entendida como gestão da família. A partir do momento em que a população adquire centralidade, a família vai para segundo plano. A família não desaparece, mas não é mais um modelo. A família agora é um instrumento privilegiado para o governo das populações. É precisamente a partir da metade do século XVIII que a família aparece como instrumento através de campanhas sobre mortalidade, casamento, vacinações. Neste aspecto aparece a importância primeira da população: a eliminação da família como modelo.

A população, num segundo aspecto, aparece como sendo o objetivo último do governo. A população aparecerá "como sujeito das necessidades, de aspirações, mas também como objeto entre as mãos do governo, consciente diante do governo, do que ela quer, e inconscientemente também, do que lhe querem fazer" (FOUCAULT, p. 299, 2010). Sinteticamente, a população vai se tornar o objeto por meio do qual o governo deverá construir seu saber para chegar a governar de modo racional e refletido.

A constituição de um saber de governo é indissociável, portanto, de todos os saberes ligados à dinâmica da população. O que Foucault chama de "economia política" se constitui pela captação da rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza. Sintetizando, ele afirma que "a passagem de uma arte de governar para uma ciência política, a passagem de um regime dominado pelas técnicas de governo se fazem, no século XVIII, em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política" (FOUCAULT, p.301, 2010).

Isso não quer dizer, no entanto, que a soberania desapareceu a partir do momento em que a arte de governar passa a se tornar uma ciência política. Tão pouco pode-se afirmar que o dispositivo da disciplina vai ser substituído por outro dispositivo. Deve-se analisar o nascimento da ciência política não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de uma triangulação, soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal.

A economia política se desenvolve, então, assim que se percebe que a gestão da relação riqueza-população não poderia mais passar por um sistema regulamentar e coercitivo, que tenderia a aumentar a população pelo incremento das riquezas. Para a economia política a população não se apresentava como a simples soma das pessoas que habitavam um território, soma que seria o resultado de cada um ter filhos ou de uma legislação que favorecesse ou desfavorecesse os nascimentos. Ao contrário, a população passou a ser vista como uma variável dependente de diversos fatores que poderiam ser artificialmente modificados, como o sistema de impostos, a circulação, a repartição dos ganhos.

Na passagem da arte de governar, centrada nos mecanismos próprios da soberania e num modelo de governo da família passa-se, para outra, absolutamente racional, cujos princípios e técnicas são próprias do Estado. Constituiu-se uma racionalidade governamental, aquilo que Foucault chamou de governamentalidade. Por este neologismo "governamentalidade", Foucault lançou um tríplice olhar:

> **Primeiro:** entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma tão

> específica, quanto complexa de poder, que tem por alvo principal a população, por forma dominante de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança
> **Segundo:** entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, desde longa data, à proeminência desse tipo de poder que se pode chamar de 'governo', sobre todos os outros: soberania, disciplina; provocando, de um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, de outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes.
> **Terceiro**: por governamentalidade, creio que é possível entender o processo ou, antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, tomado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (Foucault, p.303, 2010)

Em um Estado governamentalizado, a população vai ser valorizada e analisada por meio do uso de estatísticas que vão pouco a pouco provar que a população tem suas regularidades próprias e que comporta efeitos próprios à sua agregação: as grandes epidemias, as expansões endêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. Não sendo uma invenção da ciência política, a estatística vai mostrar que "através dos deslocamentos, através de suas maneiras de fazer, através de sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos". (FOUCAULT, 2000, p.299).

1.3 A polícia como razão do Estado e seus dispositivos

Além da emergência da população, esta nova arte de governar, a razão do Estado, pode ser pensada sob outros aspectos. Para começar, sua formação está fundada em dois grandes conjuntos de saber e tecnologias políticos. O primeiro conjunto, a que Foucault chama de "tecnologia diplomático-militar" consiste em garantir e desenvolver as forças do Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado. Não nos preocuparemos tanto com esta tecnologia de governo. Para o cumprimento dos objetivos a que nos propomos, prestaremos mais atenção no conjunto de saber e tecnologia conhecido por Foucault como "polícia". Diferentemente da acepção moderna do termo, polícia designa, enquanto tecnologia de governo, todos os meios para fazer crescer, do interior, as forças do Estado.

O termo polícia, já aparecia entre os séculos XV a XVII com diferentes acepções. Uma primeira noção de polícia relacionava-se a uma forma de comunidade ou de associação que seria regida por uma autoridade pública. Neste mesmo período, polícia também era associado a um conjunto de atos que vão reger as comunidades sob autoridade pública. Em terceiro lugar, conforme assinala Foucault, polícia também podia ser considerado o resultado positivo e valorizado de um bom governo. A partir do século XVIII o termo polícia, resgatado do alemão

“Polizeiwissenschaf” começa a ser entendido como “tudo o que tende a consolidar e aumentar o poder do Estado, a fazer um bom uso de suas forças, a proporcionar a felicidade dos súditos” (FOUCAULT, 2008, p.493).

A polícia, enquanto conjunto de meios pelos quais é possível fazer as forças dos Estados crescer, vai ser uma tecnologia adotada de diferentes maneiras e níveis por cada Estado. Foucault analisou as especificidades da Itália, Alemanha e França e, embora, tenha feito análises muito profundas não deixou uma chave de resposta para pensarmos de forma inequívoca a inserção da polícia em outros países. Para pensar no caso brasileiro, sob um olhar foucaultiano, nos aprofundaremos mais nos aspectos teóricos do que nos exemplos. Um ponto de partida, é entender do que a polícia se ocupa.

Tentando desvendar a preocupação que tinha um Estado de polícia, Foucault traz à análise o projeto de Turquet de Mayerne, de 1611, que se intitulava “A monarquia aristodemocrática”, a qual ele indica como uma utopia de um Estado de polícia. Segundo a interpretação de Foucault, para Turquet de Mayerne a arte de governar e a prática da polícia são a mesma coisa. Para Mayerne, todo bom governo tem que ter quatro grandes cargos: o “Chanceler”, para cuidar da justiça; o “Condestável”, para cuidar do exército; o “Superintendente”, para cuidar das finanças e o “Conservador e reformador geral da polícia”. Este oficial do governo deve zelar tanto pelas qualidades morais dos indivíduos quanto da produção da riqueza e da vida doméstica dos cidadãos. Por isso, ele deve se ocupar da Educação e da profissão dos indivíduos. O conservador e reformador de polícia deve se ocupar em controlar as atividades exercidas pelos indivíduos no corpo social. Esta ocupação da polícia é entendida por Foucault como “um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida.” (FOUCAULT, 2008, p.432). O que importa, não é mais a distinção entre nobres e plebeus, e sim a diferença das ocupações.

Em uma concepção da arte de governar baseada no poder do soberano o que interessava ao governante era o que os homens eram por suas qualidades intrínsecas, por suas virtudes. Nessa nova concepção, baseada na razão do Estado, a preocupação não é o que são os homens e sim sua ocupação. Foucault sintetiza esta ideia afirmando que o objetivo da polícia é “o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças de Estado” (FOUCAULT, 2008, p.433).

A polícia, de forma concreta, deverá, de um lado, adotar como instrumento tudo o que for necessário e suficiente para que a atividade do homem se integre efetivamente ao Estado, desenvolvendo e potencializando sua força. De outro lado, a polícia deverá fazer com que o Estado estimule, determine e oriente essa atividade de uma maneira que seja útil ao próprio Estado. Resumindo: "trata-se da criação da utilidade estatal, a partir e através da atividade dos homens" (FOUCAULT, 2008, p.433).

Se a polícia é, então, o conjunto das intervenções, que entendemos desde já como dispositivos, que assegurem que a vida dos indivíduos seja útil ao Estado, quais são seus objetos de ação? Foucault lista os cinco objetos os quais a polícia deve se ocupar de maneira mais efetiva. O primeiro deles é com o número de habitantes. Tanto no que concerne à atividade dos homens, quanto à sua integração à atividade estatal, é importante saber a quantidade de homens para sua maior reprodução e/ou maximização das suas forças. Embora o quantitativo populacional seja uma preocupação antiga dos Estados, o Estado de polícia adiciona à esta preocupação a relação da população com o conjunto de forças do Estado: extensão do território, recursos naturais, riquezas, atividades comerciais, dentre outros.

O segundo objeto de um estado de polícia está nas necessidades da vida, ou seja, na manutenção dos itens e condições das necessidades imediatas da população. O terceiro objeto de preocupação da polícia é a saúde. A saúde torna-se um objeto de polícia na medida em que é efetivamente uma das condições necessárias para que os indivíduos, já supridos de suas necessidades imediatas, possam gozar de perfeitas condições de realização de trabalho.

O quarto objeto, que muito nos interessa, é o zelo pelas atividades do homem. Seria, nas palavras de Foucault, "pôr para trabalhar todos os que podem, os pobres válidos, e prover unicamente as necessidades dos pobres inválidos". (FOUCAULT, 2008, p. 436). A polícia deve também zelar pelos diferentes tipos de atividade de que os homens são capazes, para que os diferentes tipos de ofício de que o Estado necessita sejam praticados e para que os produtos sejam fabricados de acordo com um modelo que seja tal que o país possa se beneficiar.

O objetivo último da polícia, que não poderíamos deixar de citar, é o da circulação, que deve ser entendida no sentido da infraestrutura necessária para prover a circulação, de pessoas e de mercadorias. De forma geral e objetiva, a polícia deve

> assegurar-se de que os homens vivam, e vivam em grande número, a polícia deve assegurar-se de que eles tenham de que viver e, por conseguinte, tenham de que não morrer muito, ou não morrer em quantidade grande demais. Mas deve assegurar-se ao mesmo tempo de que tudo o que, em sua atividade, pode ir além dessa pura e simples subsistência, de que tudo vá, de fato, a ser produzido, distribuído, repartido, posto em circulação de tal maneira que o Estado possa tirar efetivamente daí sua força (FOUCAULT, 2008, p. 438).

Entendendo os objetos de ação, cabe-nos agora discutir os meios. Quais são os dispositivos e tecnologias de que o Estado vai lançar mão para assegurar seu crescimento e desenvolvimento? Um deles, é o dispositivo tecnológico, que utilizará a estatística como racionalidade técnica. O outro, o dispositivo de segurança.

1.4 A Estatística como dispositivo tecnológico

O uso das estatísticas não é uma invenção exclusiva do Estado provido da arte de governar. Nelson Senra (1996) destaca que a estatística está presente nos registros históricos que contam a história do Cristianismo. Este é apenas um exemplo que expressa a importância do uso da estatística na história da humanidade. Desde que alguns grupos humanos começaram a se organizar politicamente em Estados, havia a preocupação em enumerar, mensurar e quantificar suas populações e riquezas. No início, a motivação era quase que essencialmente as guerras e disputas por territórios. Depois, a preocupação passou a ser a legislação e administração de inúmeros aspectos das esferas públicas e privadas. Os autores Clarice Traversini e Samuel Bello (2009) ao investigarem os usos políticos das estatísticas e sua relação com a educação, recuperaram sua matriz etimológica, encontrada no termo italiano stato. Um estatista seria, então, o homem que se envolve com as ocupações do Estado e a estatística estava relacionada a toda uma gama de conhecimentos acerca do território e da população nele inscrita. Nem sempre, portanto, as estatísticas estiveram vinculadas a observações e registros numéricos. Segundo os mesmos autores, é somente a partir da segunda metade do século XVIII, com o trabalho de Crome, que os cálculos e as mensurações começam a ser valorizadas no saber estatístico. Por meio de uma série de tabelas através das quais Crome descreve o tamanho de países europeus, seu número total de habitantes e sua densidade populacional é que a estatística vai ganhando corpo enquanto política aritmética. Nelson Senra (2006) também situa os séculos XVII e XVIII como tempo de emergência da ciência moderna por meio da quantificação como forma de conhecimento.

Como já vimos, com o desenvolvimento da Razão do Estado, aparecem outras questões relacionadas à dinâmica populacional. Emergem as questões de natalidade, da mortalidade, da longevidade, da saúde pública, da habitação, da migração, dentre outras. Nesse contexto, os governos renovam suas preocupações com a segurança e o controle social, surgindo o que Michel Foucault chamou de biopolítica das populações. A atenção na espécie humana renova-se para que ela possa ser melhor utilizada em suas forças produtivas. A gestão completa da população implica vê-la tanto no todo, como nas partes, nos detalhes e nas minúcias. É a este

serviço que a estatística moderna se presta. Não sendo um discurso, as estatísticas traduzidas em números fornecem aos administradores públicos um argumento teórico capaz de justificar qualquer decisão. Numa perspectiva foucautiana, a estatística é significada como um dispositivo que atua como instrumento de racionalidade governamental que produz números, índices e taxas utilizadas para conduzir modos de ser e agir de cada indivíduo em particular e da população como um todo buscando alcançar um fim imediato.

No curso "Segurança, Território e População", Foucault também coloca a questão da estatística em destaque. Segundo Foucault (2008), as mudanças em relação às práticas de governo exigiram novas formas de organização e de produção de determinados tipos de saber. O exemplo dado pelo autor é a forma de tratamento da informação na França dos séculos XVI e XVII à ocasião da peste. Os regulamentos em torno da doença, vão priorizar o "quadriculamento" das regiões onde ela existia, indicando às pessoas quando poderiam sair e de que maneira, o que deveriam fazer em casa, que tipo de alimentação consumir, que tipos de contato proibir... Práticas que são do tipo disciplinar fundamentadas em saberes que se organizam em torno de regras. A partir do século XVIII o problema se coloca de modo diferente: embora a disciplina continuasse sendo imposta, torna-se mais importante saber quantas pessoas foram afetadas pela peste, a idade, a mortalidade, quais os efeitos da peste sobre a população de modo geral. Assim, o problema reformula-se em termos de epidemias e de campanhas nas quais se tentam controlar fenômenos por meio de um diagnóstico numérico que melhor formula o problema.

Procura-se assim, e para além do meramente disciplinar, quantificar a população e seus fenômenos. Para Foucault (2008) pode-se falar aqui de uma técnica de governo que se vincula à questão da segurança e se relaciona ao problema da série indefinida de elementos que se deslocam: a circulação, o número de carroças, o número de passantes, o número de ladrões. Série indefinida de elementos que se produzem: tantos barcos vão atacar, tantas carroças vão chegar; série indefinida de unidades que se acumulam: quantos habitantes, quantos imóveis, etc. É a gestão dessas séries abertas que só podem ser controladas pelas estatísticas que caracteriza a nova forma de governar do Estado Moderno.

A Estatística é, segundo Foucault, imprescindível ao Estado de polícia como instrumento de decifração das forças constitutivas de um Estado. É necessário saber, de cada Estado, do seu e dos outros, qual a população, qual o exército, quais os recursos naturais, qual a produção, qual o comércio, qual a circulação monetária. Mas como pode, para a análise foucaultiana, estabelecer a estatística?

> Pode-se estabelece-la justamente pela polícia, porque a polícia, como arte de desenvolver as forças, supõe que cada Estado identifique exatamente quais são as suas possibilidades, as suas virtualidades. A estatística se torna necessária por causa da polícia, mas também se torna possível por causa da polícia. Porque é justamente o conjunto de procedimentos instaurados para fazer as forças crescerem, para combiná-las, desenvolvê-las, é todo esse conjunto, numa palavra, administrativo que vai permitir que se identifique em cada Estado em que consistem suas forças, onde estão as possibilidades de desenvolvimento. (FOUCAULT, 2008, p.424).

A estatística, como o saber do Estado sobre o Estado, torna-se então um conhecimento importante para a polícia. E, tendo a polícia dispositivos que agem diretamente sobre a população e sobre os elementos quantificáveis, a estatística também precisa da polícia. Há, portanto, uma relação de mutualidade entre polícia e seus instrumentos e a estatística.

1.5 Dispositivo disciplinar e dispositivo de segurança

O Estado de polícia, enquanto aquele que mantém, articula e controla as relações de poder com o objetivo de manter justamente o próprio poder, dispõe de uma série de dispositivos. Um dos dispositivos mais conhecidos da literatura foucaultiana, em função de suas análises empreendidas sobre a loucura, a sexualidade e as prisões, é dispositivo disciplinar. Mas, ao analisar especificamente a polícia, Foucault desloca seu olhar para o dispositivo de segurança. Não como substituto ao dispositivo disciplinar. Os dois coexistem no mesmo campo de estratégias políticas. Mas enquanto a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos, a segurança atua sobre o conjunto da população. Esta é apenas uma das diferenças.

Os dispositivos de segurança se diferem dos dispositivos disciplinares com relação a uma série de características, que vão desde à gestão do espaço, ao tratamento do aleatório e a forma que se apropria dos saberes sobre a população.

No que tange à gestão do espaço, Foucault diz que a disciplina trabalha num espaço vazio, artificial, que vai ser inteiramente construído, modificado, objetivando-se não o controle total, mas o maior controle possível. Já a segurança se apoia em certo número de dados materiais já existentes maximizando os elementos positivos e minimizando os negativos. Enquanto a soberania capitalizava o território procurando colocar como maior problema a sede do governo e a disciplina entendia o problema como distribuição hierárquica e funcional dos elementos, a segurança agia de outra maneira. O espaço da segurança remetia a uma série de acontecimentos possíveis, passiveis de serem regularizados e transformados.

Outra importante diferença entre um Estado disciplinar e um Estado de segurança está no tratamento do aleatório. Para esclarecer melhor a questão Foucault trouxe o exemplo da

escassez de alimentos. A escassez de alimentos, da maneira como ocorria entre os séculos XVI e XVIII, estava relacionada quase que diretamente à produção de cereais. Por isso, os Estados, por meio de mecanismos disciplinares, controlavam a produção para garantir que a população das cidades pudesse sempre comprar os cereais a baixo custo. O problema, recorrente, é que todos estes mecanismos acabavam por prejudicar o equilíbrio produtivo e, por conseguinte, a economia camponesa. Por esse motivo, a partir do século XVIII, por influência sobretudo dos fisiocratas, os governos começaram a apostar na livre circulação de cereais. Esta livre circulação dos cereais, introduzida pelos fisiocratas, conforme assinala Foucault, sintetizou a aplicação dos dispositivos de segurança. Sinteticamente, Foucault colocou a questão

> ... vocês podem ler o princípio da livre circulação dos cereais seja como uma consequência de um campo teórico, seja como um episódio da mutação das tecnologias de poder e como um episódio na implantação dessa técnica dos dispositivos de segurança que parece característica, uma das características da sociedade moderna (FOUCAULT, 2008, p. 45)

Enquanto a lei proíbe e a disciplina prescreve, a segurança trabalha na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros, graças e através de toda uma série de análises e disposições. A segurança, sem proibir nem prescrever, embora usando instrumentos de prescrição e proibição, responde à realidade de maneira que esta resposta anule ou freie ou regule esta realidade.

A disciplina é essencialmente centrípeta, ou seja, ela funciona na medida em que isola um espaço, determina um segmento. A disciplina concentra, centra e encerra. O primeiro gesto da disciplina é "circunscrever um espaço no qual seu poder e os mecanismos do seu poder funcionarão plenamente e sem limites" (FOUCAULT, 2008, p. 59). A disciplina, por definição, regulamenta tudo, não deixa escapar nada. Já o dispositivo de segurança tende perpetuamente a se ampliar, é, por isso, centrífugo. Novos elementos são o tempo todo integrados. Integra-se a produção, a psicologia e outros fatores. Trata-se de deixar circuitos cada vez mais amplos se desenvolverem. É o deixar fazer, o famoso "laisse faire". Deixar, por exemplo, os preços subirem, deixar que as pessoas passem fome para evitar o flagelo geral da escassez alimentar.

Esta liberdade, compreendida por Foucault tanto como uma ideologia e uma técnica de governo, deve ser entendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder. A liberdade nada mais é, portanto, do que o correlativo dos dispositivos de segurança, que só pode funcionar bem se permitir a liberdade no seu sentido moderno: como a "possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas, quanto das coisas" (FOUCAULT, 2008, p.64).

A possibilidade de deslocamento, de circulação, é central para se entender os mecanismos de segurança. Enquanto os dispositivos disciplinares tendiam a repercutir de maneira mais homogênea e mais contínua sobre a vontade de uns sobre os outros, os dispositivos de segurança lidavam com espontaneidade e naturalidade dos fenômenos. A ideia do Panóptico, que Foucault desenvolve de forma bastante aprofundada na obra "Vigiar e Punir" é resgatada no curso "Segurança, Território, População" para demarcar bem a diferença entre os mecanismos de segurança e disciplinar. O Panóptico, tal qual imaginou Bentham, mesmo que inserido em um contexto moderno, era em certa medida arcaico por sintetizar a ideia de controle total. No Panóptico tratava-se de colocar no centro alguém, que seria o olho do soberano de modo que este pudesse agir sobre todos os indivíduos. Seria, para Foucault, o mais antigo sonho dos soberanos: que nenhum dos súditos escapasse e nenhum dos seus gestos fosse desconhecido. O que surge com o dispositivo de segurança é um conjunto dos mecanismos que vão tornar pertinentes, para o governo e para os que governam, fenômenos bem específicos, que não necessariamente os individuais. Totalmente diverso de um governo que atua sobre os comportamentos individuais surge o governo das populações.

Até o século XVII o problema da população, ainda que de interesse dos governos, era colocado de maneira diferente. Entendia-se por população

> o movimento pelo qual, após algum desastre, fosse ele a epidemia, a guerra ou a escassez alimentar, depois de um desses grandes momentos dramáticos em que os homens morriam numa rapidez, o movimento pelo qual se repovoava um território que tinha se tornado deserto (FOUCAULT, 2008, p.88).

Era, portanto, em relação a uma mortalidade dramática que se colocava a questão de saber o que é a população. A questão da população não era colocada, de maneira nenhuma em sua positividade e em sua generalidade.

O valor positivo da população, em oposição ao seu valor negativo, começa a aparecer no século XVII, com a expansão do Mercantilismo, que é para Foucault menos que uma doutrina econômica, uma nova maneira de colocar os problemas do governo. Mas, mais do que sua característica positiva, o Mercantilismo extrai outros elementos da população. A população, na prática política dos mercantilistas, está na base tanto da riqueza como no poderio do Estado. A população é o elemento fundamental, que condiciona todos os outros porque

> fornece braços para as manufaturas, isto é, permite por conseguinte dispensar, tanto quanto possível, as importações e tudo o que seria necessário pagar em boa moeda, em ouro ou em prata os países estrangeiros. Enfim, a população é um elemento fundamental na dinâmica do poder dos Estados porque garante, no interior do próprio Estado, toda uma concorrência entre a mão-de-obra possível, o que, obviamente assegura salários baixos. Baixo salário quer dizer

> preço baixo das mercadorias produzidas e possibilidades de exportação, donde nova garantia de poder, novo princípio para o próprio poder do Estado (FOUCAULT, 2008, p. 91).

Mas colocar a população na base tanto da riqueza como do poderio do Estado necessitou de todo um aparato regulamentar que impediu a emigração, atraiu os imigrantes, definiu quais são as produções úteis e exportáveis, estabeleceu os objetos a serem produzidos, os meios de produzi-los. Tornar a população força produtiva fez com que os mercantilistas distribuíssem, adestrassem e repartissem a população de acordo com mecanismos disciplinares.

A partir do século XVIII a percepção e o tratamento da população vão mudar. Enquanto que para os mercantilistas a população aparece como uma coleção de súditos de direito, que devem obedecer à vontade do soberano por intermédio de regulamentos, leis e decretos, para os fisiatras a população vai ser considerada um conjunto de processos que é preciso administrar no que têm de natural e do que têm de natural.

Mas o que significa, para Foucault, esta naturalidade da população? Significa que a população vai ser interpretada como um dado que depende de uma série de variáveis, que fazem que ela não possa ser transparente à ação do soberano, ou ainda, que a relação entre a população e o soberano não possa ser simplesmente da ordem da obediência. As variáveis de que depende a população fazem que ela escape consideravelmente da ação voluntarista e direta do soberano na forma de lei. A população aparece, portanto, como um fenômeno da natureza. Considerar a população um fenômeno da natureza não quer dizer que ela seja inacessível e impenetrável. Esta naturalidade percebida pelos fisiocratas é perpetuamente acessível a técnicas de transformação, contando que esses agentes e essas técnicas sejam ao mesmo tempo esclarecidos, refletidos, analíticos, calculados, calculadores. Foucault sintetiza:

> É portanto uma técnica totalmente diferente que se esboça, não se trata de obter a obediência dos súditos em relação à vontade do soberano, mas de atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população. É essa naturalidade penetrável da população que, a meu ver, faz que tenhamos aqui uma mutação importantíssima na organização e na racionalização dos métodos de poder (FOUCAULT, 2008, p.94)

Tem-se, no dispositivo de segurança, uma população cuja natureza é tal que é no interior dessa natureza, com a ajuda dessa natureza, que o soberano deve desenvolver procedimentos refletidos de governo. A população aparece como um conjunto de elementos que ao mesmo tempo que inserem no regime geral dos seres vivos e apresentam uma "superfície de contato para transformações autoritárias, mas refletidas e calculadas" (FOUCAULT, 2008, p. 98).

É no escopo deste tipo de tratamento da população que começa a surgir uma mentalidade liberal. O liberalismo aparece então, não como uma doutrina econômica, mas como uma forma própria de governo. A governamentalidade liberal, para Foucault, surge como uma arte de governar formada no século XVIII que tem em seu cerne uma relação de produção/destruição da liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade mas este mesmo gesto implica que, de outro lado, se estabeleçam limites, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças sutis. É preciso haver liberdade de comércio, mas esta liberdade só poderá funcionar efetivamente se o governo controlar toda uma série de coisas, organizando medidas, prevendo ações. O liberalismo vai se apresentar, portanto, como gestor da liberdade, não no sentido do imperativo "seja livre":

> Não é o "seja livre" que o liberalismo formula. O liberalismo formula simplesmente o seguinte: vou produzir o necessário para tornar você livre. Vou fazer de tal modo que você tenha a liberdade de ser livre. Com isso, embora esse liberalismo não seja tanto o imperativo da liberdade, mas a gestão e organização das condições graças às quais podemos ser livres, vocês vêem que se instaura, no cerne dessa prática liberal, uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel, entre produção da liberdade e aquilo que produzindo-a, pode vir a limitá-la e destruí-la. (FOUCAULT, 2008, p. 87).

O liberalismo não é, portanto, a doutrina que aceita a liberdade. O liberalismo é o que se propõe a fabricá-la a cada instante. O princípio de cálculo desse custo de fabricação da liberdade é o que Foucault chama de segurança. A arte liberal de governar vai se ver obrigada a determinar exatamente em que medida e até que ponto o interesse individual não constituirá um perigo ao interesse de todos (ou do governo). Por isso, o liberalismo é uma arte de governar que manipula fundamentalmente os interesses. Resumindo, zelar para que a mecânica dos interesses individuais não interfira no jogo da dinâmica liberal requer o uso das estratégias de segurança "que são de certo modo, o inverso e a própria condição do liberalismo" (FOUCAULT, 2008, p.89).

Essas estratégias de segurança, que tem efeito sob o indivíduo, são projetadas na população. A população, para Foucault (2008) é aquilo sobre o que o governo age por meio da educação, das campanhas, dos convencimentos. A população brasileira, convencida da necessidade da realização de um censo na década de 1920, não se opôs ao recenseamento nem apresentou a resistência que tinha sido comum nos censos anteriores. E não foi necessário o uso da força, da violência. O governo não utilizou, para este fim, mecanismos disciplinares. Isso quer dizer, imediatamente, que ele lançou mão dos dispositivos de segurança? Independentemente do dispositivo que tenha utilizado para concretizar a realização do censo, um saber foi produzido. Este saber foi elencado ao se discutir os projetos de educação

profissional no Brasil e/ou serviu aos gestores na produção de interesses? Estas duas questões, que fundamentam nossa pesquisa, só poderão ser respondidas quando a mentalidade governamental brasileira da década de 1920 for apreendida. Podemos falar de uma governamentalidade?

CAPÍTULO 2 - A DÉCADA DE 1920: A REPÚBLICA MODERNA OU GOVERNAMENTALIZADA?

Falar da Proclamação da República, enquanto evento/acontecimento histórico, é acionar as ideias de progresso e modernidade. O projeto republicano brasileiro, e a maneira como ele foi apresentado à população, ensejou o uso destes símbolos. A academia, longe de dispensá-los, os problematiza tentando entender quando e com quais discursos estes termos foram incorporados à construção do que se pretendia por República. É com um pouco destas discussões que iniciamos o capítulo.

Complementarmente, analisamos os projetos inseridos na gestação da República, entre os quais destacam-se: os projetos de educação e instrução popular e o projeto de industrialização. Para fundamenta-los e inseri-los no contexto de aplicação do ideário republicano, analisaremos os discursos presidenciais.

2.1 República brasileira: modernidade e progresso

A proclamação da República, longe de ser apenas mais um episódio na vida política do Brasil, incorporou os símbolos da modernidade, ensejada por uma parcela da população ávida por mudanças. De acordo com a historiadora Maria Tereza Chaves de Mello (2009) a imprensa teve um papel decisivo no sentido de promover as ideias republicanas ao favorecer a inserção de um vocábulo novo que associava ideias renovadoras à República na medida em que a Monarquia ia se aproximando cada vez mais do que representava o arcaico, o atraso. Ainda que os discursos monárquicos associassem às recém-criadas repúblicas latinas a ideia de caos e anarquia, era a imprensa que colocava em relevo comparações dessas nações com o Brasil, revelando a hipertrofia do país. Uma destas comparações, e talvez a mais significativa, era a da situação da população alfabetizada. Em países como Argentina e Chile, por exemplo, já se registrava em finais do século XIX expressivo avanço no que se referia à instrução. Em função deste e de outros fatores, os argumentos que justificavam o clamor por mudanças se solidificaram no Brasil. Mas, ao invés de apresentar mudanças, a monarquia se impôs, e como consequência, a insatisfação de parcela da população aumentou progressivamente. Mello (2009) explica:

> ...as expectativas logo se fizeram frustrações pela lentidão das poucas medidas tomadas, pela desfiguração de propostas mais consistentes quando levadas à discussão e à decisão parlamentares. Daí que se foi generalizando a impressão

> de que as reformas eram impossíveis com a monarquia. A sensação era a de que o regime só se mantinha pela força porque se tornou um sistema sem projetos, um sistema que não se via no futuro" (MELLO, p.17, 2009).

A década de 1870 marcou a incorporação de novos projetos de nação por parte da sociedade brasileira, em sua grande maioria, letrada. A noção de progresso foi comumente incorporada ao vocábulo dos intelectuais que produziam os discursos da mudança. Conceito polissêmico, progresso se associou com vários termos que lhe atribuíram significados e significações diferenciados. Para entender sua apropriação pelos intelectuais que pensaram a República, baseamo-nos na pesquisa empreendida por Pedro Geraldo de Pádua (2012). Ao discutir o conceito de progresso presente nos discursos das elites políticas mineiras nos primeiros vinte anos da República, Pádua (2012) nos ajudou a entender quais eram as ideias adjacentes e subsidiárias ao emprego do termo progresso.

Buscando identificar os correlatos do vocábulo progresso utilizados pelos presidentes da província mineira, Pádua (2012) encontrou os seguintes termos: "desenvolvimento" (o mais utilizado), "progresso", "augmento" e "melhoramento'. Interpretando o uso destes termos, e o contexto no qual estavam inseridos, Pádua analisa que progresso tem "uma forte conotação teleológica de indicar um caminho, de apontar aspirações" (PÁDUA, 2012, p.121).

Para Pádua (2012) o conceito de progresso, tal qual foi apropriado pelos republicanos, é indissociável da concepção moderna de ciência, desenvolvida nos séculos XVIII e XIX. De acordo com o autor, a ciência moderna parte da premissa de que o conhecimento científico é algo que aumenta e cresce por meio de contribuições das sucessivas gerações de estudiosos e que esse é um processo contínuo, que avança no tempo. É neste sentido que Pádua (2012) afirma que a concepção moderna de ciência influenciou a formação da ideia de progresso enquanto desenvolvimento intelectual e material, "uma meta a ser alcançada para a sociedade como um todo, um padrão a ser cumprido cujo modelo são as sociedades europeias" (Ibidem, p.122).

Estas novas ideias foram capazes de renovar profundamente a mentalidade da população letrada, que vão associar à inserção do Brasil na modernidade ao seu progresso como nação. Mas para além de alcançar o progresso material e intelectual, o que significava inserir o Brasil na modernidade?

A modernidade não é um período histórico delimitado e objeto de estudo de um único ramo da ciência. Trata-se, de outro modo, de um objeto de inflexão, não de consenso. De interpretações baseadas em Hegel ou Maquiavel, temporalizar a modernidade é um exercício complexo e por vezes inócuo. Sua polissemia dificulta a compreensão quando não a limita completamente. Por isso a importância de delimitar o que entendemos por "modernidade". Nos

guiamos nos estudos empreendidos por Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2012), que buscou ponderar a variada apropriação e aplicação dos conceitos de "moderno", "modernização" e "modernidade". Tal diferenciação, embora salutar para o entendimento sobre os conceitos e acepções de modernidade, não será aprofundada em função da natureza desta pesquisa.

De acordo com Carvalho (2012), o primeiro filósofo a fazer emergir o termo modernidade foi Charles-Pierre Baudelaire em seu texto "*Le peintre de la vie moderne*", publicado em 1863. Neste texto, o termo modernidade incorporava aspectos do individualismo, do direito à crítica, da autonomia da ação e da filosofia idealista. Para Carvalho (2012), a inserção do termo modernidade na Filosofia representava "um lugar próprio no horizonte da história como totalidade". (CARVALHO, 2012, p.25).

Apesar das várias apropriações que depois são feitas do termo, Carvalho (2012) ressalta que há um entendimento geral de modernidade enquanto "época da história" em que se associam as categorias "novidade", "superação" e "progresso". Ao mesmo tempo modernidade é interpretada como "época das multidões das cidades e da indústria, na qual predominariam as categorias do urbano e do desenvolvimento sob a égide da Revolução Industrial" (Ibidem, p.27). A modernidade, desta maneira, enseja dos protagonistas do seu tempo uma ruptura com os signos do passado por meio da percepção das descontinuidades e da instauração de novos movimentos e comportamentos.

Marshall Berman (1986) ajuda sobremaneira esta interpretação ao dizer que ser moderno é "encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos" (BERMAN, 1986, p.15). O autor concebe o advento da modernidade no início do século XVI periodizando-a na sua fase inicial (com o Renascimento e o Iluminismo), uma segunda fase (com a Revolução Francesa e suas repercussões) e uma terceira e última a do século XX, a qual a modernidade se expande a ponto de abarcar o mundo todo, do ocidente desenvolvido aos países periféricos.

A análise de Berman (1986) recai sobre a maneira como os indivíduos dos países europeus vivenciaram a modernidade e sobre as diferenças entre "modernismo" e "modernização". Para o autor "modernismo" relaciona-se com uma dimensão espiritual, associada com a arte e com a intelectualização e "modernização" refere-se à dimensão material representada pelas estruturas e processos políticos, econômicos e sociais. O autor lança seu olhar sob diversos autores que pensaram a modernidade e suas diferentes acepções. Segundo Berman,(1986) os primeiros escritores modernos, como Baudelaire, Marx, Goethe, dentre

outros, construíram narrativas focadas nas contradições e conflitos da modernidade além de entenderem as dimensões espiritual e material da modernidade como indissociáveis.

Como já antecipamos, as diferentes dimensões de modernidade, "modernismo" e "modernização", não serão aprofundadas neste trabalho. Entretanto, é mister entender sua indissociabilidade na formação do homem moderno. Mais do que a dimensão espiritual relacionada ao desenvolvimento de uma nova racionalidade e de uma crescente individualização, buscou-se desenvolver a dimensão material da vida. O desenvolvimento baseado numa perspectiva positivista de construção do novo homem, com o fortalecimento das instituições políticas e educacionais, tendo o trabalho como eixo norteador do indivíduo moderno, marcou a inauguração do Brasil na modernidade.

No Brasil, tal qual ocorreu no restante do mundo ocidental, a modernidade foi concebida e assimilada como a ação edificante da razão que, por meio da ciência e da técnica, universaliza um novo modo de interpretar e viver a realidade. Entretanto, tal qual ocorre com o exercício de periodização da modernidade, tentar identificar os momentos em que "movimento" ou "onda" modernizadores são mais fortes e presentes no Brasil é infértil. Será focado o esforço empreendido por gestores em inserir o Brasil na modernidade na década de 1920. Tal esforço é expresso nos projetos desenvolvimentistas e nos discursos proferidos por estas figuras, que muito corriqueiramente advogam a causa nacionalista.

2.2 A década de 1920 sob os signos da modernidade

Os anos vinte do século XX introduziram, por meio de diversos atores sociais, procedimentos, hábitos, visões e comportamentos inéditos que mobilizaram novos atores sociais na medida em as antigas oligarquias[1] e sua representatividade no poder começavam a ser questionadas. De acordo com Milton Lauherta (1997) estes atores começaram a rever certos aspectos controvertidos da realidade nacional como o racismo, mas ainda havia uma dificuldade enorme em entender e abraçar a causa operária, por exemplo. Talvez fosse essa a face da modernidade tupiniquim: rupturas e continuidades coabitando o mesmo cenário histórico e espacial. Anthony Guiddens (1991), em "As consequências da Modernidade", nos lembra que a história humana é marcada por descontinuidades e não tem uma forma homogênea de

[1] Entendemos por oligarquia o grupo social formado pelos grandes proprietários rurais que exerciam influência na política local ou nacional, com a finalidade de manter o caráter agrário e monocultor da economia brasileira.

desenvolvimento. A década de 1920, como exemplo, não pode ser adjetivada nem de nova nem de tradicional.

2.2.1 Modernidade nos projetos de educação

No caso especifico da questão educacional, independentemente das diferentes visões de mundo, a intelectualidade enxergava a educação do povo e o desenvolvimento nacional como projetos imbricados. Formação da nacionalidade, industrialização e modernidade são empreendimentos considerados impensáveis sem o enfrentamento da questão educacional. Essa crença na escola como espaço de entrelaçamento entre projetos de sociedade e, mais especificamente, entre projetos de constituição de uma nação republicana, tem relação estreita, de acordo com Irlen Gonçalves (2012), com o conceito de vetor. Resgatando este conceito de Berstein (1998), Gonçalves (2012) considera que a escola atua como

> um dos vetores responsáveis pela integração de múltiplas referências culturais às quais compete estabelecer as normas e os valores determinantes da representação que a sociedade faz de si mesma, bem como as referências que, além de darem respostas às crises, às angústias e aos problemas da sociedade, desempenham o papel determinante, criando espaços férteis para a geração de determinada cultura. (GONÇALVES, 2012, p. 14)

A tese de Gonçalves (2009) é a de que há uma intima relação entre a educação escolar como instrumento transformador da sociedade e as propostas de constituição de uma nação civilizada baseada na ideia de progresso. Acreditava-se que por meio da escola seria possível preparar os cidadãos para uma nova forma de organização da sociedade, um novo tipo de Estado.

É neste sentido que entendemos o valor da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão do trabalhador na sociedade. As pesquisas de Marta Maria Chagas de Carvalho vão ao encontro desta perspectiva. Um dos seus objetos de análise é a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) e suas repercussões. Em outubro de 1924, um grupo de intelectuais, entre advogados, médicos, professores e engenheiros, funda a ABE. Conforme interpretação de Carvalho (1997) este grupo decide se organizar para criar projetos educacionais modernizadores. As atividades da ABE, entre congressos, inquéritos, debates, cursos, nortearam, em grande medida, as políticas educacionais que se desencadearam a partir da década de 1930. Para exemplificar, Carvalho (1997) cita a Reforma Francisco Campos (1931), a qual imprimiu uma nova organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias, como a seriação do currículo e a frequência obrigatória.

Mas muito além de inserir novos métodos e habitus por meio da materialização das políticas públicas, a ABE simbolizou a síntese do pensamento que ganhava cada vez maior espaço entre os intelectuais: a de que o desenvolvimento da nação estava condicionado à instrução do povo. Todos os investimentos centrados neste objetivo atuaram de forma a conceder um lugar privilegiado à escola.

Liéte Oliveira Accácio (2005), também analisa o caráter modernizador da educação em sua leitura sobre a contribuição de Fernando de Azevedo. Seu foco de análise é o trabalho desenvolvido por Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930, enquanto diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Será tomada emprestada tal análise nesta dissertação em função do reconhecimento de Fernando de Azevedo como um dos interlocutores da modernidade em função do seu desejo de tornar modelar os preceitos educacionais empregados na até então capital da República, o Rio de Janeiro. Tais preceitos são baseados na "visão da necessidade de organização do processo, num controle que pretende criar a norma, formar o sistema, produzir significados sociais, recriar a instituição" (ACCÁCIO, 2005, p.113). Há, portanto, um esforço de expandir a capacidade do Estado de implantar uma política de acordo com as ideias modernas de educação.

A implantação das ideias modernas de educação, para Fernando de Azevedo, passava pela criação de um sistema de educação pública adaptado às ideias da "nova civilização". Boa parte das mudanças ensejadas por ele ficaram inconclusas em função do seu afastamento durante a Revolução de 1930. Ficaram, no entanto, várias ideias que foram compartilhadas por outros intelectuais, que conseguiram implementá-las direta ou indiretamente em outros momentos políticos do país.

Fidélis Reis era outro entusiasta da Educação sintonizado com os ideais modernizadores e civilizatórios de seu tempo. A temática das raças e etnias na formação do Brasil é uma das matérias defendidas por ele e que aparecem com força no país na década de 1920. Fidélis Reis se preocupou bastante com a modernização brasileira colocando na esfera de sua atuação dois pontos: a questão da imigração e a educação profissional. No primeiro caso, o enfrentamento do problema da imigração tinha total associação com ideias eugenistas[2] defendidas pelo parlamentar que, como muitos dos seus pares, via na miscigenação a continuidade do atraso do povo brasileiro. Na questão educacional Fidélis Reis se ocupou, dentre outros assuntos, com o desenvolvimento de uma reforma de ensino profissional que tornasse essa modalidade de

[2] Entende-se por eugenia a teoria cunhada no século XIX que defendia a ideia de superioridade racial e a possibilidade de melhoramento da espécie humana por meio de técnicas que fizessem a raça superior sobressair em relação às demais. Fidélis Reis era um dos entusiastas das ideias eugenistas que ganhavam corpo no Brasil no inicio do século XX.

ensino obrigatória. O projeto de lei de sua autoria encaminhado à Câmara Federal em 1922 versava, entre outros pontos, sobre a obrigatoriedade do ensino profissional. Aprovado somente em 1927, com várias modificações, o projeto de Fidelis Reis nunca foi de fato implementado.

De todos os projetos de modernização da educação, conferimos destaque nesta dissertação àqueles que tinham por objetivo industrializar o ensino profissional no país. Por industrialização do ensino entendemos um movimento duplo. Havia, de um lado, a tentativa de aliar ao ensino das profissões a produção manufatureira e de outro, propostas pedagógicas que tinham por escopo a utilização de preceitos da organização industrial aplicados ao ensino.

2.2.2 Modernidade na industrialização

Para Flávio Azevedo Marques Saes (1989), é usual na literatura sobre industrialização na Primeira República considerar os anos 1920 como uma década desfavorável à indústria instalada no Brasil. Uma pesquisa mais acurada, no entanto, é capaz de evidenciar aspectos da década de 1920 que a relacionem com um processo de industrialização incipiente, mas crescente. O autor sugere a leitura da pesquisa empreendida por Wilson Cano para entender melhor estes aspectos. Mas, antes, precisamos entender a que indústria nos referimos quando falamos da década de 1920.

Primeiro, temos que ter em mente que o modelo linear de desenvolvimento da produção "artesanato-manufatura-indústria" não expressa o desenvolvimento do setor produtivo no Brasil. Não era o nível de transformação da matéria prima nem de especialização da mão de obra que definia aquilo que podia ou não ser chamado de indústria. De acordo com a definição do Inquérito Industrial de 1907[3] indústria se caracterizava como uma grande empresa com energia a vapor ou elétrica, máquinas, grandes volumes de capital e, consequentemente, grande número de empregados. Como não encontramos a definição de indústria produzida pelo Censo de 1920, tomaremos esta emprestada. Até porque ela não foi corrigida pelos recenseadores da década de 1920.

Ficando mais clara a noção de indústria do período, podemos focar no processo de industrialização tendo o economista Wilson Cano como referência. Em um ensaio intitulado "Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização do Brasil", o

[3] Inquérito industrial de 1907: Antes do primeiro recenseamento que cobriu a atividade industrial, em 1920, houve dois inquéritos de âmbito nacional referentes ao conjunto da indústria, em 1907 e 1912. Os dados de 1907 resultam do primeiro levantamento geral sobre a indústria manufatureira feito no Brasil. (Fonte: Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2 ed. rev. e atual. do v. 3 de Séries estatísticas. Rio de Janeiro : IBGE, 1990).

economista situa a década de 1920 na construção de uma base industrial brasileira, mesmo que o processo de industrialização se torne mais intenso a partir de 1933.

Os países periféricos, grupo o qual o Brasil fazia parte, começaram, no início do século XX, a participar mais ativamente da rede global da economia, por meio da "recolonização", processo que explica a concentração da expansão do capitalismo às grandes potências. Ou seja, embora o caráter hegemônico do sistema capitalista estivesse mantido, mudaram-se os atores e os processos.

A década de 1920, conforme aponta Cano (2012), constitui um período complexo para a análise da economia brasileira em função de mudanças ocorridas no cenário externo e interno. No cenário externo, o comércio internacional havia sido abalado pela contração do preço das commodities e pela instabilidade dos países que se reconstruíram no pós guerra. Internamente, além dos reflexos da situação externa, havia a ortodoxia das políticas públicas implementadas pelo governo Federal. Das nossas principais exportações, só o café e o algodão mantiveram-se em níveis elevados enquanto que a cana-de-açúcar e o látex, também importantes, começaram a sofrer forte queda. E quando se fala em café, há de se levar em consideração que, dentre os maiores estados produtores (Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo), só São Paulo conseguia gerar excedentes capazes de alavancar seu desenvolvimento. Cano (2012) sobre a centralidade de São Paulo completa que:

> ... o crescimento do excedente e dos lucros apresenta uma trajetória crescente a altamente positiva em São Paulo durante todo esse período, ampliando sobremodo sua capacidade de crescimento e diversificação capitalista, ganhando colossal dianteira econômica sobre as demais regiões do país. (CANO, 2012, p. 81).

Esta centralidade de São Paulo justificou a forte expansão industrial ocorrida no período e explica, em grande medida, a concentração industrial que só começa a perder força a partir da década de 1970. E, por mais ortodoxos que tivessem sido seus governos, a década de 1920 apresentou um ótimo desempenho para indústria. O economista afirma:

> o excelente desempenho industrial, é confirmado pelas importações de bens de capital para indústria: em todos os anos de 1923 a 1928, para o conjunto do Brasil elas foram bem maiores do que as da primeira década do século XX, e as de São Paulo, cresceram ainda mais (CANO, 2012, p. 82).

A indústria de transformação apresentava um novo panorama de investimentos que não apenas causou forte expansão da capacidade produtiva, mas que também lhe promoveu extraordinária diversificação. Ganhou destaque a implantação de novos e mais complexos segmentos como os da metalurgia, mecânica, material de transporte e química, concentrados em São Paulo. Já havia, portanto, a superação da adoção de um só tipo de indústria. De bens de

consumo não duráveis passou-se a investir em bens de consumo duráveis e em bens de capital (ainda que muito incipiente). O protagonismo de São Paulo o fez polo de atração para indústrias internacionais, entre as quais destacam-se: Ford, GM, Phillips, Kodak, Nestlé, Unilever, entre outras.

A exportação do café, a diversificação e expansão industrial e o crescimento da população urbana exigiram também uma ampliação do setor terciário. Os bancos nacionais, por exemplo, tiveram grande expansão, provocando uma maior regulação de suas atividades já no início da década. Outros serviços e comércio também foram demandados pela população. Cano (2012) completa afirmando que na década de 1920 "o comércio cresce e se diversifica e o sistema urbano, como um todo, passa a exigir maior expansão de serviços de saúde, educação, saneamento, alimentação, habitação e transportes"(Ibidem, p.83).

Num esforço de síntese, o autor situa o desempenho econômico da década de 1920 como tendo um "resultado médio espetacular" e justifica com os fatores que alavancam tal desempenho: notável expansão da área plantada do café e de outras culturas, maior inserção produtiva do capital estrangeiro, "boom" da atividade industrial, instalação de novos setores industriais mais complexos e ampliação e diversificação urbana.

Para finalizar, Wilson Cano faz uma análise da década de 1920 que associa o desempenho econômico com fatores sociais e culturais. Para o autor, embora o período pudesse ser caracterizado como "amortecedor de tensões" em função do aumento da oferta de empregos e dos salários, o modelo de desenvolvimento econômico escolhido provocou diversos conflitos: excesso da capacidade produtiva, maior organização da classe trabalhadora, reinvindicações por mais direitos sociais e expansão do movimento tenentista.

Tais fatores fazem da década de 1920 um período em que os antagonismos criam um cenário capaz de identificá-lo e associá-lo com os signos da modernidade.

2.3 A modernidade nos discursos dos governantes

Foram analisadas as mensagens dos discursos de posse dos presidentes da República Epitácio Pessoa (1919-1922), Arthur da Silva Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930).

Buscou-se, na análise destes discursos, identificar projetos e ideias que expressassem as pretensões de inserir o Brasil na modernidade. Dada a subjetividade desta análise, poucos foram os elementos que puderam associar projetos com ideias modernas de maneira direta. Por este motivo, um exercício complementar que se propôs foi o de realizar uma análise comparativa

entre os próprios discursos de posse da década de 1920 e de outros anteriores ao período. Desta análise, emergiram dois elementos que foram os mais significativos: a construção de uma nacionalidade e a preocupação com a centralidade política e administrativa do país. Ambos característicos de um Estado dito moderno.

2.3.1 Discurso de posse do presidente Epitáfio Pessoa (1919-1922)

Em discurso proferido na sua posse, em 3 de setembro de 1919, o presidente Epitáfio Pessoa expressava suas preocupações, planos e pretensões referindo-se sempre à nação brasileira. Como seu discurso estava direcionado a mover a atitude dos parlamentares no que dizia respeito às escolhas orçamentárias, há poucos elementos que mostram o comprometimento do presidente com os projetos modernizadores. Como uma figura do tenentismo, o presidente dedicou parte do seu discurso a mostrar uma preocupação com a ordem da nação, que precisava ter uma unidade e uma centralidade, e em vários momentos citou os problemas ocasionados pela independência "exagerada" dos estados:

> Sem de modo algum ferir a autonomia dos Estados, os poderes da União devem ter ao seu alcance meios de defender as liberdades, que eles procurem acaso criar. Ninguém mais do que eu propugna a autonomia que lhes foi deferida: ela, porém, não deve, ser senão um meio de desenvolvimento de todas as forças políticas, econômicas e financeiras do Estado, dentro da União [...] (DISCURSO DE EPITÁFIO PESSOA, 1919).

A maior parte dos problemas ocasionados pela autonomia exacerbada dos Estados, segundo o presidente, era de ordem econômica. Apesar da situação de grande déficit público que o Tesouro Nacional enfrentava, era grande a quantidade de empréstimos solicitados pelos Estados. Havia uma preocupação enorme com a restauração do crédito público na mesma medida em que se definiam os setores preferenciais de investimentos. Um destes setores era o da Segurança Pública e era defensável, portanto, o aparelhamento da defesa militar com vistas à proteção das fronteiras. Uma forma de assegurar um controle rígido da nação que se ensejava fortalecer.

Um indício do desejo de se controlar os hábitos do povo, por meio de dispositivos disciplinares, está na explicitação do plano de se taxar o álcool para evitar os vícios decorrentes do seu consumo pelo povo: "vosso patriotismo aconselhar-vos-á a agravar o que recai sobre as bebidas alcoólicas e sobre outras fontes de vícios, de maneira mais funda, com o intuito de pôr o povo ao abrigo desse terrível envenenamento" (DISCURSO DE EPITÁFIO PESSOA, 1919).

Em seu discurso ao Congresso Nacional, em 1921, o presidente Epitáfio Pessoa destacou a necessidade de "nacionalizar" a educação básica por meio do emprego irrestrito da

língua oficial no ensino. Ao mencionar o auxílio financeiro concedido aos estados do Sul, Epitáfio Pessoa expressa o desconforto de saber que ainda existiam municípios em que o idioma ensinado se diferia do português:

> Cumpre, entretanto, reflectir si esta (a ajuda financeira) basta para resolver o problema da nacionalização do ensino primário nesses Estados, onde há municípios em que só faltam línguas estrangeiras e onde centenas de escolas particulares só ensinam em língua estrangeira, ou si não seria conveniente assentar, de vez, que o ensino primário no paiz só poderia ser ministrado a crianças de certa idade, na nossa língua. (DISCURSO DE EPITÁFIO PESSOA, 1919, grifos originais)

Esta nacionalização por meio da obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa é muito reveladora no sentido de descortinar intencionalidades mostrando o quão necessário era para a ordem social a manutenção da unidade nacional.

2.2.2 Discurso de posse do presidente Arthur Bernardes (1922 – 1926)

O discurso de Arthur Bernardes, de 15 de novembro de 1922, embora mais curto do que o do seu antecessor, mostra um interesse com temas mais gerais. Sua principal preocupação é a garantia de um "edifício social" por meio de fundamentos jurídicos próprios repudiando, sempre que possível, as ideias subversivas:

> No meio dessas delicadas obrigações, [...], uma existe que sobreleva bastante às outras e vem a ser a de garantir o edifício social atual nos seus fundamentos jurídicos próprios. A estrutura política vigente, para ser melhorada, não carece aderir a ideias subversivas, que importam na destruição total da lei. A obra da civilização só se acelera com eficácia dentro da ordem. (DISCURSO DE ARTHUR BERNARDES, 1922)

Embora seja um discurso quase que protocolar, dada a sua pequena extensão, a preocupação com a ordem se faz observar da mesma maneira que se fez com o discurso de Epitáfio Pessoa. Há outra similaridade entre os presidentes: a preocupação com a excessiva autonomia dos Estados. Na sua mensagem ao Congresso no ano de 1924, o presidente Arthur Bernardes reclama um contato mais imediato e mais pertinente com os Estados, principalmente no que tange a gestão financeira, justificando que cabe à União o zelo pela saúde orçamentária do país e que, portanto, é necessário que se tenha ciência do que acontece nos Estados. Ele justifica:

> Seria de alta vantagem que os Estados fossem obrigados a informar oficialmente à União, todos os anos, das ocorrências principais de sua administração e de suas finanças, o que permitiria ao Governo da União melhor conhecer as necessidades gerais do país e mais eficazmente prover à

> sua satisfação, além de que esses informes anuais estimulariam as administrações locais no desenvolvimento das respectivas circunscrições (DISCURSO DE ARTHUR BERNARDES, 1924, P.7).

Ao entregar a presidência ao seu sucessor, Washington Luís, Arthur Bernardes reclama mais uma vez dos problemas do excesso de autonomia dos Estados:

> O legislador constituinte, dando uma amplitude uniforme à autonomia dos Estados, mais por um principio de symetria política do que por imposição da doutrina republicana, outorgou às unidades federadas franquias que estas não estavam preparadas para exercer e de que tem abusado em detrimento próprio. (DISCURSO DE ARTHUR BERNARDES, 1926, p.11).

Como já mencionado, a preocupação com a manutenção de uma centralidade política é um dos elementos que subsidiará nossa análise. Mas o outro elemento, a construção da nacionalidade, também aparece na fala de Arthur Bernardes em mensagem ao Congresso. Enumerando as condições excepcionais que o Brasil possui, ele dá um destaque especial ao povo, que constitui uma "nação de mais de trinta milhões de homens, ligados pela mesma língua e pela mesma religião". (DISCURSO DE ARTHUR BERNARDES, 1924, p.5). A língua e a religião, símbolos de uma identidade nacional, foram forjados pelo Estado brasileiro na tentativa de inaugurar na modernidade um país sem fissuras culturais.

2.2.3 Discurso de posse do presidente Washington Luís (1926-1930)

O discurso de posse de Washington Luís, de 1926, pouco antecipa o que viria a ser seu modelo de gestão. Há uma reverência explícita a seu antecessor, a quem ele atribuiu à graça de conservar o bom funcionamento das instituições e uma menção, ainda que rápida, ao que ele acredita ser o dever de todo governante: a preocupação com o progresso.

Na mensagem de encerramento de sua gestão, em 1930, o presidente Washington Luís tratou das crises sanitária, industrial e agropecuária que atingiam o Brasil naquele período, mas enfatizou a força das instituições brasileiras que foram se constituindo ao longo das gestões anteriores. Nesta sua última mensagem ele também colocou em relevo outro elemento de um estado nacional: a homogeneidade de seu povo. Neste caso, ele utilizou o termo "raça brasileira", como se a mestiçagem do povo pudesse realmente ter conduzido a uma raça única. Para o presidente, as crises realçavam "a resistência ordeira, consciente, intemerata, serena, que constitui o "substractum" da raça brasileira e a característica do povo, que aqui está se formando, o qual há de ser grande e forte na realização dos seus nobres destinos" (DISCURSO DE WASHINGTON LUÍS, 1930). O curioso é que em pouco mais de 400 anos da gênese do Brasil o povo ainda esteja se formando.

2.3 Modernidade ou Governamentalidade?

Como já mencionado, os discursos presidenciais foram analisados nesta dissertação com o intuito de se diagnosticar suas pretensões modernas. O termo "modernidade", foi nossa primeira opção de adjetivação quando nos deparamos com a necessidade de caracterizar a década de 1920. Questionar, portanto, se o período foi uma inserção na modernidade ou na governamentalidade faz parte de um esforço em empreender uma análise por completo numa perspectiva foucaultina. Não se trata, então, de conceitos excludentes. Dizer que a década de 1920 ensejou os signos da modernidade, tornando-se modernizada, não impede que a consideremos também governamentalizada. Trata-se tão somente de um deslocamento do olhar, de maneira a entender o objeto de pesquisa sob uma outra perspectiva.

Como o conceito de governamentalidade foi lançado no primeiro capítulo, já poderíamos arriscar uma identificação da década de 1920 como governamentalizada e fechar parte do problema. Mas analisaremos dois aspectos do período com maior profundidade, o que nos dará condições de fazer isso *a posteriori*. Por enquanto, faremos algumas interpretações.

Entende-se que os dispositivos de poder se materializam por meio de ações e projetos, o que poderia ter tornado esta parte do trabalho menos árdua. Mas ainda assim são subjetivações. Dois elementos principais emergiram na interpretação e análise dos discursos presidenciais e na contextualização histórica: a emergência da nação e, de maneira subjacente, um esforço de adquirir uma centralidade político-administrativa.

2.3.1 A preocupação com a autonomia dos Estados

A preocupação de Epitáfio Pessoa (1919-1922) com a centralização do poder estatal vai ao encontro da interpretação de Berman (1986) acerca do processo de modernização. Para que ocorra a modernização de um Estado, uma série de transformações a serviço do capital precisa ocorrer, quais sejam: concentração do capital, centralização e racionalização da produção, crescimento exacerbado das cidades... E para que ocorram mudanças, em um primeiro momento, o Estado nacional se fortalece para garantir a uniformidade dessas transformações por meio da centralização legal, fiscal e administrativa. Por isso, se faz coerente a preocupação com a excessiva independência dos estados expressa por Arthur Bernardes e Epitáfio Pessoa.

Os Estados Nacionais, na era modernidade descrita por Marx, despontam e acumulam grande poder, embora este poder seja solapado de forma continua pelos interesses internacionais do capital. E enquanto o Estado brasileiro vai se fortalecendo, durante seu

processo de modernização, fortalece-se de outro lado o capital, de forma contínua. Mas até que o capital esteja fortalecido o suficiente para diminuir a atuação do estado, outros atores emergem. Aos poucos os trabalhadores da indústria despertam para uma espécie de consciência de classe e começam a agir contra às más condições de vida e trabalho aos quais são submetidos. A década de 1920 expressa a coexistência dessas forças e expressa, sobretudo, que a modernidade não inaugura um período de realidades concretas, da realização ampla da racionalidade técnica científica. Pelo contrário, o próprio poder criativo da burguesia é ao mesmo tempo autodestrutivo na medida em que evoca outros atores sociais, em função da exploração que exerce sobre eles.

Embora se perceba que neste contexto emergem forças antagônicas, e Marx nos ajuda neste entendimento, não significa que a relação que exista entre estas forças seja dialética. Não há, para Foucault, uma contradição lógica na ideia de que o capital, ao explorar o trabalho do proletariado o fortaleça em função da reação deste proletariado à exploração. Isto é um fato. Como também é um fato de que o Estado, inclusive o liberal, permite a livre atuação do capital desde que esta atuação não ameace a existência do Estado. Não podemos falar que o Estado brasileiro na década de 1920 era liberal. Embora os liberais fossem atores cada vez mais importantes no cenário político e econômico, a liberdade apregoada por eles não foi a principal bandeira republicana.

2.3.2 A construção de uma nação

Buscando entender a importância da categoria nação nos discursos presidenciais, também foram analisados os discursos anteriores aos de Epitáfio Pessoa a começar pelo discurso de Deodoro da Fonseca (1889-1891). Tanto este presidente quanto Floriano Peixoto (1891-1894) elencam o substantivo pátria ao referir-se ao Estado. A nação aparece poucas vezes (no discurso de Floriano Peixoto, somente uma vez) e em ambos os discursos o emprego da palavra faz referência ao povo. No discurso de Prudente de Moraes (1894-1898) a palavra pátria continua como sinônimo de Estado, embora a nação seja empregada com mais frequência, ainda assim com o mesmo sentido dos seus antecessores: “manifestar à nação” “À Nação brasileira”, “opinião nacional”, “apoiado pela nação” são trechos em que se percebe a natureza do emprego da palavra nação. No discurso de Campos Sales (1898-1902) a mesma tendência é observada. O presidente, ao fazer referência ao poder lhe conferido o faz em nome “do sufrágio direto da Nação”.

No discurso de Rodrigues Alves (1902-1906) a palavra nação aparece com o mesmo

significado, mas o que chama a atenção é a troca da palavra pátria por República para fazer referência ao Estado. Affonso Penna (1906-1909) retoma com o uso da palavra pátria e Hermes da Fonseca (1910-1914) embora também a use, mescla com o uso da palavra república. A nação, nestes dois discursos, é pouco utilizada.

Wenceslau Brás (1914-1918) mescla as palavras república, União e Nação para se referir ao Estado brasileiro. Neste caso, nação aparece com uma outra abordagem. Ele se coloca como "chefe da Nação" e faz referência à comunidade internacional como outras nações.

No início do século XX percebe-se, portanto, a troca progressiva do uso da palavra pátria (e tudo que ela carrega) pela palavra nação. Nação, outro termo difícil de conceituar, aparece em dois sentidos: 1) Sinônimo de povo (Ex.: sufrágio da nação) 2) Sistema classificatório que define as relações entre Estado e seus membros e estes entre si. (Hobsbawn, 2000, p.272). A mudança expressa a adoção do termo nação como categoria relacional, atrelada diretamente ao Estado, em detrimento de ser somente um conjunto de pessoas com traços culturais e um passado histórico comum (povo). O Estado não é mais tão somente uma entidade política com um território demarcado por fronteiras, ele é composto por uma nação que o caracteriza e o delimita culturalmente.

O historiador Alberto Torres (1982) faz uma diferenciação entre nacionalismo moderno e nacionalismo antigo, que seria representado pelo patriotismo. Segundo Torres, um dos objetivos da adoção do nacionalismo moderno era a superação do patriotismo, o qual tem no parentesco e na sacralidade do território o fundamento moral de interação entre os homens. Havia sido este o tipo de nacionalismo exaltado e reafirmado na Guerra do Paraguai (1865-1870). Sua superação pelo nacionalismo de tipo moderno dependeria da criação de vínculos morais da solidariedade social.

Segundo Hosbawn (2000, p.272), nacionalismo é a utilização do símbolo "nação" para realização de um projeto político. Como um discurso homogeneizador dos sentidos da nação, o nacionalismo controla os sentimentos que unem e diferenciam determinados grupos entre si. O discurso nacionalista sempre esteve, de alguma maneira, presente nos movimentos dos intelectuais e gestores brasileiros. Mas a década de 1920 materializa projetos nacionalistas que corporificam a cultura nacional por meio da elaboração de uma nova estética adequada à vida moderna e pela captação da realidade atual estendida como a vida urbana e industrial. É neste contexto que aparecem os projetos de industrialização do ensino.

CAPÍTULO 3 - A INDUSTRIALIZAÇÃO DO ENSINO COMO DISPOSITIVO DE SEGURANÇA E DISCIPLINAR

Neste capítulo estamos analisando duas diferentes questões: a formação de uma educação profissional no Brasil e o movimento, corporificado em projetos, de industrialização do ensino. Pelo primeiro, aqui evocado de forma mais acessória, entendemos toda uma gama de atividades, orientadas pelo Estado ou pela iniciativa privada, que tem por objetivo a sistematização e o ensino de uma profissão a um público específico, que varia de acordo com o período considerado. Já a industrialização do ensino será entendida, com o auxílio da análise de Celso Suckow da Fonseca (1961) como um movimento duplo:

> Para uns, industrializar as escolas era permitir que aos alunos fosse paga uma certa porcentagem do preço das encomendas que a escola aceitasse, sendo os trabalhos feitos dentro das horas marcadas para o ensino prático. Para outros, era aproveitar as instalações das oficinas e nelas, com alunos ou operários estranhos, trabalhar em tarefas industriais, sem prejuízo do ensino, fora das horas de aprendizagem normal. (FONSECA, 1961, p.191)

Com o aprofundamento da pesquisa, também passamos a atribuir ao termo "industrialização do ensino" a adoção de métodos que tinham por objetivo inserir conhecimentos construídos substancialmente pela lógica industrial, como a racionalização para a melhor economia do corpo, ao ensino das profissões. Um entendimento não exclui o outro. Até porque, como veremos mais a frente, a aplicação de métodos industriais ao ensino muitas vezes teve por imperativo o aumento da produção.

Traremos inicialmente alguns aspectos introdutórios sobre a educação profissional. Mas se é possível situar no tempo, não sem risco de imperícia, uma gênese para a política de educação profissional no Brasil, caracterizá-la quanto aos seus aspectos básicos faz parte de um exercício mais complexo. Por este motivo, o histórico que se faz a seguir é um esforço de síntese. Focaremos nossa análise no momento em que parece nascer na nação um movimento que tinha por intuito industrializar o ensino do Brasil. Este movimento, que chamamos de industrialização do ensino, esteve presente em vários projetos defendidos pelos gestores do Brasil, sobretudo na década de 1920. Analisamos, portanto, tais projetos para depois lançar sobre eles o olhar foucaultiano.

3.1. O ensino de ofícios no Brasil – Finais do século XIX e início século XX

A introdução do ensino dos ofícios no Brasil pode ser atribuída a diversos processos, em tempos e lugares distintos. Não nos compete fazer uma retrospectiva e cruzar diferentes visões a respeito da formação da educação profissional. Nosso foco será o caráter desta modalidade de educação em fins do século XIX e início do século XX. Até chegar neste período, seremos breves.

Fonseca (1961) em sua obra "*História do ensino industrial no Brasil*", nos situa no contexto da Brasil colônia ao fazer emergir a figura dos jesuítas. Os jesuítas, a quem se atribui um protagonismo em iniciativas educacionais no Brasil, segundo o autor, também difundiram o ensino dos ofícios manuais. Para Fonseca (1961) este ensino não se deu em função de uma crença no valor da educação em si, mas sim pela necessidade de formar uma mão de obra capaz de produzir materiais para a construção de capelas e de instrumentos de caça e pesca.

Com a descoberta do ouro em fins do século XVII, vários engenhos de açúcar começaram a cessar suas atividades enquanto as vilas começavam a aparecer. Se por um lado, o ouro demandou ocupações ligadas à lavra do metal e à sua fundição, por outro, influenciou o êxodo para o interior daqueles que exerciam as chamadas "profissões mecânicas". Para deter tal movimento, foram baixadas cartas régias que proibiram a ida de "homens de ofício" para as minas.

Até a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, todas as atividades propriamente industriais eram proibidas e, portanto, o desenvolvimento dos ofícios ligados a esse tipo de atividade estava fadado a não prosperar. Assim que D. João VI permitiu o estabelecimento de indústrias no Brasil, foi criado o Colégio das Fábricas, em 1809, que se constituiu no primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país a fim de atender à educação de artistas e aprendizes.

Em 1816, foi proposta a criação de uma "Escola de Belas Artes", com o objetivo de articular o ensino de ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Só em 1861 foi organizado, por Decreto Real, o "Instituto Comercial do Rio de Janeiro", que formava pessoas aptas a preencherem os cargos públicos do estado.

A partir da segunda metade do século XIX, foram criadas várias sociedades civis destinadas, segundo Antônio Cunha (2005) a "amparar crianças órfãs e abandonadas". Na década de 1840 foram construídas dez "Casas de Educandos e Artifícies" em capitais da província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, com o objetivo de atender os menores abandonados. Em 1854, um Decreto Imperial criava estabelecimentos especiais para o mesmo

público, os chamados "Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos", nos quais lhes era ensinado as primeiras letras e depois era dado encaminhamento às oficinas. Também em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1856 o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, ambos com a finalidade de oferecer o ensino de ofícios adequados às deficiências dos educandos. Ainda destinados ao amparo de jovens "desafortunados", destacam-se os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

Foram muitas as heranças e muitos os desafios deixados pelo Império à República no que se refere ao ensino dos ofícios. Entre estas heranças, destaca-se o caráter assistencialista da educação profissional. Com a proclamação da República, o Brasil enfrentava muitas tarefas que iam além da transição política. Havia uma preocupação com a crescente pobreza urbana com o aumento do número de crianças pobres, abandonadas e delinquentes. De acordo com Gonçalves (2012) esta preocupação republicana motivou a busca de estratégias de controle social e de adequação de condutas às exigências colocadas pelos imperativos republicanos. Nesse contexto, a educação ganhou lugar de destaque, principalmente a educação para o trabalho. Dentre os que elaboraram um corpo de ideias sobre qual deveria ser o papel de uma educação para o trabalho, estavam os adeptos da criminologia[4]. Os criminalistas defendiam uma educação moral que conteria o impulso antissocial das crianças delinquentes e a formação para o trabalho como meio de docilizar os corpos infantis.

Esta tendência republicana em afirmar a função de assistência das escolas profissionais é evidenciada, segundo Fonseca (1986), na própria criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. Nilo Peçanha, então presidente da República, criou o decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, no qual estabelecia uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional, em cada uma das capitais estaduais. Para Fonseca (1986), o único aspecto negativo do decreto foi o de endossar, em alguns dos seus trechos, práticas/concepções seculares de destinar o ensino industrial àqueles "desfavorecidos pela fortuna".

A partir dos anos 1909, em Minas Gerais, também foram criadas várias casas de assistência e formação profissional, principalmente para atender à população agrícola, entre os quais: Instituto João Pinheiro, a Colônia de Itajubá e o Instituto Dom Bosco. Para Gonçalves

[4] Gonçalves (2012) destaca o papel dos bacharéis de Direito, e em especial daqueles que enveredaram pelos estudos em criminologia, valendo-se da análise de Marcos César Alvarez. Trazendo uma leitura foucaultiana, Alvarez (2003) mostra como ocorreu, na criminologia do século XIX, o deslocamento do julgamento do crime para o criminoso. Desta maneira, a atenção passou a ser voltada para os indivíduos potencialmente criminosos por meio de ações que convertessem previamente suas condutas. Entre estas ações, a Educação moral que seria capaz de corrigir pela normatização os efeitos nocivos potenciais dos indivíduos "desviados" e "delinquentes".

(2012) esses institutos tinham entre seus objetivos "recolher os menores desemparados, educá-los, tornando-os cidadãos úteis à Pátria e à sociedade" (GONÇALVES, 2012, p.73).

O caráter assistencialista da educação profissional, em âmbito nacional, começa a perder força somente a partir dos anos 1920 quando confluem projetos de industrialização do ensino e projetos que visavam tornar o ensino profissional compulsório, como o deputado Fidelis Reis. O deslocamento do público atendido pela educação profissional começa a ser influenciado por outros processos que marcaram o início do século XX, quais sejam: industrialização, urbanização e imigração. Em relação a este último processo, Cunha (2005) aponta que entre 1887 a 1930 o Brasil era um dos principais destinos dos migrantes. A maior parte dos imigrantes que tinham como rota final o Brasil ia para São Paulo em função da maior oferta de trabalho oferecida pelo estado, principalmente na indústria têxtil. Por isso, os imigrantes representaram um incremento no setor industrial, sendo responsáveis, segundo Cunha (2005), por 70% da mão de obra empregada na indústria.

No início do século, no entanto, os imigrantes também começaram a representar um problema. As correntes operárias, organizadas em sua maior parte em sindicatos, com ondas de influência socialista ou anarquista, começam a ganhar corpo nas primeiras décadas republicanas. Apesar da heterogeneidade destes movimentos, os imigrantes eram tidos como aqueles que representavam maior ameaça. Por este motivo, entre outros, o Estado brasileiro começa a pensar em investir na mão de obra nacional. Cunha (2005) elucida:

> Os trabalhadores imigrantes eram apontados como responsáveis "pela inoculação de ideias exóticas" nos trabalhadores brasileiros, cujo passado como escravos não permitia prever seu envolvimento espontâneo em sindicatos e partidos operários, nem sua adesão ao socialismo ou ao anarquismo. Diante disso, o diagnóstico e a terapêutica recomendada, além da repressão imediata e expulsão dos estrangeiros que se destacassem na liderança desses movimentos, eram conter a corrente imigratória e formar a força de trabalho assalariada, principalmente para a indústria, utilizando-se dos nacionais. (CUNHA, 2005, p.125).

Mas investir na mão de obra nacional era investir também na formação de uma nova ética para o trabalho. E os projetos educacionais tinham que levar em conta este aspecto. Cunha (2005) relaciona duas principais correntes que pensavam o desenvolvimento brasileiro, o industrialismo e a maçonaria, com os projetos educacionais em curso no período. Em função do objeto de pesquisa investigado nesta dissertação, dar-se-á maior destaque ao industrialismo. As condições econômicas para o surgimento de uma indústria incipiente na década de 1920 já foram elucidadas no capítulo 2. Cumpre-se agora a necessidade de associar o ímpeto industrial com a aprendizagem de ofícios ou o ensino profissional. O industrialismo consistia "na

atribuição à indústria de sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização" (CUNHA, 2005, p.14). Ao lado de todos esses valores, o industrialismo proclamava a "defesa do trabalho nacional". O emprego da população urbana desocupada e a criação de condições para o seu bem-estar eram vistos como a contribuição da indústria para resolver a chamada questão social.

3.2 Industrialização do Ensino: sua gênese e seus projetos

Em 1906 o senado recebera da Câmara dos Deputados a Proposição 195, relativa ao orçamento do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Tal proposição habilitava com recursos financeiros o poder público a iniciar as escolas profissionais de âmbito federal. Este documento representa, na visão de Fonseca (1961), um importante acontecimento na história do ensino profissional do Brasil. No mesmo ano, o recém empossado presidente da República, Afonso Penna, disse em seu manifesto "A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis". (DISCURSO DO PRESIDENTE AFONSO PENA, 1906). Também no mesmo ano de 1906, o engenheiro José Joaquim da Silva Freire criara, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro. Todas estas iniciativas, de cunho privado ou público, revelavam uma tendência que começava a se cristalizar no início do século XX. Fonseca (1961) complementa:

> Assim, aparecia, em vários setores da vida nacional, partindo de diferentes direções, uma aspiração comum, um desejo coletivo, uma vontade generalizada convergindo para um mesmo ideal de estabelecer, em nosso País, o ensino que permitisse um melhor desenvolvimento da indústria. Era a preparação psicológica, necessária à cristalização da ideia, que estava em franca evolução. (FONSECA, 1961, p. 160)

De fato, a indústria brasileira crescia e demandava mais do que maiores contingentes de operários e matéria prima. Por ocasião da proclamação da República existiam 636 estabelecimentos industriais no país e em 1909 este número já ultrapassava 4.000 estabelecimentos (Fonseca, 1961). Entre 1915 e 1919 surgiram mais 5.936 estabelecimentos industriais, demandando a contratação de mais de 12 mil trabalhadores. Fazia mister, então, preparar a mão de obra para atuar nesta indústria que crescia a passos largos.

Diante de todos os dados expostos acima parece ser clara a ideia de que o incentivo ao ensino de ofícios já na primeira década do século XX surgiu como resposta e estímulo ao processo de industrialização. Para Marisa Brandão (1999), se assim o fosse teria que haver uma correspondência entre a distribuição espacial das empresas manufatureiras e a localização das

primeiras escolas de aprendizes. A autora fez uma comparação entre o número de operários por unidade da federação e os locais onde as escolas foram construídas e constatou que não havia relação. Assim como não havia relação entre as oficinas criadas e o trabalho desempenhado nos poucos estabelecimentos industriais que existiam no Brasil. Na opinião dela, a criação destas escolas, menos que preparar para a indústria, cumpria ao desígnio de conformar para o trabalho um contingente de pessoas que adensava cada vez mais as cidades nascentes. Além disso, Brandão (idem) acrescenta que não havia, entre governantes e governados, uma noção clara do que era indústria. Isso só começa a mudar, segundo ela, na década de 1920, sobretudo com a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional (SREP).

De fato, os anos 1920 assistiram a uma importante mudança nas políticas de educação profissional no Brasil, no que tange principalmente ao público "atendido" por esta educação. No início desta década a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo sua expansão a todos e não apenas aos "desafortunados" e "desvalidos". Fruto destas discussões e de outras, é criado o SREP, como já mencionado. Suas ações vão promover uma mudança na forma de se enxergar o ensino profissional no Brasil introduzindo pela primeira vez, na opinião de Fonseca (1961), a industrialização do ensino.

O SREP, e seus componentes, fazem parte de um escopo de ações e ideias que configuraram a lógica da industrialização do ensino da década de 1920. Além deste "produto" colocaremos em relevo outros que são igualmente importantes para entender a questão. Serão também analisados: a industrialização do ensino do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre (ITP); os métodos de ensino industriais da Escola Profissional Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (EPM- SP) e os projetos de reforma no Ensino Profissional desenvolvidos pelos deputados Graco Cardoso, Belizário de Souza e Sandoval de Azevedo no ano de 1928.

Se tantas ações e ideias, sobretudo por parte dos atores do Estado, confluíram no sentido de dar ao ensino dos ofícios um caráter industrial, quais seriam os objetivos? Para tentar responder esta questão, lançamos mão da perspectiva foucaultiana mais uma vez. Já o fizemos no segundo capítulo, ao indagarmos se o Estado brasileiro na década de 1920 foi governamentalizado. Aceitando tal "hipótese" entendemos várias destas ações e projetos educacionais como dispositivos de poder. Dispositivo disciplinar? Dispositivo de segurança? Ou ambos?

3.2.1 Escola de Aprendizes Artífices: sua não industrialização

Um industrialista que muito se dedicou à causa educacional foi Nilo Peçanha. Tendo iniciado sua carreira política com a eleição para a Assembleia Nacional Constituinte de 1891, foi deputado do Rio de Janeiro por duas vezes e senador em uma ocasião. Também foi presidente do Estado do Rio de Janeiro, tornando-se presidente da República em função do falecimento de Afonso Penna, do qual era vice.

Tanto a maçonaria quanto o industrialismo influenciaram a visão de Nilo Peçanha sobre a educação profissional. Da segunda ideologia ele extraia o argumento do progresso e defendia a ideia de que a indústria só se desenvolveria com o emprego de uma mão de obra instruída. Pelo preparo técnico e intelectual estaria sendo formada uma força de trabalho qualificada, condição para o desenvolvimento da indústria. Foi com estas justificativas que ele criou quatro escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro e as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) em 19 estados brasileiros.

O decreto-lei que criou as EAA`s estabelecia que se instalassem de uma a cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica obedecendo sempre às demandas locais. A instalação dessas oficinas ficava, no entanto, condicionada à capacidade do prédio escolar e a outras questões logísticas. Nas Escolas de Aprendizes Artífices procurava-se formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício.

Como parte integrante de cada EAA foram criados dois cursos noturnos obrigatórios: um primário (para os analfabetos) e outro de desenho. Mais tarde, a obrigatoriedade desses cursos se estendeu a todos os alunos, o de desenho, em 1911 e, o curso primário, em 1918. No caso do último, fica então estabelecida a obrigatoriedade de conclusão do curso primário.

Mais do que a institucionalização de uma modalidade de ensino federal própria, a criação das EAA`s atendia a outros objetivos. Um desses objetivos, em consonância com os próprios objetivos da instrução pública, era a "dignificação da pobreza" (BRASIL, 1909-1910, p. 135) por meio de uma formação de cidadãos capazes de gerar serviços úteis a sua pátria. Neste sentido, no currículo mínimo deveriam constar noções de educação cívica enfatizando a constituição republicana, os grandes vultos brasileiros e noções sobre as comemorações institucionais. Ficava clara, portanto, a preocupação com a transmissão da educação cívica, demonstrando o papel da instrução na conformação de um trabalhador reconhecedor, e reprodutor, de sua identidade nacional.

Quando as escolas de aprendizes completaram sua primeira década, buscou-se construir um discurso que ultrapassasse a ideia de educação somente para os menores desvalidos. Para o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio de 1918, João Gonçalves Pereira Lima, a 1ª Guerra Mundial teria despertado o país para a necessidade de aumentar a eficiência de nossa mão-de-obra, tanto na lavoura como nas indústrias. Essa é a interpretação de Gilson Leandro Queluz (2000) ao analisar o novo regulamento das escolas de aprendizes artífices instituído pelo decreto n.13064, de 12 de junho de 1918. O novo regulamento trouxe uma importante novidade que foi a criação de cursos noturnos para o público em geral com idade superior a 16 anos. Mas outra medida tomada pelo novo regulamento foi a extinção das diárias pagas aos estudantes. De acordo com Queluz (2000), a alegação para o corte das diárias era a de que a falta de empenho dos estudantes advinha do fato de que o recebimento das diárias não estava atrelado ao desempenho.

Mesmo com o relativo sucesso dos cursos noturnos, em função do interesse dos operários, o novo regulamento não trouxe os efeitos desejados. Ao contrário, a extinção das diárias provocou uma maior evasão dos estudantes. Somado ao problema da evasão, que já era um constatado antes da suspensão das diárias, as escolas de aprendizes artífices careciam de reformas em função de outras deficiências, como a falta de estrutura física adequada e de um quadro docente qualificado.

Com vistas à resolução dos problemas das escolas de aprendizes artífices e com o intuito de fortalecer uma política pública de âmbito federal no que tange ao ensino profissional, o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, cria em 1920 a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, transformada em 1921 no SREP. A ideia inicial era fazer com que todas as EAA`s seguissem o modelo de ensino adotado pelo Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre (ITP). Tal modelo que, pelas razões que explicaremos a seguir, podia ser entendido como "industrialização do ensino" não foi estendido às demais escolas federais de forma ampla.

3.2.2 Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre e a industrialização do ensino como ferramenta produtiva

Inaugurado inicialmente em 1906, o Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre (ITP) destinou-se inicialmente à instrução gratuita de jovens pobres e de operários. Vinculado à Escola de Engenharia de Porto Alegre (do qual só se desvincula oficialmente em 1936), o ITP

tinha por objetivo formar mestres e contramestres nas áreas de mecânica, trabalhos em madeira, artes do edifício e artes gráficas.

A industrialização do Ensino do ITP, que em 1916 se tornou Instituto Paraobé, deveu-se ao empreendimento de várias figuras, sobretudo de atuação política e acadêmica de cunho positivista. Uma destas figuras de grande relevo foi o engenheiro João Luderitz. Nomeado diretor na instituição em 1908, Luderitz partiu em viagem para Europa e EUA no ano seguinte com a missão contratar mestres mais habilitados para trabalhar no instituto, comprar materiais e equipamentos e aprender novos modelos de ensino técnico que pudessem ser reproduzidos no Brasil. Boa parte de sua experiência nestas viagens, materializadas em relatórios, tornou-se a base a partir da qual Luderitz edificou a industrialização no ensino técnico do instituto, que seria depois considerada modelar e, por isso, passível de implementação em todo território nacional por meio do SREP.

O ITP foi criado em 1906 com poucos alunos e instalações improvisadas. Em 1907, por iniciativa da prefeitura de Porto Alegre foi incorporado pela Escola de Engenharia que se incumbiria de cuidar da formação profissional das crianças pobres e, em troca, receberia recursos próprios para sua manutenção. O ITP fazia parte do projeto de incorporação do operariado ao projeto de sociedade positivista, em voga no período. Nesta concepção, o instituto atuaria como principal instrumento de formação da "identidade operária" que evitaria que os trabalhadores deixassem-se seduzir pelas radicais "tendências demolidoras" do movimento operário. Um trecho do Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre deixa este caráter em evidência:

> Deve-se reprovar o exemplo dos operários italianos que através dos comícios, e não da escola cientifica, tem insinuado o ódio ao instrumento de trabalho: a máquina, a oficina [...] a escola para os operários é portanto entre nós uma necessidade para elevar a sua inteligência e uma percepção exata das condições da indústria e para reconduzí-los ao amor, a arte e a máquina, distraindo-os das violentas tendências que procuram fazer do elemento essencial da civilização hodierna o seu mais grave inimigo" (Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1907 apud Queluz, 2000)

Analisando esta citação percebe-se a importância que um operário dócil tem para a nação. Esta premissa do instituto é assim sintetizada por Queluz "a máquina republicana, que procura retratar os avanços científicos e técnicos, precisa do operário dócil que tenha absorvido em si a gramática da máquina ensinada pela escola técnica" (QUELUZ, 2000, p.100).

Mas a principal premissa do instituto, incorporada pela assimilação das ideias de Luderitz, era a industrialização do ensino. Em outro relatório da Escola de Engenharia de Porto

Alegre em 1909, Luderitz explica que o instituto poderia ser industrializado caso ele produzisse e que seus produtos fossem vendáveis para que pudessem gerar renda que

> com os seus mestres, seus oficiais e aprendizes concorram para o desenvolvimento da indústria prestando-lhes o concurso de seu saber e de sua prática e indicando-lhes os meios de sua melhoração. Assim é entendida a educação profissional nos Estados Unidos e Alemanha. (relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre em 1909 apud Queluz, 2000).

Com estas referências Ludertitz parte para viagem em 1909. Mas mais do que simplesmente aprender a realizar uma industrialização do ensino, sua missão torna-se mais complexa:

> Ele necessitava buscar elementos que o capacitassem à elaboração de um alfabetismo técnico apropriado para as diretrizes político-filosóficas estabelecidas pelos seus superiores na instituição. Um alfabetismo que traduzisse as transformações trazidas pelo emergente horizonte industrial no Rio Grande do Sul, que, paulatinamente, instalava o lema fundamental do sistema de produção em massa, a constante procura pela maior eficiência. Como educar os futuros operários em um novo contexto, em que as habilidades são cada vez mais transferidas para a máquina, onde as qualidades de uniformidade, acuracidade, pontualidade estão cada vez mais exigidas [...] Como seduzir os operários a participarem, comungarem dos mesmos símbolos e auxiliarem a construir uma cultura tecnológica? (QUELUZ, 2000, p. 102)

Luderitz mapeou em documentos oficiais e relatórios as tendências que ele observou nos países que percorreu: França, Bélgica, Suíça, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Dentre estas tendências merece especial destaque a Ciência do Trabalho europeia e seus postulados. Formada por cientistas e reformadores sociais europeus, suas bases teóricas formulavam-se em torno da metáfora do "motor humano", pela qual "o corpo humano em trabalho era apenas uma variante do processo universal de conversão de energia em trabalho mecânico, assim como os dínamos e motores da era industrial" (QUELUZ, 2000, p.104).

Na concepção da Ciência do Trabalho europeia o corpo humano é visto organismo de conversão, conservação e expansão da energia social. Desaparecem-se, portanto, suas características subjetivas como as expressões culturais, por exemplo. Este conceito de trabalho, na concepção de Queluz (2000) "permite à ciência do trabalho abstrair do termo suas conotações sociais e transformá-la em objeto puramente científico, metáfora emblemática de uma sociedade que sonhava com a produtividade sem limites" (QUELUZ, 2000, p. 104).

Segundo Queluz (2000) se João Luderitz não era um seguidor estrito da Ciência do Trabalho, ele se inspirava bastante em alguns dos seus principais pressupostos como a economia de energia, mínimo esforço e eficiência máxima. A própria opção de Luderitz acerca dos trabalhos manuais seria voltada para a "adequação do aparato psicofísico" aos ritmos e tarefas industriais. Por isso a necessidade de " 6 a 10 horas de trabalhos manuais repetitivos nos quatro

anos de ensino primário no Instituto-Técnico Profissional, que contrastavam com as 2 horas educativas semanais das crianças do ensino primário da escola paga da Escola de Engenharia, o Ginásio Júlio de Castilhos, composta por alunos que não precisavam de tantas horas de trabalho manual" (QUELUZ, 2000, p.7).

Outro exemplo da influência da Ciência do Trabalho na atuação de Luderitz era a referência constante, em seus relatórios, do livro "Methodes Americaines d´Education" de Omer Buyse. Neste livro era exaltado constantemente o discurso de eficiência energética, como necessária às diversas atividades produtivas e que poderiam ser acumuladas nos diversos níveis do ensino técnico. Seriam pelos métodos desta ciência que a escola depositaria "nos músculos e nos nervos da juventude as virtudes que constituem o valor do povo americano, a necessidade da atividade tenaz e perseverante, a energia para realizar esforço [...] esta é a qualidade que a escola deve desenvolver e fixar na raça para fazer prosperar seu patrimônio e para assegurar a sua expansão no mundo" (Buyse apud QUELUZ, 2000, p. 106).

Luderitz, mesmo que com menos vigor que Buyse, também se preocupou com a questão da energia e com as questões fisiológicas do operariado que ele preparava para o trabalho. Em sua atuação no SREP, o engenheiro expressou preocupação, por exemplo, com o índice de robustez dos alunos e outros parâmetros fisiológicos. Além disso ele foi totalmente favorável à implantação da psicotécnica por Roberto Mange no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de São Paulo na década de 1940 quando era então presidente nacional da instituição. Falaremos mais a respeito da influência da psicotécnica no trabalho de Roberto Mange.

Por enquanto, vamos voltar nossa atenção para a "industrialização do ensino" promovida por Luderitz. Ainda que o engenheiro tenha procurado na Ciência do Trabalho e na psicotécnica, por exemplo, fontes para elaboração de um método de ensino industrial, seu maior foco de atuação era o aumento da produção manufatureira aliada ao ensino profissional.

Em sua visita a New York Trade School, nos EUA, mais do que o currículo ou métodos de ensino, Luderitz ficou impressionado com a simultaneidade da utilização das oficinas para o ensino profissional e para as atividades industriais. Com esta organização era possível aumentar a receita da escola e fazer com que o aluno aprendesse fazendo. Com esta ideia em mente, Luderitz retorna ao Brasil em 1910 e começa de imediato a reorganizar o currículo, os programas e a estrutura das oficinas do Instituto.

A tendência à industrialização do ensino começou com a reforma curricular. No curso elementar Luderitz propôs a alteração da duração dos cursos de 3 para 4 horas e ampliou as atividades de Trabalhos Manuais e Desenho e Trabalhos em Construção. Procurando

estabelecer uma correlação com as diversas oficinas existentes no curso profissional ele determinou "que o 1º ano seria dedicado a trabalhos de corda e ráfia; o 2º ano seria reservado para trabalhos manuais em madeira; o 3º ano para a prática de trabalhos manuais em metais; 4º ano realização de trabalhos manuais em barro" (QUELUZ, 2000, p. 123).

A produção do curso elementar era totalmente comercializada. A afirmação de Luderitz no Relatório da Escola de Engenharia de Porto Alegre, de 1919 confirma isto

> o fabrico de tela de arame, de móveis e brinquedos de vime e madeira, bem como a modelagem de barro, está hoje perfeitamente regularizado no curso elementar e em toda a produção do ano é vendida nos bazares da cidade sendo insuficiente, para o consumo o que se produz (Luderitz apud QUELUZ, 2000, p. 124)

Esta ênfase na industrialização fez com que, em 1920, Luderitz criasse para o ensino elementar um setor para a fabricação em larga escala para os brinquedos de madeira, metal fundido, de vime, de papelão e outros. Também pensando na industrialização do ensino, Luderitz previu, em 1918, visitas semanais a indústrias pelos alunos do ensino elementar com o objetivo de "ambientá-los" melhor à sua futura condição.

As oficinas do ITP eram bem equipadas se comparadas, sobretudo, ao padrão nacional. A escola possuía inclusive uma usina elétrica, que possibilitava a geração de eletricidade de forma autônoma. Além de suas vantagens intrínsecas, o uso da eletricidade tinha outra vantagem que era "poder calcular precisamente o custo de cada trabalho pela energia dispendida e horas do operário gasto na confecção das encomendas" (Luderitz apud Queluz, 2000, p.133).

As oficinas comandadas por Luderitz eram tão industrializadas que sua própria dinâmica obedecia à lei de oferta e procura do mercado internacional. Considerando como base de análise a compra de material e ferramentas para a produção das oficinas percebe-se "um investimento razoável no período pré-guerra, uma estagnação no período de guerra, acompanhado de uma estagnação de uma intensificação da produção ocasionando pela racionalização da produção e utilização da ociosidade existente no pós-guerra" (Luderitz apud Queluz, 2000, p.133).

A "industrialização do ensino" implantada por Luderitz, mais do que atender a uma demanda educacional, tratou do uso eficiente do equipamento disponível. Queluz interpreta da mesma maneira ao afirmar que a prática intensiva nas oficinas, chamada por Luderitz de "learn by doing" era necessária, entre outras questões, para obter o retorno do capital investido. Esta prática intensiva nas oficinas era possibilitada por meio de vários mecanismos: incentivo aos mestres através do pagamento de uma porcentagem da produtividade, que ficava em torno dos 3%; pagamento de diárias aos alunos e a utilização de operários por empreitada. Tais estratégias

garantiram a manutenção do nível de produtividade mantida pela instituição além de um status próprio resumido por Queluz da seguinte maneira:

> O Instituto Técnico-Profissional devia, portanto, para ser um difusor de uma concepção de produção e sociedade baseada na produção industrial, constituir-se em si mesmo, em um microssomo desta concepção. Uma eficiente vitrine de uma produção industrial baseada na articulação entre as máquinas modernas, um novo e revolucionário sistema energético, operários de diversos níveis dóceis e capazes, e um método racionalizador. (QUELUZ, p.140).

Faz-se necessário agora entender de que maneira esta concepção de industrialização do ensino ganhou força para ser reproduzida em todo território nacional. Um dos principais meios de propagação das ideias de Luderitz foi, sem dúvida, o SREP.

3.2.3 O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico: a industrialização do ensino em âmbito nacional

Dentre o contexto de dificuldades enfrentadas pelas Escolas de Aprendizes Artífices já na primeira década de sua criação, as quais mencionamos muito brevemente, o então ministro da Agricultura Ildefonso Simões Lopes cria, em 1920, a Comissão de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que no ano seguinte se transforma em SREP.

O Instituto Paraobé serviu de fonte inspiradora para os princípios educacionais defendidos por Ildefonso Simões Lopes, o que fez com ele escolhesse o diretor deste instituto, João Luderitz para coordenar os trabalhos da Comissão de Remodelação do Ensino Profissional. Como o engenheiro, em função da sua formação e de suas inspirações, promoveu de fato a industrialização de ensino no instituto que geria, quis estender tal projeto às escolas de aprendizes artífices de todo território nacional. E foi convidado oficialmente para tal.

Um dos primeiros trabalhos que Luderitz realizou à frente da comissão foi a realização de um diagnóstico dos principais problemas das Escolas de Aprendizes Artífices. O engenheiro enumerou tais problemas em Relatório apresentado ao Ministério da Agricultura e Comércio em 1920 (reproduzido em partes no trabalho de Queluz, 2000). Destaca-se entre estes problemas: 1) a evasão, que tinha nos pais dos aprendizes seus principais culpados por não incentivarem a frequência dos filhos; 2) infraestrutura precária com prédios velhos e mal equipados; 3) má formação de mestres e contramestres e 4) ausência de um currículo uniforme que pudesse homogeneizar as práticas nas escolas.

Para João Luderitz, o programa pedagógico fixado pelo regulamento então em vigor, no caso o de 1918, conferia excessiva liberdade aos diretores das escolas, deixando ao seu livre

arbítrio "mandar lecionar o que lhes parecesse conveniente e dar as aprendizagens de oficinas que supusessem adaptadas ao fim intentado" (LUDERITZ apud SOARES, 1982) Na reprodução de sua fala isto é melhor explicado:

> Se os diretores tivessem sido, todos, homens de longa prática em questões de ensino e administração de oficinas, se fossem eles mesmos professores e técnicos, compreender-se-ia a liberdade que lhes confere o regulamento, Mas infelizmente as coisas não se passaram deste modo_ Com raras e honrosíssimas exceções, esses administradores não eram profissionais e não entendiam e não queriam entender do movimento industrial de uma oficina e muito menos procuravam utilizar as aprendizagens práticas dos ofícios, quanto ao seu valor educativo (o que aliás é o problema mais complexo que pode ter a enfrentar um diretor de escola profissional, pois requer prática pessoal de tecnologia, de desenho industrial e dos processos de fabricação) (LUDERITZ apud SOARES, 1982)

Foi com base neste diagnóstico e no conhecimento da existência de um modelo melhor já posto em prática, que Luderitz estabeleceu várias propostas de mudanças que, em sua maior parte, foram expressas nos relatórios enviados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Estas mudanças se iniciaram com as reformas nos prédios onde as escolas de aprendizes artífices estavam pior instaladas. No saldo de 10 anos de funcionamento do Serviço, Queluz (2000) nos conta que seis novos prédios foram construídos e dez foram reformados.

Além das mudanças estruturais, tão necessárias ao desenvolvimento das escolas, o SREP se ocupou também com as mudanças na estrutura do ensino. A racionalização e a sistematização do ensino ocorreram através do envio de material didático para as escolas, que incluíram livros, jornais e revistas científicos para organização das bibliotecas. Os manuais de tecnologia nacionais não foram, no entanto, financiados ao que reclamou Luderitz que seriam estes materiais fundamentais para "formar as indústrias e as artes nacionais, ou melhor, nacionalizá-las" (Luderitz apud QUELUZ, 2000, p. 166). Outra importante mudança proposta foi a introdução da disciplina de Desenho, considerada uma das mais importantes no programa de um curso técnico.

Para suprimir as deficiências do ensino nas Escolas de Aprendizes Artífices uma outra frente de atuação do SREP foi a contratação de professores, mestres e contramestres. Luderitz privilegiava os alunos ou ex-alunos formados no Instituto Paraobé, que já tinha incorporado algumas práticas da industrialização do ensino e fariam desta forma uma ponte entre esta prática e o novo método de ensino nacional. Buscou-se ainda a formação de mestres na escola Wenceslau Brás, que servia de aperfeiçoamento técnico pedagógico.

Em 1926, estabeleceu-se um currículo padronizado para todas as oficinas, constituindo-se um denominador comum para o ensino ministrado nas diferentes escolas de aprendizes

artífices. Tratava-se da “Consolidação dos Dispositivos concernentes às escolas de Aprendizes Artífices”, promulgada por portaria do Ministro da Agricultura e assinada em 13 de novembro de 1926e reproduzida integralmente no trabalho de Fonseca (1986). A Consolidação regulava o currículo dos cursos primário e de desenho, obrigatórios, e determinava que nenhuma oficina poderia ser criada sem que se adaptasse à seriação delineada na organização acima transcrita. Este documento incluiria ainda outras medidas de grande alcance, tais como a criação nelas de seções de interesse feminino, novas bases para a formação de professores, mestres e contramestres, bem como a criação de uma Inspetoria do Ensino Técnico Profissional destinada a dar estrutura uniforme a todas as escolas.

Quanto ao regime escolar a Consolidação também trouxe grandes inovações. O novo regulamento estabelecia que o aprendizado das oficinas levaria quatro anos, podendo o aprendiz permanecer ainda na escola por mais dois anos, caso não tivesse concluído o curso no tempo previsto por este regulamento.

Mas o que a Consolidação trouxe de mais importante, no que concerne a esta pesquisa foi a industrialização das escolas. Esta industrialização, entendida como ferramenta produtiva, foi assim defendida por Luderitz em 1924:

> a primeira (razão) é de natureza técnica, visto não ser possível que um aluno artífice, nem tampouco artista, aprenda a arte ou o ofício, sem nele praticar, tal qual como dele se vai exigir na concorrência da vida real, isto é, fazendo obra perfeita, no mínimo tempo possível; sem tal adestramento sairia da escola um simples curioso e nunca um aspirante a profissional; a segunda, é de ordem econômica, por não se poder exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a felicidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos" (LUDERITZ apud SOARES, 1982)

As regras para industrialização das escolas apareciam com destaque na Consolidação, ocupando 21 dos seus 46 artigos. Ainda que polêmica por não ser consensual, esta industrialização consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitar encomendas das repartições públicas, ou dos particulares, se quem as fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão-de-obra e as despesas acessórias. O lucro da escola seria calculado em 20% no máximo sobre os preços de custo da obra. Caso a escola recebesse encomendas que não pudessem ser produzidas pelos próprios alunos ou ex-alunos a escola autorizaria a contratação de operários sem vínculo com a escola. Oficializada assim a "industrialização" nas Escolas de Aprendizes Artífices, ficava admitido, por lei, o

funcionamento das oficinas fora das horas regulamentares, com os alunos e com pessoal estranho.

Os efeitos das medidas de industrialização foram vistos com otimismo por Luderitz que associava o desenvolvimento material das escolas de aprendizes artífices e a diminuição da evasão dos alunos às mudanças implementadas sob sua direção. De fato, as estatísticas trazidas por Queluz comprovam tão feito:

> Em relação a 1919, ano anterior à criação do Serviço de Remodelação, a renda líquida, arrecadada pelo conjunto das Escolas de Aprendizes Artífices foi de 43:674$526 para uma produção de 58:371$008. No ano de 1929, a renda liquida foi de 134:783$068, um aumento de 308,6% enquanto que a produção total chegou a 445:531$913, um aumento de 763,37%. (Queluz, 2000, p.175)

Analisando tais dados é fácil perceber que as medidas tomadas pela Consolidação tiveram um impacto significativo na produção da maior parte das escolas em que foram implementadas. Houve um deslocamento das práticas de ensino baseadas na observação, de matriz artesanal para um regime industrial de produção. O aprendiz deixava de se tornar tão somente um artesão para se transformar em "um operário qualificado, moderno e eficiente, capaz de absorver em seu corpo e mente o ritmo industrial e as noções de tempo e produtividade necessários ao desempenho de suas funções" (Queluz, 2000, p.176).

As Escolas de Aprendizes Artífices, conforme dados levantados por Cunha (2000) atingiram seu volume máximo de produção na década de 1920. Após este período, entraram em decadência. Isso ocorreu talvez em função do fato de que na maior parte delas o ensino das profissões manufatureiras não tenha de fato substituído o ensino artesanal.

3.2.4 Outros projetos de industrialização do ensino

Vários foram os projetos apresentados à Câmara relativos à instrução, e mais especificamente, ao ensino profissional. Vamos destacar aqueles que tiveram alguma relação, ainda que indireta, com a industrialização do ensino. São eles o projeto do deputado Belisário de Souza e de Sandoval de Azevedo, ambos apresentados em 1928, e os projetos de Graco Cardoso apresentados à Câmara em 1927 e 1928. Daremos uma atenção especial aos projetos deste último deputado em função do fato de conterem uma maior quantidade de elementos que podem subsidiar nossa análise.

O deputado Belisário de Souza, em 1928, apresentava à Câmara dos Deputados um projeto segundo o qual o governo seria autorizado a enviar mil jovens egressos de escolas profissionais aos Estados Unidos, para se aperfeiçoarem nas técnicas que houvessem aprendido.

A estadia destes jovens que teria a duração prevista de dois anos, tinha por objetivo aumentar os conhecimentos técnicos por meio do aprendizado de métodos racionais de trabalho. Esta ideia poderia até parecer original se isto já não tivesse sido proposto anteriormente. João Simplicio de Carvalho, outro diretor que esteve à frente do Instituto Técnico-Profissional de Porto Alegre apresentou aos seus colegas, em 1918, a proposta de enviar os melhores alunos do curso profissional para estudos no exterior, visando alcançar dois principais objetivos: o aprendizado da racionalidade técnica produtiva e a "nacionalização do ensino técnico" (Queluz, 2000, p.101).

Já o deputado Sandoval de Azevedo apresentava à Câmara em 1928 seu projeto que previa a anexação de escolas complementares, de teor "vocacional" às escolas secundárias. As escolas complementares seriam agrícolas, industriais ou comerciais. Nas escolas industriais o currículo seria composto por três anos por meio dos quais se aprenderia a língua nacional, redação comercial, inglês prático, estudo elementar de física, química e história natural, aritmética e escrituração mercantil, história do Brasil e geografia econômica, desenho e aprendizagem industrial.

Nenhum destes projetos se materializou em ações, mas são aqui elencados por conterem ideias compatíveis com o projeto de industrialização do ensino, quais sejam: a racionalização da produção e a adoção de testes vocacionais que vão ao encontro dos princípios da psicotécnica.

O deputado Graco Cardoso, outro defensor do ensino industrial, criou proposições acerca daquilo que ele entendia ser o melhor modelo de ensino industrial. Em 1927 ele criou um projeto que na visão de Fonseca (1961) traria uma inovação no campo do ensino industrial: "a habilitação de uma nova classe de profissionais, designados como técnicos e a criação de um Conselho Superior do Ensino Técnico-Industrial, e o preparo do professorado, e dos diretores e inspetores para as escolas profissionais" (FONSECA, 1961, p. 201). Mesmo não tendo sido aprovado, este projeto é importante de ser mencionado por guardar paralelo com a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1952.

Já no primeiro artigo deste projeto, Graco Cardoso apresenta o caráter de gratuidade do ensino técnico industrial e a possibilidade desta modalidade ser ofertada por particulares, desde que em consonância com lei orgânica estabelecida por aquele dispositivo. Ainda que seja somente uma informação acessória, chama a atenção a criação da disciplina "Geografia Industrial" no programa de curso, que parece reforçar, juntamente com outros elementos, o caráter industrial daquela formação.

No que tange especificamente à sua contribuição em um dos entendimentos acerca de "industrialização do ensino", o projeto traz dois importantes elementos de análise. O parágrafo único do artigo 13 versa que o governo deveria criar novos cursos sempre que as condições industriais locais o exigissem. Embora este também fosse um preceito da criação das Escolas de Aprendizes e Artificies, não havia uma correspondência clara entre as oficinas ofertadas e as demandas industriais. Outro importante aspecto colocado pelo projeto está presente no artigo 15 que autoriza que as escolas industriais primárias produzam artigos de "qualidade comercial". Em parágrafo único do mesmo artigo, Graco Cardoso detalha como se deveria proceder com os artigos produzidos pelos estudantes:

> os artigos produzidos nessas condições e desnecessários ao uso da escola serão expostos à venda, revertendo o produto em benefício do ensino. Uma parte do produto será atribuída aos alunos como retribuição proporcional do seu trabalho e estimulo à aprendizagem. As quotas de renumeração não terão a forma de diárias e serão fixadas pelo Conselho Superior do Ensino Profissional (BRASIL, 1927)

No projeto apresentado à Câmara em 1928 Graco Cardoso propõe a criação do Instituto Brasileiro de Orientação Profissional que teria por objetivo a organização dos serviços de orientação profissional. O instituto teria na sua composição diretores e ministros tanto da área de instrução geral, ensino profissional e da saúde (seriam convidados a ocupar cargos o diretor do Departamento de Saúde Pública e o diretor da Escola de Medicina). Além disso chefes de indústria que tiverem competência reconhecida também poderiam ser convidados a compor o Instituto.

Com o objetivo de se tornar um "centro de documentação profissional, de fomento de todas as questões concernentes à orientação e seleção escolares", o instituto contaria com as seguintes secções: 1) Secção de Trabalhos Práticos; 2) Secção de Pesquisas e Investigações Científicas; 3) Secção de Documentação e Difusão de dados relativos a orientação profissional e 4) Museu Pedagógico. Na secção de pesquisas e investigações cientificas fariam parte os laboratórios de Psicologia e Fisiologia. As disciplinas que seriam necessárias à formação de um "conselheiro de orientação" seriam: Fisiologia, Patologia e Psiquiatria, Psicologia, Economia Política, Técnica das profissões, Organização e orientação profissional e Prática de Orientação Profissional. Por que seria necessário aprender, por exemplo, sobre Economia Política, para instruir indivíduos com relação a aptidão física e mental para exercer determinada profissão? Resgataremos esta questão a seguir, quando associadas a outras, poderemos empreender análises mais amplas.

Fato é que, formado um "conselheiro de orientação" seria de sua incumbência, juntamente com um médico o serviço de orientação profissional que teria por finalidade:

> ministrar às crianças e aos seus pais ou responsáveis conselhos sobre a profissão que melhor possa convir aos alunos saídos das escolas, em razão de suas aptidões físicas, intelectuais e fisiológicas, bem assim acerca das condições do trabalho e da aprendizagem profissional (BRASIL, 1927)

Com estes elementos postos, já temos condições suficientes de fazer emergir a biopolítica de Foucault. Mas eles serão "guardados" para serem analisados em conjunto com outros já levantados ou que serão levantados ainda.

3.2.5 Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo: industrialização do ensino como ferramenta produtiva ou método de ensino?

A aprendizagem racional, também chamada de aprendizagem metódica, de acordo com Cunha (2000) nasceu na Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (EPM-SP). Este estabelecimento teve um desenvolvimento avultoso se comparado aos demais liceus do território nacional. O contexto histórico no qual ele foi concebido explica um pouco isto.

Em fins do século XIX e porvir do século XX São Paulo cresceu vertiginosamente em função, sobretudo, da economia cafeeira. Mas não é somente o incremento de capital associado a um grande volume de exportações que explicam o fenômeno. A produção precisava ser escoada de forma mais eficiente e em função disto foram criadas várias linhas férreas que ligavam os centros produtores ao litoral. Estes fatores atraíram um grande contingente populacional formado por comerciantes, funcionários públicos, operários e intelectuais que viam em São Paulo a possibilidade de desenvolvimento de suas atividades. Parte deste contingente era formado por imigrantes.

Principalmente a indústria incipiente se abastecia com a mão de obra imigrante, em sua grande maioria europeia. Por um lado, isso se explica pelo fato de serem os imigrantes melhor capacitados ao trabalho nas fábricas, já que na Europa as fábricas já estavam mais desenvolvidas técnica e quantitativamente. Por outro lado, os trabalhadores nacionais desprezavam os trabalhos manuais. Em função desta configuração, a maior parte da mão de obra nas indústrias era empregada por estrangeiros. De acordo com dados pesquisados por Fonseca (1961) no Relatório da Repartição de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo, de 1895, dos operários empregados nas indústrias cerca de 22% eram brasileiros contra 78%

estrangeiros. Números muito parecidos com aqueles que Cunha (2005) já havia levantado para o período compreendido entre os anos de 1887 e 1930.

Como o poder público estava mais preocupado com a formação profissional dos menores desvalidos, coube à iniciativa privada a criação de centros de formação profissional, tal qual já ocorria na França, Inglaterra e em outros países da Europa. Desta maneira, um grupo de civis, sob a inspiração de Conselheiro Carlos Leôncio da Silva Carvalho, fundaram em dezembro de 1873 a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, em São Paulo. A ideia inicial era a promoção de um curso primário, que funcionou no período da noite. Em 1882 a escola noturna é ampliada e organizada sob o título de Liceu de Artes de Ofícios. Ampliou-se o curso primário e foram criados o curso especial de Artes e Ofícios, de Comércio e de Agricultura.

Desde então, o EPM-SP obteve um grande destaque no cenário da educação profissional no Brasil. Isso se justifica, em grande medida, pelo desenvolvimento econômico do estado. Segundo Cunha (2000), enquanto os demais liceus permaneciam oferecendo basicamente instrução primária e aulas de desenho, " o de São Paulo acompanhou de perto o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava" (CUNHA, p.120, 2000). Entre os principais fundadores dos Liceus, Cunha (2000) destaca a participação de vários políticos e partidários que exerciam funções públicas. Entre os fundadores estavam:

> os principais acionistas das companhias de capital predominantemente nacional, as empresas de serviços públicos (água e esgoto, eletricidade, telefone), bancos, companhias comerciais voltadas para a importação e empresas industriais. Além disso, vários dos membros da sociedade mantenedora e dirigentes do Liceu faziam parte de entidades de classe, a exemplo das Sociedades de Agricultura (Nacional e Paulista) e Associação Comercial. (CUNHA, 2000, p.121).

A vocação do EPM-SP em atender os preceitos e demandas do capital industrial chamou a atenção de João Luderitz, enquanto diretor do Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional. O engenheiro considerava o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo modelar. De todos os outros liceus, para Luderitz o de São Paulo era exemplo principalmente por adotar uma intensa "industrialização de suas oficinas". Esta característica do EPM-SP, destacada por Luderitz, resultou na formação de um convênio entre este e o Estado. Entre todas as suas medidas, este convênio foi o responsável pela criação dos Cursos de Mecânica Prática, em 1922.

A existência destes cursos de Mecânica Prática foi muito curta em função da anulação dos subsídios governamentais um ano após sua implantação, em 1923. Mesmo com a falta de recursos federais, os cursos foram ofertados até 1924 tendo conseguido diplomar algumas

turmas. Ainda que tenha tido uma existência curta, há muitos elementos analisados por Zanetti (2001) a respeito destes cursos. Sob coordenação de Roberto Mange, os relatórios de sua autoria são fontes reveladoras. No Regimento Interno da Escola Profissional Mecânica era afirmado que o objetivo desta escola era o de formar oficiais das profissões mecânicas em cursos especiais práticos e teóricos de quatro anos. Só podia realizar matrícula o "candidato maior de 14 anos, vacinado, e que não sofresse moléstias infecto-contagiosas ou defeito físico" (ZANETTI, 2001, p. 103).

No que dizia respeito às sanções disciplinares, o regimento especificava 5 tipos de penalidades: 1) admoestações e repreensões em particular, 2) repreensões públicas, 3) multas; 4) suspensões e 5) eliminações. Estas penalidades referiam-se a uma variada gama de comportamentos passiveis de repreensão que iam desde notas ruins, atraso ao desrespeito com os superiores.

Zanetti (2001) avalia que, numa primeira vista, este regimento possui um perfil marcadamente normativo, como qualquer regulamento disciplinar. Seu objetivo seria, portanto, introjetar nos agentes sociais a hierarquia, a obediência e a admiração reverente pelo chefe. Mas nem todos as normas e dispositivos do regimento foram cumpridos à risca. Em função de pressões advindas do empresariado vários itens do regimento foram abrandados. Tendo estudado os relatórios elaborados pela EPM-SP, Zanetti (2001) identifica de que maneira o empresariado exerceu pressão sobre o curso de mecânica. No relatório de 1925[5] era apresentado o projeto da Associação dos Industriais Metalúrgicos, que havia anunciado à EPM-SP a criação de um curso de "Aperfeiçoamento Abreviado de Mecânica" que visava corrigir o excesso de tempo gasto na formação de aprendizes. As indústrias metalúrgicas alegavam que curso que se estendia por quatro anos era moroso e longo demais para atender às necessidades subjacentes à sua criação, já que as indústrias não podiam usar o trabalho dos aprendizes. Até mesmo Luderitz, que havia prestado tributo a EPM-SP, em determinado momento se perguntou se os métodos empregados nesta instituição poderiam ser aplicados em todo Brasil. Ele chegou a uma conclusão negativa por duas principais razões: 1) por não terem as outras capitais do Brasil o mesmo mercado que São Paulo dispunha; 2) porque a formação do profissional pelo método do Liceu era muito lenta.

[5] MANGER, R – Relatório dos trabalhos realizados no ano lectivo de 1925. Escola Profissional Mecânica. São Paulo, 1925. Em Zanetti (2001).

Roberto Mange inicialmente não cedeu à pressão do empresariado, afirmando no relatório de 1924[6] que "o ensino mais rápido e metódico possível para atingir sua própria eficiência não pode ser abafado no seu desenvolvimento pela função industrial". (Mange apud Zanetti, 2001, p. 108). Mas recuou na década de 1930 aceitando a criação do curso de aperfeiçoamento de apenas dois anos, no âmbito da Escola dos Ferroviários de Sorocaba. Esta ambiguidade é reveladora para pensarmos que tipo de industrialização do ensino era mais cara ao Estado.

Outra importante revelação nos relatórios de Roberto Mange que Zanetti (2001) põe em relevo refere-se aos métodos adotados por Mange na Oficina da Escola, que são de acordo com o autor muito corriqueiramente, e erroneamente, confundidos com os procedimentos de organização cientifica do trabalho idealizados por Taylor. O relatório de 1924 informa que a orientação pedagógica da escola de mecânica era baseada na reprodução de desenhos de uma série metódica, adaptada do Centro Alemão para o Ensino Techinico (DATSCH). O processo das séries metódicas consistia em

> iniciar dos procedimentos mais simples até desenvolver progressivamente todas as diversas formas de trabalho manual, até as do trabalho nas máquinas, insistindo-se sobre as essenciais e repetindo-as. O conjunto das operações sucessivas são descritas e elucidadas no desenho a mão, com base no qual o aprendiz executa o trabalho até se gravarem em seu espírito as formas mecânicas representadas graficamente, simultaneamente à coleção de cotas e à denominação das peças e ferramentas, incitando o aluno ao estudo do desenho durante a execução de caráter prático (ZANETTI, 2001, p. 112).

Em função da brevidade da EPM-SP a série metódica só foi reconhecida como método de ensino não experimental com a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP). Acolhido pela classe empresarial ferroviária paulista e recebendo forte apoio do Estado, a aprendizagem metódica foi implantada como método de ensino de todos os jovens que ingressavam como trabalhadores no segmento ferroviário. Substituindo o método tradicional, as séries metódicas, com sucessivas adaptações, foram implantadas em vários segmentos do ensino profissional, chegando até o SENAI, criado em 1942. Cunha (2005) também sintetizou a operacionalização da série metódica que era

> decomposta em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação. As tarefas eram atribuídas aos aprendizes de acordo com o grau crescente de complexidade e conforme o ritmo individual de aprendizado. Os conhecimentos de caráter geral (científicos e tecnológicos) eram ministrados na medida da necessidade das tarefas praticadas, e à medida

[6] MANGER, R – Relatório dos trabalhos realizados no ano lectivo de 1924. Escola Profissional Mecânica. São Paulo, 1925. Em Zanetti (2001).

> que elas eram executadas. Como apoio ao aprendiz, produzia-se material didático específico, compreendendo, principalmente: folhas de tarefa, que diziam o que fazer; folhas de operação, que diziam como fazer; e folhas de informação tecnológica, com a indicação dos conhecimentos de matemática, física, química e outros, necessários à realização de cada tarefa. (CUNHA, 2005, p.132).

Além da aplicação das séries metódicas, Roberto Mange também se ocupou da inserção da psicotécnica ao ensino. No último item da seção final do relatório de 1925, Roberto Mange registrou seu projeto de formação de um instituto de pscicotécnica integrado à EPM-SP Tal iniciativa era o resultado da colaboração entre o Instituto de Higiene do Estado de São Paulo e a diretoria da EPM-SP e tinha por objetivo básico "a medição vocacional dos postulantes à carreira técnico profissionalizante" (ZANETTI, 2001). Embora o Instituto não tenha sido formalmente fundado, alguns fundamentos da psicotécnica, na opinião de Zanetti (2001), foram aplicados em várias ações. O autor fundamenta esta opinião expondo notas e relatórios sobre a aplicação da psicotécnica divulgadas por Roberto Mange e outros intelectuais que compartilhavam com ele o mesmo entusiasmo.

Mas assim como as séries metódicas, a psicotécnica não se materializou na EPM -SP, alcançando somente um caráter experimental. Foi somente no CFESP que foi possível estabelecer as correlações entre a classificação psicotécnica e o ensino profissional.

Ao resgatar os fundamentos teóricos da produção de Roberto Mange, Zanetti (2001) analisa o Curso de Psicotécnica ministrado pelo engenheiro em 1934. Este curso, ao introduzir a psicotécnica ao meio acadêmico brasileiro, explicava que seu maior objetivo consistia em verificar quais as implicações psicológicas dos métodos de trabalho, transformando os últimos de maneira que pudessem atingir um ótimo psicoenergético, isto é, o maior rendimento com o menor esforço do trabalhador. A aplicação da psicotécnica no ensino profissional consistia, então, em encontrar o trabalhador mais capacitado psicofisicamente para determinada função e a partir daí lhe oferecer "uma formação condizente com a melhor maneira de consumar a exploração do fator humano" (ZANETTI, 2001).

Tanto as séries metódicas quanto à psicotécnica pretendiam alcançar este fim: consumar a exploração do fator humano. Não da mesma maneira proposta por Luderitz: promovendo simultaneamente o ensino de um ofício e a produção de artigos úteis para o mercado. Não, não era este o modelo de industrialização de ensino proposto por Roberto Mange. Mas isso não quer dizer que ambos não atendiam aos interesses da classe empresarial.

3.3 A industrialização do ensino como dispositivo disciplinar e de segurança

O desenvolvimento da formação profissional no Brasil, principalmente a partir do século XX, aparece associado ao processo de industrialização na tentativa de adaptar a escola ao mundo da produção. De um lado, a lógica capitalista necessitava de um trabalhador capacitado e dócil que seria moldado por meio de técnicas introduzidas pela industrialização do ensino enquanto método pedagógico. De outro, ela acolhia as demandas implícitas da relação custo-benefício, exigindo um trabalhador no menor tempo possível ou um aprendiz que lhe pudesse ser útil. Neste caso, a industrialização do ensino enquanto método produtivo era a desejada. Cabia ao Estado, enquanto principal agente interventor da educação profissional, definir qual o tipo de industrialização era capaz de servir melhor aos seus interesses. Interesses estes que não eram, de nenhuma maneira, irreconciliáveis com os interesses do mercado.

O Estado brasileiro de 1920, seguindo a lógica da Razão do Estado, reorganizou suas técnicas de governo a partir de critérios puramente técnicos e normatizadores. O modelo ideal seria a fábrica e a ética a ser adotada, a do trabalho. A elite intelectual seria "a portadora da maioridade social, encarregada de gradualmente conduzir o povo, portador da minoridade social, à racionalidade cientifica, desde que este se deixasse guiar pelos princípios fundamentais da disciplina e da produtividade" (QUELUZ, 2001). Desta maneira o Estado, com um bom Estado de polícia, conseguiria guiar a atividade do homem como elemento constitutivo de sua força. Por meio de dispositivos disciplinares ele conseguiria simultaneamente exercer controle do mundo do trabalho e sufocar as resistências operárias. Por meio de dispositivos de segurança, ele conseguiria guiar os fenômenos naturais da população para que, mesmo que agindo por si e de forma independente, assegurassem a manutenção, e crescimento, das forças estatais.

Vamos começar pelos dispositivos disciplinares. O ensino profissional no Brasil desde os seus primórdios esteve associado à redenção nacional e à regeneração de pobres insubordinados e, portanto, inúteis. A maior parte dos modelos pedagógicos inseridos nos projetos de ensino profissional tinha como pressuposto a educação como mecanismo de disciplinarização de seres humanos ao ritmo do trabalho, que sujeitaria os indivíduos ao controle social e aos interesses dos patrões desejosos de empregados docilizados pela vigilância panóptica.

Para Marisa Brandão (1999), as primeiras escolas profissionais em âmbito federal, as Escolas de Aprendizes Artífices, ainda que tenham surgido com o argumento da necessidade de preparar a mão de obra para a indústria, revela um outro viés numa análise aprofundada. Na opinião da autora, a criação destas escolas, menos que preparar para a indústria, cumpria ao

desígnio de conformar para o trabalho um contingente de pessoas que adensava cada vez mais as cidades nascentes.

A conformação para o trabalho também aparece, ainda que de forma difusa, na industrialização do ensino apresentada por Luderitz, que defendia a importância da formação cívico-moral do menor operário, que deveria ser concretizada no ensino elementar. Investindo neste tipo de formação, Luderitz lançou mão de diversas ferramentas que visavam constituir uma série de comportamentos e hábitos aos alunos. O ensino elementar era, portanto, um preparatório para o curso profissional, onde, através da aplicação da tática da industrialização se obteria a concretização do processo disciplinar, que transformaria o aluno "em tanto mais útil quanto mais obediente" (FOU CAULT, 2010, p. 138).

Além de um ensino elementar que oferecesse uma formação moral, o ensino profissional apregoado por Luderitz concretizaria o processo disciplinar do trabalhador de diversas maneiras. Vale lembrar que na concepção da ciência do trabalho europeia, que serviu de escopo aos projetos de Luderitz, o corpo humano é visto organismo de conversão, conservação e expansão da energia social. Desaparecem-se, portanto, suas características subjetivas para fazer emergir operações centradas na economia de energia, mínimo esforço e eficiência máxima. A opção de Luderitz acerca dos trabalhos manuais vai ao encontro desta perspectiva. A melhor maneira de conseguir a eficiência máxima seria disciplinar os movimentos do aprendiz por meio de repetições dos movimentos de trabalho. Por isso a necessidade 6 a 10 horas de trabalhos manuais repetitivos nos quatro anos de ensino primário no Instituto-Técnico Profissional.

Seguindo o raciocínio de Foucault (2008), através da constante repetição das séries de exercícios e gestos presentes nos trabalhos manuais ou das oficinas, seria possibilitado a concreta capitalização do tempo dos alunos, definindo-se a melhor relação entre um "objeto e a atitude global do corpo que é uma condição de eficácia e de rapidez" (FOUCAULT, 2008, p. 138). Esta capitalização do tempo dos alunos é observada nas duas acepções de industrialização do ensino. Se para Luderitz ela tinha como base teórica a ciência do trabalho europeia e para Roberto Mange as séries metódicas, em ambas havia a mesma finalidade: obter o máximo possível de energia produtiva dos educandos e trabalhadores. E a disciplina era o meio de se alcançar tal fim.

O dispositivo de disciplina age sobre o comportamento dos indivíduos e tenta controlar todos os seus gestos, não deixando nada escapar. Ela fabrica os indivíduos por meio da adoção de uma anatomia política do corpo. Em *Vigiar e Punir*, Foucault se ocupou especificamente da adoção, por parte do aparelho do Estado, de mecanismos disciplinares, que combinavam a vigilância hierárquica e a sansão normalizadora. Embora não tenhamos colhido elementos

suficientes para afirmar que as instituições que promoviam a industrialização do ensino tinham uma configuração arquitetural que lhes garantisse uma vigilância panóptica, podemos fundamentar nossa análise conforme a aplicação de normas. De acordo com Foucault, num Estado moderno, a norma tem alcance maior do que a lei. Se a lei é exterior ao indivíduo, operando somente se este indivíduo cometer um delito, a norma envolve um conjunto de comportamentos que previne o acometimento de qualquer ato proibido. A norma está presente no cotidiano das prisões, das escolas e alcança interioridade mediante distribuições espaciais e "controles temporais das condutas" (FOCAULT, 1975). Este controle temporal da conduta, tão presente nos métodos que analisamos, nos permite afirmar que a industrialização do ensino se apropriou dos dispositivos disciplinares.

Em um Estado moderno, que também adjetivamos como governamentalizado, será que somente a adoção de dispositivos disciplinares é suficiente para garantir o governo de todos? Zanetti (2001), em seu estudo aprofundado sobre a aplicação da racionalização do trabalho no Brasil, concluiu que "nenhuma estratégia disciplinar que visasse organizar o trabalho lograra obter, historicamente, qualquer forma plena de êxito." Se os dispositivos disciplinares não lograram êxito de forma plena, o Estado precisou adotar outros tipos de dispositivos. Um destes é o dispositivo de segurança.

Os dispositivos de segurança são sintomas de um Estado governamentalizado, o que significa que eles definem os meios de ação do governo, correlato à população e balizado pela economia política. Eles caracterizam o modo de controle e determinação da sociedade além do campo do que era antes definido como aceitável e legal do ponto de vista institucionalizado. Diferentemente da disciplina, que concentra, encerra e centra os elementos, o dispositivo de segurança tende a se ampliar. Novos elementos são o tempo todo conectados, integra-se a produção, a circulação e a psicologia. Trata-se de uma série de medidas que opera em uma esfera mais ampla que a esfera do poder jurídico, ou seja, ela não estabelece o que é legal ou ilegal, o que legítimo ou ilegítimo.

Os dispositivos de segurança foram exemplificados por Foucault em sua análise sobre o tratamento da delinquência e de outros processos sociais potencialmente perigosos. Os comportamentos e situações consideradas nocivas à população são objeto de ação governamental porque não há perspectiva absoluta a considerar a exclusão total de todo mal. Trata-se, dessa maneira, da ausência de uma medida prévia. Há uma série de comportamentos que, embora negativos, são aceitáveis e toleráveis na medida em que conseguem promover um equilíbrio social. É conforme uma relação de segurança com respeito àquilo que é tolerável que se coloca a relação moderna entre o Estado governamentalizado e a população.

Muito embora Foucault não tenha pensado nos dispositivos de segurança aplicados à instituição escolar e/ou aos processos de institucionalização de um corpo de saberes, esta é uma relação possível, embora não óbvia. Na medida em que o dispositivo de segurança aparece com o objetivo de manter uma ordem social que assegure, no caso do Estado de Polícia, o crescimento interno das forças estatais, ele age sobre uma série de comportamentos da população que vão além do crime e da delinquência. Mas diferentemente de um Estado soberano que trabalha por meio da lei, na aplicação dos dispositivos de segurança a "lei não está mais adaptada; de repente; é preciso essas espécies de intervenções, cujo caráter excepcional, extralegal, não deverá aparecer de jeito nenhum como signo da arbitrariedade nem de um excesso de comportamentos" (FOUCAULT, 2008).

Os dispositivos de segurança colocam em funcionamento o jogo de técnicas governamentais que possibilita o tratamento da população enquanto espécie. De acordo com Foucault (2008) é "um jogo incessante entre as técnicas de poder e o objeto destas que foi pouco a pouco recortando no real, como campo de realidade, a população e seus fenômenos específicos" (FOUCAULT, 2008, p.102). É a noção da realidade da população e dos seus fenômenos próprios que vão emergir como forma própria de técnica de poder. É a relevância da vida da população como fim do governo que faz Foucault denominar de modo específico de poder moderno o biopoder e sua materialidade, a biopolítica. Em seu livro "Nascimento da Biopolítica" Foucault assim a definia "a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos pela população: saúde, higiene, natalidade, raças..." (FOUCAULT, 2008).

A Biopolítica tende a tratar a população como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentam características biológicas e patológicas especificas. Trata-se, portanto da entrada da vida humana, e seus processos e dinâmicas próprios, na política. Biopoder é o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui características biológicas fundamentais e que começa a fazer parte de uma estratégia política. No caso da industrialização do ensino, a psicotécnica vai representar a adoção dos elementos naturais da espécie humana. Ao administrar o destino dos futuros trabalhadores tendo como referência a psicotécnica, e justificar uma série de ações com argumentos da medicina e psicologia, pode-se pouco a pouco dispensar os dispositivos disciplinares.

A adoção da psicotécnica, ainda que de maneira incipiente, juntamente com as sugestões de criação de centros de orientação profissional expressam um novo tratamento dado à população, que atinge o ensino profissional. Trata-se de intervir minimamente sobre seus

comportamentos para que a liberdade seja a tônica de suas ações. Mas esta liberdade não é plena e sim calculada e guiada. E o corpo de conhecimentos que calcula os comportamentos aceitáveis e cria instrumentos para guiar a população a um fim desejado é a Economia Política. Não por acaso o deputado Graco Cardoso, ao sugerir a criação do Instituto Brasileiro de Educação Profissional, elenca a disciplina "Economia Política" como necessária à formação de um conselheiro de orientação. Além de aprender Fisiologia, Patologia, Psiquiatria e Psicologia o profissional capacitado a instruir os jovens na escolha da sua profissão deveria também aprender técnicas da razão do Estado.

A razão do Estado na governamentalidade moderna tem como elemento central a população e como escopo de ações todos os processos naturais que envolvem esta população. Num primeiro momento, a razão do Estado pautada na Economia política procura gerir a espécie humana de modo a assegurar que os processos econômicos se reproduzam. Os procedimentos são ampliados, aos poucos, dos corpos individuais à população, da disciplina à segurança. Isto não significa que Foucault estabeleça um corte, uma ruptura. Em suas palavras "a segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina" (FOUCAULT, 2008, p. 12). Trata-se de uma racionalidade estatal que está em constante mutação e é neste ínterim que também entendemos o censo de 1920.

CAPÍTULO 4 - O CENSO DE 1920 E O DISPOSITIVO DE SEGURANÇA

Neste capítulo iremos, primeiramente, definir conceitualmente o que é um censo. Depois desta breve elucidação, traremos um breve histórico dos censos brasileiros. Sempre que possível, o abordaremos de maneira crítica trazendo à luz pesquisas que identificaram os usos políticos dos seus dados. E, por fim, analisaremos os aspectos mais importantes do Censo de 1920 quais sejam: o tratamento dos dados relativos à ocupação, à propaganda que antecedeu sua realização e suas omissões (dados excluídos na mensuração). Tais aspectos, somados a outros, servirão de escopo para a leitura foucaultiana do censo, que nos ajudará a entender sua utilidade aos dispositivos de segurança.

A palavra "censo" é originada do latim "census" que designa o "conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado, nação, etc."[7]. De acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), a história dos censos remonta antigas civilizações, sendo o registro mais antigo encontrado na China. Em 2238 a.C. o imperador chinês Yao mandou realizar um censo da população e das lavouras cultivadas. Também foram encontrados registros de um censo realizado no tempo de Moisés, cerca de 1700 a.C. e de recenseamentos realizados no Egito por volta do século XVI a.C. Os romanos e os gregos realizaram censos por volta dos séculos VIII ao IV a.C. Até a Idade Média a função primordial dos censos era conhecer o quantitativo populacional para realizar guerras e cobrar impostos.

A Idade Média conta com vários registros de censos na Europa, dentre eles destacam-se: o da Península Ibérica durante a dominação mulçumana (séculos VII ao XV), do reinado de Carlos Magno (712-814) e das repúblicas italianas (séculos XII e XIII). Nas Américas, os incas mantinham um registro numérico de dados da população em quipus, um engenhoso sistema de cordas com nós que representavam números no sistema decimal. E finalmente no Brasil, o primeiro censo oficial data de 1872.

Como o censo é um tipo de dado estatístico, torna-se necessário elucidar a maneira pela qual tratamos e lemos as estatísticas. Nesta pesquisa, as estatísticas não serão tomadas somente como fonte, mas também como objeto de estudo. Para realizar tal tarefa é necessário que se lance mão de uma metodologia própria. A nossa opção foi a de realizar uma leitura sóciofilosófica e histórica, numa perspectiva foucaultiana, tal qual fez Nelson Senra.

[7] **Fonte:** IBGE > Censos 2007 > História > Contagem da População. [on-line] Disponível em: <http://censos2007.ibge.gov.br/hist_contagem.shtm>. Acesso em 11/01/2017.

Pesquisador e estatístico do IBGE, Nelson Senra também propõe uma leitura crítica das estatísticas. Para ele, as estatísticas são desejadas pelos governos por sugerirem objetividade, mas são, de fato, "complexas objetivações; revelam realidades previamente construídas, idealizadas" (SENRA, 2005, p. 2). O autor completa:

> As estatísticas são construções; assim sendo, não expressam objetividade, mas sim objetividade objetivada; e configuram aglomerados previamente organizados, expressando-os na linguagem dos números, linguagem que, na tradição científica ocidental, se quer objetiva e universal. Vale marcar: as estatísticas são expressões numéricas, construídas cientificamente, organizadoras ou reveladoras de coletividades previamente virtualizadas ou idealizadas. Sendo feitas no amparo das ciências, têm enorme potência; servem à maravilha às argumentações sobremodo políticas. (SENRA, 2005, p. 3).

Diante desta interpretação, o autor propõe três enfoques na abordagem sobre as estatísticas:

1) sociológico ou filosófico (com foco no poder; e no poder-fazer),
2) metodológico ou informacional (com foco no saber; e no saber-fazer)
3) histórico ou evolutivo (como foco no poder-saber e no saber-poder)

O primeiro enfoque, sociológico ou filosófico, sugere analisar o papel das estatísticas a partir do século XIX, quando os Estados Modernos se apropriaram de dispositivos de poder mais sutis para controlar a população. Com o desenvolver do capitalismo, as nações começaram a se preocupar com questões como natalidade, mortalidade e longevidade. Emerge, neste contexto, a população.

4.1. Estatística populacional no Brasil antes do censo de 1920

A década de 1870 é significativa em função da pronunciada diferença entre as estatísticas realizadas antes e depois deste período. Até 1870, conforme assinala Joaquim Noberto de Souza e Silva apud Bissigo (2013), as estatísticas de população eram meramente conjecturais não passando de estimativas destinadas, basicamente, a atender os interesses da Metrópole.

1776 – Primeira contagem oficial realizada pelas autoridades eclesiásticas por solicitação da Metrópole. O responsável pela incumbência, Abade Correa da Serra, estimou em 1.900.000 "almas" a população brasileira.

1808 – Foi realizado outro arrolamento, resultado do aviso de 16 de março daquele ano, baixado pelo Ministro dos Negócios de Guerra, D. Rodrigo de Souza Coutinho, mais tarde Conde de Linhares. Nesta contagem foi apurada uma população total de 4 milhões de habitantes. Este

arrolamento, que não teve seus parâmetros operacionais clarificados, foi realizado visando atender especificamente interesses militares, para recrutamento para as forças armadas. De acordo com o IBGE no texto virtual "*Recenseamentos Gerais e estatísticas populacionais no Brasil",*[8] há a possibilidade de que os dados tenham sido subvalorizados já que havia uma natural resistência do povo contra as operações censitárias. Mas, conforme aponta Tarcísio Botelho (2013), os dados provavelmente foram supervalorizados. O pesquisador coloca em relevo um outro levantamento oficial realizado que contabilizou 2,419 milhões de habitantes, mas que só foi divulgado em 1897 pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ele explica que o Conde de Linhares queria utilizar tais estatísticas para provar, junto ao Império português, a importância da colônia americana. Por isso poderia ter superestimado a população brasileira.

1819 – Pouco depois da elevação do Brasil à categoria de reino, é realizado, de acordo com Joaquim Noberto de Souza e Silva citado por Bissigo (2013), o primeiro recenseamento brasileiro. De acordo com o autor, a contagem realizada por Conselheiro Antônio Rodrigues de Oliveira foi a que mais se aproximou da verdade, pelo esmero de sua organização. Cabe ressaltar, no entanto, suas limitações estatísticas. As informações foram fornecidas por diferentes fontes, como párocos, ouvidores e ou outros magistrados que organizavam as informações de diferentes maneiras. Para corrigir estaticamente o erro da população não contada (menores de 7 anos, tropa paga e outros grupos populacionais) foi acrescido 25% do total da população contada. Dessa maneira, 735.607 habitantes foram arbitrariamente calculados e integrados ao total geral.

1829 – Criada, por decreto de 25 de novembro de 1829, a Comissão de Estatística Geográfica, Natural, Política e Civil. Tal instituição teve vida efêmera e pouco contribuiu em termos de recenseamento da população.

1854 – O Ministro dos Negócios do Império ordenou que fosse realizado um levantamento em cada província. Os dados dessa contagem foram divulgados em 1856 e contaram o total de 7.677.800 indivíduos.

1867 – Um trabalho elaborado para distribuição na Exposição Universal de Paris registrava que a população do Brasil estaria próxima de 11 780 000 habitantes.

1868 – Divulgação do Atlas do Império do Brasil registrava um total de 10 030 000 para o conjunto do País.

[8] Disponível em http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html. Acesso em 27/07/15.

1869 – Thomaz Pompeu de Souza Brazil, em mais uma contagem oficial, atribuiu ao Império 10 415 000 habitantes.

1870 – De posse de resultados aproveitáveis para 13 províncias, o Ministério encarregou Joaquim Norberto de Souza e Silva de sistematizar os dados colhidos no período entre 1776 e 1869.

Os resultados obtidos pelo autor foram sistematizados atualmente pelo IBGE e deu origem à tabela a seguir:

Tabela 1 – População Brasileira 1776-1869

Anos	Autoridades	População
1776	Abade Corrêa da Serra	1 900 000
1808	D. Rodrigo de Souza Coutinho	4 000 000
1810	Alexandre Humboldt	4 000 000
1815	Conselheiro Velloso de Oliveira	2 860 525
1817	Henry Hill	3 300 000
1819	Conselheiro Velloso de Oliveira	4 395 132
1825	Casado Giraldes	5 000 000
1827	Rugendas	3 758 000
1829	Adriano Balbi	2 617 900
1830	Malte – Brun	5 340 000
1834	Senador José Saturnino	3 800 000
1850	Senador Cândido Baptista de Oliveira	8 000 000
1856	Barão do Bom Retiro	7 677 800
1867	"O Império na Exposição etc."	11 780 000
1868	Cândido Mendes	11 030 000
1869	Senador T. Pompeu de Souza Brazil	10 415 000

Fonte: adaptado de SOUZA E SILVA, J. N.(1986).

4.1.1. Os primeiros censos do Império e da República

O primeiro censo oficial do Brasil foi o Censo Geral do Império, de 1872, que aludia ao Decreto nº 4856. Este censo foi gerido pela Diretoria Geral de Estatística, órgão criado em 1870, e representou a tentativa de dispor de dados populacionais confiáveis embora o Brasil

ainda engatinhasse na realização deste tipo de estatística. Apesar da pobreza dos meios disponíveis, 10. 112. 061 pessoas foram recenseadas em todas as províncias, e a sua distribuição se fez segundo a cor, o sexo, o estado de livres ou escravos, o estado civil, a nacionalidade, a ocupação e a religião.

Importante ressaltar que, embora este censo tenha ocorrido sistematicamente, ele não ocorreu simultaneamente em todas as províncias do país. As províncias de Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo tiveram um atraso com relação à coleta de dados. Tal atraso foi compensado pelo fato de que os dados foram copilados e analisados com extremo rigor, o que garantiu ao censo de 1872 o status de um censo de sucesso.

Censo de 1880: aquele que o Império não realizou

O relativo êxito do Recenseamento de 1872 deveria ter incentivado o governo imperial a prosseguir nos seus esforços para melhorar a estatística do país. Fato que não ocorreu. O marco para rompimento do compromisso da Coroa em diagnosticar a demografia brasileira foi o desaparecimento da Diretoria Geral de Estatística (DGE), em outubro de 1879. O Recenseamento de 1880 teve sua execução transferida para 1887. Ficou apenas no projeto.

O Censo de 1890: o primeiro da República

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, embora não tenha alterado de forma imediata o cenário político e econômico do país, simbolizou um conjunto de ideais que pretendia inserir o Brasil no mundo moderno. Uma das metas a ser atendida estava a de melhorar as estatísticas populacionais. Em 2 de janeiro de 1890 foi restaurada a extinta DGE, um primeiro passo para a mudança ensejada.

O Recenseamento foi realizado utilizando-se boletins ou listas de famílias[9] no qual se perquiriam as condições da população quanto às características dos habitantes isoladamente considerados, quanto à família e quanto à sociedade. Para cada categoria, havia as seguintes especificações:

[9] Listas de família era o formato de questionário o qual se perquiriam: nome de cada um dos cônjuges, ano de casamento, número de matrimônios, grau de parentesco do casal e número de filhos vivos e já falecidos, segundo o sexo e também relativamente aos defeitos físicos; quanto à sociedade – nome, nacionalidade, relação com o chefe da casa, instrução, culto professado, profissão, título científico, literário ou artístico, e renda. (OLIVEIRA, 2013)

- Características dos habitantes: nome, sexo, idade, estado civil, cor, filiação, naturalidade, nacionalidade dos pais, defeitos físicos e residência.
- Característica da família: nome de cada um dos cônjuges, ano de casamento, número de matrimônios, grau de parentesco do casal e número de filhos vivos e já falecidos, segundo ao sexo e também relativamente aos defeitos físicos.
- Quanto à sociedade: nome, nacionalidade, relação com o chefe da casa, instrução, culto professado, profissão, título (científico, literário ou artístico) e renda.

A entrevista foi conduzida pela Diretoria de Estatística, auxiliada por comissões censitárias paroquiais e agentes recenseadores, em número variável, fixado pelo Ministro do Interior, na Capital Federal, e pelos presidentes ou governadores, nos estados. Cabia às comissões censitárias realizar a divisão do território das paróquias em seções de forma que o recenseamento pudesse ser executado por um só agente recenseador para cada paróquia. Com relação a este último, vale ressaltar que também cabia a essas comissões nomear os agentes recenseadores, dentre os escassos homens livres alfabetizados que se tinha.

As comissões censitárias locais tinham ainda como atribuições a fiscalização do serviço dos recenseadores, o exame das informações registradas nos boletins coletados e elaboração de um minucioso relatório com os principais fatos ocorridos durante o recenseamento.

Os trabalhos de apuração do Censo de 1890 ocorreram com grande morosidade, seja em função da escassa instrumentalização ou da instabilidade política observada nos primeiros anos da República. Somente em 1900, às vésperas da realização do II Censo Decenal da República é que o censo foi, de fato, finalizado. A população total do Brasil foi contabilizada em 14 333 915 habitantes.

Comparado com o censo de 1872, o de 1890 foi inferior em muitos aspectos. O número de paróquias que deixaram de enviar mapas foi bem maior do que o do censo anterior. Somente os Estados da Bahia e Minas Gerais enviaram mapas que pudessem ser contabilizados estatisticamente por representarem uma amostra significativa.

Já em 1898 Francisco Mendes da Rocha desmereceu o censo de 1890 por achar que sua realização não se deu na época mais propícia. De acordo com suas palavras,

> É, pois, em cumprimento d'esse dever de probidade, que, ao apresentar hoje a synopse do recenseamento de 1890, não aconselho aos que de seus algarismos se forem servir, que o façam senão com todo critério, não devendo considerar a segunda operação censitária da República, mais que um segundo ensaio de recenseamento e quiçá em condições inferiores ao primeiro. (ROCHA apud OLIVEIRA, 2005).

Diferentemente do último censo, que focalizava a frequência escolar de crianças e jovens de 6 a 15 anos, o censo de 1890 foca a instrução de nível superior e investiga, em separado, a designação do título ou diploma científico, literário ou artístico.

A exclusão do ensino primário sugere e, em certa medida, antecipa o que viria a ser ratificado na Constituição republicana de 1891 que "retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, constante no texto imperial". Numa nação em que 85,2 % da população total eram analfabetos, o Estado eximia-se da responsabilidade de fornecer educação pública e gratuita.

Essa alta proporção de iletrados permite, por sua vez, relativizar o argumento de que a instrução no próprio lar era um método comumente utilizado. Sabe-se que esta possibilidade se restringia fundamentalmente ao círculo de famílias mais abastadas.

Censo de 1900

Na data de 31 de dezembro de 1900, foi iniciado o 2º censo da República em todo o território nacional. Os resultados das apurações na cidade do Rio de Janeiro, porém, suscitaram em várias críticas em função dos hiatos que continha. Por causa desses problemas, foi nomeada uma comissão para averiguar os erros nas apurações da Capital Federal, o que resultou no seu cancelamento. Apesar desse primeiro insucesso, que impôs a necessidade de se proceder a um novo inquérito na área territorial da Capital da República, a apuração dos resultados correspondentes às demais unidades políticas prosseguiu. Suprimindo-se as informações do Rio de Janeiro, estimou-se a população total em 17.318.556 habitantes. Depois da conclusão do censo do Rio de Janeiro, ocorrido somente em 1907, o total da população foi estimado em 17 438 434.

Censo de 1910: o primeiro hiato republicano

O 3º Censo Decenal da República deveria realizar-se em 31 de dezembro de 1910. Por motivos de ordem política, não ocorreu. Associa-se ao insucesso deste censo o cerceamento da autonomia da Diretoria Geral de Estatística.

4.2 Censo de 1920: o último da Primeira República

Dentre os censos realizados no período imperial e republicano, este talvez foi o que mais apresentou melhorias técnicas, expressando, inclusive, um novo paradigma censitário.

Retomando sua autonomia, a DGE pode se ocupar da execução da contagem populacional, tarefa que lhe foi atribuída pelo Congresso Nacional, com base na Lei no 4.017, de 9 de janeiro de 1920.

A tentativa de mostrar ao mundo que o Brasil estava se tornando um estado moderno ficaria incompleta se tais mudanças não fossem expressas em estatísticas. A nova imagem do Brasil no exterior deveria firmar-se por meio de números que revelassem suas riquezas naturais e seu novo potencial industrial. O envio de um emissário especial aos Estados Unidos para colher informações sobre os trabalhos preliminares do XIV Censo Americano é um indicativo do esforço feito no sentido de apagarmos as marcas da nossa herança imperial.

O registro deste censo foi feito em 24 volumes, que englobavam os resultados relativos à população e às atividades agrícolas e industriais para o Brasil e todos os estados da federação. A estes se acrescentou, ainda, um volume especial, de caráter introdutório, contendo uma descrição dos aspectos físicos da nação, uma análise sobre a evolução do povo brasileiro, um histórico dos levantamentos até então levados a efeito e o detalhamento de todas as etapas do recenseamento de 1920. Dentre as mudanças introduzidas neste censo, cabe destacar:

- Incorporação de informações econômicas. Dessa maneira, a produção agrícola e industrial do país tornou-se objeto de uma mensuração mais acurada, cada uma com seu censo.
- Adoção da Lista de Família, em detrimento do Boletim Individual, de uso mais corrente nas operações censitárias realizadas em outros países, principalmente nos EUA. Além do modelo especial de questionário para os domicílios particulares, adotou a Diretoria de Estatística outro para as habitações coletivas.
- Supressão do quesito relativo a cor. Justificou-se tal medida pelo fato de as respostas ocultarem parte da verdade, especialmente tratando-se de mestiços. De acordou com Oliveira (2003) a eliminação do quesito cor, no entanto, parecia confluir com o esforço republicano de apagar os vestígios deixados pela escravidão. Iremos aprofundar tal omissão de forma mais detalhada.
- Supressão do quesito relativo à religião professada. Nesse caso, a eliminação se deu justificando-se a necessidade de privilegiar aspectos mais genéricos do censo.
- Limitação dos defeitos físicos apenas à cegueira e à surdo-mudez.
- Adoção de uma definição muito mais precisa da categoria profissão. Ao contrário do que ocorreu na maior parte dos censos anteriores, onde as profissões eram declaradas a partir de um quesito aberto, o esforço no censo de 1920 foi o de classificar as profissões em grupos mais ou menos homogêneos.

- Utilização das máquinas separadoras e tabuladoras Hollerith, criadas para o serviço censitário norte-americano, que usava um sistema de cartolinas (cartões perfurados), dando agilidade e segurança às apurações, com ganhos imediatos na divulgação dos resultados.
- Garantia, por meio de decreto federal nº 4017, do sigilo das informações prestadas pela população. (artigo 32 do Decreto Federal nº 4017).

No dia 1º de setembro de 1920 realizou-se em todo território brasileiro o recenseamento da população, da agricultura e das indústrias. Tanto na capital como nos Estados, o recenseamento ocorreu com o sucesso esperado, tendo em vista o fato de que algumas regiões do território brasileiro eram praticamente inacessíveis. Mesmo com todos estes fatores, o recenseamento não deixou de ser feito em parte alguma do Brasil, ainda que o levantamento e tratamento dos dados não tenha ocorrido de forma simultânea.

Buscando vencer as resistências da população, comuns aos outros censos, foi realizada uma vastíssima propaganda: cartazes e folhetos foram amplamente distribuídos; jornais fizeram matérias especiais sobre o censo; palestras, seminários e conferências foram realizados. Enfim, houve um empenho para conquistar expressivos segmentos da sociedade: a Igreja Católica, as associações operárias, as associações patronais, os clubes (de aviadores, por exemplo), as forças armadas, os órgãos públicos federais, entre outros.

Outro fator de sucesso da operação censitária, angariando simpatias e apoios, foi o centenário da Independência, comemorado em 1922. Não era aceitável que um país, há cem anos livre, não tivesse de si um retrato estatístico, como era comum entre as nações civilizadas. O censo de fato não só foi importante quanto mereceu um espaço importante na exposição organizada pela comemoração do centenário. Houve na Exposição o Pavilhão da Estatística, chamado pela imprensa de Pavilhão da Ciência da Certeza.

Também na divulgação dos resultados houve inovação. Havia, no material impresso, um inédito volume introdutório, com vários estudos, entre os quais o de Oliveira Viana, "O povo brasileiro e sua evolução".

O censo da população, como já mencionado, foi feito por meio da lista de família, e mensurou as seguintes informações: natureza do domicílio (se particular ou coletivo), e as informações individuais de cada habitante: nome, sexo, estado civil, nacionalidade, profissão, grau de instrução, residência e defeitos físicos (somente cegueira e surdo-mudez). Todas as pessoas que devessem responder ao censo não podiam recusar, nem falsear as respostas, sob pena de multa (artigo 18 Decreto Federal nº 4017).

4.2.1 A estrutura ocupacional do censo de 1920

O censo de 1920 traduziu uma preocupação do Estado com a profissionalização das massas por meio de uma definição muito mais precisa da categoria profissão. Nos censos de 1890 e 1900 não foram pesquisados dados sobre ocupação. No censo de 1872 foram categorizadas 36 profissões, mas no censo de 1920 este número aumentou para 45 categorias.

Mas não é somente a quantidade de ocupações que marca a diferença entre os dois censos. O censo de 1872 mensurou a população total no quesito ocupação e não apenas a força de trabalho, sendo impossível distinguir pessoas sem ocupação e pessoas dependentes (crianças, idosos e deficientes, por exemplo). Por isso, a população sem ocupação no censo de 1872 chegou a atingir 39% da população. Enquanto isso, a população sem ocupação no censo de 1920 era de apenas 4,4%. Pese o fato de que não se limitou a contabilizar o emprego formal o que fez com que este cálculo abrangesse relações de trabalho não formais. Mas o que se quer destacar aqui é que o Censo de 1920 distinguiu muito melhor do que os anteriores quem estava apto e inapto ao trabalho.

A categorização das profissões foi feita a partir da elaboração de um acurado quadro de divisões e subdivisões de ocupações sintetizada na tabela "Quadro Geral das Profissões" (figura 1).

Tomando como ponto de referência a "matéria prima", o esquema classificatório distinguia inicialmente quatro grandes esferas de atividade (divisões): 1) produção de matéria prima, 2) transformação e emprego de matéria prima, 3) administração e profissões liberais e 4) diversas. Cada divisão tinha suas subdivisões. Por exemplo, a divisão "Produção de matéria prima" tinha apenas uma subdivisão "Exploração do solo e subsolo". Esta subdivisão, por sua vez, era dividida em classes. No caso da subdivisão "Exploração do solo e subsolo" as classes eram 1)Exploração do sólo e 2)Extracção de mineraes (grafia antiga).

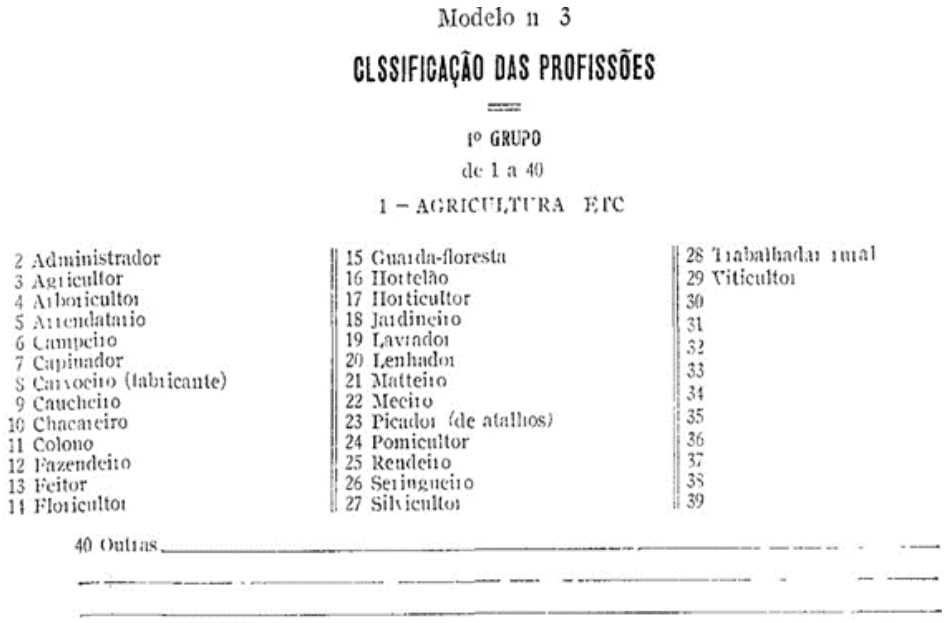
FIGURA 1 - QUADRO GERAL DAS PROFISSÕES - CENSO DE 1920

DIVISÃO	SUB-DIVISÃO	CLASSE	GRUPO	Nº
1 Producção da materia prima 1 a 100	1 Exploração do sólo e sub-solo 1 a 100	1 Exploração do sólo. 1 a 80	(1 Agricultura, etc	1 a 40
			(2 Criação	41 a 60
			(3 Caça e pesca	61 a 80
		2 Extracção de mineraes. 81 a 100	(4 Pedreiras	81 a 90
			(5 Minas, Salinas, etc	91 a 100
		3 Natureza da materia prima 101 a 280	(6 Textis	101 a 150
			(7 Couros, pelles, etc	151 a 180
			(8 Madeiras	181 a 210
			(9 Metallurgia	211 a 260
			(10 Ceramica	261 a 280
			11 Productos chimicos e analogos	281 a 300
	2 Industrias 101 a 450		12 Alimentação	301 a 320
			13 Vestuario e toilette	321 a 350
		4 Applicação da materia prima 281 a 440	14 Mobiliário	351 a 360
			15 Edificação	361 a 390
2 Transformação e emprego da materia prima. 101 a 620			16 Aparelhos de transporte	391 a 400
			17 Producção e transmissão de forças physicas	401 a 410
			18 Relat. às sciencias,lettras e artes e de luxo	411 a 440
		5 Outras industrias	19 Outras industrias	441 a 450
	3 Transportes 451 a 520	(6 Maritimos e fluviaes	20 Maritimos e fluviaes	451 a 480
		(7 Terrestres e aereos	21 Terrestres e aereos	481 a 510
		(8 Correios,telegraphos e telephones	22 Correios,telegraphos e telephones	511 a 520
	4 Commercio 521 a 620	(9 Titulos,moedas,corretag. e commis.	23 Titulos,moedas,corretagens,commissões	521 a 540
		(10 Mat.prima,objectos e alimentação	24 Matéria prima,objectos e alimentação	541 a 600
		(11 Outros commercios	25 Outros commercios	601 a 620
	5 Força Publica 621 a 700	12 Exercito 621 a 640	26 Officiaes	621 a 630
			27 Praças	631 a 640
		13 Armada 641 a 660	28 Officiaes	641 a 650
			29 Praças	651 a 660
		14 Policia 661 a 680	30 Officiaes	661 a 670
			31 Praças	671 a 680
		15 Bombeiros 681 a 700	32 Officiaes	681 a 690
			33 Praças	691 a 700
3 Administração e prof. liberaes. 621 a 890			34 Federal	701 a 730
	6 Administração 701 a 780	16 Publica 701 a 760	35 Estadual	731 a 740
			36 Municipal	741 a 760
		17 Particular	37 Particular	761 a 780
		18 Religiosas	38 Religiosas	781 a 790
		19 Judiciarias	39 Judiciarias	791 a 810
	7 Prof. liberaes 781 a 890	20 Medicas	40 Medicas	811 a 830
		21 Magisterio	41 Magisterio	831 a 840
		22 Sciencias,Lettras e Artes.	42 Sciencias,Lettras e Artes	841 a 890
	8 Pessôas que vivem de suas rendas		43 Pessôas que vivem de suas rendas	891 a 900
	9 Serviço domestico		44 Serviço domestico	901 a 920
4 Diversas 891 a 000	10 Profissões mal definidas,ignoradas e outras		45 Mal definidas, ignoradas e outras	921 a 999
	11 Sem profissão		46 Sem profissão	000

Fonte: Modelos para a collecta e apuração do censo demographico: recenseamento de 1920. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc3638.pdf. Acesso em 18/01/2017.

De cada classe eram extraídos os grupos de profissões. Na classe "Exploração do sólos" os grupos eram: 1) Agricultura, etc..., 2) Criação e 3) Caça e pesca. Cada grupo de profissões tinha dezenas de ocupações pré-definidas. O grupo "Agricultura, etc..." abarcou 29 profissões diferenciadas (figura 2). Para sintetizar, um exemplo dessa organização: a profissão de Agricultor estava inserida no 1° grupo de profissões (Agricultura); classe 1 (exploração do solo), na subdivisão 1 (exploração do solo e subsolo) da 1ª divisão (produção de matéria prima).

FIGURA 2 - FRAGMENTO DA CLASSIFICAÇÃO DAS PROFISSÕES – CENSO DE 1920



Modelo n 3

CLSSIFICAÇÃO DAS PROFISSÕES

1º GRUPO

de 1 a 40

1 – AGRICULTURA ETC

2 Administrador
3 Agricultor
4 Arboricultor
5 Arrendatario
6 Campeiro
7 Capinador
8 Carvoeiro (fabricante)
9 Caucheiro
10 Chacareiro
11 Colono
12 Fazendeiro
13 Feitor
14 Floricultor
15 Guarda-floresta
16 Hortelão
17 Horticultor
18 Jardineiro
19 Lavrador
20 Lenhador
21 Matteiro
22 Mecito
23 Picador (de atalhos)
24 Pomicultor
25 Rendeiro
26 Seringueiro
27 Silvicultor
28 Trabalhador rural
29 Viticultor
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39

40 Outras

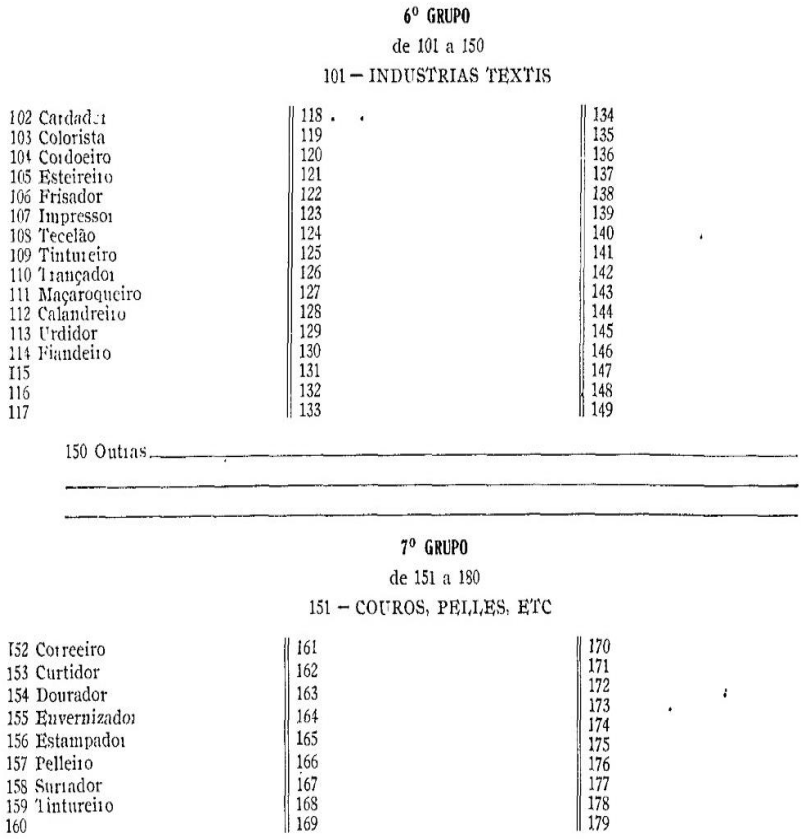
Fonte: Modelos para a collecta e apuração do censo demographico: recenseamento de 1920. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc0343.pdf. Acesso em 18/01/2017.

No que tange à mão de obra empregada na indústria, trabalhos recentes sobre industrialização no Brasil destacaram um problema conceitual envolvendo o censo de 1920: não estava clara quando uma atividade poderia ser considerada industrial e muitas vezes pequenas oficinas artesanais eram consideradas manufaturas. De acordo com relatório do IBGE intitulado "Séries estatísticas retrospectivas" (1986) este problema conceitual provocou uma enorme discrepância entre os números referentes à mão de obra industrial nos Censos Industrial e Demográfico de 1920. Enquanto o levantamento demográfico indicava cerca de 980.000 pessoas envolvidas na produção de manufaturas, no Censo Industrial o total era de apenas 350.000.

Esta discrepância aconteceu, entre outros motivos, porque no Censo Demográfico eram classificadas como profissões industriais os prestadores de serviço em diversas áreas, como os setores de vestuário, alimentação e metalurgia, por exemplo. A título de ilustração, separarmos

o 1º e o 2º grupos da subdivisão das ocupações industriais. (6º grupo geral e 7º grupos na classificação geral): "indústrias têxtis" e "couros, pelles, etc".

FIGURA 3 - FRAGMENTO DA CLASSIFICAÇÃO DAS PROFISSÕES – CENSO DE 1920



6º GRUPO

de 101 a 150

101 — INDUSTRIAS TEXTIS

102 Cardador	118	134
103 Colorista	119	135
104 Cordoeiro	120	136
105 Esteireiro	121	137
106 Frisador	122	138
107 Impressor	123	139
108 Tecelão	124	140
109 Tintureiro	125	141
110 Trançador	126	142
111 Maçaroqueiro	127	143
112 Calandreiro	128	144
113 Urdidor	129	145
114 Fiandeiro	130	146
115	131	147
116	132	148
117	133	149

150 Outras

7º GRUPO

de 151 a 180

151 — COUROS, PELLES, ETC

152 Correeiro	161	170
153 Curtidor	162	171
154 Dourador	163	172
155 Envernizador	164	173
156 Estampador	165	174
157 Pelleiro	166	175
158 Surrador	167	176
159 Tintureiro	168	177
160	169	178
		179

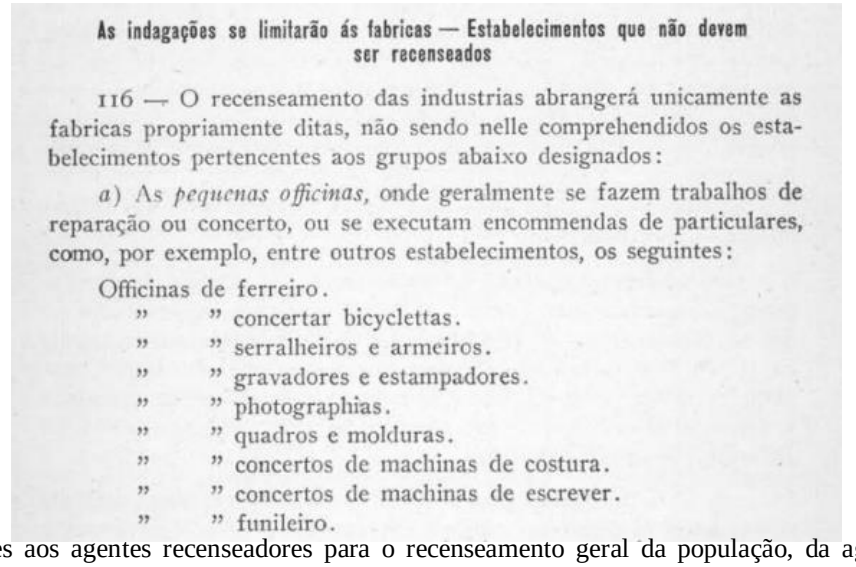
Fonte: Modelos para a collecta e apuração do censo demographico: recenseamento de 1920. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/instrumentos_de_coleta/doc0343.pdf. Acesso em 18/01/2017.

Não estava claro qual era o nível de transformação da matéria prima que poderia enquadrar uma profissão como industrial. Boa parte das ocupações relacionadas à "indústria têxtil" e "couro, pelles" podiam ser facilmente definidas como prestação de serviços. Isto nos dias atuais. No primeiro capítulo já discutimos brevemente sobre o que poderia ser considerado indústria na década de 1920. Mas como o próprio Censo de 1920 não traz uma definição, não é possível encerrar a questão.

A ausência de um consenso econômico sobre o que era considerado atividade industrial no período, poderia, portanto, justificar a confusão com relação ao enquadramento das profissões. Poderia. Embora realmente este consenso possivelmente não existisse, os Censos Demográfico e Industrial utilizaram critérios bem diferenciados, mesmo tendo ocorrido simultaneamente. Um exemplo era o setor "Metalurgia", que no Censo Demográfico estava totalmente inserido na subdivisão das atividades industriais. Desta maneira, todas as categorias

de profissões enquadradas como Metalurgia eram tidas como industriais pelo Censo Demográfico: ferreiro, fundidor, funileiro, etc... Já no Censo Industrial, não. Nas instruções aos recenseadores (Figura 4) havia uma relação de estabelecimentos que não deviam ser recenseados, por não serem industriais. Entre eles, o de funileiro, por exemplo.

FIGURA 4 - FRAGMENTO 1 DAS INSTRUÇÕES AOS TRABALHADORES



As indagações se limitarão ás fabricas — Estabelecimentos que não devem ser recenseados

116 — O recenseamento das industrias abrangerá unicamente as fabricas propriamente ditas, não sendo nelle comprehendidos os estabelecimentos pertencentes aos grupos abaixo designados:

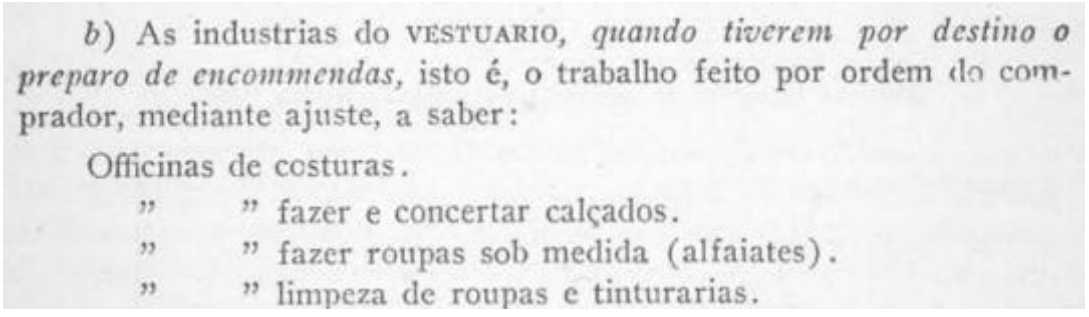
a) As *pequenas officinas,* onde geralmente se fazem trabalhos de reparação ou concerto, ou se executam encommendas de particulares, como, por exemplo, entre outros estabelecimentos, os seguintes:

Officinas de ferreiro.
" " concertar bicyclettas.
" " serralheiros e armeiros.
" " gravadores e estampadores.
" " photographias.
" " quadros e molduras.
" " concertos de machinas de costura.
" " concertos de machinas de escrever.
" " funileiro.

Fonte: Instruções aos agentes recenseadores para o recenseamento geral da população, da agricultura e das industrias. Disponível em goo.gl/rrlvzG. Acesso em 18/01/2017.

Outra discrepância observada na categorização das ocupações do Censo Demográfico e Industrial são as profissões de alfaiate e costureira. (Figura 5). No Censo Demográfico, estas duas ocupações são classificadas como industriais. Mas nas instruções aos recenseadores do Censo Industrial, não.

FIGURA 5 - FRAGMENTO 2 DAS INSTRUÇÕES AOS TRABALHADORES



b) As industrias do VESTUARIO, *quando tiverem por destino o preparo de encommendas,* isto é, o trabalho feito por ordem do comprador, mediante ajuste, a saber:

Officinas de costuras.
" " fazer e concertar calçados.
" " fazer roupas sob medida (alfaiates).
" " limpeza de roupas e tinturarias.

Fonte: Instruções aos agentes recenseadores para o recenseamento geral da população, da agricultura e das industrias. Disponível em goo.gl/rrlvzG. Acesso em 18/01/2017.

O problema de quem analisa estes dados na atualidade é a impossibilidade de uma comparação efetiva entre eles. Ao estudar o emprego da mão-de-obra na indústria no início do

século XIX, Wener Baer (1973) analisa que houve uma queda do número de pessoas empregadas no setor secundário entre os anos de 1920-1940. De acordo com o autor, tal diminuição pode ser interpretada como um superdimensionamento no censo de 1920. Por exemplo, os alfaiates e costureiras foram inseridos na atividade secundária, enquanto que nos censos posteriores eles pertenciam ao conjunto de atividades terciárias.

4.2.2 As omissões do Censo de 1920

Este superdimensionamento da mão de obra industrial no censo de 1920, por si só, já seria um excelente instrumento de análise. Mas, somado a este "problema técnico" havia outras questões passiveis de serem analisadas. Um dos prováveis objetivos deste censo era o construir, e solidificar, uma identidade à população. Obviamente esta identidade deveria representar uma sociedade sem nenhum traço escravocrata e, como se tratando de Brasil isso era praticamente impossível, o censo de 1920 suprime a categoria raça. Contabilizamos então uma população sem cor superestimando a mão de obra empregada na indústria. Mais do que simples hiatos, estas características do Censo de 1920 fornecem bons indícios para inferir que as estatísticas populacionais não são imparciais, nem esvaziadas de intencionalidade.

No volume introdutório do decreto n°14.026 de 21 de janeiro de 1920, Bulhões de Carvalho explica e detalha a operação do censo que iria realizar-se em setembro daquele ano. Além dos quesitos referentes à logística da operação, o também diretor do DGE justifica a supressão dos quesitos cor e religião. Com relação ao quesito cor, a supressão explica-se "pelo fato das respostas ocultarem em grande parte a verdade, especialmente quanto aos mestiços, muito numerosos em quase todos os espaços do Brasil e, de ordinário, os mais refratários às declarações inerentes à cor originárias da raça a que pertencem" (BRASI, 1920).

Outro autor que se debruça sobre as estatísticas populacionais no Brasil, Alexandre de Paiva Camargo (2013), também reproduz a fala de Bulhões de Carvalho e vê nela uma linha de argumentação que confirma a predominância dos pressupostos do branqueamento biológico no pensamento social brasileiro. De acordo com o autor, a explicação para o silêncio do censo no que concerne à classificação racial pode, de fato, estar relacionada à afirmação de Bulhões Carvalho. Os mestiços dissimulavam sua condição como forma de negar o vínculo com o passado escravista que o reconhecimento da ascendência negra acarretava, o que era especialmente perigoso em meio ao predomínio de práticas autoritárias como a dos castigos corporais, que ainda grassavam na Primeira República. Mas isto não seria um impeditivo para

realizar a pesquisa, o que confirma a hipótese de Carvalho de que havia, ainda que de forma implícita, uma tentativa em reforçar a tese do branqueamento.

Mesmo se eventualmente não tivesse consciência discursiva deste fenômeno, Bulhões Carvalho demonstrou em alguns momentos ter conhecimento na matéria. Camargo analisando relatório e obras anteriores, mostra como Bulhões de Carvalho se arriscou na definição entre categorias raciais. No "Boletim" comemorativo da Exposição Nacional de 1908, ao expor os dados sobre os últimos censos, afirmou:

> O coeficiente etnográfico dos brancos aumentou em 20 estados. (...) o dos pretos decresceu em 19 estados. (...) o dos caboclos teve notável aumento em quase todos os estados e apreciável redução no Amazonas (15,55%), no Espírito Santo (0,35%) e no Rio Grande do Sul (0,54%). Enfim, o dos mestiços ou pardos elevou-se em 7 estados e diminuiu em 14 (BRASIL apud CAMARGO, 2013).

O que chama a atenção neste relato é o fato de que não se era possível fazer uma comparação efetiva entre os censos de 1872 e 1890 em função das profundas diferenças de definição e abrangência entre os termos 'pardos' e 'mestiços'. Muito provavelmente Bulhões Carvalho, como intelectual que era, não desconhecia esse fato. O que chamou a atenção de Camargo (2013) foi o fato de Bulhões de Carvalho manipular importantes diferenças de definição que, quando eram apresentadas à sociedade civil não eram questionadas pelos setores da opinião pública.

No que diz respeito aos defeitos físicos, o censo de 1920 cogitou apenas a cegueira e a surdo-mudez. Esses "defeitos" são, para Bulhões de Carvalho, aqueles que ninguém oculta e o atendimento especial do Estado tem que ser planejado para atender aos portadores dessas deficiências. A referência para a escolha dos defeitos físicos que deveriam ser recenseados foram os recenseamentos americano e argentino. Também foi suprimido o quesito referente à religião e isto ocorreu porque o

> estudo estatístico das diversas confissões exorbita do caráter sintético que devem ter as investigações do recenseamento geral da população, parecendo que deve ser antes objeto de um inquérito especial, capaz de revelar o fenômeno religioso na sua multiplicidade... (BRASIL apud CAMARGO, 2013).

Embora essas omissões possam ser problematizadas em vários tipos de análise, nesta dissertação elas serão entendidas como mais um indício do uso político da estatística. Por esta razão, não nos ativemos muito aos seus simbolismos e particularidades.

4.2.3 A importância da propaganda para a realização do censo

Nelson Senra atribui importância fundamental à imprensa na realização, e sucesso, do censo de 1920. De acordo com o autor, sem a pressão da imprensa, força-motriz da opinião pública, muito provavelmente o país teria que se conformar com resultados vexatórios ou com a própria ausência do censo.

A imprensa clamava pela realização de um novo censo. Mas não de qualquer um. Era necessário desfazer a má fama que as contagens anteriores tinham deixado, ou em função da sua não realização ou em função do fiasco de seu desempenho. Já a partir de junho de 1919, editoriais começaram a se manifestar e reclamar a realização do censo, chamando a atenção do leitor e dos seus planejadores. O jornal *O Paiz*, em editorial do dia 2 de junho de 1919 lembrou a importância social e econômica do recenseamento e propôs para sua realização "um largo, resoluto e inteligente serviço de propaganda" (RECENSEAMENTO apud SENRA, 2006). A preocupação da imprensa se justificava pelo fato do fracasso dos últimos censos ter sido atribuído à pouca e ineficiente colaboração popular.

O Paiz, também se dedicou à produção de um artigo somente para valorizar o censo. Publicado em 3 de agosto de 1919, o artigo ressaltava a necessidade de, em 1922, o Brasil já poder contar com dados estatísticos sobre sua população e situação econômica. Nelson Senra destaca que a publicação expressa o início da vinculação do censo com os festejos do centenário.

Além do *O Paiz*, o vespertino *A Noite* também publicou matéria de primeira página que defendia a realização do censo em 1920, não somente para atender um preceito constitucional, mas também pelo fato de que todas as tentativas posteriores a 1872 terem sido frustradas.

Os dois periódicos supracitados e outros tantos se esforçaram na propaganda ao censo tanto em função da importância da estatística per si, quanto pela necessidade de que a população a aceitasse. O jornal *O Paiz* foi um dos responsáveis a divulgar o caráter sigiloso do censo. Como o sigilo era um dos entraves para a aceitação popular do censo, o jornal tratou de deixar claro a confidencialidade dos dados coletados.

4.3 Censo de 1920: sua utilidade ao dispositivo de segurança

Ao se valer de uma leitura foucaultiana, Camargo (2009) assinala que a estatística se constituiu em verdadeira "ciência moral", sobretudo nas duas últimas décadas do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX. A potência da estatística como discurso de verdade,

bem além de sua já estabelecida função de "numerar o progresso", balizou diversas decisões políticas. Além de fornecer as bases para um discurso cientificista e técnico às decisões políticas, a psicologia e as ciências sociais se valeram das estatísticas para construir sua própria cientificidade, de modo a convencer um público mais tradicional, composto por políticos, práticos e acadêmicos, dos seus postulados.

Outro autor que vai ao encontro dessa perspectiva é Bruno Latour (2010), que ao investigar a produção das estatísticas na França, as interpreta enquanto "tecnologias de governo" que, por meio de complexas objetivações, revelam coletividades previamente construídas e idealizadas. De acordo com o autor, os instrumentos estatísticos, elaborados sob a alçada da ciência matemática positivista, tornam-se um campo de fazer próprio, dotado de uma "irredutível especificidade" (LATOUR, 2010), que ajuda a explicar o processo de objetivação estatística da realidade social.

A estatística, sob o viés do Estado Moderno, se revela capaz de formar sensibilidades e ideias, de estabelecer matrizes de percepção naturalizadas e com sua própria produtividade política, princípios de valoração coletiva da realidade, por meio das quais se enraízam as formas de dominação social. O Estado se apropria do trabalho estatístico como demarcação de grupos, de seleção dos indicadores, de associação das variáveis e de apresentação dos resultados como forma de legitimar determinadas decisões.

O trabalho estatístico do Estado Moderno, que consiste na "ampliação dos mundos distantes antes reduzidos" (LATOUR, 2010) se dá por meio da ação de instituições especializadas, as quais Bruno Latour chama de centros de cálculo. Nos centros de cálculo as informações geradas transformam-se em conhecimento cientificamente produzidos. Tudo se inicia com inscrições simplificadas, segundo orientações científicas, que são inseridas nos centros de cálculo, onde são combinadas e comparadas e transformadas em inscrições refinadas e sofisticadas. Dessa forma, a definição e a distribuição das matrizes estatísticas no espaço dos cruzamentos tabulares produzem diferentes grades de interpretação da realidade social, por vezes ocultadas pela sombra homogênea das séries estatísticas.

4.3.1 Os usos políticos dos censos no Brasil: uma análise preliminar

Já existem pesquisas que se propõem a investigar os usos políticos dos censos brasileiros do Império e da Primeira República e de associá-los à criação de discursos ou à conformação de realidades. Alexandre de Paiva Camargo, já mencionado neste capítulo, é um dos autores que se insere nesse contexto. Em sua análise sobre o Censo de 1872 ele se propõe a investigar

o motivo pelo qual a categoria "raça" é preterida em função da categoria "condição" e o destaque das informações sobre nacionalidade e frequência escolar.

A categoria "raça", embora não tenha sido omitida tal qual ocorreu com o Censo de 1920, não se constituiu uma prioridade na organização e análise dos resultados censitários. A categoria "condição", esta sim, ao dividir os brasileiros em 'escravos', 'livres' e 'libertos' adquiria papel referencial. Ao analisar a disposição da apresentação dos dados nas tabelas, CAMARGO (2013), chama atenção para a subordinação das informações sobre "raça" à categoria condição. A consagração da 'condição' como chave de leitura das demais informações do censo pode ser entendida, de acordo com a interpretação de CAMARGO (2013) como um esforço no sentido de institucionalizar as relações sociais de produção.

Outras duas categorias passiveis de análise, e que extrapolavam as recomendações dos Congressos Internacionais de Estatística são a "nacionalidade" e "frequência escolar". A importância da primeira consistia em revelar o contingente e a proveniência da imigração europeia, que tinha o papel de recompor a força de trabalho brasileira. Ou seja, as informações sobre 'nacionalidade' alvejadas pelo censo tinham o fim de balizar as políticas de subvenção da imigração. A contagem da 'frequência escolar' também tinha como preceito fazer um diagnóstico preciso da situação da instrução no Brasil de maneira a criar subsídios para integrar, por meio da Educação, os filhos dos ex-escravos à nação.

Já em sua análise sobre o Censo de 1890, Camargo afirma que a população negra foi subestimada com a intenção de promover a ideia de que a mestiçagem era o caminho para o branqueamento e chama a atenção para a extraordinária rapidez que os produtores de dados atribuíam à miscigenação a ação regeneradora do sangue branco. Para garantir que o branqueamento da população se acelerava, foram adotados procedimentos operacionais. Foram usadas duas definições diferentes sobre a composição dos grupos em questão. Os 'brancos' foram entendidos como a resultante da mestiçagem, enquanto os 'pretos' foram codificados com base em uma concepção pura, isto é, abrangendo apenas os habitantes africanos ou os nascidos no país de uniões endogâmicas (união de indivíduos com algum nível de parentesco). Automaticamente, eliminavam-se os 'mestiços', as associações entre aqueles considerados 'pretos' e 'caboclos' e entre 'pretos' e os próprios 'mestiços'. Por meio desse mecanismo, a população de 'pretos' foi claramente subestimada, diluindo-se nos agregados oferecidos pelo levantamento de 1890.

O legado social da escravidão também foi diluído em função da adoção de um outro tipo de estratégia. Neste caso, foi a supressão da categoria "condição", que não apenas foi eliminada sem motivar comentários ou explicações, como se ausentou das tabelas de comparação entre os

censos de 1872 e 1890. Para Camargo (2008) "como procedimento material de objetivação, os relatórios de divulgação do censo apagavam o aviltante vestígio da escravidão das bases da memória oficial." (CAMARGO, 2008, p.9). Ainda mais significativa foi a supressão da categoria 'frequência escolar', principalmente quando se adiciona à investigação outros três outros quesitos: "ano de chegada no país", "adoção da nacionalidade brasileira" e "nacionalidade materna e paterna". Todos igualmente alheios às recomendações dos Congressos Internacionais de Estatística, estes quesitos foram adotados no sentido de se criar e mostrar para o mundo uma identidade nacional forjada na consagração do tipo nacional.

Trazer leituras de outros censos, que não o de 1920, se justifica em função de dois fatores. Primeiro, elas subsidiam nossa afirmação, calcada na leitura e interpretação de diversos autores, de que os dados estatísticos balizam decisões políticas e ajudam a criar realidades idealizadas pelos governos. Um segundo motivo para trazer à luz interpretações sociofilosóficas sobre outros censos é de que este tipo de análise sobre o censo de 1920 é inédita no meio acadêmico (ou pelo menos não está disponível nos canais de busca oficiais de trabalhos acadêmicos).

4.3.2 Apropriações dos dados censitários pelo Congresso

Mesmo que a leitura complementar nos fornecesse elementos para auxiliar nossa fundamentação teórica, buscamos analisar especificamente o uso dos dados do Censo de 1920. Foram lidos e interpretados os discursos dos presidentes da República entre 1920 e 1927 proferidos ao Congresso e os Anais da Câmara dos Deputados na década de 1920, que nos forneceu um filtro para saber quais eram as leis e os projetos postos em discussão e que guardavam alguma relação com os projetos de ensino profissional.

Com relação aos discursos presidenciais, cabe aqui justificar a escolha de sua utilização. Era por meio das mensagens que os presidentes estabeleciam suas articulações com o Poder Legislativo, primeiro fornecendo um diagnóstico sobre os diversos aspectos do Estado, propondo soluções para alguns problemas e, sobretudo, procurando apoio para os projetos em curso. Estes discursos não serão tomados aqui como elementos neutros, meras peças informativas. Interpretaremos o discurso, tal qual o fez Charaudeau (2008) como elementos de comunicação simbólicos. O discurso político para o autor é por excelência "... lugar de um jogo de máscaras." Desta forma, toda palavra no discurso tem que ser entendida além dos seus sentidos literais, como estratégias comunicativas.

4.3.2.1 Análise dos discursos dos presidentes

Epitáfio Pessoa – 1920 a 1922

O discurso proferido em 1920 por Epitáfio Pessoa ao Congresso faz menção a algo relacionado à educação profissional somente quando versa sobre a necessidade de fornecer assistência aos menores delinquentes. Tal assistência se daria, de acordo com o presidente, por meio da criação de uma lei que proveria a reorganização da então escola Quinze de Novembro, tornando-a um centro industrial capaz de atender 500 menores desvalidos, a fundação de uma Escola de Reforma, destinada ao trabalho agrícola, entre outros mecanismos assistencialistas. Destaca-se, com relação tanto a formação agrícola quanto industrial, que a ideia era de que por meio do ensino de um ofício, fosse formado também um caráter nobre, de valorização do trabalho. Não se justificou, nesta fala, a escolha do quantitativo de alunos. Quantos seriam os menores desvalidos atendidos pelo Estado? Somente os 500 que se matriculariam na escola Quinze de Novembro? E quantos necessitariam, de fato, da assistência? À ocasião da profissão do discurso, o censo ainda não havia sido realizado. Nem por isso, se justifica ignorar os dados estatísticos já disponíveis.

Se o discurso de Epitáfio Pessoa de 1920 pouco nos disse sobre o uso das estatísticas nos projetos educacionais, o discurso de 1921 traz uma importante observação. Entusiasmado com o sucesso obtido na realização do Censo de 1920, o presidente destaca a importância da técnica para resolver nossos problemas econômicos. De acordo com Epitáfio Pessoa, não se podia contar tão somente com as riquezas naturais do território brasileiro para alavancar seu desenvolvimento. Complementarmente, era necessário incentivar a produção técnica e isso podia ser feito por meio de uma estatística eficaz e por meio de uma educação técnica:

> Em obediência a esta orientação, o Governo actual incluiu no programa do último recenseamento os censos industrial e agrícola, e na reorganização do ensino, quer agronômico, quer techico-profissional, bem como nos trabalhos de investigação cientifica e de propaganda, tem empregado o melhor de seus esforços. (DISCURSO EPITÁFIO PESSOA, 1921).

Em outra parte do seu discurso de 1921, Epitáfio Pessoa trata exclusivamente da Educação Profissional. Para o então presidente era urgente a reforma nas escolas de aprendizes artífices, bem como na Escola Wenceslau Bráz, que "não dispunha de elementos requeridos para o desempenho de sua delicada função" (DISCURSO EPITÁFIO PESSOA, 1921). Nos dois modelos de escola, de acordo com o presidente "não somente eram defeituosos os programas de ensino, como deficiente a instalação material de quase todas as escolas" (DISCURSO EPITÁFIO PESSOA, 1921). Para corrigir tais deficiências, o presidente

sinalizava a criação de uma comissão de parlamentares que tinha por objetivo a remodelação do ensino profissional no Brasil. Tal serviço se materializou na criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, que já discutimos no capítulo anterior.

Em outro momento do seu discurso de 1921, Epitáfio Pessoa expressa sua preocupação com a necessidade em se remodelar a escola de aprendizes artífices. Para que tal instituição seja realmente eficaz no seu projeto de formar parte da população para a educação profissional, na opinião do presidente era necessária uma vinculação da prática com os conhecimentos técnicos além da consulta e estudo da vocação de cada aluno para o ofício ao qual estava vinculado. Um outro problema sinalizado pelo presidente era o da evasão, que se justificava pela "ansiedade" dos estudantes e de seus pais de conseguirem rapidamente gerar renda com a instrução adquirida, ainda que incompleta. Epitáfio Pessoa justifica sua preocupação afirmando que a população escolar diminuía ano a ano. Mesmo não fornecendo nenhum dado em seu discurso, ele provavelmente pautou seu argumento em alguma estatística oficial.

No discurso de seu último mandato, em 1923, Epitáfio Pessoa procurou destacar os sucessos de sua gestão, entre elas a operação censitária de 1920. Ainda que não tenha sinalizado em nenhum outro ponto do discurso em quais áreas os dados foram utilizados, o presidente atualizou o Brasil em números, algo de salutar importância.

Arthur Bernardes – 1923 a 1926

Como era seu primeiro ano do mandato, Arthur Bernardes preocupou-se mais em apresentar as dificuldades encontradas no início de sua gestão e em elaborar projetos para saná-las. Com relação à educação profissional, seu foco foi o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União. Arthur Bernardes traz os números de alunos matriculados em território nacional, 3 mil no turno diurno e pouco mais de 2 mil no noturno. Este número, se confrontado com a população recém contabilizada pelo Censo em condições de estar matriculada, provavelmente não traria bons diagnósticos. Notar-se-ia que a grande maioria da população era analfabeta e que aquela com condições de adquirir formação profissional, estava fora da escola. Em detrimento de fazer tal comparação, o então presidente fez um prognóstico positivo. Com a implementação da merenda escolar, esperava que a população daqueles estabelecimentos aumentasse de tamanho progressivamente.

No discurso de 1924 Arthur Bernardes destaca a importância da Diretoria de Estatística e de seus inquéritos, com destaque para o censo de 1920. No que tange às estatísticas escolares, o presidente sinaliza a dificuldade em se produzir uma estatística eficaz em função da falta de uniformidade entre as escolas brasileiras e a dificuldade na definição do que é estabelecimento

escolar. Ainda assim, foi obtido o seguinte diagnóstico: em 1920 havia 22.695 escolas com 1.354.329 alunos matriculados. Destas escolas, 21.789 dedicavam-se à instrução primária com 1.250.729 alunos. Este número, constatou Arthur Bernardes, expressou nosso atraso em comparação as outras nações de mesmo status econômico.

Mas se os números sobre a população escolar mostraram o quão ruim era a colocação brasileira, analisados sob outra perspectiva, eles mostraram à evolução do Brasil republicano:

> Cotejados, porém, os algarismos de 1920 com as informações referentes às fases anteriores da instrução pública e particular no Brasil, demonstram sensível progresso. O número de estudantes inscritos em todas as escolas do país, sem discriminação de espécie de ensino ministrado, elevava-se, no início do regime republicano (1888-1889), a 283.700; em 1907 atingia a 693.685, e, em 1920, alcançava o total de 1.354.359. Verifica-se progresso semelhante, quanto aos inscritos nas escolas de ensino elementar: 258.802, 638.378 e 1.250.729 alunos respectivamente, em 1888-1889, 1907 e 1920, ou seja um aumento de 383 % durante cerca de 30 anos. No mesmo espaço de tempo, o aumento da população geral da República não foi além de 114% o que ainda mais acentua o acréscimo da população escolar na vigência do atual regime. (BRASIL, 1924)

Arthur Bernardes ainda destaca o crescimento das escolas primárias. Se no início da administração republicana havia 8.117 escolas primárias, em 1907 a Diretoria Geral de Estatística contabilizou a existência de 12.448 escolas. Se em 1889 e 1907 havia 6 escolas para 10.000 habitantes, em 1920 este número aumentava para 7 escolas.

Os discursos de Arthur Bernardes em 1925 e 1926 não trazem informações que complementem as informações analisadas aqui.

Washington Luís – 1926 a 1929

O primeiro discurso de Washington Luís, em 1926, se inicia fazendo honrarias ao projeto republicano. Para isto, o presidente se vale dos dados fornecidos pela Diretoria Geral de Estatísticas e por outros órgãos. Do crescimento demográfico destaca os números de 1888 (13.788.872 habitantes) com os do censo de 1920, 36.870.972. Do crescimento da oferta à instrução, traz o número de 8.157 escolas existentes em 1888 par contrastá-lo com os números de 1926, com 25.000 escolas.

O presidente recém empossado utiliza vários dados estatísticos, que em função da natureza deste trabalho, não justifica a reprodução. Destaca-se, no entanto, os usos que se faz das estatísticas. Um exemplo são os números sobre a febre amarela que existia em 1888 mas que em 1926 não existia mais por ter sido "combatida enérgica e decisivamente desde 1903". E, para finalizar o discurso, Washington Luís, depois de glorificar a República, glorificava os dados: "Si não revelam eles um progresso estonteante, que nos faça parar embevecidos, são de

molde, entretanto a mostrar que não nos devemos entibiar nem desanimar"(DISCURSO DE WASHINGTON LUÍS, 1926, p.9).

Se em 1927 e 1928 não houve nenhuma menção ao Censo, Washington Luiz deu-lhe destaque em seu discurso de 1929. Além de informar sobre o fato de que o inventário do Censo havia se encerrado formalmente em 1928, com a divulgação da sua última sinopse, Washington Luíz detalhou todos os serviços realizados pelo censo de 1920.

4.3.2.1 Análise dos anais da Câmara

Se os discursos presidenciais nos forneceram alguns elementos de análise, os Anais da Câmara apresentaram-se como uma fonte limitada. Os projetos e leis de educação profissional que foram discutidos, os quais tivemos acesso, pouco nos ajudou na tentativa de mostrar uma relação entre os dados censitários e a elaboração de políticas públicas voltadas ao ensino profissional.

O único projeto que indicava, ainda que de forma indireta, a necessidade de se considerar as informações demográficas foi o acordo nº 147, de 1920. Este acordo previa a criação de escolas profissionais em todos os estados da Federação. O artigo 1 do documento versava que a União, em parceria com os estados, firmaria um contrato afim de criar escolas profissionais em todos eles, que seriam distribuídas a cada 500 mil habitantes. Não há nenhuma menção de qual dado subsidiaria tal planejamento. Pode-se inferir, entretanto, que no ano de realização do censo os dados populacionais seriam atualizados a fim de fornecer suporte adequado. Tal acordo também visou promover a universalização do ensino, projeto já presente em tantos outros acordos e estratégias governamentais. E como outros tantos, não foi cumprido. O que impossibilitou que averiguássemos se a distribuição das escolas segundo a lógica demográfica foi cumprida.

Cabe destaque também o Projeto Fidélis Reis, aprovado pelo Senado em 1926 e sancionado pelo presidente Washington Luíz em 1927. Apresentado na Câmara Federal ainda em 1922, o projeto tornava o ensino profissional obrigatório e compulsório. Para Fidelis Reis a precariedade econômica e social do Brasil poderia ser resolvida com a implantação de sua proposta de educação profissional. De acordo com Antônio Cunha (2005) Fidelis Reis apontava a educação sonhadora e utopista como responsável pelo baixo nível de desenvolvimento nacional. Foi, portanto, a crença na existência de uma educação retórica, livresca, bacharelista e desconectada da realidade da produção que justificou a proposição de uma legislação que tornasse obrigatória a educação profissional. (CUNHA, 2005, p. 205).

Colocamos em relevo o Projeto Fidelis Reis pela quantidade de vezes em que ele é mencionado na Câmara. Dada a sua importância na pauta de discussões, chama a atenção a ausência do uso dos dados estatísticos. Durante os anos em que foi discutido na Câmara e no Senado, um projeto que pretendia universalizar o ensino profissional nem sequer discute a quantidade de indivíduos que seriam atingidos.

Tendo em vista a ausência de menção aos dados estatísticos nos projetos de educação profissional, pode-se inferir que a estatísticas fornecem elementos, por meio de apropriações simbólicas, à legitimação de discursos e decisões políticas. Mas elas não são, em sua essência, tidas como instrumentos válidos para a criação de políticas públicas.

A pesquisa de Natália Gil ancora nossa interpretação. Ao investigar os espaços de produção das estatísticas educacionais nacionais, sobretudo na Primeira República, a pesquisadora lança luz sobre o processo de legitimação deste tipo de saber e as disputas simbólicas que o envolveram. Gil (2014) entende que estas disputas se dão na confluência de diversos campos e por isso resgata a noção de campo desenvolvida por Pierre Bordieu (1980) enquanto "espaços de lutas simbólicas em torno de objetos de disputa e dos interesses específicos de seus ocupantes" (GIL, 2014, p.121). Os campos envolvidos na construção e elaboração de um discurso sobre as estatísticas de Educação são, para Gil (2014) o campo educacional, o campo do poder, o campo burocrático e o campo científico. Estes campos disputam um discurso sobre a estatística capaz de legitimar suas perspectivas, suas visões de mundo. Por isso, a noção de representação também é apropriada pela autora que, resgatando o conceito de Roger Chartier (2002), entende as representações "como estruturas mentais relacionais determinadas pelos interesses e pelas posições sociais daqueles que as forjam" (GIL, 2014, p.121).

Dessa maneira, Natália Gil analisa a conformação de um campo burocrático no início do século XX por meio das atividades da DGE. Mencionadas brevemente nesta dissertação, a DGE ancorou os trabalhos do Censo de 1920, embora ainda estivesse num processo de construção de sua identidade enquanto órgão centralizador e produtor das estatísticas nacionais. O fato é que a despeito de todos os intempéries e descasos que a DGE enfrentou desde a sua criação em 1871, ela se configurou como um campo burocrático que manteve vários serviços estatísticos funcionando em função da cristalização de uma rotina de atividades e da permanência de um quadro de funcionários relativamente fixo.

Já a conformação de um campo estatístico sobre educação se deu por meio de disputas simbólicas. Os dois principais órgãos produtores das estatísticas educacionais no período analisado por Gil (2014) foram o Serviço de Estatística de Educação e Saúde (SEES), atrelado

tanto ao Ministério da Educação quanto ao IBGE, e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Enquanto o SEE se preocupava com a legitimidade de sua produção estatística por meio do discurso de imparcialidade, o INEP não só se apropriava dos dados produzidos pelo SEE como criava seus próprios inquéritos e interpretava todas as estatísticas elaborando proposições sobre a situação da educação no Brasil. Como os dados utilizados pelo INEP eram fornecidos pelo SEE construiu-se, segundo Gil (2014), a ideia da existência de uma colaboração entres estes órgãos que puderam pouco a pouco ter suas funções diferenciadas. O SEE preocupou-se em se afirmar no campo estatístico e burocrático por meio de críticas à educação, expressando seu caráter técnico e imparcial. Enquanto o INEP se afirmava, por meio de suas análises, no campo educacional. O que estava em jogo, portanto, mais do que os problemas da educação nacional, era a concorrência pelo reconhecimento da eficiência entre diferentes áreas de atuação do Estado.

Aceitamos, desta maneira, que a estatística é mais objeto de lutas de representações de determinado aspecto da realidade e menos instrumento técnico imparcial. Sendo assim, de que maneira o Censo de 1920, especificamente, pode expressar sua utilidade ao Estado?

4.3.2 Por que o Censo de 1920 é útil ao dispositivo de segurança?

O Censo de 1920, como uma estatística moderna, serve aos dispositivos de segurança em dois aspectos básicos. Num primeiro plano, o recenseamento de 1920 quantifica a população utilizando técnicas e tecnologias novas. E mais do que quantificar a população, preocupa-se com seu movimento e dinâmica próprios. Por isso, em um dos diversos relatórios com os resultados, as taxas de natalidade, obtida por meio dos registros civis, são analisadas tanto no sentido de gerar dados comparativos às outras nações quanto no sentido de analisar um ritmo de crescimento natural positivo. Daí se garante a aplicação de um dos principais objetivos dos dispositivos de segurança: assegurar que a população cresça e que seja suficientemente grande para gerar riqueza ao Estado.

Num outro plano, que vai além da quantificação, o censo de 1920 extrai da população aquilo que era interessante ao Estado governamentalizado: o estatuto econômico dos indivíduos. Dessa maneira, a população passa a ser primariamente categorizada em função da atividade produtiva que desempenhavam. Vale lembrar que o Censo de 1920 distinguiu muito melhor que seus antecessores quem estava apto e inapto ao trabalho.

Se o censo de 1920 atende aos dispositivos de segurança fornecendo informações úteis, como esperar que a população forneça, sem restrições e oposições, seus dados? Por meio da

persuasão. Ao contrário de outros censos, em que a obrigatoriedade da resposta era colocada em evidência, o Censo de 1920 faz com que a população aceite e valorize o censo. Para isto, a propaganda vai ser implacável. Como nenhum outro censo, a operação censitária foi vendida de forma a garantir sua aceitabilidade por parte da população. E é neste primeiro aspecto que vamos concentrar nossos esforços.

Como já destacamos, as reticências e resistências da população, comuns aos outros censos foram vencidas por meio da propaganda. De um lado, na forma de folhetos, de cartazes, jornais que eram amplamente distribuídos. De um outro lado, por meio da participação de diferentes segmentos da sociedade, como a Igreja Católica, as associações operárias, as associações patronais, os clubes... O que não destacamos ainda foi que a persuasão era um fato objetivo, não somente uma interpretação nossa. E a fala de Bulhões de Carvalho na introdução do relatório dos resultados confirma isto:

> Desde o início da operação censitária, lançou mão a Diretoria Geral de Estatística dos recursos mais práticos e persuasivos para fazer a propaganda do recenseamento de 1920, solicitando o auxílio não só da imprensa e das corporações interessadas pelo êxito desse inquérito, como ainda o de todos os elementos socais capazes de exercer influência sobre a coletividade em geral ou parcialmente sobre os núcleos de população esparsos na vasta área do território brasileiro. (BRASIL, 1922, p. 492, grifo nosso).

Até na forma como se abordava a população no inquérito ficava em evidência que os mecanismos disciplinares eram menos evidentes que os de segurança. Ao invés do uso da força, da coerção por meio da lei, utilizava-se a persuasão. Nas instruções aos recenseadores, isto é percebido no quesito referente à ação esperada quando o recenseador recebesse uma negativa: "Embora obrigatória a prestação das informações necessárias ao recenseamento, não deve a exigência ser feita em caráter autoritário e sim de modo persuasivo e convincente". (BRASIL, 1920). Quando a autoridade do recenseador fosse colocada em questão, a instrução era que ele sempre fosse cortês e conciliador, mesmo que se isso se configurasse um constrangimento: "Em caso algum lhe será lícito perder a calma, nem apelar para a discussão ou ameaça" (BRASIL, 1920).

Uma vez que a população estava "apta" a responder, restava coletar os dados importantes. Como já destacamos, a cor e a religião, não o eram. O censo de 1920, além de inaugurar um novo paradigma censitário, muda a forma de tratamento da população, com relação ao tipo de informação que se pretende extrair dela. Enquanto o primeiro censo de 1872 a imagem da população era dada pela condição civil e pela separação entre homens livres e escravos, nos censos de 1890 e 1900 estas categorias são trocadas por outras divisões que apontam para a preocupação com as marcas da escravidão e com a aculturação dos imigrantes.

A partir do censo de 1920, uma nova tendência começa a se delinear: a de se conferir um peso cada vez maior à divisão social do trabalho, ampliando-se e aprofundando-se o exame da inserção da população no processo produtivo e valorizando mais os aspectos relativos à ocupação.

Ao abordar o Estado de Polícia, que lança mão dos dispositivos de segurança para exercer poder e controle os indivíduos, já havíamos sinalizado a importância que o trabalho e a profissionalização da população vão adquirir. Para Foucault, o dispositivo de segurança configura:

> todo um conjunto de controles, de decisões, de injunções que tem por objeto os próprios homens, não na medida em que têm um estatuto, não na medida em que são alguma coisa na ordem, na hierarquia e na estrutura social, mas na medida em que fazem alguma coisa, na medida em que são capazes de fazê-lo e na medida em que se comprometem a fazê-lo ao longo da vida. (FOUCAULT, 2008, p. 432).

O que interessa ao Estado não é o estatuto dos homens e sim suas ocupações e o que elas têm para oferecer enquanto força produtiva, constituindo um elemento diferencial nas forças do Estado. É nesta esfera da análise que o Censo de 1920 precisa ser analisado. Não somente como um instrumento da racionalidade técnica e sim como um dispositivo de poder, que mesmo agindo de forma sutil, tem um grande alcance sobre a população. A categorização das profissões no Censo de 1920 permitia o enquadramento da população entre diversos tipos de profissões. Mas diferentemente do censo de 1872, por exemplo, o censo de 1920 separou muito bem a população sem ocupação e ocupada e categorizou de forma mais eficiente as pessoas em idade e condições de realizar trabalho. Para Foucault (2008) cabia ao Estado cuidar de fornecer os elementos básicos de sobrevivência somente aos que não podiam realizar trabalho, se concentrando sempre em potencializar as forças daqueles que tinham condições psicológicas de produção. Ao Estado também cabia potencializar, por meio de campanhas ou de outros tipos de intervenção, a capacidade reprodutiva dos trabalhadores. Um Estado forte, segundo a governamentalidade de um Estado de polícia, é um Estado populoso.

As estatísticas brasileiras vão expressar esta preocupação com o tamanho da população e com os aspectos naturais que assegurem seu crescimento. Não bastasse comprovar que a população do Brasil cresceu de forma vertiginosa entre a independência e as primeiras décadas do século XXI, os resultados do Censo de 1920 se preocuparam em salientar a força do Estado brasileiro ao comparar seus dados de crescimento com os de outras nações americanas. No volume 4 da coletânea dos resultados, o crescimento da população brasileira foi apresentado com o valor de 2,35% no período compreendido entre os anos de 1872 e 1920. Esta taxa de

crescimento alta, normal para uma nação nova, colocava o Brasil num patamar de alto crescimento demográfico, algo que parecia encher de orgulho aos governantes: "dos países contemplados no confronto internacional, apenas a população da Argentina apresenta, comparativamente à do Brazil, mais notável acréscimo relativo, ainda mesmo atendendo à diferença de tempo entre os inquéritos censitários". (BRASIL, 1920, p.12).

Na introdução do Volume I também fica clara a importância que o tamanho da população tem para o desenvolvimento de uma nação. Bulhões de Carvalho, ao enaltecer a confiabilidade do censo, projeta um futuro glorioso para o Brasil. Em 100 anos, para Bulhões, muito mais desenvolvidos, teríamos a população mais densa do que a do atual Estados Unidos. Bom, tal previsão não se confirmou. Mas a relação que Bulhões de Carvalho faz entre desenvolvimento e tamanho da população insere a década de 1920, sob mais um aspecto, no contexto de um Estado de polícia. Num sistema de polícia, conforme assinala Foucault "a única maneira em que a população era levada em consideração era ver nela, primeiro, o fator quantidade." (FOUCAULT, 2008, p. 463). E por uma razão simples importava a quantidade da população: porque se necessitava sempre de mais braços para trabalhar muito e fabricar muitos objetos. Sintetiza Foucault:

> são necessários, por fim, muitos braços e braços trabalhando, contanto que sejam dóceis e apliquem efetivamente os regulamentos que lhe são impostos. Numerosos, trabalhadores, dóceis, ou melhor, muitos trabalhadores dóceis – tudo isso vai assegurar a quantidade, de certo modo, eficaz de que se necessita para uma boa polícia. O único dado natural que se introduz na máquina é quantidade. Fazer de modo que as pessoas se reproduzam e se reproduzam o máximo possível (FOUCAULT, 2008).

Esta valorização do quesito quantidade no Censo de 1920 fez com que os cálculos fossem realizados, ou talvez, manipulados, de maneira a superdimensionar o tamanho da população. Análises realizadas pelo demógrafo italiano Giorgio Mortara apontam para este erro:

> O censo de 1920 registra 16,45 milhões de habitantes naturais do Brasil nas idades até o vigésimo aniversário, isto é, nascidos no período de vinte anos precedente à data do censo. A comparação do algarismo censitário com o número calculado na hipótese duma natalidade de cerca de 33 por 1.000 mostra quanto esta hipótese se afasta da realidade. Com efeito, se o número dos nascidos naquele período fosse de 15-16 milhões, os sobreviventes deles na data do censo não deveriam ser mais de 11-12 milhões, admitida uma mortalidade relativamente baixa. Consta, em vez disso, um número de sobreviventes superior a 16 milhões, isto é, maior mesmo do que o suposto número dos nascidos; não somente estes seriam imortais, como também se teriam multiplicado [...] (MORTARA, 1940, p. 233).

O crescimento da população, motivo de altivez para o Estado, era possibilitado mais pelo incremento do elemento nacional do que da imigração, que tinha mais força nos estados do Sul. Esta foi outra constatação do volume 4 do resultado dos censos. As taxas de natalidade, disseram os estatísticos, era maior entre a população brasileira do que na dos imigrantes. Nos estados do Norte, atual Nordeste, por exemplo, a taxa de natalidade chegava a atingir 35% (35 nascimentos para cada mil habitantes). Para elaborar tal estatística, a DGE contou com os dados do registro civil, além do censo, muito embora estes dados não fossem de todo considerados seguros e completos.

Outra informação relacionada ao crescimento natural, de fundamental importância para alguns governantes e intelectuais do período era a de que, entre os brasileiros, o crescimento natural era maior entre os brancos. A introdução do Censo resgata estudos do século XIX para mostrar a existência de um padrão de crescimento entre as raças brasileiras. Tanto um pesquisador citado apenas como Pereira Lago, que analisou os dados do Norte (que hoje inclui o atual Nordeste) quanto Eschwege, pesquisador que analisou os dados dos estados do Sul chegam à mesma conclusão: havia uma tendência de que o crescimento natural era maior entre os brancos. Depois de trabalhar os dados coletados por Eschwege, o IBGE elaborou o quadro síntese que segue.

FIGURA 6 - QUADRO SÍNTESE – NATALIDADE E MORTALIDADE POR GRUPO ÉTNICO SÉCULO XIX

Grupos ethnicos	Natalidade %	Mortalidade %
Brancos.....	4.04	2.83
Mulatos.....	3.67	2.75
Indios.....	4.04	3.70
Pretos.....	4.76	5.38

Fonte: Recenseamento do Brazil: realizado em 1 de setembro de 1920/Diretoria de Estatística. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=26446. Acesso em 25/02/2017.

Como se pode constatar com a leitura do quadro, embora a taxa de natalidade seja maior entre os "pretos", também é maior sua taxa de mortalidade. E isso se deve, de acordo com estes estudiosos, em função de uma seleção social, uma seleção patológica e uma seleção econômica que seriam, na mesma ordem: o açoite, o álcool e a má alimentação. Há, portanto, fortes componentes sociais e naturais que convergem no movimento de um branqueamento da

população, o que faz com que em seu relatório, a Diretoria Geral de Estatística faça a seguinte afirmação:

> Neste trabalho de arynanização do nosso povo, há outros colaboradores mais enérgicos do que a imigração das raças brancas na Europa. Há as seleções naturais e sociais, que aceleram extraordinariamente entre nós a rapidez do processo redutor dos elementos ethicamente inferiores. (BRASIL, 1922, p. 340).

Mantendo este padrão de crescimento, de acordo com o mesmo relatório, era esperado que a população brasileira já estivesse quase que totalmente branca no início do século XX. Se isso não ocorreu, justifica os estatísticos da DGE, foi porque ao longo do século XIX o Brasil recebeu enormes fluxos imigratórios vindos da África. Isso confirma a afirmação feita por Carvalho (2013) de que as estatísticas brasileiras no início do século XX criaram dados e discursos para comprovar que a miscigenação era o principal motor para o branqueamento da população. Havia também todo um discurso cientifico acerca dos estudos populacionais, em voga desde o século XIX, que balizava a tese do branqueamento da população. Era a de que havia uma regularidade nos fenômenos populacionais, que no caso brasileiro, faria com que o branqueamento pudesse ocorrer sem a necessidade da intervenção do Estado. Em função das relações especificas que os homens estabelecem entre si e com o meio, era de se supor seus fenômenos são extremamente irregulares. Mas "basta observá-los, olhá-los e contabilizá-los para perceber que na verdade são regulares" (FOUCAULT, 2008, p.97). Esta foi a descoberta do inglês Graunt (apud Foucault, 2008) no século XVII, amplamente difundida pelos demógrafos no século seguinte. Observando primariamente as tabelas de mortalidade, ele constatou que não só havia um número constante de mortos numa cidade, mas que havia também uma proporção constante dos diferentes acidentes que produziam estas mortes. Graunt, observou inclusive, que a proporção de suicídios era a mesma em diversos anos consecutivos observados em Londres. Outros demógrafos estabeleceram-se outras regularidades que Foucault resumiu

> ...há mais homens que mulheres no nascimento, mas há acidentes diversos que atingem mais os meninos do que as meninas, de modo que, ao fim de certo tempo, a proporção se restabelece. A mortalidade das crianças é, em todo caso, sempre maior que a dos adultos. A mortalidade é sempre mais elevada na cidade do que no campo. (FOUCAULT, 2008, p.97).

A população, da forma como é transformada em informação pelo Censo de 1920, e pela maneira como os governantes usam essa informação é vista como um conjunto de elementos que "de um lado, se inserem no regime geral dos seres vivos e, de outro, apresentam uma

superfície de contato para transformações autoritárias, mas refletidas e calculadas" (FOUCAULT, 2008, p.98).

Tem-se uma população que vai ser evocada com relação à sua natureza, de tal maneira que esta natureza seja o objeto dos procedimentos refletidos de governo. Este tratamento da população, mais do que comprovar a verdade de determinadas teorias, ajudou a cristalizar uma tendência que depois se confirma nos Estados Modernos: a de que a liberdade dos indivíduos deve ser assegurada para que os fenômenos naturais próprios da espécie humana ocorram de forma plena, cabendo ao Estado apenas a regulação destes fenômenos. É o arcabouço básico do surgimento do Liberalismo, não como doutrina econômica e ideologia, e sim como uma forma de governar própria, que delineia a forma atual dos Estados ocidentais. Mas isto é tema para outra pesquisa.

Nesta pesquisa, importava saber, num primeiro instante, se os dados do censo de 1920 foram utilizados como fonte para elaboração de políticas públicas em educação profissional. Não podendo confirmar tal hipótese, trouxemos à pesquisa um outro aspecto do censo de 1920: sua utilidade ao dispositivo de segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa análise destrinchando o conceito de governamentalidade, o neologismo criado por Foucault para dar nome à Razão do Estado e a todo conjunto de conhecimentos, estratégias e instituições associados a esta racionalidade própria. No segundo capítulo buscamos mostrar a maneira como o projeto republicano brasileiro tentou se aproximar do modelo de dominação racional, a partir do qual o Estado obtém da ciência e da técnica os pressupostos básicos da gestão do território e da população.

Situar o Brasil na comunidade internacional enquanto Estado moderno representava o desafio de construir uma imagem racional do país e o desenvolvimento da estatística era um dos caminhos. Ao lado do desenvolvimento da estatística, o Estado deveria se comprometer com o progresso urbano e industrial e a educação era um dos vetores. Mas será que a estatística serviria apenas como sustentação de discursos de verdade ou poderia subsidiar outros projetos modernos como a industrialização do ensino? A Razão do Estado fornece apenas elementos discursivos para ancorar decisões autoritárias ou se apropria da ciência como fundamento de suas ações?

Embora não tenha sido o objetivo central desta dissertação, a relação entre o Censo de 1920 e a industrialização do ensino esteve ancorada nestas perguntas. A ideia inicial que norteou a construção do nosso objeto de pesquisa era a de que os dados censitários forneciam subsídio às políticas públicas educacionais, sobretudo, as concernentes ao ensino profissional. Ao analisar os documentos produzidos pelos planejadores e executores dos projetos de educação profissional na década de 1920, e até anteriormente, não foram encontradas apropriações dos dados do censo que pudessem interpretá-lo como ferramenta de planejamento. Concluímos então que os dados censitários, e as estatísticas de forma geral, legitimam algumas decisões políticas, mas não são seu fundamento.

Um exemplo bastante elucidativo desta afirmação foi a escolha da localização dos Liceus de Artes e Ofícios, já mencionados nesta pesquisa. De acordo com Cunha (2005) a localização destas escolas não obedeceu a nenhum critério que não fosse político. A justificativa de que se necessitava preparar a mão de obra para o trabalho industrial não se confirmou totalmente já que a localização dos liceus não coincidia na sua quase totalidade à localização

dos poucos estabelecimentos industriais no Brasil. Comparando o número de alunos das Escolas de Aprendizes Artífices com a distribuição do número de operários por unidade da federação, Cunha (2005) concluiu que havia uma fraca associação entre estes números. Ou seja, existiam estados com maior contingente operário e menor número de alunos, ao mesmo tempo em que existiam estados onde esta relação era inversa. Além disso, a maior parte das oficinas tinha o caráter de preparar para o trabalho artesanal e manufatureiro e não industrial. Mesmo que não houvesse um censo destinado somente à atividade industrial no Brasil, já existiam estatísticas que quantificavam e localizavam as indústrias. Ao que parece, não foram utilizadas.

Um outro exemplo da distância entre disponibilidade de dados estatísticos e seu uso no planejamento estratégico é apontado pelo pesquisador Philipe Murillo Santana de Carvalho. Ao investigar o ethos da educação profissional no sul da Bahia entre 1920 e 1930, particularmente em Ilhéus e Itabuna, o autor sinaliza que os dados sobre analfabetismo divulgados pelas operações censitárias não se refletiram em uma tomada de ação efetiva por parte do poder público. Muito pelo contrário, os índices alarmantes de analfabetismo serviram para justificar o atraso numa perspectiva de culpabilização dos próprios analfabetos: "o fato era que o problema do analfabetismo era utilizado mais para responsabilizar e excluir as camadas empobrecidas do que para criar um projeto educacional eficaz" (CARVALHO, 2014, p.5)

Entendemos então que os dados estatísticos são corriqueiramente utilizados para justificar decisões políticas e para lhes garantir o status de imparcialidade sob a égide da palavra "técnica". Pensando especificamente no Censo de 1920, de que maneira ele pode ser útil ao Estado? E de que maneira ele pode se relacionar com a industrialização do ensino?

Respondendo à última pergunta, trazemos novamente o pensamento foucaultiano. Num estado governamentalizado as relações não são óbvias, dadas. De acordo com Foucault:

> É no feixe de relações inteligíveis, analisáveis, que possibilitam ligar, como as faces de um mesmo poliedro, um certo número de elementos fundamentais: a formação de uma arte de governar, que seria ajustada ao princípio da Razão do Estado, a busca de uma tecnologia de crescimento das forças estatais por meio de uma polícia que teria essencialmente por finalidade a organização das relações entre uma população e uma produção de mercadorias". (FOUCAULT, 2008, p. 455).

Censo de 1920 e industrialização do ensino, portanto, foram entendidas enquanto dispositivos de poder complementares que atuaram no sentido geral de fazer crescer internamente as forças do Estado. O Censo de 1920, como uma estatística moderna, serviu aos dispositivos de segurança em dois aspectos básicos. Num primeiro plano, o recenseamento de 1920 quantificou a população e, mais do que isso, quis extrair de sua dinâmica um conhecimento que revelasse as condições de seu crescimento. Por isso, em um dos diversos

relatórios divulgados nos resultados do censo, as taxas de natalidade, obtidas por meio dos registros civis, foram analisadas tanto no sentido de gerar dados comparativos às outras nações quanto no sentido de analisar um ritmo de crescimento natural positivo. Daí se garantiu a aplicação de um dos principais objetivos dos dispositivos de segurança: assegurar que a população cresça e que seja suficientemente grande para gerar riqueza ao Estado. Além disso, o censo de 1920 se preocupou em fornecer informações mais acuradas e detalhadas acerca da ocupação da população. Um Estado que lança mão de dispositivos de segurança precisa se preocupar com estatuto econômico dos indivíduos para garantir que eles trabalhem obedecendo a lógica estatal (que pode ser a mesma que a do mercado), ainda que pareçam e até se sintam livres.

Mas um Estado governamentalizado também lança mão da disciplina. O dispositivo disciplinar age sobre o comportamento dos indivíduos e tenta controlar todos os seus gestos, não deixando nada escapar. Ela fabrica os indivíduos por meio da adoção de uma anatomia política do corpo. Embora não tenhamos colhido elementos suficientes para afirmar que as instituições que promoviam a industrialização do ensino tinham uma configuração arquitetural que lhes garantisse uma vigilância panóptica, podemos fundamentar nossa análise conforme a aplicação de normas. E tanto o Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre quanto a Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo eram regidas por um conjunto de normas que guiavam as condutas dos indivíduos. De acordo com Foucault, num Estado moderno, a norma tem alcance maior do que a lei. Se a lei é exterior ao indivíduo, operando somente se este indivíduo cometer um delito, a norma envolve um conjunto de comportamentos que previne o acometimento de qualquer ato proibido. A norma está presente no cotidiano das escolas e alcança interioridade mediante distribuições espaciais e "controles temporais das condutas" (FOCAULT, 1975). Este controle temporal da conduta, tão presente nos métodos que analisamos, nos permite afirmar que a industrialização do ensino se apropriou dos dispositivos disciplinares.

Podemos, portanto, afirmar que os dois projetos de industrialização do ensino capitalizaram o tempo dos educandos no sentido de obter o máximo possível de energia produtiva. E os dispositivos disciplinares serviram de estratégia para alcançar tal fim. Mas é possível garantir a máxima eficiência dos corpos sem que necessariamente se aproprie de dispositivos disciplinares? Uma alternativa é o uso de dispositivos de segurança.

Os dispositivos de segurança caracterizam o modo de controle e determinação da sociedade além do campo do que era antes definido como aceitável e legal do ponto de vista institucionalizado. Diferentemente da disciplina, que concentra, encerra e centra os elementos,

o dispositivo de segurança tende a se ampliar. Novos elementos são o tempo todo conectados, integra-se a produção, a circulação e a psicologia. Trata-se de uma série de medidas que opera em uma esfera mais ampla que a esfera do poder jurídico, ou seja, ela não estabelece o que é legal ou ilegal, o que legítimo ou ilegítimo. Coloca-se em funcionamento o jogo de técnicas governamentais que possibilita o tratamento da população enquanto espécie. De acordo com Foucault (2008) é "um jogo incessante entre as técnicas de poder e o objeto destas que foi pouco a pouco recortando no real, como campo de realidade, a população e seus fenômenos específicos" (FOUCAULT, 2008, p.102). É a noção da realidade da população e dos seus fenômenos próprios que vão emergir como forma própria de técnica de poder. A adoção da psicotécnica, ainda que de maneira incipiente, juntamente com as sugestões de criação de centros de orientação profissional expressam um novo tratamento dado à população, que atinge o ensino profissional. Trata-se de intervir minimamente sobre seus comportamentos para que a liberdade seja a tônica de suas ações. Mas esta liberdade não é plena e sim calculada e guiada.

Calcular e guiar processos individuais para garantir que a população atue segundo os preceitos da racionalidade estatal. Controlar e conduzir condutas para que se obtenha a máxima eficiência dos corpos. Duas ações que se materializam nos projetos de industrialização do ensino por meio da adoção dos dispositivos disciplinares e de segurança. Produzir um conhecimento sobre a população que expresse seu potencial produtivo e seu padrão reprodutivo como espécie. Criar um censo populacional que atenda a esta finalidade. Garantir que a população cresça e que faça crescer as forças do estado: o objetivo central da fase da modernidade experimentada pelo Brasil na década de 1920.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCO, Liéte Oliveira. **Os anos 1920 e os novos caminhos da Educação.** Revista HISTEDBR On-line (ISSN: 1676-2584 1), Campinas, n.19, p. 111 -116, set. 2005. Disponível em https://goo.gl/twMvWb.

BAER, W., Kerstenetzky, I. e Villela, A. V. (1973). **As modificações do papel do Estado na economia brasileira**. IPEA, Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 3 n. 4.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BISSIGO, Diego N. **Os censos enquanto projetos: Análise da legislação e das fichas de família propostos para os recenseamentos de 1852 e 1872**. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal - RN. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

BONFIM, João Bosco Bezerra. **Palavra de presidente – Discursos de posse de Deodoro a Lula**. Brasília. LGE Editora, 2004.

BOTELHO, Tarcísio R. **População e nação no Brasil do século XIX. 1998**. Tese (Doutorado em História) - Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRANDÃO, Marisa. **Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional**. In: SENAC. Boletim Técnico do SENAC. São Paulo, vol.3, n. 25, 1999.

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Epitáfio Pessoa, 1920**. Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-epitáfio-pessoa-1920.

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Epitáfio Pessoa, 1921**. Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-epitáfio-pessoa-1921.

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Epitáfio Pessoa, 1922**. Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-epitáfio-pessoa-1922.

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Arthur Bernardes, 1923**. Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1923

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Arthur Bernardes, 1924.** Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1924

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Arthur Bernardes, 1925.** Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1925

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Arthur Bernardes, 1926**. Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1926

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Washington Luiz 1927.** Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1927

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Washington Luiz 1928.** Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1928

BRASIL, **Publicações Oficiais: mensagem ao congresso nacional Washington Luiz 1929.** Acesso: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-arthur-bernardes-1929

BRASIL, **Atos do poder legislativo**. In: BRASIL. Coleção das Leis das República dos Estados Unidos do Brasil de 1920. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922. V 4, p. 154.

BRASIL, **Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio,** 1909-1910, p. 135

BRASIL, **Projeto apresentado pelo deputado Greco Cardoso,** à Câmara dos deputados em 15 de agosto de 1927, Anais da Câmara.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. **Mensuração racial e campo estatístico nos censos brasileiros (1872-1940): uma abordagem convergente**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 4, p. 361-385, 2009.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. **Estatística e política de população no Brasil (1872-1930): notas de pesquisa.** Estatística e Sociedade, v. 3, p. 90-109, 2013.

CANO, Wilson. **Da década de 1920 à 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil**. Revista Políticas Públicas, São Luís, v.16, n.1, p. 79-90, jan./jun. 2012;

CARVALHO, M. M. C. **Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela Educação**. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da. (org.) A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno. São Paulo: UNESP, 1997.

CARVALHO, M. V. C. Moderno, Modernidade, Modernização: polissemias e pregnâncias. **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – Séculos XIX e XX**/ Natália Gil, Matheus da Cruz e Zica, Luciano Mendes de Faria Filho (Orgs) – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. V.1.

CARVALHO, P. M. S. **Trabalhadores, política e a Revolução de 1930 em Ilhéus, Bahia**. Revista Mundos do Trabalho, v. 6, p. 215-238, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2nd. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF. FLACSO, 2005.

CUNHA, L.A. **As escolas de aprendizes artífices e a produção manufatureira**. Revista da Faculdade de Educação. UFF, Niterói, ano 10, nº 1-2, janeiro/dezembro 1983.

FICANHA, Kathiane. **Tempo escolar e reformas educacionais de 1920 – 1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1891-0.pdf. Acesso 26/06/2016.

FONSECA, Celso Suckow da (1986). **História do ensino industrial no Brasil**. 5 vols. Rio de Janeiro: SENAI.

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Org. Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

2010.

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos VI: Repensar a política**. Org. Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos I: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.** Org. Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editra UNESP, 1991

GIL, Natalia. **Espaços de produção das estatísticas de educação: algumas possibilidades da teoria dos campos na investigação histórica**. REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON-LINE, v. 4, p. 120-132, 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Congresso Legislativo e Educação Profissional: leitura partilhada para construção da República mineira.** In: Irlen Antônio Gonçalves. (Org.). PROGRESSO, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MINAS GERAIS. 01ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. , p. 12-31.

HOBSBAWM, Eric J**. Etnia e Nacionalismo na Europa de Hoje**. In: (Org.) HOBSBAWM, Eric J. A era das revoluções: Europa 1789-1848. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel., 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** Tradução Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000

LAUHERTA, Milton. **Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização**. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da. (org.) A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno. São Paulo: UNESP, 1997.

MELLO, Maria Tereza Chaves de. **A modernidade republicana**. Tempo vol.13 no.26. Niterói 2009.

MENSAGENS dos Presidentes de Província de Minas Gerais, 1837-1930. Disponível em http://www-apps.crl.edu/brazil/provincia/minas_gerais.

MORTARA, Giorgio. **Contribuições para o estudo da demografia do Brasil.** IBGE: Rio de Janeiro, 1961.

OLIVEIRA, L.L **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. In: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da. (org.) A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno. São Paulo: UNESP, 1997.

OLIVEIRA, Jane Souto de. **Brasil, mostra a tua cara: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003. (Série Textos para discussão, n. 6).

PÁDUA, P. G.. **O Conceito de Progresso nas Mensagens Presidenciais em Minas Gerais (1891-1910)**. In: Irlen Antônio Gonçalves. (Org.). Progresso, Trabalho e Educação Profissional em Minas Gerais. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 107-143

QUELUZ, Gilson Leandro.. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930).** Curitiba: CEFET, 2000.

SAES, FLÁVIO A. M. DE**. A controvérsia sobre a industrialização na Primeira República**. Estudos Avançados (USP. Impresso), v. 3, p. 20-39, 1989.

SENRA, Nelson de Castro. **Uma breve história das estatísticas brasileiras.** Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2009.

SENRA, Nelson de Castro. **Estatísticas legalizadas: c.1889-c.1936.** 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SENRA, Nelson de Castro. **O Saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estaticistas com os estados nacionais e com as ciências**. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SOARES, Manoel de Jesus A. Soares. **A escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. Fórum Educacional.** Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982

STASSUN, Cristian Caê Seemann; ASSMANN, S. **Dispositivo: Fusão de objeto e método de pesquisa em Michel Foucault**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC), p. 72-92, 2010.

TORRES, Alberto. **O problema nacional brasileiro**. Brasília: Editora da UnB, 1982.

TRAVERSINI, Clarice S. ; BELLO, Samuel Edmundo Lopez . **O numerável, mensurável e auditável: estatística como tecnologia para governar.** Educação e Realidade, v. 34, p. 135-152, 2009.

ZANETTI, A. **A engenharia pedagógica; taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange.** (Tese de Doutoramento em História), IFCH-UNICAMP, Campinas, 2001