

## *O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira: Expansão e Organização Pedagógica*

Leila de Alvarenga Al a fra  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

*Procurou-se apreender os fundamentos sociais e pedagógicos inerentes à concepção de formação do ensino médio noturno, bem como seu papel social. Foram analisadas as iniciativas privadas, as políticas públicas e as decisões tomadas no processo de expansão e organização pedagógica dos cursos noturnos para jovens e adultos no Brasil. Utilizou-se de ampla revisão bibliográfica, selecionando-se documentos e referências para registrar esse processo, tomando-se especificamente o período compreendido entre o Império e 1930. Apesar do desenvolvimento lento e irregular do ensino médio noturno nas diversas províncias do país, foi possível identificar características comuns, bem como o sentido sociopolítico e pedagógico da formação pretendida.*

Democratização das oportunidades e formação no ensino médio noturno

Muito embora as origens e tendências da concepção de formação da escola média brasileira estivessem sendo gestadas desde o período colonial e com maior expressão durante o Império, somente com a organização do sistema nacional de educação no Brasil, por volta dos anos 30, ela ganha novas feições. Concebida inicialmente para atender à educação das elites oligárquicas de uma sociedade essencialmente rural, a educação brasileira nasce sob o signo das desigualdades sociais e cultu-

rais. O ideal de igualdade cultural não se colocava como meta social para a sociedade brasileira, por ser esta essencialmente agrícola, oligárquica e escravocrata. Nesse contexto, a educação como um direito do cidadão comum estava também ausente das demandas sociais. Os pressupostos liberais que sustentavam o conceito de cidadania e igualdade de direitos civis penetram muito tarde no país, comparativamente à sua inserção nas sociedades européias.

Somente a partir do movimento republicano, a educação brasileira é atingida pelos ideais da igualdade. A democratização da educação é defendida, inicialmente, como a garantia de acesso à escola primária. Segundo Beisegel (1974, p.6), no entanto, "a afirmação legal do direito dos cidadãos à educação elementar não criava, por si só, as condições imprescindíveis à implantação da instrução popular no país". Tais condições se instauram no país com o projeto de desenvolvimento industrial e a necessidade de construção de relações sociais e exigências culturais de uma sociedade capitalista, industrial, moderna. Somente a partir dos anos 30, esse processo se acelera, muito embora os interesses econômicos e culturais do Brasil agrícola prevalecessem ainda por várias décadas na sociedade brasileira.

O ensino médio, instituído desde as suas origens como privilégio social e cultural das elites oligárquicas, objeto de críticas e de diversas tentativas de modificação ainda na Primeira República, teve sua concepção de formação mais vigorosamente contestada por ocasião da Reforma Francisco Campos. Os conflitos entre ideais academicistas e cientificistas na formação dos jovens deixavam evidentes os limites do modelo hegemônico para incorporar o desenvolvimento das ciências naturais e da tecnologia, já absorvido pelas universidades e institutos europeus.

Por outro lado, o movimento dos pioneiros da educação e seu ideário educacional modernizador, que gradualmente penetrara o ensino primário urbano, permanecem distantes do ensino secundário, "resguardado" pelos interesses educacionais, culturais e ideológicos dos intelectuais da Igreja Católica.

Somente a partir dos anos 40, e após a ditadura Vargas, a concepção de formação da escola média brasileira e o seu caráter essencialmente seletivo e academicista retornam ao debate nacional como parte da trama política em defesa dos interesses populares pela Publicização da educação básica, em contraposição aos interesses privatistas. Do Império aos anos 40, o ensino médio de cunho mais popular estava, no entanto, sendo construído, ora à revelia do Estado, ora com sua participação direta, mas sempre complementar às iniciativas particulares. Esse processo, ainda a ser mais profundamente investigado, tem muita proximidade com as primeiras iniciativas de educação de adultos no país. A partir dos anos 20, o ensino médio popular e essencialmente noturno se afasta gradualmente desses movimentos para, nos anos 30, ser inserido às políticas de formação do trabalhador do governo Vargas. Esse deslocamento reduz a formação média popular ao ensino técnico, legitimando a dualidade social e estrutural do ensino médio de então, e inviabilizando a construção de uma proposta pedagógica unitária de escola média para todos e em continuidade ao ensino primário.

Durante os anos 50, as medidas de aproximação dos dois ramos de ensino, o técnico e o acadêmico, embora tenham, no nível formal, aproximado essas duas realidades pedagógicas, não garantiram a construção de uma concepção de formação básica cujo horizonte apontasse para uma escola pública, popular, de ensino médio, em continuidade a uma escola primária, fundamental. Esse dilema persiste no ensino médio brasileiro, mesmo após a imposição de um modelo único de formação pela profissionalização compulsória. Esse fato, por si só, já permitia vislumbrar o desastre educacional que se seguiria, no decorrer da década de 70. A grande diferenciação educacional que emerge entre as escolas médias e os tipos de ensino, entre os anos 70 e 80, reflete não apenas a falência do modelo imposto, mas, igualmente, revela que as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas em curso no país colocavam novamente a questão da concepção de formação no ensino médio

como tema central para a sociedade brasileira. Não era suficiente, portanto, ampliar o número de escolas sem ter claro o tipo ou tipos de formação que esse nível educacional deveria oferecer. De forma semelhante, tornava-se inaceitável reproduzir, nesse grau de ensino, as mesmas desigualdades sociais e culturais que a cada dia distanciavam ainda mais os jovens de diferentes camadas sociais.

As questões em torno da concepção de formação no ensino médio brasileiro permanecem sem solução durante o debate sobre o novo projeto de educação nacional, nos anos 80. Isso porque as discussões realizadas não chegaram a ultrapassar o nível da polarização ideológica circunscrita à política de profissionalização *versus* a de politecnia. Esse discurso, produzido no nível das idéias, e longe da realidade concreta das escolas e das necessidades postas pela sociedade, muito confundiu e pouco contribuiu para a superação das contradições apontadas no ensino médio brasileiro. Da mesma forma, pouco se discutiu sobre as transformações na concepção de formação geral, básica, em contraposição à existente nas décadas e reformas anteriores.

Se novas demandas sociais, econômicas e políticas estão a exigir o repensar da concepção de uma formação básica, o forte sentido de controle social incorporado à organização pedagógica e à prática docente, nessas escolas, parece constituir, também, um limite a ser superado. De forma semelhante, a descaracterização ou esvaziamento do próprio processo de democratização do ensino médio cresce na proporção do abandono em que se encontra o sistema público, atingindo, em especial, a qualidade da formação que prevalece nas escolas médias e, em especial, nas noturnas. Por último, a perda do valor social da profissão docente, os baixos salários, a intensificação do sindicalismo docente e as paralisações prolongadas trouxeram conseqüências devastadoras para a formação desses jovens.

A escola média noturna apresenta-se assim marcada por uma contradição básica: até o presente, é apontada como a principal via de conti-

nuidade educacional para as camadas populares<sup>1</sup>, mas impõe a esse alunado propostas de formação, práticas de ensino e estratégias pedagógicas que acabam por expulsá-lo dessa escola. As inúmeras reprovações, repetências, evasões escolares, bem como o freqüente retorno desse aluno à escola revelam que algo de muito complexo envolve a teia pedagógica dessa escola, colocando questões que vão além de simples justificativas, como a má qualificação e "proletarização" de seu corpo docente, o trabalho é o desinteresse do alunado, a crise econômica brasileira e, até mesmo, a ausência de um capital cultural supostamente necessário para "se ir bem na escola".

Do anonimato das estatísticas do Estado, a escola média noturna assume, assim, uma posição de destaque no cenário educacional, como uma solução mal resolvida. Sua posição social é de inferioridade em face das demais escolas médias, e seu ensino quase dispensável para muitos profissionais que nela ensinam. Essa realidade contrasta fundamentalmente com o que pedagogicamente se faz nas escolas médias diurnas, onde estudam as camadas médias e grupos sociais mais favorecidos economicamente.

O objetivo deste trabalho é reconstruir o processo de expansão dessa escola, para apreender a racionalidade sociopedagógica inerente às políticas públicas, às iniciativas privadas, e às ações e decisões pedagógicas tomadas nas diferentes províncias do país. Acreditamos que essas iniciativas acabaram por gerar um conjunto de significados, de princípios sociais e pedagógicos, de comportamentos, de imagens, de estratégias de

<sup>1</sup>A expansão das escolas médias noturnas é, sem dúvida, surpreendente: em quinze anos tais escolas passaram a atender quase 50% da população matriculada no ensino médio. Nos grandes centros urbanos, esse percentual atinge 60%. A expansão do ensino médio em Minas Gerais e em Belo Horizonte exemplifica essa tendência. Entre 1972 e 1989, a matrícula nas escolas médias em Minas Gerais foi duplicada, concentrando, em 1989, 53,4% dos alunos em escolas noturnas. Em São Paulo, a concentração de matrículas no noturno é semelhante: em 1980, 58% do alunado freqüentavam escolas noturnas; em 1983, esse percentual já era de 63,2% e, em 1986, de 68,5% (Mafra, Cavalcanti, 1992). A outra via tem sido os cursos supletivos, quer sob a forma de exames em disciplinas específicas do segundo grau, quer organizados como escolas ou cursos supletivos noturnos. Nenhuma dessas iniciativas, porém, recebe uma proporção tão elevada de alunos como as escolas noturnas públicas e particulares de ensino médio.

ensino, por meio dos quais professores e alunos dirigiam suas ações e explicavam os seus limites. Esses significados construíram como que um referencial teórico e prático, que orientou e direcionou a organização pedagógica, a percepção e a prática docentes e a solução dos problemas que os professores do ensino noturno enfrentaram. Referencial semelhante parece justificar a formação insuficiente e desqualificadora, bem como o descompromisso e o desinteresse profissional, freqüentemente observado nas escolas médias noturnas nos tempos atuais<sup>2</sup>.

Partimos, assim, do pressuposto de que, mais do que um esforço para reduzir diferenças ou democratizar o ensino, as escolas médias noturnas estariam contribuindo para manter e ampliar as distâncias culturais e sociais que separam os alunos trabalhadores dos jovens de outras camadas sociais, presentes em escolas médias diurnas. Essa prática pedagógica, portanto, recria, no presente, uma nova dualidade social entre a escola das camadas médias e das elites e aquela das camadas populares, negando, portanto, na prática, o discurso democratizador do acesso à educação média, assim como a possibilidade de mudança na concepção de formação no seu interior.

### **Abrangência do estudo e indicações metodológicas**

Neste artigo, pretendemos nos concentrar na reconstrução histórica do ensino médio noturno no período compreendido entre o Império e a década de 30. Inquirimos sobre a origem da racionalidade pedagógica

<sup>2</sup> Nos últimos anos, alguns estudos têm contribuído para caracterizar de forma mais concreta o cotidiano e as dificuldades presentes no ensino noturno. De causas variadas, o distanciamento do mundo do trabalho, o empobrecimento dos conteúdos e o aligeiramento do ensino, a apatia e o descompromisso dos professores, as ausências e os atrasos sistemáticos dos alunos, a rotatividade constante dos professores, o adiantamento das aulas, os exercícios não executados, a avaliação superficial e simplificada, a ausência de um planejamento individual ou coletivo das atividades escolares, a expectativa do fracasso dos alunos, a falsa profissionalização, a ausência de laboratórios, oficinas, bibliotecas, a inexistência de convênios com centros de treinamento profissional ou com empresas para estágios complementares da formação profissional são, dentre outras, as causas mais freqüentemente apontadas.

e dos saberes escolares definidos como "adequados" aos cursos médios noturnos. Como foram historicamente estabelecidos, como adquiriram estatuto cultural hegemônico no currículo, como influenciaram a organização dessa escola e o trabalho docente nela realizado.

Entendemos por racionalidade pedagógica um conjunto de explicações, de inferências, de justificativas, que atuam no nível da razão, do racional, integrando um corpo de conhecimento e estratégias pedagógicas que sustentam uma concepção sociopolítica e cultural das escolas, uma teoria de ensino e uma prática docente. Acreditamos que nessa racionalidade se inserem também elementos simbólicos e ideológicos, imagens, percepções e expectativas que regulam as relações de trabalho no interior dessas instituições, bem como as formas de organização do processo de ensino, as relações nas salas de aula e as práticas docentes. Esse conjunto simultaneamente racional e simbólico, objetivo e subjetivo, teórico e prático, coletivo e individual, reproduz uma cultura, uma organização, relações pedagógicas e uma prática docente específica, descortinando uma realidade social e cultural ainda pouco conhecida.

Não está no horizonte deste estudo apreender tais características pelos caminhos de um estudo antropológico ou etnográfico. Pretendemos nos guiar a partir das orientações metodológicas, a seguir.

Procurou-se, inicialmente, apreender a concepção de ensino noturno num conjunto de significados sociais e pedagógicos historicamente construídos, por intermédio de políticas públicas estabelecidas para esse tipo de formação. A crescente produção acadêmica sobre a situação atual dos cursos noturnos contrasta com as poucas tentativas de investigar seu percurso histórico. Ao inquirir sobre o *passado histórico do ensino médio noturno* no país, intencionamos apreender o processo de desenvolvimento dos cursos noturnos e o imaginário sociocultural presente nas políticas educacionais e decisões tomadas pelos órgãos públicos do Estado ou seus representantes.

Numa ampla revisão bibliográfica, foram selecionados alguns estudos históricos de abrangência nacional e referentes ao Estado de Minas Gerais que permitiram a reconstrução das iniciativas de ensino noturno desde o século XIX até a década de 30. Complementam esta parte os exames de alguns documentos originados no MEC e da Legislação do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, uma vez que a realidade mineira é a que nos interessa de perto.

Procuramos, assim, captar elementos que nos permitirão uma aproximação da racionalidade sócio-cultural-pedagógica historicamente construída, a partir do estudo de documentos e de políticas estaduais educacionais estabelecidas durante o período citado.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que essa racionalidade se concretiza numa prática de ensino seletiva, arbitrária e discriminatória, que oculta o verdadeiro sentido social e político da pedagogia dos cursos noturnos. Partimos da hipótese de que essa pedagogia se assenta fortemente no culto ao controle social do acesso ao conhecimento, de sua distribuição e das habilidades pessoais, técnicas e culturais mais valorizadas pela sociedade brasileira até aquele momento. Esse controle se traduz em estratégias e mecanismos objetivos e subjetivos, pedagógicos e sociais, que operam no interior das escolas e das salas de aula e nas relações sociais, dificultando o acesso dos grupos populares à formação básica a que têm direito, como cidadãos, como indivíduos e como trabalhadores.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no processo de desenvolvimento histórico do país entre o século XIX e os anos 30 serão aqui referenciadas apenas para contextualizar a trajetória da escola média noturna no período.

Este estudo não pretende ser exaustivo, mas indicativo de tendências que instiguem o desenvolvimento em profundidade de outras pesquisas na área.



## **A Pedagogia e a organização do ensino médio noturno: vínculos históricos**

O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS  
(1850-1930)

O ensino médio noturno, de características ainda pouco definidas, insere-se nas primeiras iniciativas de educação de adultos ocorridas no país, em meados de século XIX. Tais iniciativas, predominantemente de caráter privado, são, no entanto, gradualmente assumidas pelo Estado Nacional emergente, como necessárias em face das transformações ocorridas na composição social do país, após a abolição da escravatura pela Monarquia, em 1888.

Coloca-se para a sociedade a necessidade da alfabetização e da educação primária para a grande massa de escravos negros adultos e jovens liberados, muito embora o "Império tivesse enfrentado o problema da redefinição da cidadania de maneira a dificultar a incorporação dos libertos. A lei eleitoral de 1881, que introduziu o voto direto, sob o pretexto de moralizar as eleições, reduziu drasticamente a participação eleitoral ao exigir dos eleitores saber ler e escrever" (Carvalho, 1990, p.24).

O crescimento urbano, a instalação das primeiras fábricas e manufaturas no país anunciavam, por outro lado, a importância de novas formas de educação para atividades e funções mais práticas que não se enquadravam nos currículos das tradicionais escolas acadêmicas clássicas de orientação jesuítica, exclusivamente orientadas para a formação das elites patriarcais. O ensino noturno no país vai, assim, constituir-se em meio a duas questões centrais: a construção do Estado Nacional, a transformação das relações sociais da sociedade colonial e imperial e a necessidade de construção de uma proposta pedagógica que refletisse os interesses públicos e particulares subjacentes a esse novo Estado.

### *Primeiras iniciativas*

Pouco se conhece sobre as primeiras iniciativas de organização do ensino noturno no Brasil ocorridas a partir da segunda metade do século XIX. Entre 1866 e 1880 são estabelecidas, em diversas províncias, aulas noturnas, escolas noturnas e cadeiras noturnas para o ensino de adultos. Em meio à população a que se dirigiam tais cursos encontravam-se os jovens de origem social popular que, por princípio, eram também percebidos como adultos. Impedidos de freqüentar a educação estruturada para o atendimento de grupos sociais mais privilegiados, só lhes restava essa possibilidade educacional, ou seja, escola noturna de adultos.

O primeiro registro desse tipo de ensino ocorre, segundo Moacir, na capital da província de Pernambuco (1886), onde são criadas quatro escolas noturnas de instrução primária para o sexo masculino e *sem distinção de idade*, tendo sido admitidos 280 alunos.

Em tais escolas, os professores públicos, embora recebendo gratificações salariais para trabalharem, tinham seus serviços discriminados quanto aos seus direitos de aposentadoria:

O tempo de exercício em escolas noturnas não será computado para obtenção de gratificações de qualquer natureza, e somente contado na razão da quarta parte para jubilação, não compreendendo nesta disposição o tempo que já contarem os atuais professores (Moacir, 1939, v.I, p.553).

Em 1871, no Maranhão, realiza-se a reforma da instrução pública, determinando, dentre outras medidas, o estabelecimento da obrigatoriedade escolar e a criação de aulas noturnas para adultos. Tal iniciativa é considerada pelo presidente da província, A. O. Gomes de Castro, a mais importante das mudanças educacionais instituídas na ocasião. Segundo ele:

O homem do povo que vive de salário encontra nessas escolas a instrução que não pôde adquirir na infância e, sem prejuízo do trabalho, habilita-se a

compreender melhor os direitos e deveres que lhes incumbe como cidadão e pai de família (Moacir, 1939, v.1, p.216).

Essa lei, porém, não foi executada nos termos previstos por falta de recursos para pagar as gratificações prometidas aos professores. Alguns, no entanto, abriram e sustentaram, por conta própria, escolas noturnas. Tal fato é apontado como um indicador da necessidade de o Estado conceder os meios para a remuneração dos professores, para poderem se generalizar tais escolas, uma vez que a maior afluência de alunos aos cursos abertos na capital indicava "que o povo havia compreendido as vantagens da instrução" (Moacir, 1939, v.1, p.216).

Em Alagoas (1872), seis cadeiras noturnas são criadas em várias cidades e vilas do interior por decisão da legislatura, as quais deveriam funcionar no mesmo prédio das aulas diurnas. Segundo as estatísticas da época, das 137 escolas de instrução primária da província, 80 eram para o sexo masculino, 57 para o feminino e apenas 8 eram noturnas. A frequência chegou a 171 alunos. Tais escolas, porém, foram fechadas dois anos depois (1874) e reabertas em 1876, no bojo de uma reforma em que foi dada maior ênfase à instrução do cidadão e à instrução popular, sob determinação do "sábio e generoso monarca". Além das escolas noturnas, são também criados colégios, bibliotecas e institutos normais (Moacir, 1939, p.607).

Em 1885, é estabelecido pela Corte que nos cursos noturnos para adultos deverão ser ensinadas "as disposições da Constituição do Império e do Código Criminal que mais interessem aos cidadãos brasileiros" (Moacir, 1939, p.619).

São do mesmo período as escolas noturnas do Piauí (1872), criadas na capital e nas cidades de Amarante, Oeiras, Parnaíba e nas vilas de Piracuruca e Pedro II, a pedido dos professores. Em 1874, no Rio Grande do Norte, fica garantido o auxílio financeiro para as escolas noturnas. Na província do Ceará, a Lei de 24 de setembro de 1879 determina que:

Em três das aulas primárias da capital ficam criados três cursos noturnos de ensino elementar para adultos, sendo dois para alunos e um para moças. Os cursos serão regidos pelos respectivos professores entre 18 e 21 horas da noite. Poderão matricular-se neles indivíduos maiores de 14 anos com atestado de boa conduta civil e moral passado pelo vigário (Moacir, 1939, v.1, p.370).

Os professores recebiam gratificações que variavam segundo o número de alunos, sendo necessário o mínimo de 20 alunos para que os cursos funcionassem. Estabelecia-se, também, que nos cursos noturnos anexos às escolas públicas, as principais disposições da Constituição e do Código Penal deveriam ser decoradas pelos alunos.

Enquanto na maioria das províncias ocorriam iniciativas no sentido de abertura dos cursos noturnos, na Paraíba uma resolução de 1876 determinava a supressão das cadeiras do Ensino Normal do liceu e das noturnas da província, e no Pará (1886) ficavam também extintas as escolas noturnas fora da cidade.

Algumas dificuldades são também apontadas para a manutenção de escolas noturnas em Camboriú, Santa Catarina, devido à baixa frequência dos alunos, desconhecendo-se, no entanto, as razões desse fato. No entanto, em 1876, as escolas noturnas primárias e as aulas noturnas de desenho da capital eram reconhecidas pelos relevantes serviços prestados. Por isso, recomendava-se serem auxiliadas pelas verbas provinciais, pois haviam sido fundadas pela iniciativa pessoal de professores.

Situação semelhante é também encontrada no Rio Grande do Sul, em 1873. Registra-se a existência de uma escola primária noturna gratuita, com 78 alunos, instalada por professor público. Em Santa Catarina, como no Rio Grande do sul, partia de professores isolados a decisão de manter a oferta de cursos noturnos independentes ou de escolas primárias para adultos.

Do relatório de 1949, da Diretoria do Ensino Fundamental do MEC, consta a inauguração, no Rio Grande do Sul, por regulamento da

província, de 1857, do ensino de adultos de que se encarregariam professores das escolas primárias. Em portaria posterior (1881), o diretor geral de instrução designava um professor em cada município para cuidar do ensino de adultos. Entretanto, não há documentação que comprove a generalização dessa medida. Acredita-se, porém, que tal providência tenha influenciado no nível cultural da população, pois ali se encontravam os menores índices de analfabetismo no país. Outro fator favorável para a difusão da instrução entre a população está no pequeno contingente de população negra escrava existente nas províncias do sul.

Em Goiás, a abertura de escolas noturnas partiu, no entanto, do próprio presidente da província. Em relatório do inspetor geral, documenta-se na capital a freqüência de 26 alunos, cujas despesas eram realizadas sob os auspícios do presidente por meio de sua Inspeção Geral. O poder público, nesse caso, assumiu a responsabilidade de criar as escolas às suas expensas, acrescentando, ainda, o auxílio aos alunos.

Na província do Paraná (1872), as escolas noturnas existentes para adultos, pelos bons resultados que demonstraram, foram estendidas a várias municipalidades. O presidente da província insistiu na sua manutenção, escrevendo:

Tendo uma parte do imposto predial, segundo a Lei de novembro de 1882, destinada ao desenvolvimento da instrução, convém que essa Câmara continue a manter a escola noturna, como produto do imposto predial.

A importância de tal decisão revela a existência naquela província de uma nova mentalidade, pela qual se defendia como necessária a relação entre a cultura do povo e a capacidade de deliberação em situações de significação social e política. Dentre outros, um projeto estabelecia que aos 21 anos os que não tivessem sido alfabetizados não gozariam de direitos políticos. Observou-se ainda naquele Estado a atitude progressista de dar instrução à raça negra, com o estabelecimento de escolas noturnas para adultos e escravos.

A opção no Espírito Santo (1873) foi feita pelas escolas noturnas de ensino primário criadas na capital e em cidades mais populosas. Registra-se a frequência de 26 artesãos na capital e em São Mateus, cujos exames foram louvados pelas autoridades de instrução pública (Moacir, 1939, p.40-46).

Segundo Moacir, na província de Sergipe (1874) não foi preciso muito esforço para demonstrar a necessidade das escolas para os adultos, uma vez que a idéia corria triunfante. A primeira iniciativa (Moacir, 1939, V.2, p.44-46) coube ao presidente A.C. Cunha Leitão, criando o curso noturno anexo ao Ateneu, e autorizando o funcionamento de escolas noturnas em seis municípios, sendo uma delas no Engenho Novo, freqüentada por lavradores. Naquele estado houve maior preocupação com a organização dos cursos noturnos. Por volta de 1875-1876 ficava regulamentado que as escolas noturnas seriam regidas pelos professores públicos das respectivas paróquias, mediante uma gratificação. Na falta destes, seriam preferidos alunos mestres da Escola Normal e, na ausência destes, por quem fosse habilitado pela Diretoria Geral da Instrução Pública.

Do relatório, constava que sete escolas noturnas da capital, mantidas pelos cofres provinciais, funcionavam nas mesmas casas das aulas ordinárias, e que seus professores recebiam gratificações correspondentes à metade do ordenado. Registrava-se, ainda, que a frequência nessas escolas estava diminuindo consideravelmente, tendo sido de 257 alunos em 1875, inferior à dos anos anteriores. Questionava-se, assim, o benefício real obtido através do ensino em tais escolas.

Em Mato Grosso, o relatório do inspetor geral (1873) descrevia as dificuldades encontradas para o funcionamento das escolas noturnas:

Foram criados na capital cursos noturnos reunindo cada um deles as seguintes cadeiras primárias: gramática da língua nacional, latim, francês, escrituração mercantil, geografia e história. A primeira, terceira e quinta cadeiras não chegaram a funcionar; a de gramática e a de francês, os alunos abandonaram; a de geografia e a de história não foram providas. O

curso da capital foi instalado à noite, em 13 de outubro do ano passado. O da freguesia de Pedro II, pouco depois, com as mesmas cadeiras, menos escrituração mercantil. So a de português teve seis alunos, as outras nenhum. Uma instituição desta ordem hoje adotada quase universalmente e que tantas vantagens poderia trazer, se fosse bem compreendida e devidamente abraçada pelo povo, não produzia o resultado que era de se esperar (Moacir, 1939, v.2, p.470).

Em São Paulo, registros de 1886 colocam a possibilidade da criação de escolas noturnas nos municípios:

Os conselhos municipais poderão quando julgarem conveniente, e conforme a aprovação do diretor-geral, criar um curso noturno para adultos, compreendendo as mesmas matérias da escola de primeiro grau, com exceção de ginástica. Para regência deste curso, será designado pelo Conselho um professor público do lugar, com a gratificação de mil réis por aluno freqüente (Moacir, 1939, v.2, p.405).

Em 1872, no entanto, já existiam duas escolas noturnas para adultos, por iniciativa particular, que eram freqüentadas, respectivamente, por 390 alunos (260 nacionais e 130 estrangeiros) e por 40 alunos dos cem matriculados. Cursos noturnos foram também estabelecidos nas escolas municipais de São Sebastião e São José, com subvenção dos cofres públicos, além de dois outros no Engenho Novo. Foi, também, incumbido ao inspetor geral propor às escolas públicas a abertura de tais cursos, dada a conveniência daquele ensino. Em 1883, são apontados problemas graves na organização e no currículo do ensino normal, incluindo entre outros o fato de os cursos funcionarem à noite, dificultando o ensino prático de pedagogia e, conseqüentemente, a garantia de titulação dos alunos para o exercício do magistério (Moacir, 1939, v.2, p.326). Tais dificuldades foram geradas pelo decreto de abril daquele ano, que determinava o funcionamento à tarde e à noite de todas as aulas das escolas normais. Essa idéia foi considerada pelos professores de uma infelicidade indescritível, uma vez que "não se conhece um só país no mundo onde a Escola Normal

seja noturna". Em São Paulo, a Associação de Socorro Mútuo Liga Operária também inaugurou cursos noturnos em conformidade com os seus estatutos, de 1873, mas só um ano depois os cursos puderam ter início, em casa alugada, e contando com um bom número de alunos. Achavam-se providos das seguintes cadeiras, que funcionavam alternadamente nos dias úteis, das 18 às 21 horas: instrução primária, francês, inglês, história, geografia, desenho linear, matemática elementar, escrituração mercantil, química, física, higiene, medicina doméstica e música. Surgem, também, em São Paulo, associações particulares destinadas à disseminação do ensino primário entre jovens e adultos, tais como a Sociedade Propagadora da Instrução Popular e a Associação Operária Propagadora da Instrução. Na província de Minas Gerais, em 1879, estabelece-se que:

Para o ensino primário de adultos o governo poderia criar escolas noturnas e dominicais nas cidades mais populosas (Moacir, 1939, v.3, p.189).

Os limites de idade nas escolas noturnas e dominicais eram de 16 e 40 anos. As escolas eram destinadas ao sexo masculino e poderiam ser instaladas desde que pudessem contar com a frequência mínima de 30 alunos. As lições eram dadas apenas em três horas, todas as noites, com exceção dos domingos. As matérias ensinadas eram: língua pátria, aritmética, geometria e desenho, e lições de coisas. Segundo Mourão (1962, p.211):

Destinadas a adolescentes, ou mesmo a adultos, as escolas noturnas apresentavam inestimáveis benefícios aos alunos que trabalhavam durante o dia, não podendo frequentar os grupos escolares ou as escolas isoladas que funcionavam de manhã ou a tarde. Os seus programas aprovados conjuntamente com os dos grupos escolares e das escolas singulares nada tinham, talvez, de específico para a finalidade. O regime desses cursos noturnos era o das escolas singulares com quatro classes, que estudavam ao mesmo tempo, cabendo ao professor, pela divisão de tarefas, mantê-las todas em atividades ao mesmo tempo.



Na província do Rio de Janeiro, a lei de 1867 criava, em cada uma das cidades, uma escola noturna de instrução primária para o sexo masculino. O governo dispunha-se a contratar pessoas habilitadas para ensinar, preferindo professores públicos primários, mediante gratificações que variavam conforme o número de alunos. Seriam admitidos à frequência adultos que quisessem matricular-se. Recebendo a escola mais de 60 alunos, o governo se responsabilizaria por contratar outro professor da mesma cidade para reger uma nova turma. As aulas noturnas seriam dadas em prédios das escolas públicas, e outras aulas poderiam ainda ser criadas em vilas populares. Com os professores de aulas noturnas o governo estava autorizado a gastar até 20 contos. Uma deliberação do presidente da província determinava que as escolas noturnas "estavam sujeitas ao mesmo regime e disciplina que as diurnas". Além das matérias do programa escolar, haveria ainda o ensino gratuito das seguintes disciplinas: elementos de geometria, geometria plana, desenho linear e cosmografia (Moacir, 1939, v.2, p.263). Em 1878, porém, foram suprimidas as escolas noturnas de diversas vilas, mantendo-se as da capital e a de Petrópolis, por estarem sendo realmente frequentadas e por prestarem serviço relevante ao ensino.

Em 1871, perante a Assembléia Legislativa, o representante João Alfredo pede o ensino obrigatório para os indivíduos de 14 a 18 anos em escolas de adultos, estabelecendo multas para os que desrespeitassem a lei. Propõe ainda a subvenção às escolas particulares noturnas, ao afirmar:

... estabelecendo-se o direito de preferência para as escolas de adultos, essas subvenções poderiam torná-las mais numerosas. Sugere também criar nos municípios das diversas províncias do Império escolas profissionais em que se ensinarão as ciências e as suas aplicações que mais convicrem às artes e às indústrias dominantes, ou que venham a ser criadas e desenvolvidas.

Suas propostas, embora inovadoras, não foram efetivadas.

No município da Corte, Moacir (1939, v. 1, p. 106) aponta a refor-

ma Paulino de Souza (1869) como uma das primeiras manifestações sobre a importância da educação de nível médio para a sociedade e para o cidadão, seja através do ensino secundário geral, seja através daquele de caráter mais prático. Nesse documento, registra-se a matrícula de 4.313 alunos em escolas públicas da Corte, que funcionavam em casas arrendadas pelo governo, sem acomodações apropriadas. Embora a utilidade dessas aulas seja reafirmada, a "instrução secundária é mais valorizada por ser a que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebem. Formar e fortalecer o espírito da mocidade, habilitando-a para estudos práticos e para a vida social é o papel principal dos estudos secundários" (Moacir, 1939, v.2, p. 112).

No documento o autor, ainda, afirma que: "dos três ramos de ensino, é inegavelmente o primeiro aquele que desperta maior interesse, por abranger todas as classes da população e satisfazer a primeira aspiração intelectual. O ensino primário gratuito deve, assim, atingir todos os cidadãos, uma vez que em país civilizado ninguém deve deixar de saber, pelo menos, ler e escrever". Em seguida, volta a insistir na relevância do ensino secundário, por exercer maior influência na sociedade, concorrendo eficazmente para desenvolver a inteligência dos que o recebem: "Além de essencial para os estudos superiores, pode-se dizer que os homens que se destinam a qualquer carreira, ainda que diversa das letras, como o comércio e a indústria, não têm recebido a conveniente educação. A instrução secundária é indispensável para qualquer cidadão poder ter entrada nas classes médias da sociedade" (Moacir, 1939, v.2, p. 112-139).

Em 1871, em proposta de reforma da educação do município da Corte, João Alfredo afirmava:

Precisamos finalmente de escolas primárias, escolas de segundo grau, escolas noturnas, escolas normais e de bibliotecas (Moacir, 1939, v.2, p. 145).

E assinalado, na mesma data, o estabelecimento, por iniciativa particular, de duas escolas noturnas para adultos: uma fundada pela Sociedade

Auxiliadora da Industria Nacional, em sala de escola pública e por ela sustentada, freqüentada por 390 alunos, e outra fundada por alguns cidadãos, na "freguesia da Lagoa", freqüentada por mais de 40 alunos, dos 100 matriculados. A importância das escolas de adultos para alunos acima de 13 anos é defendida por várias autoridades e membros das assembléias, por meio da contratação de "professores particulares idôneos" ou pela concessão de uma "gratificação" aos "professores públicos que se propuserem a essa tarefa e que desempenharem um bom serviço no julgamento do governo." Tais escolas deveriam ser diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que atendessem às condições de trabalho dos indivíduos que as freqüentassem (Moacir, 1939, v.2, p. 152).

Em 1878, Leôncio de Carvalho expõe o estado da instrução do município da Corte, afirmando existirem 95 escolas públicas primárias de 1º grau, 121 particulares, e apenas uma escola noturna para adultos, mantida pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, freqüentada por 50 alunos das "classes operárias". Estimava-se que a população analfabeta do país atingia cerca de um terço da população geral.

Boa parte das escolas gratuitas criadas por associações particulares ministrava cursos noturnos e destinava-se à alfabetização e à instrução profissional de adultos. Dentre os institutos dessa natureza, destacava-se na Corte, o Imperial Liceu de Artes e de Ofícios. Inaugurado a 9 de janeiro de 1858, por iniciativa da Sociedade Propagadora das Belas Artes, o Liceu oferecia, em 1881, a instrução elementar, profissional, e os rudimentos da instrução secundária a 1.341 alunos maiores de 12 anos, que se distribuíam por diferentes aulas.

Em 1882, na Reforma Almeida e Oliveira, mais uma vez é reafirmada a criação, pelas assembléias provinciais, de escolas noturnas para adultos que não tivessem recebido instrução comum. Altera-se a idade para a freqüência a tais escolas, passando a ser para menores de 25 anos. Sugere-se que as despesas dessa instrução fossem divididas entre a província e a municipalidade.

A introdução de recursos públicos na educação de adultos continuou, no entanto, de forma suplementar às várias iniciativas particulares. Em 1884, por exemplo, já sob a vigência da Reforma Almeida e Oliveira, é fundado o Liceu Literário Português, por uma associação de portugueses beneméritos. Esse liceu oferecia gratuitamente a adolescentes e a adultos, de qualquer nacionalidade, cursos noturnos de instrução primária e secundária. O curso noturno para a instrução secundária do sexo feminino foi instalado nas dependências do externato do Colégio Pedro II, mantido essencialmente pelo esforço particular, apesar de contar com subvenções do governo. Seu funcionamento, porém, só foi autorizado depois de devidamente aprovado pelo ministro de Império, garantindo-se, para isso, a colaboração de professores que se dispusessem a ensinar gratuitamente e o apoio de senhoras da sociedade, a quem seria confiada "a vigilância" das alunas. O curso funcionou regularmente até o fim do Império e em 1887 acolhia 129 alunas, graças ao trabalho gratuito de professores e diretores e às dotações recebidas de particulares.

#### O ENSINO MÉDIO NOTURNO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: 1900 A 1930

Nas primeiras décadas do século XX, sob a influência do movimento anarquista trazido para o país pelos imigrantes europeus, surgem as primeiras manifestações populares, demandando ensino primário público, obrigatório e gratuito para todos, e educação de adultos para aqueles que já haviam ultrapassado os limites de idade de frequência naqueles cursos. Desde a Constituição de 1891, cabia aos estados a competência de organizar o ensino primário, o ensino normal e o ensino técnico-profissional. Ao governo central foi atribuído o dever de criar e manter os ensinos secundário e superior. A educação primária e a educação popular passam a ter um desenvolvimento muito desigual nas várias regiões do país. Contribuem, também, para isso, as desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes e os interesses políticos

divergentes sobre a importância e a necessidade de se educar a população de forma ampla.

Entre 1900 e 1930, as escolas noturnas continuam vinculadas às iniciativas de educação de adultos, de caráter supletivo, desenvolvidas, principalmente, em escolas primárias estaduais noturnas, com o objetivo de alfabetizar e difundir conhecimentos gerais mínimos. Tais iniciativas se diferenciam quanto: a) à idade de atendimento: 14, 15 e 16 anos; b) aos locais de funcionamento: escolas isoladas, escolas primárias estaduais, firmas e empresas, instituições privadas e sindicatos profissionais, grupos escolares e escolas especiais anexadas aos quartéis; c) ao tipo de curso e de currículo que oferecia.

Em algumas escolas, além da linguagem e da matemática, ensinava-se também geografia, história do Brasil, instrução moral e, sempre que possível, noções sobre os ofícios mais comuns. Outras procuravam, também, estabelecer cursos comerciais.

Em Pernambuco, 1928, estabelecia-se que para os adultos:

... as noções indispensáveis ao exercício de suas profissões deveriam ser dadas em cursos noturnos. Nestes, o professor deveria verificar se o aluno desejava e necessitava aprender de modo a poder ler, escrever e contar, mas também a qualificar-se melhor na profissão que estivesse exercendo (DNE, 1949, p. 151 ).

Em outros estados, os cursos noturnos correspondiam a uma formação de dois anos de alfabetização, seguidos de ensino de continuação e de aperfeiçoamento, adaptado às necessidades da região. No Distrito Federal, em 1928, os cursos noturnos, denominados de "cursos populares", ministravam além da educação elementar noções de saúde, puericultura, economia social e direito civil. Em 1934, previram-se, também, no ensino noturno, cursos para a extensão da cultura geral e profissional de adolescentes e adultos.

Em algumas unidades da Federação, a iniciativa particular colaborou, também, na extensão do ensino primário supletivo por meio de pro-

gramas como a Cruzada Nacional de Educação (1932, Rio de Janeiro) e a Bandeira Paulista de Alfabetização (1932, São Paulo).

Em São Paulo, desde 1909, o interesse pela educação de adultos gerou a preocupação com a educação das crianças de origem operária, para as quais foram criadas escolas noturnas, para ambos os sexos, localizadas próximas às fábricas e funcionando de acordo com a administração dessas fábricas. A preferência para matrícula foi dada às crianças de famílias operárias analfabetas e desamparadas.

Em 1912, de forma pioneira, o Estado de São Paulo assume o ensino noturno como parte da Legislação Geral e, em decreto, estabelece escolas e curso primário regular noturno para adultos, com duração de quatro anos, e funcionando das 18:30 às 21 horas.

Entre 1912 e 1920, as escolas isoladas de ensino noturno, naquele estado, têm sua matrícula ampliada, principalmente na capital, e passam a ficar numericamente insuficientes. O ensino nelas realizado era inferior ao dos grupos escolares. Afirmava-se mesmo que tais escolas eram "um mal necessário", porque combatiam o analfabetismo, onde o grupo escolar não atingia a todos. A partir de então, principalmente após 1930, a ênfase nas escolas isoladas decaiu, e os cursos noturnos começaram a funcionar preferencialmente nos grupos escolares, para receberem maior número de alunos. Dos professores desses cursos passa-se a exigir um mínimo de quatro anos de magistério. A ampliação do acesso a tais cursos, embora realizada, causou obstáculos à continuidade dos cursos vocacionais e artesanais, uma vez que os grupos escolares não ofereciam condições físicas para sua realização.

### Síntese

As experiências com cursos noturnos nas diversas províncias brasileiras durante o século XIX revelam que já havia por parte da monarquia brasileira e, após a Proclamação da República, por parte do Estado

emergente, algum reconhecimento da importância desses cursos, muito embora o desenvolvimento histórico lento e irregular dos mesmos demonstrasse um grande hiato entre a positividade das intenções declaradas e sua concretização. Os cursos de instrução primária e média para adultos e jovens das elites rurais e urbanas eram mais valorizados do que os noturnos, organizados para as camadas populares. Esses cursos foram poucos. Tais iniciativas, ora bem sucedidas, ora frustradas, apresentam, no entanto, algumas características comuns:

a) Na maioria das províncias, as iniciativas para a abertura das escolas ou cursos noturnos partiram, em primeiro lugar, de professores particulares, ou de associações e instituições diversas. A iniciativa privada, portanto, antecede as ações do poder público nesse sentido.

b) Foram, inicialmente, abertas escolas, cursos e aulas noturnas nas capitais das províncias e nas vilas mais populosas. Com bastante frequência, as escolas ou cursos das vilas mais distantes acabaram por ser fechados, sendo mantidos apenas os das capitais e cidades mais próximas a eles. A irregularidade da oferta é assinalada com frequência em quase todas as províncias.'

c) Nem sempre os cursos foram subvencionados com recursos públicos; eram providos, muitas vezes, para subsidiar a iniciativa de professores públicos ou de pessoas e associações que, por conta própria, mantinham as aulas noturnas em funcionamento. Embora reconhecendo ideologicamente a importância da educação para o exercício da cidadania, o Estado reluta em difundir as escolas noturnas e impõe limites aos gastos a serem despendidos com esse ensino.

d) Restrições foram impostas pelas assembleias das províncias em relação aos recursos destinados a tais cursos e às "gratificações" dos professores. Os valores variavam em função do número de alunos que frequentavam as escolas. Diferenciavam-se, ainda, do valor usualmente pago aos professores das escolas diurnas.

e) A abertura das escolas noturnas foi feita, predominantemente, para o atendimento aos adultos do sexo masculino (homens livres), está-

belecendo-se em algumas províncias limites de idade para a freqüência de jovens nessas escolas. De forma semelhante, poucas escolas noturnas aceitavam a presença de mulheres e de índios. Maiores restrições foram ainda estabelecidas para a instrução dos negros. A discriminação racial e a discriminação de gênero são, portanto, estabelecidas desde as primeiras experiências com o ensino noturno.

f) A licença para a abertura de escolas noturnas era dada aos professores, desde que não prejudicassem sua docência diurna, mostrando que as escolas regulares diurnas eram, preferencialmente, cuidadas pela Inspetoria Geral.

g) Em geral, os cursos primários para adultos, bem como as de mais aulas noturnas, funcionavam de acordo com o programa, a regulamentação, as exigências e a disciplina estabelecidas para os cursos diurnos. Não há sequer um relato ou menção quanto à especificidade e à organização pedagógica das escolas noturnas, em face das dificuldades que já tinham com a freqüência irregular dos alunos, a grande evasão e as más condições de funcionamento.

h) Houve por parte de algumas províncias maior interesse pela expansão do ensino primário, que desde o Ato Institucional de 1834 lhes cabia organizar. O aparecimento dos cursos primários noturnos para adolescentes e adultos em suas escolas segue como uma decorrência natural dessa incumbência, e em face das elevadas taxas de analfabetismo da população, principalmente após a abolição da escravatura.

i) Nota-se que, nas províncias onde existia trabalho escravo em maior proporção, a instrução popular desenvolveu-se mais vagarosamente e de forma mais irregular. Essa situação ocorreu, principalmente, no eixo norte-nordeste. Nessas regiões, era aceita e difundida pelos governos das províncias a idéia de ser um "ato perigoso" promover a instrução dos negros, bastando-lhes uma educação moral e religiosa.

j) A preocupação com a formação moral caracterizava-se tanto pela necessidade de se exigir um "atestado moral" fornecido pela Igreja



para a freqüência aos cursos noturnos (nada se conhece, porém, sobre a generalização de tal medida), como pela preocupação com o ensino do Código Penal/Criminal e com a educação cívica.

k) As escolas noturnas de adultos não chegaram a ter instalações, programação e organização próprias. A escola diurna e sua proposta pedagógica (currículo, conteúdos, métodos e formas de avaliação) constituíram o modelo a ser seguido e copiado naquelas. Esse parecia ser o entendimento do caráter "democratizador" da oferta dos cursos noturnos. Em termos legais, todos teriam acesso ao mesmo tipo de conhecimento, independentemente de, na prática, tais exigências nunca chegarem a ser concretizadas.

1) A principal diferença na formação entre as escolas primárias noturnas e as diurnas estava no ensino dos "ofícios mais comuns" existentes em cada província e na importância dada à instrução moral. Portanto, pretendia-se que os alunos continuassem a servir à sociedade como "artesãos", possivelmente mais bem qualificados, e como cidadãos moralmente mais ajustados. A atividade de trabalho do aluno não deveria ser, em hipótese nenhuma, prejudicada pela freqüência à escola noturna.

Assim, nas escolas noturnas para adultos e jovens, a educação transforma-se numa espécie de "concessão" do poder instituído a grupos sociais menos favorecidos, para incorporá-los à ordem social oligárquica, pela via de uma alfabetização funcional, uma formação moral e artesanal, cuja ênfase se expressa na consciência dos deveres, na prática dos ofícios e dos bons costumes e na subordinação social. A possível promiscuidade social das camadas populares e, principalmente, da população negra era percebida como uma ameaça potencial à vida social. Nessas escolas, o ensino transformava-se num instrumento de controle social, envolvendo os alunos numa teia de obrigações, de sentimentos e de práticas, por meio do qual se garantia sua integração social e moral, sem grandes distúrbios, conflitos e ameaças à organização social vigente. Limitava-se a ajustar e a socializar adultos e jovens à sociedade vigente, como condição de reali-

zação pessoal e social. Nesse sentido, o direito do cidadão comum a uma formação básica, à cultura historicamente construída, a uma participação ativa na construção social, apresentava-se como necessidade ou demanda pessoal, apenas, enquanto resguardava privilégios sócias e culturais de poucos.

Dessa forma, o autoritarismo inerente às políticas educacionais para adultos e jovens das camadas populares no período examinado revela que a subordinação, o controle, o empobrecimento da formação e o caráter estritamente utilitarista e imediatista prevaleceram na concepção de educação dos cursos noturnos.

A questão que se coloca é a de que se indague até que ponto essa herança social e cultural persiste nas práticas dos professores, na concepção de formação e no cotidiano das relações sociais das escolas médias noturnas atuais.

#### Referências bibliográficas

BEISEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BITTENCOURT, Raul. A educação brasileira no Império e na República. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n.49, p.41 -76, jan./mar. 1953.

BRASIL. Departamento Nacional de Educação. Histórico da educação de adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, p.140-158, set./dez. 1949.

BRIQUET, Raul. Instrução pública na Colônia e no Império ( 1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.5-20, out. 1944.

CARVALHO, J.M. *A formação das almas*, o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

M FILHO, L., VALENTIN, S.S. Organizando para instruir. Coagindo para educar. Raça e gênero na educação mineira da Primeira República. *Teoria e Educação*, n.5, p. 149-160, 1992.

MAFRA, Leila de A. Formação e trabalho: o vivido e o representado pelo aluno trabalhador de 2º grau do Brasil. In: MAFRA, Leila de Alvarenga, CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (Orgs.). *Ensino médio no Brasil*, da ruptura do privilégio à conquista do Direito. Brasília: INEP, 1992. p.87-120.

MOACIR, Primitivo. *A instrução e o Império*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1939. 3v.

\_\_\_\_\_ *A instrução e a República*. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1941. 3v.

MOURÃO, Corrêa. *A instrução no tempo do Império em Minas Gerais*. 1962.

Recebido em 18 de novembro de 1994.

Leila Alvarenga Mafra, doutora em Filosofia pela University of Pittsburgh, Pennsylvania (USA), é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

*This study attempts to apprehend the social and pedagogical foundations sustaining night secondary schools ' social role and proposal for human formation. It has been analysed private initiatives, public po-*

*licies and decisions taken during the expansion and pedagogical organization of night courses for youngsters and adults in Brazil. An overall review of the literature has been carried out to select references for registering the development of night school within the period comprehended between the establishment of Portuguese Empire in Brazil and 1930. Despite night schools slow and irregular development in several provinces within the country, common characteristics have been identified among them, as the social and pedagogical intentions in the program of study, teachers practice and policies decisions were analysed.*

*Cette étude essaie de saisir lesfondements sociaux et pédagogiques inhérents à la conception de formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire du soir, ainsi que son rôle social. A cette fin, l'auteur a analysé les initiatives prises por le secteur privé, les politiques publiques, et les décisions prises au moment de l'expansion et de l'organisation pédagogique des cours du soir destinés aux jeunes et aux adultes au Brésil. L'auteur a procédé à une large révision bibliographique et à une sélection des documents et des textes de référence pour enregistrer ce processus, tout en ayant son attention en particulier, à la période comprise entre l'Empire et 1930. Malgré le développement lent et ir régulier de cet enseignement dans les différentes provinces du pays, ila été possible néanmoins d'identifier quelques caractéristiques communes ainsi que la signification sociale et pédagogique deformation escomptée.*

*En este estudio se busca aprehender los fundamentos sociales y pedagógicos inherentes a la concepción de la formación de la enseñanza media nocturna, así como, su papel social. Fueron analizadas las iniciativas privadas, las políticas públicas y la toma de decisiones en el proceso de expansión y organización pedagógica de los cursos nocturnos para jóvenes y adultos en Brasil. Se utilizó una amplia revisión bibliográfica*

*elegiéndose documentos y referencias para registrar ese proceso, centrándose específicamente en el periodo comprendido entre el Imperio portugués-Brasileño y 1930. Además del lento e irregular desarrollo de la enseñanza media nocturna en las diversas provincias del país ha sido posible identificar, en este proceso, características comunes, así como, el sentido social y pedagógico de la deseada formación.*