

A EDUCAÇÃO DO OPERARIADO NO DEALBAR DO SÉCULO XX¹

Maria Manuela P. F. Rodrigues

CIE-FCUL

1. Em torno da escola...

A ideia de uma instrução pública é uma ideia moderna que foi concebida e formulada na sua íntegra, pela 1.^a vez, na Revolução Francesa². Se na Antiguidade e no Feudalismo a instrução estava como que vedada ao povo, agora, com as complicadas máquinas que a indústria criava, era preciso (en)formar indivíduos aptos a enfrentar as novas realidades. Assim, a escola foi a pedra basilar para a formação do trabalhador no seio das sociedades industrializadas na medida em que houve necessidade de homogeneizar as massas, com vista à implantação de mecanismos de ordem e integração num sistema diferente de racionalidade e de práticas sociais. A escola assume a sua função de agente de legitimação e de controlo social. Guy Vincent refere que “l’*école* du XIX ème ne forme pas l’ouvrier productif, mais le travailleur soumis et, plus généralement, le citoyen”³. A escola de massas não foi criada propriamente para fornecer trabalhadores com as competências necessárias para a indústria, mas para ensinar obediência e submissão àqueles cujo destino se encontraria nos lugares mais baixos da hierarquia ocupacional, enquanto que a liderança, a determinação e o autocontrolo eram deixados para os que estariam destinados a ocupar os lugares mais graduados. A escola criou, então, uma série de ritos, regras, conceitos e expectativas, com vista a homogeneizar ritmos, valores e comportamentos de acordo com uma determinada visão do mundo:

“Ecrire (à tous les sens du mot), dessiner, lire même, et plus généralement agir selon les règles; régler l’imagination, le jugement, la sensibilité de l’enfant; régler ses moeurs et ses manières jusque dans le détail de ses gestes: voilà en quoi consiste essentiellement l’«*école*» telle qu’elle apparut

¹ O presente texto resulta da síntese de um capítulo da minha tese de doutoramento, dedicada ao ensino primário na 1.^a República no Barreiro, defendida em 2007.

² Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire (extraits)*, Paris: Éditions Kimé, 2000 (1880-1887), p. 149. Segundo Aníbal Ponce, o famoso plano de Condorcet, intitulado *Rapport*, lido na Assembleia Legislativa em Abril de 1792, reflectia “os ideais hipócritas da burguesia” e quase todos os problemas que ainda hoje preocupam os mestres e educadores eram ali propostos e examinados (*Educação e Luta de Classes*, 1979/1936, p. 184).

³ Guy Vincent, *L’École Primaire Française. Etude Sociologique*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme, 1980, p. 102.

dans nos sociétés voici trois ou quatre siècles. Que fait l'école? Elle éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles; en cela elle est un aspect du pouvoir.»⁴

A socialização nesse espaço passa a ser feita de modo a permitir aos alunos a apreensão de um *modus vivendi* criador de identidades.

Sendo uma das facetas da instituição escolar a manutenção da estrutura social e a legitimação da mesma, não é, todavia, a única que devemos observar, pois, ela tem, igualmente, um papel no fluxo da mobilidade social. E é, essencialmente, nestas duas ópticas (tensões e conflitos versus consensos) que se tecem os discursos sobre a escola.

A nova sociedade nascida com a modernidade trouxe consigo uma mudança nas formas de vida e nas formas de pensar da população europeia. A partir do final do século XIX, cada vez mais as práticas discursivas sobre «crianças» vão sendo direccionadas para «alunos», no sentido de formação de cidadãos autónomos e responsáveis de um Estado-Nação. A passagem da educação escolar da esfera da Igreja para a esfera laica e secular traduziu-se num processo histórico cheio de vicissitudes. O emergir dos novos processos de produção industrial viria a cobrar à educação escolar toda uma série de novas funções e responsabilidades a que esta competia dar resposta. A escola enquanto organização tem uma dimensão propriamente educativa com finalidades culturais. Ao longo do seu percurso histórico e institucional, a escola adquiriu uma dimensão educativa que se foi sobrepondo a pouco e pouco à dimensão puramente instrutiva.

A institucionalização de um modelo de escola pública fez-se acompanhar pela organização do tempo escolar⁵. A sociedade industrial emergente e o processo civilizador criaram novas configurações das noções de tempo e de espaço essenciais à construção dessa mesma sociedade, ávida de cidadãos preparados para o mercado de trabalho. A nova concepção de tempo e de espaço tinha como objectivo a maximização das energias e das forças do indivíduo com o fim de o tornar o mais produtivo possível e, assim, promover a acumulação de riqueza. É dentro deste processo de mudanças que despontam a infância e a juventude como novas categorias sociais, e a quem se

⁴ *Ibidem*, pp. 262-263.

⁵ Segundo António Nóvoa, num artigo sobre os tempos da escola (publicado num livro, de 2000, de que também é co-autor, intitulado *A Difusão Mundial da Escola*), no caso português, os grandes momentos de viragem do modelo escolar situaram-se em 1880, 1920 e 1960. Sobre as questões do tempo escolar é indispensável a consulta do livro dirigido por Marie-Madeleine Compère, *Histoire du Temps Scolaire em Europe*, Paris: Économica, 1997.

destinam as instituições escolares, agora responsáveis pela produção de indivíduos produtivos.

A ideologia burguesa reservou, para a infância, um tempo determinado institucionalmente que se ajustasse ao tempo do trabalho, nele se inserindo modos de vida e normas jurídicas. A escola toma o lugar do trabalho, embora tal se faça de acordo com as camadas sociais e as conjunturas locais. O tempo escolar não é mais do que uma fracção do tempo social total. A organização do tempo constituiu a matriz da revolução económica, o que conduziu ao aumento da produtividade, bem como ao alongamento e intensificação do trabalho. O tempo escolar é um princípio organizador da escolarização, definindo-se como um dispositivo específico de formação, instrução e inculcação; também se pode considerar como sendo um indicador privilegiado de atitudes e comportamentos com vista ao futuro.

A inspiração da ideia da organização da educação escolar por classes de idades pode-se reportar à sociedade medieval, em que a entrada da criança no mundo dos adultos ocorria por meio de processos de iniciação, tendo o aprendiz de percorrer certas etapas para obter crescentes graus de autonomia.

A extensão da escolarização a um universo cada vez mais alargado possibilitou a inserção de todos na sociedade de forma controlada. No que concerne ao século XIX,

“a história da escola tem que ser entendida no quadro da ascensão das classes burguesas e da transformação do sistema sócio-económico, através de um duplo processo: por um lado, a acção popular e burguesa em favor do desenvolvimento escolar; por outro lado, a penetração de um modelo cultural elitista na sociedade.”⁶

Em Portugal, a obrigatoriedade legal da escolaridade primária foi decretada em 1835 por Rodrigo da Fonseca Magalhães, mas só em meados do século XX se alcançaria estatisticamente a universalidade da escola primária no panorama nacional – a chamada escola de massas –. A obrigação de ir à escola não deve ser confundida com o direito à instrução, na medida em que a obrigação aparece como a única forma de forçar a maioria da população a instruir os seus filhos.

⁶ António Nóvoa, «Os professores: quem são? donde vêm? para onde vão?», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 80.

O paradigma educativo da nossa sociedade depois da 2.^a metade do século XIX é, indubitavelmente, a escolarização, tendo a medicina, a psicologia e a pedagogia contribuído para o triunfo da educação escolar. Progressivamente, a escola passa a ser universal, na medida em que começa a assistir-se à sua vulgarização junto do povo, obrigatória, porque tomam-se medidas legislativas impondo a frequência escolar das crianças, e gratuita, no sentido em que todas as despesas passam a ficar a cargo do Estado e das autoridades locais. Como dizia Ivan Illich, de forma algo sarcástica:

“L’École est devenue la religion mondiale d’un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l’ère technologique. L’État-nation a adopté cette religion, enrôlant tous les citoyens et les forçant à participer à ses programmes gradués d’enseignement sanctionnés par des diplômes.”⁷

A escola, como instituição, teve um papel crucial na formação de cidadãos, na unificação cultural e linguística destes, e foi um instrumento imprescindível na construção dos modernos Estados-Nação, de tal modo que o ensino e a aprendizagem estiveram sempre envoltos por relações de poder, pelo que nunca podemos atribuir neutralidade nos seus efeitos e resultados.

Toda a acção educativa é tida como um processo de socialização, porque é por este processo que se realiza a dinâmica da transmissão da cultura, de aprendizagem das regras, valores e atitudes dos grupos sociais, apresentando esta experiência de socialização um impacto mais forte no decurso da infância devido à permeabilidade, plasticidade e dependência dos indivíduos nesta fase da vida, sendo determinantes as vivências neste período para a estruturação do modo como responderão os indivíduos aos estímulos do mundo circundante ao longo da vida. Para Adolfo Lima, a finalidade da educação era “preparar o indivíduo para a vida social, para viver em sociedade, numa sociedade, numa época”⁸. Defendia uma “*educação pelo trabalho e para o trabalho*” orientada para o bem do indivíduo e da comunidade⁹. Por isso, não era partidário nem da escola clássica nem do ensino meramente funcional, mas sim da *escola-oficina*, onde se formassem indivíduos “que possam, saibam e queiram ser

⁷ Ivan D. Illich, *Une Société Sans École*, Paris: Éditions du Seuil, 1971, p. 27. Illich dizia ainda que “Le système de la scolarité obligatoire, s’il conduit inévitablement à une ségrégation au sein de la société, permet également une sorte de classement entre les nations” (p. 25).

⁸ Adolfo Lima, «O Universo e a Vida – o homem e o fim da educação», in *Escola Nova*, Ano I, N.ºs 2 e 3, Coimbra: Edição da Associação de Professores de Portugal, 30 de Setembro de 1924, p. 29.

⁹ *Ibidem*, p. 31.

consciências sociais, utilidades sociais, valores sociais, exercendo, e nunca abdicando, dos seus direitos e dos seus deveres”¹⁰.

João de Barros, no livro *Educação e Democracia*, dizia que, na perspectiva social, educar é formar o cidadão dando-lhe a consciência dos seus direitos e dos seus deveres, e que isso se conseguiria através da instrução, desde o simples «saber ler e escrever» até ao estudo mais completo e vasto; contudo, a instrução, apesar de fundamental, não era suficiente, pois, era preciso fornecer à criança uma aprendizagem moral (no sentido de conjunto de regras de conduta) que lhe educasse o carácter¹¹. O ensino primário tinha, então, como fim certo e determinado, “dar a todos os habitantes dum país as noções fundamentais e o preparo essencial para formar cidadãos”¹².

Mas o problema do analfabetismo foi uma constante ao longo dos tempos. No final do século XVIII, possuir conhecimentos escolares ainda não constituía uma necessidade para a maior parte da população, particularmente nas regiões rurais onde as pessoas continuavam mergulhadas na cultura oral e os limites dos seus horizontes não ultrapassavam os da aldeia onde viviam. A transmissão por imitação do saber prático e técnico necessário à vida quotidiana sobrepunha-se à ideia de ser necessário ler e escrever. Contudo, à medida que se vão constituindo “communautés de lecteurs” (expressão utilizada por Anne Marie-Chartier), a cultura oral vê-se relegada para um plano subalterno: “la culture oral, mêlant la mémoire vive et l’échange direct, la prise de parole et les gestes pratiques, la répétition, la déformation et l’oubli, deviendrait peu à peu résiduelle et folklorique”¹³. Aos poucos a escola adquire uma função determinante e diferencia-se de outras instâncias de socialização pelo papel social que lhe é atribuído na transmissão de conhecimentos: “Com efeito, quando as massas passam a ter acesso à instrução primária, a cultura tradicional deixa de ser basicamente oral e fragmenta-se numa cultura superior ou dominante, a dos alfabetizados, e numa cultura inferior ou recessiva, a dos analfabetos”¹⁴. Todavia, a alfabetização não se reduziu ao produto da oferta de escolas e da atracção que estas exerceram, mas, antes disso, ela foi o resultado da opção dos indivíduos em determinadas circunstâncias, como acontecia com certos

¹⁰ *Ibidem*, p. 30.

¹¹ João de Barros, *Educação e Democracia*, Lisboa: Livraria Profissional, 1916.

¹² *Ibidem*, p. 32.

¹³ Anne-Marie Chartier, «Le lecture scolaire entre histoire des disciplines et histoire culturelle», in *Éducation et Sociétés. Revue Internationale de Sociologie de L’Éducation*, N.º 4, Issy-les-Moulineaux/France: De Boeck Université, 1999/2, p. 124.

¹⁴ E. J. Hobsbawn, *A Era do Capital 1848-1875*, Lisboa: Editorial Presença, 1979, p. 401.

grupos socioprofissionais (por exemplo, clérigos e comerciantes) cuja alfabetização se ficou a dever ao papel que a escrita assumia nas suas actividades.

Foi a partir da Modernidade que se tratou de utilizar a escola como instrumento para conformar e confirmar hábitos, valores, crenças e saberes de acordo com parâmetros e normas prescritas pela sociedade. Deste modo, a escola estabelece, reproduz e perpetua tradições:

“Chargée de sélectionner l’élite des futurs dirigeants et de former rapidement les futurs travailleurs, l’école transmet aux premiers, sous le nom de culture, l’idéologie de la classe dominante, dote les seconds du minimum de qualités requis par l’industrie capitaliste et en même temps leur inculque ce qui leur fera accepter leur condition.”¹⁵

Na segunda metade do século XIX, na Europa Central e Ocidental (de modo particular nas regiões protestantes) bem como na América do Norte, a distinção entre alfabetizados e analfabetos era já uma poderosa força de modificação do mundo rural, como salienta Hobsbawn: enquanto que no mundo oral dos *iletrados*, a ausência de conhecimento das letras, da língua nacional ou das instituições nacionais apenas constitui uma desvantagem para aqueles cuja profissão exige esse conhecimento, já numa sociedade alfabetizada o iletrado é por definição inferior e, por isso, sente-se fortemente estimulado a suprimir essa inferioridade, senão em si, pelo menos nos seus filhos¹⁶.

Segundo Harvey Graff,

“The moral bases of literacy accompanied the shift from a moral economy to a political economy in the late eighteenth and early nineteenth centuries, developing in response to a sweeping societal transformation and efforts to comprehend and interpret those changes. Literacy, we will see, was expected to contribute vitally to the reordering and reintegration of the ‘new’ society of the nineteenth century; it represented one central instrument and vehicle in the efforts to secure social, cultural, economic, and political cohesion in the political economy of the expanding capitalist order.”¹⁷

¹⁵ Guy Vincent, *ob. cit.*, 1980, p. 8.

¹⁶ E. J. Hobsbawn, *ob. cit.*, 1979, p. 254.

¹⁷ Harvey J. Graff, *The Literacy Myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*, New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 1991 (originally published in 1979 by Academic Press, Inc.), p. 25. Para uma análise aprofundada do tema da literacia, consultar as obras dos autores referenciados por Harvey Graff na introdução desta edição (pp. xxviii-xxxiii).

As bases morais da literacia eram, então, o principal fim da educação escolar elementar:

“These moral values, central to nineteenth-century educators and to the society for which schooling was to prepare men and women, reveal the perceived connections between the school, the society, and the economy. Morality, in other words, underlay social relations, social order, economic productivity, and the development of hegemony. The inculcation of values, habits, or attitudes to transform the masses, not skills, was the task of schooling and the legitimating notion of the moral economy.”¹⁸

Contudo, Guy Vincent chama a atenção para o facto de não se poder associar a escolarização da criança, especialmente a dos meios mais desfavorecidos, com a formação de trabalhadores:

“Le nouveau rapport à l’enfant qui s’instaure à une époque dans nos sociétés est très certainement lié aux autres rapports sociaux, et à leur transformation, mais la scolarisation de l’enfance ne peut être identifiée à une opération bourgeoise de transformation des enfants pauvres en travailleurs utiles. La clôture, la séparation de l’école par rapport au monde et à la vie, n’apparaissent pas comme la conséquence de la division capitaliste du travail, d’une séparation entre travail intellectuel et travail manuel liée à la contradiction capital-travail, mais comme un moyen d’assurer une emprise que ne permettent pas les interventions tardives et intermittentes dans le milieu.”¹⁹

Louis Althusser refere que, ao contrário do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, há uma lei tendencial na reprodução da qualificação da força de trabalho fora da produção através do sistema escolar capitalista e de outras instituições²⁰. Em resposta à questão que ele próprio formula do que se aprende na escola, responde:

“Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo

¹⁸ *Ibidem*, p. 36.

¹⁹ Guy Vincent, *ob. cit.*, 1980, p. 54.

²⁰ Louis Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Editorial Presença, 1974, p. 20.

contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se portanto «saberes práticos» (des «savoir faire»)²¹

A tarefa de ensinar saberes práticos não é um exclusivo da Escola, porque há outras instituições e «aparelhos» do Estado (como, por exemplo, a Igreja e o Exército) que também o fazem; todos eles actuam sempre sob o jugo da ideologia dominante, pelo que Althusser conclui “que é *nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho*”²².

Se na perspectiva marxista a fábrica é entendida como um lugar de sofrimento e de cansaço extenuantes, ao mesmo tempo, de forma oposta, esse mesmo lugar de desqualificação é também o lugar em que se dá a qualificação, uma vez que o saber fabril apetrecha o operário para a luta, dá-lhe, através da experiência sindical, um aumento da sua auto-confiança e consciência de classe para a transformação da divisão do trabalho e, por consequência, para a mudança da sociedade. A fábrica e o sindicato eram importantes para a instrução dos trabalhadores. Na Europa, as actividades de formação sindical e/ou operária tiveram início a partir dos finais do século XVIII, com a preocupação prática de dar instrução aos trabalhadores adultos, ou seja, com objectivos técnico-profissionais, havendo para o efeito cursos nocturnos. No final do século seguinte, este movimento de educação toma duas vertentes: por um lado, há a corrente que mantém o objectivo de educar o povo e que resulta no nascimento das universidades populares já no século XX; a outra corrente desenvolveu-se separadamente e centrou as suas actividades nas necessidades de formação dos adultos e da promoção profissional. No que concerne ao problema da instrução dos trabalhadores, Émile Durkheim dizia:

²¹ *Ibidem*, pp. 20-21.

²² *Ibidem*, p. 22. A definição dada pelo próprio Althusser para «Aparelhos Ideológicos do Estado» é bastante simples: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (p. 43); “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico escolar*” (p. 60). A Escola passou a ocupar o lugar que durante muitos séculos pertenceu à Igreja no papel de *Aparelho Ideológico de Estado* dominante encontrando-se aliada com a Família, como a Igreja também havia estado.

“On a parfois proposé comme remède de donner aux travailleurs, à côté de leurs connaissances techniques et spéciales, une instruction générale. Mais, à supposer qu’on puisse ainsi racheter quelques-uns des mauvais effets attribués à la division du travail, ce n’est pas un moyen de les prévenir. La division du travail ne change pas de nature parce qu’on la fait précéder d’une culture générale. Sans doute, il est bon que le travailleur soit en état de s’intéresser aux choses de l’art, de la littérature, etc.; mais il n’en reste pas moins mauvais qu’il ait été tout le jour traité comme une machine.”²³

Ao longo do século XIX, a interpenetração da ciência e da indústria levou a que o sistema educacional se tornasse, a pouco e pouco, num factor imprescindível para o desenvolvimento industrial. Países como a Inglaterra e a Bélgica, que foram pioneiros da primeira fase da revolução industrial, não estavam na lista dos países mais industrializados. Contudo, como refere Hobsbawm,

“Daí em diante tornou-se praticamente impossível que um país não dotado de um sistema de educação de massas e de instituições universitárias adequadas se tornasse uma economia «moderna»; por outro lado, países pobres e retrógrados como a Suécia, dotados porém de um bom sistema educacional, tiveram mais facilidade em atingir o estágio industrializado.”²⁴

Todavia, a escolarização não era uma condição imprescindível para se singrar na vida, como constata Harvey Graff: “Industry, skills, and wealth could be obtained by the individual with no schooling; education, nevertheless, was viewed as fundamental to the development and the maintenance of the economic system, as it was to the social order”²⁵.

Em Portugal, mesmo em plena 1.^a República, a deficiente formação dos recursos humanos ocupados na indústria continuava a ser notada e a constituir um dos obstáculos colocados à industrialização do país:

²³ Émile Durkheim, *De la Division du Travail Social*, 2.^e édition, Paris: Presses Universitaires de France, 1986 (1893), p. 364.

²⁴ E. J. Hobsbawm, *ob. cit.*, 1979, pp. 64-65. Para a aquisição de tecnologias científicas, tanto económicas como militares, é necessário possuir-se uma boa educação de base, como facilmente se pode depreender. De acordo com Hobsbawm, o valor prático de uma boa educação primária via-se até no campo de batalha, pois um dos motivos que contribuíram para que os prussianos batessem os franceses em 1870-71 foi o grau muito superior de alfabetização dos seus soldados (p. 65).

²⁵ Harvey J. Graff, *ob. cit.*, 1991 (1979), p. 200.

“mais do que a escassez de recursos naturais, foi a falta de recursos humanos (operários, técnicos e dirigentes), devidamente preparados e actualizados, que, no período em foco [1890-1926], travou o ritmo da industrialização em Portugal. Isto sem esquecer, obviamente, questões de carácter mais geral, como a persistência de elevadas taxas de analfabetismo – cerca de 75%, ainda em 1910 -, o baixo nível de poder de compra da população portuguesa, que permaneceu maioritariamente rural, e a reduzida escala do próprio mercado”.²⁶

Servindo-nos das palavras de um engenheiro da época, citado por Manuel Rodrigues e José Mendes no livro *História da Indústria Portuguesa*, vejamos a importância que era atribuída à educação escolar na formação da classe operária:

“O Eng.º José de Oliveira Simões, geralmente bem informado sobre as questões industriais, retratara assim a situação: «Em poucas palavras pode dizer-se que não se dá a educação devida à classe operária, e nem mesmo o ensino indispensável se lhe ministra.» Mas a lacuna não se restringia aos operários: «A falta de instrução geral e especial explica a deficiência que se nota nas nossas oficinas, quanto a pessoal dirigente. Embora a tendência seja para diminuir o défice nacional, o pessoal de mestres e contramestres é em grande parte estrangeiro.»²⁷

A questão da falta de mão-de-obra especializada em Portugal, que levava à sua importação do estrangeiro, pode ter explicação não só no atraso industrial do país, mas noutros factores bem distantes. Se tivermos em linha de conta que Portugal sempre foi um país profundamente católico, talvez possamos encontrar parte da explicação, reportando-nos ao trabalho de Max Weber:

“Ainda mais significativa é uma constatação que ajuda a compreender a baixa percentagem de católicos na mão-de-obra qualificada da grande indústria moderna. (...) Por outras palavras, os artesãos católicos mostram uma tendência mais acentuada para permanecerem na oficina, tornando-se assim com maior frequência *mestres* artesãos, ao passo que os protestantes se

²⁶ Manuel Ferreira Rodrigues, José Amado Mendes, *História da Indústria Portuguesa. Da Idade Média aos Nossos Dias*, Mem-Martins: Associação Industrial Portuguesa, Publicações Europa-América, 1999, p. 275.

²⁷ *Ibidem*, p. 274.

encaminham mais para a fábrica, para aqui ocuparem os escalões superiores da mão-de-obra qualificada e empregos administrativos. Nestes casos, a relação de causalidade reside indubitavelmente no facto de as *peculiaridades espirituais inculcadas*, nomeadamente pela educação baseada na atmosfera religiosa da comunidade de origem e da casa paterna, terem determinado a escolha da profissão e a subsequente carreira profissional.”²⁸

Apesar de todo este atraso educativo, os militantes operários bem como os próprios governos atribuíam grande importância à educação dos trabalhadores. Assim, dirigentes, activistas sindicais, trabalhadores mais qualificados e artesãos, geralmente pelos seus próprios meios, tentavam ampliar os seus conhecimentos e transmiti-los aos demais. Eles procuravam suprir as deficiências do sistema escolar da época, empenhando-se em obter uma sólida preparação teórica, a fim de contraporem o seu saber ao conhecimento burguês ou religioso. Por outro lado, essa preocupação educacional tinha também finalidades políticas, como a criação de grémios de debate que serviam de foco de aglutinação e politização dos trabalhadores, porque a educação popular não devia ficar-se pela formação de sobrevivência técnica: um bom operário não era o que sabia fazer funcionar as máquinas, mas sim aquele que ao funcionar com elas reconhecia a razão de ser histórica e social da própria máquina e reconhecia a favor de quem trabalhava a máquina com as suas mãos. Os meios de promoção da alfabetização na classe operária passavam também pela difusão do *esperanto*, como o atesta a notícia de Outubro de 1922, publicada na primeira página do semanário *O Sul e Sueste*, na qual se comunica que o Grupo Ferroviário Educação Social, numa das suas últimas reuniões, havia decidido fundar na sua sede uma escola de Esperanto, para o que já haviam tomado as diligências necessárias²⁹.

A partir da sua experiência e com o recurso à instrução que conseguiam obter, os trabalhadores constituíam um quadro essencialmente político da organização da sociedade. Com esta posição face à instrução, conseguia-se deitar por terra o que Illich via de profundamente negativo na ideologia escolar, quando afirmava que, “Prisonnier de l’idéologie scolaire, l’être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l’école le conduit à une sorte de suicide intellectuel”³⁰. Todavia,

²⁸ Max Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa: Editorial Presença, 1983 (tradução – original em alemão escrito entre 1904 e 1905), p. 27.

²⁹ *O Sul e Sueste*, Semanário do sindicato do pessoal dos Caminhos de Ferro do Sul e Sueste, Ano IV, N.º 66, Barreiro, 15 de Outubro de 1922.

³⁰ Ivan Illich, *ob. cit.*, 1971, p. 106.

a questão do autodidactismo trazia alguns problemas, como observou Richard Hoggart: no seu esforço de promoção cultural o autodidacta perde os seus laços de classe, a tal ponto que, por vezes, chega a ter vergonha das suas origens proletárias, sentindo-se superior e com tendência a «olhar do alto» as atitudes e maneiras populares³¹.

Por isso, havia quem visse o alargamento da alfabetização aos meios populares como um mal a evitar a todo o custo. Se, de um lado, havia quem defendesse a necessidade de instruir as massas de modo a elevá-las ao nível das técnicas da nova produção, do outro lado, havia o temor que essa mesma instrução as tornasse “menos assustadiças e menos humildes”³². Neste sentido, Jürgen Kuczynski chama a atenção para o facto de, durante o século XIX, “Il ne faut cependant pas oublier, en analysant la situation scolaire, que dans les classes dirigeantes il ne manquait pas de gens qui tenaient l’éducation du peuple pour un phénomène dangereux”, a ponto de “Une partie s’opposait avec la plus grande énergie à tout progrès dans ce domaine”³³. Mas, em contrapartida,

“il y avait, dans la bourgeoisie, un milieu assez étendu qui, objectivement poussé par son propre intérêt, subjectivement animé de sentiments humains et favorables aux ouvriers, voulait donner de l’instruction à ceux-ci pour les transformer en une petite bourgeoisie, bien à sa place dans la société ou, en termes politiques, pour en faire des électeurs pour les conservateurs ou les libéraux (...).”³⁴

Como era o nível de alfabetização do meio em que se vivia, e não tanto o modo de vida ou a condição social, o factor que mais determinava a própria alfabetização, em Portugal, durante a centúria de Oitocentos, “o analfabetismo era suficientemente elevado para se perpetuar a si próprio”³⁵. O simples ensino da leitura e da escrita nunca entusiasmou os dirigentes monárquicos nem os republicanos, pois, “a elite liberal e republicana sabia que o ler e escrever em si eram inúteis para a maioria dos

³¹ Richard Hoggart, *As Utilizações da Cultura 2. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*. Lisboa: Editorial Presença, 1975 (1957), p. 171.

³² Anibal Ponce, *ob. cit.*, 1979 (1936), p. 200.

³³ Jürgen Kuczynski, *Les Origines de la Classe Ouvrière*, Paris: Hachette, 1967, p. 109.

³⁴ *Ibidem*, p. 130.

³⁵ Rui Ramos, «“O chamado problema do analfabetismo”: as políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX)», in *Ler História*, 35, 1998, p. 48. Sobre a distribuição espacial e por sexo da alfabetização em Portugal, no final do século XIX princípio do século XX, ver o artigo, também do mesmo autor, «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Volume XXIV (103-104), 1988, pp. 1067-1145.

portugueses”³⁶. Os responsáveis pela instrução pública republicana continuaram a enfatizar a educação, mais do que o simples ler e escrever. Como resultado, em 1910, 70% dos portugueses não sabia ler, mas, em 1926, depois de dezasseis anos de governação republicana, a taxa de analfabetismo mantinha-se em 66%³⁷.

O próprio João de Barros admite: “Todos somos culpados dum grande erro, em Portugal, dum grande erro que vem de longe – e que não soubemos combater: – é o erro de ter desprezado a educação e o ensino português”³⁸. A carência de uma linha directriz é a grande falha apontada e, neste ponto, conseguimos salientar em João de Barros uma visão embrionária da teoria do capital humano que iria despoletar umas décadas mais tarde:

“O que é preciso é saber determinar os limites da acção pedagógica dentro dos quais se conseguirá fazer do educando um homem útil à sua Pátria e a si próprio. O que é preciso é estabelecer as bases gerais em que a sua inteligência e a sua sensibilidade se apoiem para alcançarem o máximo de força produtiva, no campo em que se apliquem as actividades individuais. E é preciso ainda (...) que o Estado possua um bom critério orçamental em matéria de ensino, não para poupar ridiculamente na organização deste serviço público, mas para que, por meio deste, obtenha o *capital de energia humana* sem o qual os outros capitais são quase inexistentes e improdutivos.”³⁹

2. A realidade barreirense

Apesar da carência de escolas que se fazia sentir há uma preponderância da alfabetização da população barreirense relativamente à média da alfabetização da população dos restantes concelhos do distrito de Setúbal. A explicação para um índice de analfabetismo mais baixo na população do Barreiro pode ser encontrada na essência do seguinte excerto, de uma notícia publicada em Janeiro de 1922, que divide a população da terra em duas classes:

³⁶ Rui Ramos, *art. cit.*, 1998, p. 56.

³⁷ *Ibidem*, p. 46.

³⁸ João de Barros, *O Problema Educativo Português. Ensaio crítico*, Lisboa: Imprensa Libanio da Silva, 1920, p. 18.

³⁹ *Ibidem*, p. 17.

“A primeira, produto da heterogénea composição familiar em que assenta o censo desta vila, vive rudemente, autómata, como um ser que não pensa nem sabe o que pensar.

A segunda, composta d’uma actividade cerebral grande, chegou já à mais sublime existência, ao mais belo prazer que é o viver idealista. (...)

A demonstração clara, evidente, como é composta, como e onde existe a segunda parte desta família que é o Barreiro, está na forma como essa classe recebe o mundo idealista, o mundo que vive, que se movimenta, que aciona. Da partitura ao palco, da oficina ao pincel, essa parte – a maior felizmente – existe com noções exatas do que é a arte, desde o mais pequeno significado da palavra à mais maravilhosa demonstração.

É que essa classe mesmo sem mestres, que a leccione, tem conseguido acompanhar o movimento sempre contínuo e interminável do ideal.

É a maior prova da sua mentalidade. Sem mestres nem escolas a segunda parte em que dividimos a população do Barreiro, sabe interpretar Mozart e Talma, sabe compreender e definir.

E como se não fosse isso o suficiente – como não é – distingue as teorias revolucionárias de Karl Marx às reformistas do educador que foi Malon.⁴⁰

Há a considerar a hipótese da mobilidade social ser possível e provável no mundo industrial do Barreiro, o que levaria os trabalhadores a serem autodidactas (por exemplo, começariam em aprendiz e podiam ascender a postos de chefia dentro de determinados sectores ou na liderança associativa sindical), enquanto tal é praticamente improvável no meio rural, sendo assim este um factor de desenvolvimento cultural. A fábrica ocuparia o lugar privilegiado da escola como local de aprendizagem de saberes letrados, quer como indutora de vontade de aprendizagem quer como local de discussão e troca desses saberes. A partir dos dados recolhidos, podemos apontar para a existência de uma ligação directa entre política e alfabetização neste contexto geográfico e temporal, da qual tentaremos dar um retrato.

Em 1890 foi fundado o *1.º Centro Socialista* no Barreiro, também local de residência do seu fundador, Joaquim Marques, maquinista dos vapores do Sul e Sueste; o *2.º Centro Socialista* seria fundado em 1897 por quatro operários corticeiros e um

⁴⁰ *Acção*, Quinzenário de educação e propaganda dos interesses do Barreiro, Ano II, N.º 27, Barreiro, 30 de Janeiro de 1922.

comerciante local; ambos os Centros tiveram uma existência efémera⁴¹. Só em 1909 nasceria um 3.º *Centro Socialista* no Barreiro (na prática correspondia ao renascimento do anterior Centro), a que estaria ligada a fundação de um jornal, o *Avante*; para além do jornal, seria inaugurada na sede do Centro uma biblioteca, denominada posteriormente *Livraria Pública* que autorizava o empréstimo domiciliário, e um curso de desenho industrial e de francês⁴². Também este Centro teria uma curta existência, pois, com a implantação da República, houve uma forte adesão ao P.R.P., tendo a maior parte dos socialistas barreirenses sido absorvidos pelo Centro Republicano Estêvão de Vasconcelos, pelo que não se justificava a continuação deste projecto. O 4.º *Centro Socialista* foi apelidado de Centro Socialista Burguês, devido ao facto de alguns dos seus sócios serem pequenos industriais corticeiros ou comerciantes, o que conduziu ao afastamento de muitos operários que se viraram para os sindicalistas, particularmente os dos Caminhos-de-Ferro; teve igualmente curta existência, o que ficou a dever-se, em grande medida, ao estrangulamento que os republicanos fizeram dos pequenos centros socialistas locais⁴³. Na mesma rua do 1.º e do 4.º Centros, seria fundado o último dos Centros Socialistas do Barreiro, o 5.º *Centro Socialista*, em 1920, mas que encerraria portas em 1922; editou também, entre 1920 e 1924, um jornal – *Acção* – com o fim de defender os interesses locais e com uma vertente cultural, tendo conseguido sobreviver dois anos ao Centro sob cuja égide havia sido fundado⁴⁴.

A Associação de Classe dos Ferroviários do Sul e Sueste criou em 1919 o seu próprio órgão de imprensa, o jornal *Sul e Sueste*, nascido a partir da unidade dos antigos ferroviários desavindos (o primeiro jornal ferroviário barreirense, *O Rail*, apareceu em 1915, mas teve vida efémera), e que perduraria até 31 de Dezembro de 1933, altura em que seria obrigado a encerrar devido à aplicação da lei que criava os Sindicatos Nacionais: “Sem pretensões literárias é um jornal de combate, de solidariedade operária. Um jornal das grandes lutas da classe contra a administração e contra o sindicato

⁴¹ Thereza Aires de Campos, «O *Avante!* (1909-10) – Exemplo dum Jornal Socialista Local», in *Um Olhar Sobre o Barreiro*, III Série, N.º 1, Novembro de 1992, pp. 27-31.

⁴² *Ibidem*. Os trabalhos para a fundação deste Centro, que ficava sob a alçada da Comissão Central do Partido Socialista instalada em Lisboa, tiveram início em Maio de 1909, numa sessão realizada na antiga Associação da Classe dos Operários da Indústria Corticeira. Uma das pessoas ligadas à origem deste 3.º Centro era uma mulher, Ernestina Costa, que fundou, também no Barreiro, a *União Fraternal das Mulheres*, cuja primeira missão era enveredar esforços para a criação de uma creche para os filhos dos operários.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

paralelo⁴⁵. Atendendo ao facto de, nesses tempos republicanos, um periódico ser o veículo porta-voz, por excelência, de uma dada classe, destinado a atingir uma população operária escolarizada,

“Escrever num jornal ou falar nas grandes assembleias de massas, participar na vida do sindicato ou das múltiplas associações que enxameiam o Barreiro desta época, é uma forma de prestígio para um escol de dirigentes que despontou e dominava, efectivamente, o operariado de uma das mais desenvolvidas regiões industriais do país.”⁴⁶

A República permitiu e promoveu uma participação cada vez mais politizada das classes populares (que aos poucos iam escapando ao controlo com o passar dos anos), permitiu uma maior mobilidade à actividade política e incentivou a prática do associativismo político. O aparecimento dos partidos e das primeiras organizações operárias traduziu-se num desenvolvimento acentuado nas instâncias promotoras do ensino⁴⁷. A atenção dada pelos militantes sindicalistas libertários às questões de solidariedade e de educação deve ser vista na perspectiva em que é entendido o próprio sindicato, uma vez que este é tido não só como um organismo de resistência, mas também como uma instituição moral, “cujo aperfeiçoamento deverá traduzir-se, nas condutas dos seus membros, por atitudes mais emancipadas, livres e solidárias”⁴⁸. O interesse dos sindicalistas pelo tema da educação materializou-se, sobretudo, pela criação de escolas por parte dos sindicatos⁴⁹. Na perspectiva de Victor de Sá, a República foi um período rico de experiência proletária, ensinamentos táticos e aprofundamentos ideológicos, em que se deu um aumento considerável da imprensa operária e a irrupção de um forte movimento sindical e reivindicativo no sector rural;

⁴⁵ António Moreira, «A poesia num jornal operário – *O Sul e Sueste*, 1919-1933», in *Um Olhar Sobre o Barreiro*, II Série, N.º 3, Junho de 1990, p. 30. O jornal *Eco do Barreiro*, também ligado aos ferroviários, pertencia ao partido Evolucionista; o fundador deste jornal, Jerónimo Paiva, havia sido director do jornal *O Rail*, e também em 1919, o Grémio Ferroviário do Sul e Sueste editou o jornal *Eco Ferroviário* tendo-o a ele como director, editor e proprietário.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 34.

⁴⁷ Segundo António Candeias (1994), “a própria Escola-Oficina n.º 1 representou algo como que um laboratório pedagógico do anarco-sindicalismo português, que, muito atento à sua vida, fez dela o seu modelo de educação (...) Desta forma, analisar as teorias e práticas educativas postas em evidência pela Escola Oficina n.º 1 representa também analisar as práticas e teorias que no campo educativo foram defendidas por quem com ela se identificou, neste caso o sector mais politizado e combativo do operariado português dos anos 20 do nosso século” (p. 29).

⁴⁸ João Freire, *Anarquistas e Operários. Ideologia, officio e práticas sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1900-1940*, Porto: Edições Afrontamento, 1992, p. 157.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 160.

por outro lado, foi o período de desilusão da classe trabalhadora, depois da expectativa favorável que o período da Propaganda incrementara⁵⁰. A agudização das lutas sociais ficou a dever-se a vários factores, entre os quais a não execução de qualquer programa social que havia sido prometido (tanto que nem mesmo a promessa do sufrágio universal foi satisfeita), o agravamento da repressão contra os trabalhadores, a participação na Grande Guerra e a carestia da vida⁵¹.

Pode-se considerar que o desenvolvimento das formações de cariz educativo para adultos constitui no seu conjunto uma extensão da forma escolar, na medida em que existe um contracto didáctico, uma prática social distinta, uma representação e planificação do acto de aprendizagem, um tempo didáctico, disciplina, formas de excelência e trabalho. Segundo Rogério Fernandes,

“A centúria de Oitocentos testemunha entre nós, como noutros países da Europa, a emergência do *movimento* da educação popular, caracterizado pela multiplicidade das iniciativas e pela diversidade, quando não pelo antagonismo político-ideológico dos respectivos promotores e agentes: *curios nocturnos* e *escolas móveis*, animados por associações de diferentes matizes ideológicos, pelo estudantado, ou pelas autoridades políticas, *círculos católicos operários*, organizados pela Igreja Católica ou por militantes laicos na perspectiva da difusão da doutrina social cristã.”⁵²

Escolas e cursos nocturnos foram criados para prolongar o tempo do ensino e de estudo depois do pôr-do-sol. Apareceram na segunda metade do século XIX e manter-se-iam no século XX. A primeira referência a cursos nocturnos no Barreiro encontrámo-la em Fevereiro de 1864, quando o professor de ensino primário, Luís de Almeida Reis, requereu à Câmara “uma gratificação ou ajuda de custo para ajuda da Iluminação da Aula Noturna que elle espontaneamente tem estabelecido n’esta Villa para aquelles que não podem frequentar de dia e atendendo a grande utilidade publica que da li resulta a instrução”, tendo a Câmara aprovado uma ajuda de mil réis mensais para a iluminação, enquanto o professor conservasse a referida aula⁵³.

⁵⁰ Victor de Sá, *Roteiro da Imprensa Operária e Sindical 1836-1986*, Lisboa: Editorial Caminho, 1991, p. 103.

⁵¹ *Ibidem*, p. 103.

⁵² Rogério Fernandes, *Uma Experiência de Formação de Adultos na 1.ª República. A Universidade Livre Para Educação Popular 1911-1917*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1993, p. 9.

⁵³ Arquivo Municipal do Barreiro, *Livro de actas das sessões da Câmara Municipal do Barreiro. 1861-1865*, 21 de Fevereiro de 1864. Já em 17 de Novembro de 1878, foi lido em reunião camarária um

Mas não era só na escola oficial que funcionava um curso nocturno. Também, a Sociedade dos «Penicheiros» mantinha, com muito êxito, em 1893, na sua sede, aulas de instrução primária diurnas para as crianças e nocturnas para os adultos, que estavam a cargo da Associação das Escolas Móveis e utilizavam o método João de Deus⁵⁴. Igualmente, de acordo com o noticiado na imprensa local, no final de 1900, a Associação de Classe dos Operários Corticeiros inaugurou as aulas nocturnas de primeiras letras, destinadas aos filhos dos associados e aos próprios associados que as quisessem frequentar⁵⁵. Mas já em plena República, na Sociedade de Instrução e Recreio Barreirense, «Os Penicheiros», em 28 de Janeiro de 1920, foi rejeitada uma proposta de se estabelecer um curso diurno e nocturno na sala da colectividade devido “a mandarem grandes despesas, que a mesma colectividade não pode acarretar”⁵⁶.

A situação deficitária em que se encontrava o concelho do Barreiro em matéria de salas de aulas, em 1926, era de uma gravidade bem patente, mas viria, ainda, a piorar nos anos seguintes com a chegada de muitas famílias com filhos que se deslocavam para esta terra e, por outro lado, com a elevada taxa de natalidade da população barreirense⁵⁷. Em 1928, a situação era incomportável: a capacidade das escolas oficiais do concelho, que já funcionavam em cursos duplos, só comportava 460 crianças, ficando-se o ensino particular pelas 300 crianças; “conclusão proclamada: já passava de 1700 o número de crianças, em idade escolar, que não recebiam instrução”⁵⁸.

Em contraponto com a grave falta de escolas de que sofria o Barreiro, a iniciativa particular reconhecia a utilidade da cultura nas massas populares: “Todas as colectividades recreativas e desportivas possuem uma bem fornecida biblioteca onde os seus associados, nas horas de ócio, podem recrear o espírito e cultivar a inteligência”⁵⁹. Exemplo disso é o que acontecia na colectividade, «Os Penicheiros», onde havia uma

ofício do professor do Barreiro, dizendo que se prontificava a dar aula nocturna três vezes por semana se a Câmara lhe fornecesse petróleo para a iluminação, ao que esta anuiu.

⁵⁴ Armando da Silva Pais, *O Barreiro Antigo e Moderno*, Barreiro: Câmara Municipal, 1966, p. 220.

⁵⁵ *A Voz do Barreiro*, Periodico semanal, absolutamente independente, litterario e noticioso, Anno I, N.º 5, Barreiro, 23 de Dezembro de 1900, p. 3.

⁵⁶ Os Penicheiros, *Actas da Direcção de 20 de Outubro de 1917 a 24 de Maio de 1922*, 28 de Janeiro de 1920, p. 11.

⁵⁷ Armando da Silva Pais, *O Barreiro Contemporâneo. A grande e progressiva vila industrial*, Volume I, Barreiro: Câmara Municipal, 1965, pp. 167-168.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 169.

⁵⁹ A. Pratas, «A instrução no Barreiro», in *O Concelho do Barreiro*, 25 de Dezembro de 1931, Número único, p. 5.

biblioteca para os sócios que podiam fazer a requisição de livros para leitura domiciliária⁶⁰.

3. Notas finais

Há um certo carácter mítico em torno da educação popular, pois as memórias tendem a conservar o lado mítico dos acontecimentos. Educação popular e educação permanente são coisas distintas que não podem ser confundidas. Podemos fazer remontar a génese da educação popular à Revolução Francesa. Mas será que se pode falar em educação popular sem se fazer referência à classe operária, à sua história e aos seus movimentos? A questão é delicada, atendendo a que o movimento comunista impôs o princípio que não há legitimidade popular fora da classe trabalhadora, ainda por cima que é difícil fazer da educação popular o produto de um movimento popular. Em suma, todos (operários e patrões, católicos e laicos, conservadores e socialistas) colocaram a sua pedra na construção do grande edifício da educação popular que transcende todas as oposições e antagonismos.

Segundo Peter Burke, se o paradigma tradicional da escrita da história está em crise, também o novo paradigma da escrita da história não está isento de problemas de definição, de fontes, de método e de explicação. Uma das questões que levanta é a seguinte:

“Por exemplo, se a cultura popular é a cultura ‘do povo’, quem é o povo? São todos: o pobre, as ‘classes subalternas’, como costumava chamá-las o intelectual marxista Antonio Gramsci? São os analfabetos ou os incultos? Não podemos presumir que as divisões económicas, políticas e culturais em uma determinada sociedade necessariamente coincidam.”⁶¹

O próprio significado de educação lhe levanta igualmente dúvidas: “E o que é educação? Apenas o treinamento transmitido em algumas instituições oficiais como escolas ou universidades? As pessoas comuns são ignorantes ou simplesmente têm uma educação diferente, uma cultura diferente das elites?”⁶².

⁶⁰ Os Penicheiros, *Actas da Direcção de 23 de Julho de 1924 a 29 de Dezembro de 1926*, 24 de Fevereiro de 1926.

⁶¹ Peter Burke, «Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro», in Peter Burke (org.), *A Escrita da História. Novas perspectivas*, São Paulo: Editora UNESP, 1992 (tradução – original em inglês de 1991), p. 23.

⁶² *Ibidem*.

A escola não é mais do que uma invenção histórica contemporânea da revolução liberal e industrial, tendo como marca o início da modernidade. Dá-se uma separação entre o aprender e o fazer em termos espaciais, passando a escola a ser o local onde se aprende. Deste modo, a forma escolar não é mais do que uma nova maneira de encarar a aprendizagem, criando uma cisão com a visão tradicionalista em que a experiência imersa na sociedade era a chave-mestra. A forma escolar corresponde à dimensão da pedagogia e, ao ter-se constituído progressivamente como a forma tendencialmente única de conceber a educação, conferiu à escola o protagonismo monopolizante da acção educativa, valorizando, apenas, os saberes adquiridos pela via escolar, subalternizando e mesmo aniquilando outros saberes.