

**ESPAÇOS DE RECEPÇÃO E DE CRIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS:
A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A INSERÇÃO DAS CAMADAS POPULARES NA CULTURA
LETRADA. SÃO PAULO -1894-1923**

Ednéia Regina ROSSI

Resumo: Este artigo se articula a partir de duas questões. A primeira problematiza a representação feita das populações mais pobres e seus filhos frente à escolarização, fazendo ver as estratégias e a construção de sentidos produzidos por esses utilizadores. A segunda, tomando a escola operária como exemplo, atenta para a pluralidade de formas educativas existentes e de suas culturas. A institucionalização da escola primária se fez a partir de um plano muito bem elaborado de homogeneização cultural. No entanto, os sujeitos da escolarização (e seus familiares) não foram um receptáculo das ações desse projeto republicano, não se moveram exclusivamente a partir das determinações legais e nem como elas pretendiam. As camadas mais pobres da sociedade utilizaram-se de estratégias para se inserirem no mundo letrado, fazendo uso de espaços de ensino não oficiais e livres. Essas estratégias dificultavam as investidas do Estado Republicano para a criação de um sistema nacional de ensino. Por outro lado, o projeto de homogeneização cultural esbarrou nas demais escolas primárias existentes e suas identidades.

Palavras-chave: escolas primárias, sujeitos da escolarização, estratégias e usos

Abstract: This paper debates two problems. The first problem represents the poorest classes and their children against the effects of schooling, looking at the strategies and construction of meanings produced by these consumers. The second, using a working school as an example, looks at the plurality of the existing educative methods and at their cultures. The institutionalization of the elementary school was created from a very well scheduled plan for cultural homogeneity. However, the subjects of the schooling (and their families) were not receptive of the actions of this republican project: they did not exclusively follow the legal decisions in the way they expected. The poorest classes of the society used strategies to include themselves in the well-educated strata, using the non-official and free education system. These strategies made it very difficult for the Republican Government to create a national education system. On the other hand, the project of cultural homogeneity shocked the other existing elementary school and their identities.

Keywords: elementary schools, subjects of schooling, strategies and uses

A representação dos destinatários da escola pública

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização mas que vive à beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando, com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização das terras, vai ele refugiando em silêncio, com seu cachorro, o seu pilão, o pica-pau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encosorado em uma rotina de pedra, recua para não adaptar-se¹.

A descrição do caboclo feita por Monteiro Lobato (1918) é reveladora da imagem que se construiu e se perpetuou do comportamento das populações mais pobres frente às investidas de modernização da sociedade brasileira. Com relação às demandas escolares, essa representação não foi diferente. Em muitos relatórios de inspetores e de diretores de ensino, presentes nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo², as crianças (e população) pobres, principalmente da zona rural, estão situadas sempre num emaranhado de dificuldades que as impediriam de compreender as vantagens da escola. O inspetor escolar Mauricio de Camargo, por exemplo, em 1913, assim considera:

Vivendo em meio acanhado, filhos, em geral, de pais analfabetos, os meninos dos bairros, em confronto com os da cidade, manifestam um atraso mental que, sem exagero, pode avaliar-se em dois anos. É de observação comum que meninos de oito e nove anos absolutamente não apanham o sentido das frases que lhes dirige o professor, principalmente se este é noviço e não procurou estudar o meio em que abriu a sua escola. Os habitantes dos lugares afastados dos centros urbanos, não compreendem, pela sua rusticidade, a grande relevância da educação e instrução de seus filhos, argumentando mesmo que, sem saberem ler e escrever, têm eles vivido perfeitamente bem. Esse fato, aliás verificável em quase toda a extensão do nosso Estado, salienta a necessidade inadiável de tornar-se efetiva, por meios coercitivos, bastantemente enérgicos, a obrigatoriedade do ensino³.

Relatos como esses se repetem, assinalando a falta ou pouca frequência das crianças como resultado de uma “população infantil inteiramente refratária à instrução, devido à influência dos respectivos progenitores. Para estes, tudo são motivos, tudo são pretextos que os impedem de mandar o filho à escola”⁴. Essa representação das camadas mais pobres como ignorante não se limitou à população rural e muito menos a uma visão por parte das classes economicamente abastadas. Não foi apenas pelos agentes escolares que as camadas mais pobres foram representadas dessa maneira; nos jornais da imprensa operária observa-se certa

decepção com relação aos comportamentos desses sujeitos. Lino de Andrade, um articulador do movimento operário, indignado com a falta de ação dos trabalhadores diante da reforma de ensino de 1920, diz: “nada temos encontrado senão a mais hedionda das covardias[...] não encontramos senão desvertebrados morais, incapazes d’uma atitude digna”⁵

Fazendo eco com os demais, Adelino de Pinho⁶, líder operário, em seu discurso na comemoração do aniversário de morte de Ferrer, ao fazer referência ao povo, diz ser este “a eterna criança no pensar, se bem que homem no físico”, sendo necessária uma educação que o colocasse na condição de interrogar, de questionar os “sofismas” que lhes cultivaram a alma e os motivos que levam os homens a criarem fronteiras, pátrias, guerras e encarregam uns de mandar e outros de obedecer.

Da mesma forma, Sampaio Dória (1923)⁷, intelectual, professor e diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo, também se refere ao povo como “acabrunhado e murcho, numa indiferença que apavora” frente ao desenvolvimento da escola pública. Assim, as ações de uma parcela da sociedade brasileira, fundamentalmente, a das populações mais pobres, se deram a ler por legisladores, intelectuais, lideranças sindicais e profissionais da educação sob uma perspectiva não muito positiva. As populações mais pobres foram representadas como sujeitos enfraquecidos, indiferentes e encolhidos numa rotina, criando e conservando na memória coletiva a imagem de um povo alheio ao novo mundo.

A questão precisa ser recolocada. Não se trata de considerar como se pretendia a ação das camadas populares frente à escolarização, mas qual foi sua ação efetiva nesse campo. Ação que, como se pode observar, desafiava as finalidades pretendidas, as estipulações oficiais, ou, ainda, incitava muitos dos legisladores ou profissionais a buscarem corrigir um estado de coisas. Entre as intenções dos dispositivos legais de escolarização e a sua efetivação há um espaço, o espaço dos desvios provocados pelos usos diferenciados dos sujeitos da escolarização. Nesse sentido, intencionamos assinalar, até onde a documentação nos permite, as demandas de escolarização das populações mais pobres⁸.

Ao adentrarmos no terreno dos sujeitos da escolarização, é preciso considerar que esse campo é minado por clivagens internas. Os sujeitos são muitos e produziram sentidos variados, de acordo com suas expectativas individuais e/ou dos grupos a que pertenciam. Assim, no momento em que se expandia a escola pública, ao se partilharem as possibilidades de escolarização, criaram-se, ao mesmo tempo, finalidades diferenciadas para essa organização escolar. Será no hiato entre o proposto e o consentido que passaremos a observar os sinais que apontam para os usos feitos da escola pela população mais pobre. Nos anuários de ensino, por exemplo, encontramos indícios de que:

Cursos e escolas noturnas não podem ter, como desejam muitos professores, um ensino metódico e graduado, idêntico ao dos Grupos Escolares. Operários adultos e menores ali vão aprender somente

aquilo de que necessitam para lhes facilitar o exercício de um emprego. Assim, uns procuram aprender a falar apenas a língua portuguesa; outros, a passar recibos; outros a ler as placas das ruas, etc.; e poucos, muito poucos, permanecem, por dois ou três anos, nessas escolas.⁹

A afluência de alunos nos primeiros e segundos anos demonstra que os pais, em sua maioria homens de trabalho e que também necessitam do concurso dos filhos para sustento da casa, mandam o filho à escola apenas para aprender ligeiramente a ler e contar, retirando-o logo que possam ajudá-lo no comércio ou nas fábricas (...)¹⁰.

Em geral, nas escolas municipais, os alunos entram e saem à hora que lhes convém; as dispensas por vários motivos, a pedido dos pais, são concedidas com facilidade. Isso concorre para que muitos alunos dêem preferência a essas escolas.

Tenho observado que nos bairros, onde há escolas municipais, o professor, recentemente nomeado, encontra obstáculos para a instalação da sua escola.

Alguns pais acreditam que nas escolas estaduais há muito luxo, muita exigência de vestuário; outros se revoltam porque o professor exige certos cuidados higiênicos; outros não querem sujeitar-se ao horário estabelecido¹¹.

Observações como essas aparecem em vários relatos e são reveladores das intenções de seus utilizadores. No aprender a língua portuguesa, a passar recibos, a ler as placas das ruas, a ler e escrever, entre outros, também estava implícito na demanda pela escola, como explica Antonio Candeias (1998),¹² o “desejo de, através da escrita, mudar de vida”. Por outro lado, a preferência pelas escolas municipais, com sua forma mais flexível de educar, pode nos falar, primeiramente, do desejo de uma escola que não se sobrepusesse a seus horários, mas se conciliasse com eles, com seus hábitos e outras atividades sociais, como o trabalho, por exemplo. A imposição da escola como uma prática que se sobrepõe às demais esbarrou em outras concepções mais flexíveis, mesmo na órbita do público. A emergência da escola pública, como símbolo da modernidade, disseminadora do saber científico e de novos hábitos e costumes sociais, não significou que ela tenha se efetivado conforme as modalidades pensadas, ou que tenha atingido sua intenção como se propôs.

A questão da frequência escolar nos relatórios analisados conquista preeminência no rol de preocupações dos inspetores escolares e diretores de ensino. As reclamações são unânimes em todos os relatórios da década de 1910. Muitos educadores e autoridades diziam que a experiência e a observação denunciavam o fato de não haver alunos para ocupar a atividade real do professor. Sampaio Dória (1923)¹³, por exemplo, ao referir-se ao ensino público, afirma que a “maioria das escolas registra, apenas, a matrícula mínima condicional da sua existência, e isto mesmo abrigando muitas crianças com menos de seis anos de idade”.

Assinala que, enquanto certas escolas públicas estão quase vazias, escolas particulares (estrangeiras) da mesma região estão cheias.

As preocupações de Sampaio Dória são reveladoras de que o problema enfrentado para a implementação da escola oficial pública não se restringia à ampliação técnica do número de escolas e classes. Fazendo alusão ao anuário do ensino de 1918, Dória se lembra da relação dos grupos escolares na qual é indicado o número de classes que deveriam ser suprimidas pela falta de alunos. Dos 176 grupos enumerados, o anuário soma 279 classes de 4º ano que devem ser eliminadas. Na capital paulista, o total existente era de 618 classes de grupos escolares, 240 de 1ª série, 189 de 2ª, 117 de 3ª e 72 de 4ª. No interior do Estado, para o 1º ano havia 714 classes, para o 2º, 494, para o 3º, 373 e para o 4º, 213. Dos dados, pode-se observar que há uma redução gradativa no número de classes a partir da 2ª série, registrando o abandono da escola que se processava após essa série. Isso significaria que, na prática, a maioria das crianças não ultrapassava o 2º ano de escolaridade. Pode-se observar também que, se de 1918 para 1919 foram criadas novas classes, a grande maioria foi de 1º ano. Das 105 novas classes, 82 foram de 1º ano.

A preocupação em torno da permanência e da frequência escolar acompanharam professores, diretores e legisladores do ensino durante um longo período. Se é verdade que a forma de utilização da escola pelas camadas mais pobres não agradava inteiramente ao governo republicano e aos agentes de ensino, também é verdade que eles a desejaram e a utilizaram de alguma maneira. À medida que a sociedade se modernizava, o ler, o escrever e o contar tornavam-se instrumentos de inclusão e participação social. Como bem observa Antonio Candeias (1998), ao considerar que a religião e o capitalismo explicariam, em parte, o surto de alfabetização e escolaridade que marca o mundo moderno, a mobilização ligava-se a algo mais, que despontava no gosto pela aprendizagem da palavra: o desejo de “mudar de vida”. Tem razão Candeias ao considerar que a passagem de sociedades assentes na oralidade para uma cultura baseada na escrita não poderá ser compreendida através do recurso único que vem da imposição de modelos vindos “do alto”, da Igreja ou do Estado. É preciso que ela seja desejada pelo Estado, mas também pelas comunidades. Aquele impondo estruturas educativas padronizadas e estas aprendendo o que lhes interessa e nada mais. Como lembram François Furet e Jacques Ozouf:

[...] Avant que l'école existe et que pour qu'elle existe, il faut que quelque part dans le corps social elle soit voulue: en haut par l'Eglise, ou par l'Etat, ou par l'une et l'autre; en bas par les communautés. Les deux volontés, celle d'en haut et celle d'en bas, ne sont pas incompatibles; mais elles ne sont pas, non plus, forcément liées [...]¹⁴.

Sem dúvida, o que foi lançado como problema pode oferecer pistas para a forma como essas camadas mais pobres se inseriam na escolarização nesse momento, revelando finalidades ou possibilidades reais, e não oficiais, da escolarização para essas

populações. Trata-se de (re)colocar a ação desses sujeitos, escapando da representação de imobilidade em que foram colocados.

As camadas mais pobres da sociedade e os espaços não oficiais de ler e escrever

As experiências de ensino e aprendizagem das camadas populares têm um longo período de história e a transmissão dos saberes realizou-se de maneira diversa. Na documentação analisada, encontramos indícios de que a transmissão de experiências e conhecimentos tenha se realizado no espaço de trabalho, em casa, ou, ainda, ocupando espaços alheios. Encontramos referências a pessoas que contratavam e pagavam elas próprias os mestres de leitura e escrita. Deparamos, também, com referências a um ensino oferecido por solidariedade. É o que se pode apreender da fala do trabalhador urbano Jacob Penteado, em 1910, “muitas vezes, quando ficávamos à espera de que o vidro fundisse, eu reunia meus companheiros de sofrimento e ensinava-lhes as primeiras letras ou lia-lhes livros de histórias [...]”¹⁵

Da mesma forma, encontramos vários anúncios no jornal A Lanterna, destacado em letras grandes, com os dizeres: “Uma escola dominical, gratuita para as operárias”, do Centro Feminino Jovens Idealistas. A escola dominical de instrução primária destinava-se às mulheres e meninas trabalhadoras, com aulas aos domingos das 13 às 15 horas. No trânsito da documentação, muitos foram os indícios encontrados de que a alfabetização das populações mais pobres, urbanas ou rurais, contou, nesse momento (e em outros), com a solidariedade dos próprios trabalhadores letrados. Nas entrevistas realizadas pela professora Zeila Demartini (1984) com professores e professoras que lecionaram nas escolas rurais de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, encontramos indícios das maneiras encontradas pela população mais pobre para realizar sua alfabetização. Dos professores entrevistados, vários haviam lecionado em classes autônomas, ou seja, sem vínculo com o sistema educacional oficial, para atender à demanda das camadas mais pobres. Muito interessante é o depoimento de um mestre leigo que nunca freqüentara escola. Transcrevemos aqui apenas alguns trechos da entrevista, um depoimento e documento sobre a maneira encontrada pelas populações mais pobres de conciliar sua vida de trabalho duro com as exigências do mundo letrado.

- Então [...] Como o sr. começou a [...] a aprender a ler e escrever?
Conta um pouco essa história [...]

Eu tinha vontade de aprender. E apareceu um professor que [...] estudava na cidade. Depois ele mudou pro sítio, onde eu morava, né. Ele tinha [...] base duns [...] treze anos, eu tinha uma base de uns quatorze. Eu fui aprender, então [...] fui estudar com ele, né. Até que aprendi um pouco [...] E [...] e daí, conforme eu aprendi com ele, ensinei os outros também, né.

[...]

A- Ele ensinou o sr. e ensinou outros?

- Outros também. Outros alunos do bairro ele ensinava também, né. Ensinou também [...]

A- Quer dizer que ele trabalhava durante o dia e á noite ensinava?

- Á noite ensinava, duas horas de aula, né, de noite. Ele começava às 7 e ia até as 9. A ler, escrever [...] e um pouco de conta, um pouco de conta, um pouco de conta, que também, ele sabia pouco mas aprendi um pouco com ele, né.

[...] A- Nos seis anos que o sr. deu aula, o sr. nunca recebeu nada do governo [...]?

- Nada, nada.

A – E não tinha outro professor [...] é [...].

- Não, não tinha.

A – O senhor não recebeu nem carteira, nem lousa [...]

- Nada, nada.

A- E como era? Era na sua casa mesmo?

- Era na minha casa mesmo.

A – Tinha [...] carteira, tinha lousa?

- Não, não tinha. Era tudo junto em cima de uma mesa, né, ensinava em cima de uma mesa, né. [...]

[...]

A- E por que o senhor parou de ensinar? O senhor parou mais ou menos em trinta e cinco, por aí?

-É, porque daí meu filho já sabia, os alunos do bairro também, algum já sabia, algum daqueles que aprendeu comigo, já ia ensinar outro, também né, era desse jeito [...] ¹⁶.

Nos relatórios dos inspetores escolares, imbuídos de teor negativo, encontramos muitas referências a um ensino não institucionalizado, como a do inspetor Antônio Morato, em 1918:

Um deles, mal escrevendo o próprio nome, e lendo por monossílabos, exercia a profissão de pescador e, nas horas vagas, descalço, maltrapilho e sujo, sentado à cabeceira de tosca e velha mesa, lecionava a 15 meninos.

A poucos passos, na mesma rua, em miserável vivenda, construída de tábuas velhas e folhas de zinco, era uma menina de 11 para 12 anos, dando aulas para 13 crianças, de vestes esfarrapadas.

Noutro bairro da cidade, num cortiço, uma mulher, quase analfabeta, ensinava a 15 alunos, junto à cozinha, no único cômodo disponível, que servia a um tempo, para as refeições, dormitório e escola ¹⁷.

Temos muitos indícios de que essa “rede de ensino” não (ou pouco) institucionalizada funcionava em proporções consideráveis, haja vista as tentativas do governo de regulamentar e controlar essas aulas autônomas, como pode ser apreendido nos dispositivos da Lei 1579, os quais impõem uma série de restrições a essas atividades.

Com relação às investidas do governo para a implementação da Lei 1579 de 19/12/1917, no anuário de 1918, encontramos transcritas algumas cartas de professores que lecionavam em aulas autônomas, endereçadas à Diretoria Geral de Instrução Pública, em resposta a intimação recebida para regulamentar suas atividades. Entre eles, encontramos a de um senhor, identificado como M.F.M, que despertou particular interesse. Informava ele estar deixando sua atividade de ensino, uma vez que não se achava habilitado para o exame e demais requisitos exigidos. Prossegue em sua carta dizendo que julgava, antes, que ensinando o pouco que sabia, estaria fazendo um bem para a infância e para a Pátria. Porém, não sendo assim possível, ele guardaria apenas com ele sua fraca instrução.

Esse tipo de oferta casa-se com as táticas das famílias mais pobres, no sentido de lutarem pela alfabetização de seus filhos. Na verdade, tratava-se de aulas de instruir flexíveis e pouco institucionalizadas, que permitiam uma liberdade de estratégias por parte dos seus utilizadores, os quais aprenderiam o que lhes interessava e nada mais, podendo se retirar tão logo decidissem que o que aprenderam lhes era suficiente para os objetivos que perseguiam. Em horários estratégicos e pelo tempo que lhes convinha, as camadas mais pobres buscavam aliar às demais práticas sociais o aprendizado de alguma instrução elementar, que possibilitasse aos seus filhos se inserirem de uma outra forma na sociedade que se desenhava. E quando o assunto era a criação e a organização de espaços de ensino, as escolas propriamente ditas?

Podemos afirmar que a institucionalização da escola primária pública se realizou sob um clima de tensões permanentes entre ela e os agentes da escolarização e entre ela e as demais escolas existentes. Ao lado das escolas estaduais proliferaram outras escolas, de cunho formativo, ligadas a grupos étnicos¹⁸ a grupos sociais. As escolas operárias, mantidas pelos trabalhadores urbanos organizados, são um exemplo da rede de ensino que se constituía paralela à estatal. Obviamente que nas múltiplas instituições existentes, em vários aspectos, suas práticas eram convergentes, mas esse não era o caso quando a discussão era a identidade cultural desses grupos.

Instituições de ensino e identidades culturais: as escolas operárias

A fundação de uma escola no seio do movimento operário não se fez sem a conjugação de muitos esforços. As dificuldades foram grandes, a julgar pelo período de inatividade entre as primeiras discussões no I Congresso Operário Brasileiro, em 1906, e a data de fundação da primeira escola, a Escola Moderna n.1, em maio de 1912. A Escola Moderna n.1 teve um período aproximado de 7 anos e meio de atividade, 05/1912 a 10/1919. Após ampla discussão no Senado, esta e as demais que funcionavam sob sua

responsabilidade encerrariam suas atividades por decreto-lei; na época, o número de alunos, entre a escola n.1 e n.2., somava o total de 150.

É preciso que nos perguntemos acerca dos motivos que mobilizaram a organização dessas escolas. O Recenseamento Escolar de 1920 registra que 67,9% das crianças em idade escolar, ou seja, dos 7 aos 12 anos, não freqüentavam escola, chegando ao total de 74,2% o número de crianças analfabetas residentes no Estado. A falta de escolas pode ser um dos elementos a serem considerados quando se pretende elucidar as razões da criação das escolas operárias, no entanto ela não foi a única. É preciso que nos perguntemos acerca das lutas identitárias que acompanharam o processo de implantação da escola única de ensino primário. É preciso, ainda, que nos perguntemos acerca das alterações de comportamentos, do forjamento de uma única identidade cultural e do papel desempenhado pela escola nesse processo.

A singularidade desse momento se fazia sentir por dois movimentos opostos, mas ainda não excludentes. No processo de institucionalização da escola primária, ela vai se impondo à vida social, com seu tempo, seu espaço e suas práticas. Esse processo foi acompanhado pelas investidas de um Estado que buscava arregimentar um modelo, um padrão para escola primária. Contudo, na contramão de seu desejo proliferavam-se escolas primárias veiculadas a grupos estrangeiros e a associações de classe ou não. Acerca dessa questão, Rossi ¹⁹ apresenta estudo no qual evidencia que seria “difícil falar de uma escola primária no singular”. Isso significaria afirmar que o ensino primário naquele momento se efetuava de diferentes maneiras e em diferentes espaços.

Os republicanos apresentaram seu projeto de modernização da escola. Espaços foram planejados e organizados sob artefatos da racionalização e da ciência. Repensou-se com profundidade a formação dada aos alunos, inspirados nas correntes do pensamento pedagógico progressista da Europa e dos Estados Unidos. Rossi (2003) afirma que a escola primária republicana, construída no movimento da cidade, ligava-se a inúmeras finalidades formativas como a aprendizagem da disciplina social, da higiene e da polidez, que marcaram o teor civilizatório dos saberes transmitidos. Além desses saberes, buscou-se forjar uma identidade coletiva a partir dos valores, da memória e da tradição republicana. Várias estratégias serviram a esse fim, entre elas, as comemorações cívicas, os desfiles, a entoação de hinos, o hasteamento de bandeiras, a exposição de imagens e líderes que personificavam a República.

Na contramão do ensino oferecido pela escola republicana, o ensino racionalista adotado pelas escolas operárias paulistas foi entendido como um caminho para a emancipação da classe operária. Nos jornais operários examinados, são freqüentes as denúncias, por parte de seus colaboradores, de que, em São Paulo, a educação e o preparo de crianças, nos colégios oficiais, eram duvidosos. O ensino laico ministrado nas escolas estatais não estaria

cumprindo o seu papel, pois muitos mestres e, principalmente, mestras permaneciam imbuídos dos preconceitos do passado e se faziam cúmplices do espírito reacionário e religioso.

Entendiam que tanto o ensino estatal como o clerical infiltravam preconceitos e regras com o objetivo de apaziguar “os ânimos” dos movimentos de resistência, conduzindo os trabalhadores a uma obediência aos “mandões”. A Igreja exigia o respeito aos dogmas, o Estado, às leis; ambos reverteriam a favor de seus promulgadores, em detrimento aos trabalhadores. A Escola Operária teria por missão elevar o nível da mentalidade humana, ensinando, como diz o artigo *As idéias de Ferrer*²⁰, as verdades adquiridas e preparando os sujeitos para um futuro de fraternidade e paz.

Criar uma escola alternativa para a formação dos filhos de operários significou uma importante rejeição ao modelo de aculturação do ensino estatal. Por outro lado, exerceu importante papel na criação da identidade desse grupo em oposição à burguesia. É o que se observa na moção aprovada pelo II Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1913, no seu 16º Tema, no que se refere à educação.

Considerando que a burguesia [...] tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que embrutecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado [...] Considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação do proletariado e da humanidade. O Congresso aconselha a criação e vulgarização de escolas racionalistas, de cursos profissionais de educação técnica e artística²¹.

O repúdio a tal ensino pode ser observado em vários artigos publicados nos jornais de classe; como exemplo, tomemos a circular distribuída pelo Comitê da Sociedade Escola Moderna de São Paulo e publicada no jornal *A Lanterna*. Esta assegura que os pais que confiassem seus filhos ao ensino da escola operária poderiam ficar seguros de que eles não sairiam de “lá vitimados pelos prejuízos religiosos e políticos. O ensino da Escola Moderna não engendra fanáticos de seita alguma, nem militaristas fanfarrões, nem jacobinos ridículos”²².

A contestação à escola religiosa e estatal revela a resistência, no seio do movimento operário, às práticas de aculturação que se inseriam na construção da hegemonia das elites que deram forma às sociedades capitalistas industriais e urbanas dos séculos XVIII, XIX e XX. Na esteira desse enfrentamento, os trabalhadores, agrupados e federados em seus sindicatos, se incumbem da tarefa de organizar as suas escolas.

A educação difundida pelas escolas operárias pretendia desenvolver na infância o desejo de conhecer a origem de todas as injustiças sociais e, a partir desse conhecimento, opor-se a elas. “O ensino racionalista e científico da Escola Moderna há de abarcar [...] o

estudo de tudo o que seja favorável à liberdade do indivíduo e à harmonia da coletividade [...]”²³. As intenções formativas da Escola Moderna não eram nem um pouco neutras. Elas produziram estratégias e práticas não apenas diferentes, mas em oposição às escolas oficiais. Os motivos festivos e as datas comemorativas das escolas operárias buscaram dar legitimidade e construir uma identidade para a classe trabalhadora através da preservação da memória social desse grupo. As festas eram públicas e participavam delas alunos, familiares e comunidade local. Nessas comemorações, os alunos apresentavam para suas famílias espetáculos a respeito de temas sociais, solenizando, por exemplo, o aniversário da morte de Ferrer, a tomada da Bastilha, o 1º de Maio e o aniversário da Comuna de Paris.

Se, por um lado, podemos afirmar que a prática escolar e as discussões em torno do processo ensino-aprendizagem aproximavam escolas operárias de discursos de educadores progressistas republicanos e de práticas de escolas públicas oficiais, isso não é verdadeiro quando se trata da formação que cada uma dessas escolas se propunha a dar. Ao buscar a conservação da memória social dos trabalhadores organizados, o saber formativo veiculado pelas escolas operárias se distanciava, em muito, das escolas oficiais, criando, para essas escolas, uma identidade que lhe foi singular.

Considerações finais

Como buscamos demonstrar, o processo de institucionalização e de padronização da escola primária durante a Primeira República se fazia em areias bem movediças. Se, por um lado, assiste-se à proliferação de inúmeras instituições, entre elas as escolas operárias, que concorriam entre si, produzindo estratégias para impor ou legitimar seus valores, desafiando as intenções de padronização cultural da escola republicana, por outro lado, no interior da própria escola, com uma clientela heterogênea, produziram-se usos diferenciados da escola, contrapondo-se ou modificando as intenções de seu projeto homogeneizador. A preocupação em torno da permanência e da frequência escolar revelam como uma grande parcela das camadas populares fez uso da escola.

A escola pública, ao mesmo tempo em que operou com um plano de padronização cultural, foi cruzada por outras identidades e planos culturais. A institucionalização da escola e a produção dos saberes escolares vincularam-se ao projeto de constituição de nossa nacionalidade. A unidade da língua, dos costumes e das tradições era entendida como ponto fundamental para a unificação cultural brasileira, naquele momento, estilhada não apenas pela reprodução de modos diferentes de vida, mas também pelo que envolve a quebra da continuidade de uma tradição assente no modo de vida monárquico e a necessidade de conferir legitimidade à vida republicana.

Em meio a esse clima de tensão, é importante lembrar, também, das relações conflituosas ou pacíficas, que se estabeleceram entre as múltiplas identidades étnicas e os objetivos formativos do Estado (e da escola) republicano, embora essa seja matéria para uma outra discussão. Para o objetivo que aqui se propôs, o que pretendemos ressaltar é que não se pode tratar das expectativas de controle e modernização do social, do poder disciplinador dos projetos pedagógicos sem observar que o modelo cultural imposto não anulou o espaço de recepção.

A crescente institucionalização do ensino primário paulista e o projeto de homogeneização cultural pela escola realizaram-se em clima de tensão, quer entre a escola pública e as demais instituições e formas de ensino existentes, quer entre a escola e os agentes da escolarização. A execução do dispositivo de obrigatoriedade de ensino²⁴, a partir da reforma de 1920, assinala uma face importante desse processo. A imposição da escola primária homogeneizadora não se fez da noite para o dia e nem sem tensões. Estas ocorreram entre as normas impostas pelo Estado, que se aliavam aos interesses de professores, de inspetores e de diretores, e outras práticas e instituições de ensino presentes na sociedade. Eram geradas também pelas apropriações dessa escola feitas pelos agentes da escolarização.

NOTAS

¹ LOBATO, Monteiro. *Urupês: contos*. São Paulo: Revista do Brasil, 1918, p.15

² Anuário do ensino do Estado de São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1911-1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919, 1920-1921, 1922, 1923. São Paulo. Tipografia Siqueira. Esses anuários foram organizados pela Diretoria Geral da Instrução Pública, órgão encarregado, pelo Governo, de dirigir e inspecionar o ensino. Em 1910, este órgão é transformado em Diretoria Geral da Instrução Pública pelo Decreto n. 1883, de 6 de junho, com encargos relativos a pedagogia geral, as questões concernentes a higiene e a estatística escolar, a publicação de revistas e manuais didáticos. Os anuários são constituídos por um relatório geral do Diretor da Instrução Pública, relatórios dos inspetores de ensino, diagnóstico da rede escolar, dados estatísticos, documentos oficiais, relatos de comissões especiais entre outros. Utilizarei, em todo o texto, a abreviatura AE para Anuário do ensino do Estado de São Paulo.

³ AE, 1918, p.716

⁴ AE, 1918, p.6.

⁵ *Jornal A Plebe*, São Paulo, 11/12/1921, p.2. O jornal *A Plebe* e o jornal *A Lanterna*, ambos utilizado nesse trabalho, constituem, com outros jornais da época, o que se convencionou denominar de imprensa social. Trata-se de jornais vinculados aos sindicatos de trabalhadores que serviram de veículo de difusão das lutas e reivindicações dessas classes. Os jornais operários guardam importantes debates, ideais e experiências da proposta educacional do movimento operário. Essas atividades dilataram -se em diversas frentes, com a fundação de escolas, de centros de estudos sociais, de bibliotecas, de uma universidade popular, de jornais, de revistas, além de uma extensa produção teatral e literária. Contudo, será sobre os espaços edificados pelo movimento operário que se destinavam ao ensino primário de crianças que focaremos nosso olhar.

⁶ *Jornal A Lanterna*, São Paulo, 07/11/1914, p.2.

⁷ DORIA, Sampaio. Questões de ensino: a reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923, p.16

⁸ O que as fontes documentais nos propiciaram ver impôs que trabalhássemos com a noção de apropriação teorizada por Chartier (1990, p.27), que coloca “atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido”, observando que o modelo cultural imposto não anula o espaço da recepção. As diferentes finalidades formativas das instituições de ensino e as representações feitas dos sujeitos da escolarização, colocadas num campo de concorrência, também impôs considerar a existência de representações concorrentes, tal como concebeu Chartier (1990, p.17), ou seja, “os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”. Os conceitos utilizados estão teorizados em: CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. _____ . *O mundo como representação*. Estudos Avançados, n.11, ano 5, p.173-191, jan./abr. 1991.

⁹ AE, 1917, p.283

¹⁰ AE, 1917, p.305-306

¹¹ AE, 1918, p.811

¹² CANDEIAS, António. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denise Bárbara (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.131-141. p.133.

¹³ DORIA, Sampaio. Questões de ensino: a reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923. p.28-29.

¹⁴ CANDEIAS, António. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In: SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denise Bárbara (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.131-141. p.133. “[...] Antes que a escola exista e, que (sic) para que ela exista, é necessário que, em algum lugar no corpo social, ela seja querida: acima pela Igreja, ou pelo Estado, ou por ambos; a baixo pelas comunidades. As duas vontades, a de cima e a de baixo, não são incompatíveis; mais elas, também, não são necessariamente ligadas [...]” (tradução livre)

¹⁵ PENTEADO, Jacob. Belenzinho, 1910 (retrato de uma época). São Paulo, Martins, 1962. p.126.

¹⁶ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Velhos mestres de novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. São Paulo: CERU/INEP, 1984. p.153-160. Trata-se de um relatório de pesquisa disponível no acervo do INEP com entrevistas realizadas com professores e professoras que atuaram no ensino oficial e não oficial do Estado de São Paulo durante as primeiras décadas do século XX.

¹⁷ AE, 1918, p.439

¹⁸ A esse respeito ver, ROSSI, Ednéia Regina. Identidades étnicas e as escolas primárias na Primeira República. In *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, n.17, p.58-65, mar 2005.

¹⁹ ROSSI, Ednéia Regina. “Insuladas tribos” – a escola primária e a forma de socialização escolar – São Paulo (1912-1920). Tese. UNESP- Assis. 2003. p.202.

²⁰ *Jornal A Lanterna*, 28/12/1916, p.2

²¹ *Jornal A Lanterna*, 06/12/1913, p.2

²² *Jornal A Lanterna*, 31/01/1914, p.1.

²³ *Boletim da Escola Moderna*. São Paulo, n.1, 13/10/1918, p.1. Esse boletim foi organizado pelo diretor da Escola Moderna n. 1, João Penteado. Embora a intenção fosse de publicação mensal, os boletins tiveram apenas quatro publicações. Neles encontramos, além de artigos, informações variadas acerca do cotidiano das escolas operárias, como, por exemplo: relação de alunos matriculados, os dias letivos, a frequência média dos alunos, o número de faltas, o programa e as festas escolares, balancetes financeiros, listas de donativos entre outros.

²⁴ A esse respeito ver “A escola obrigatória”. In ROSSI, Ednéia Regina .*“Insuladas tribos” – a escola primária e a forma de socialização escolar - São Paulo (1912-1920)*. Tese.UNESP- Assis.2003.