

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A MARCHA DO PROGRESSO: A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO
REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SANTOS**

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES CARREIRA

Santos
2012

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A MARCHA DO PROGRESSO: A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO
REPUBLICANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SANTOS**

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES CARREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Luiz Carlos Barreira

Santos
2012

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SibiU

Carreira, André Luiz Rodrigues

A Marcha do progresso: a construção do cidadão republicano e a Educação escolar na cidade de Santos

André Luiz Rodrigues Carreira; orientador Luiz Carlos Barreira - Santos : [s.n.], 2012.

95 f. ; (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Educação. 2. Escola. 3. República. I. Barreira, Luiz Carlos (Orientador). II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU ()

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES CARREIRA

A MARCHA DO PROGRESSO: A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da
Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Data da aprovação: _____

Coordenador: Prof. Luiz Carlos Barreira

Nome do Examinador:
Titulação:

Nome do Examinador:
Titulação:

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Luiz Carlos Barreira, meu orientador, pela leitura cuidadosa, pelas sugestões e pela confiança.

À Francisca Eleodora Santos Severino, minha primeira orientadora, fundamental para a elaboração dessa pesquisa.

À diretora da Escola Estadual Barnabé, Irani José Abud Romano, pela atenção.

À Fundação Arquivo e Memória de Santos, pelo material concedido.

Aos profissionais do Arquivo Público do Estado de São Paulo, pelo trabalho e pelos materiais disponibilizados.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

À minha família, especialmente minha mãe, Joseli Rodrigues, e esposa, Cauana Figueiredo Donat, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão e, principalmente, pelo amor.

RESUMO

O presente estudo, através da análise do processo histórico de formação e transformação dos primeiros grupos escolares da cidade de Santos, tem por objetivo central colocar em discussão as finalidades sociais e políticas atribuídas à escola primária nas primeiras décadas da República brasileira. A pesquisa, partindo da perspectiva de autores como Escolano (2005), Souza (1998), Carvalho (1989) e Viñao (2002), procura compreender os limites dos discursos e das prescrições traduzidas em reformas da instrução pública e as formas através das quais os sujeitos do cotidiano escolar se apropriaram dos anseios normativos do período citado. Para tanto, e buscando ampliar o escopo de análise no curso da investigação, a pesquisa procurou ir além do plano legal e voltar-se para uma interrogação inscrita no âmbito das práticas, do modelo de organização escolar e do funcionamento interno das instituições educativas. Para tanto, as fontes utilizadas incluíram documentos oficiais dos três primeiros grupos escolares santistas, os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo de 1908, 1909, 1910, 1911, 1913, 1914, 1915, 1918, 1919 e 1920, os relatórios do delegado regional de ensino de Santos, Luiz Damasco Penna, dos anos de 1936 a 1940, informações dos censos do município de Santos dos anos de 1913 e 1920 e de periódicos regionais como o Diário de Santos e A Tribuna, além de imagens do acervo iconográfico da Fundação Arquivo e Memória de Santos.

Palavras-chave: Educação, Escola, República, Políticas, Cultura escolar.

ABSTRACT

This study, by analyzing the historical process of formation and transformation of the first school groups in the city of Santos, aims to put into discussion the central social and political purposes attributed to the primary school in the early decades of the Brazilian Republic. The research, from the perspective of authors like Escolano (2005), Souza (1998), Carvalho (1989) and Viñao (2002), seeks to understand the limits and requirements of the speeches translated into reforms of public education and the ways in which everyday school subjects appropriated the normative expectations of the period mentioned. To do so, and seeking to expand the scope of analysis in the course of research, the study sought to go beyond the legal and return to a mark registered under the practices, the model of school organization and the internal functioning of educational institutions. For this purpose, the sources used include official documents of the first three school groups from Santos, the Yearbook of Education of the State of São Paulo, 1908, 1909, 1910, 1911, 1913, 1914, 1915, 1918, 1919 and 1920, the reports of delegated regional educational Santos, Luiz Penna Damascus, the years 1936 to 1940, census information of Santos for the years 1913 and 1920 and regional journals as the Journal of Santos and the A Tribuna, and the iconographic collection of images Archive Foundation and Memory of Santos.

Keywords: Education, School, Republic, Politics, Culture School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo Escolar Cesário Bastos, década de 1920.....	29
Figura 2 – Grupo Escolar Barnabé, 1902	31
Figura 3 – Grupo Escolar Cesário Bastos, antigo prédio na esquina das ruas Braz Cubas	54
Figura 4 – Grupo Escolar Cesário Bastos, 1916.....	55
Figura 5 – Grupo Escolar Cesário Bastos, 1942.....	56
Figura 6 – Grupo Escolar Vila Macuco, 1929.....	57
Figura 7 – Turma do Segundo Ano Primário do Grupo Escolar Barnabé, 1925.....	61
Figura 8 – Grupo Escolar Cesário Bastos, década de 1930.....	83
Figura 9 – Grupo Escolar Barnabé, 1942	84
Figura 10 – Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, década de 1930	86

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CDS	Companhia Docas de Santos
FAMS	Fundação Arquivo e Memória de Santos
FOLS	Federação Operária Local de Santos
FUPS	Frente Única Sindical e Popular de Santos
FUS	Frente Única Sindical
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
PCB	Partido Comunista do Brasil
USPS	União Sindical Proletária de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 SANTOS NA VIRADA DO SÉCULO: O ALVORECER DE UMA NOVA CIDADE	12
1.1 Café, Porto, Epidemias e sanitarismo: a configuração do ambiente santista	12
1.2 Abolição, República: a ideologia do progresso	14
1.3 Imigração e Movimento Operário: uma cidade “brasileira” ou “estrangeira” ?.....	17
1.4 A Construção do Cidadão Republicano: entre o discurso idealizado e os limites do possível	19
1.5 O Tempo e o Espaço dos Grupos Escolares Santistas: o Cesário Bastos e o Barnabé.....	27
2 INCORPORAR, ASSIMILAR, CIVILIZAR: POR UMA ESCOLA EM BUSCA DA NACIONALIDADE	37
2.1 De Barcelona a Moscou: a imigração e a formação da classe operária santista.....	37
2.2 O Ventre Maldito: analfabetismo, nacionalidade e a incorporação do “outro”	43
2.3 Entre Hinos e Bandeiras: a expansão da educação primária santista e a questão nacional.....	52
3 OS ANOS 1930: A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A “INVENÇÃO” DA NACIONALIDADE	62
3.1 Os Anos 1930 em Santos: os subterrâneos da “cidade vermelha”	62
3.2 Entre a Modernidade e a Tradição: renovação, racionalização e nacionalização	68
3.3 Os Grupos Escolares Santistas e a Construção da Nacionalidade: o discurso, a ação e a reação	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INTRODUÇÃO

O presente estudo, através da análise do processo histórico de formação e transformação dos primeiros grupos escolares da cidade de Santos, tem por objetivo central colocar em discussão as finalidades sociais e políticas atribuídas à escola primária nas primeiras décadas da República brasileira. A pesquisa, partindo da perspectiva de autores como Escolano (2005) e Viñao (2002)¹, procura compreender os limites dos discursos e das prescrições traduzidas em reformas da instrução pública e as formas através das quais os sujeitos do cotidiano escolar se apropriaram dos anseios normativos do período citado.

O exame do *corpus* documental para a elaboração desse trabalho partiu da concepção de que o processo de investigação não cabe em esquemas prévios, sendo construído durante o caminho traçado pelas evidências. Partindo da abordagem de Thompson de que o ofício do historiador seria o de manter um permanente diálogo entre os conceitos de uma teoria e as evidências pesquisadas nas fontes selecionadas, o presente estudo foi desenvolvido através da ideia de que “a evidência histórica tem determinadas propriedades. Embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência”. (THOMPSON, 1981a, p. 50). A relação com as evidências, no entanto, não passa pela valorização do documento como garantia de objetividade, confundindo o real com o documento e o transformando em única e verdadeira fonte para a obtenção do conhecimento histórico – no dizer de Walter Benjamin, “articular o passado historicamente não significa conhecê-lo tal como ele de fato foi.” (BENJAMIN, 1994, p. 224) –, como pressupõe o pensamento positivista, mas é pautada pela preocupação com a intencionalidade contida nos agentes históricos presente nos documentos e no constante diálogo das evidências encontradas nos documentos oficiais com outras fontes de pesquisa como as iconográficas e os registros encontrados nos periódicos regionais. Sobre essas questões relacionadas ao diálogo entre o pesquisador e as evidências, Vieira, Peixoto e Khoury (1989) nos dão importante contribuição ao conceber o historiador como alguém que é

¹ A perspectiva de Augustin Benito Escolano é a que mais se aplica a esta pesquisa. O autor, ao analisar a cultura escolar como um conjunto de práticas, teorias e normas que codificam as formas de regular os sistemas, as linguagens e as ações dos estabelecimentos educativos, demonstra as relações de convergência, autonomia e interdependência que se dão entre a cultura empírica dos professores – guiada por uma lógica de razão prática – a cultura científica dos acadêmicos – regulada pelo logos do discurso – e a cultura política dos gestores – determinada pelas estratégias burocráticas de controle social.

“capaz de pensar a teoria, de elaborar conceitos na explicação histórica, e que os registros participam e contêm essa explicação, tornando impossível aceitar conceitos abstratos, acabados, elaborados fora desse diálogo entre pesquisador e registros”. (VIEIRA, PEIXOTO, KHOURY, 1989, p. 26). Ainda na mesma perspectiva, porém relacionando a discussão ao estudo histórico das instituições escolares, Bertucci, Faria Filho e Taborda de Oliveira (2010) contribuíram decisivamente ao afirmar que “o fazer histórico de Thompson é um permanente questionar de nossa compreensão sobre o que considerar documento para o estudo histórico da escola e dos processos educacionais. Da legislação, tradicional *locus* da pesquisa dos estudos na área, aos jornais diários de uma cidade, a gama de fontes e a forma de interrogá-las ganham nova perspectiva: aquela que aponta para a necessidade imperiosa de se perceber as relações e tensões sociais que um documento expressa; as marcas muitas vezes sutis das derrotas, as exuberantes expressões das vitórias dos que viveram e lutaram para construir a vida em sociedade”. (BERTUCCI, FARIA FILHO, TABORDA DE OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Buscando ampliar o escopo de análise no curso da investigação, a pesquisa procurou ir além do plano legal e voltar-se para uma interrogação inscrita no âmbito das práticas, do modelo de organização escolar e do funcionamento interno das instituições educativas. Para tanto, as fontes utilizadas incluíram documentos oficiais dos três primeiros grupos escolares santistas, os Anuários de Ensino do Estado de São Paulo de 1908, 1909, 1910, 1911, 1913, 1914, 1915, 1918, 1919 e 1920, os relatórios do delegado regional de ensino de Santos, Luiz Damasco Penna, dos anos de 1936 a 1940, informações dos censos do município de Santos dos anos de 1913 e 1920 e de periódicos regionais como o Diário de Santos e A Tribuna, além de imagens do acervo iconográfico da Fundação Arquivo e Memória de Santos

As três partes que compõem esse trabalho expressam o modo pelo qual a interpretação foi construída e obedece a uma periodização interna: o primeiro capítulo trata da constituição e institucionalização da escola primária paulista na transição do século XIX para o século XX e a sua relação com o processo de profundas transformações sociais ocorridas em Santos no mesmo período.

No segundo capítulo, a discussão gira em torno das políticas públicas educacionais influenciadas pelo discurso nacionalista das décadas de 1910 e 1920, caracterizadas pela ênfase na ordem, na disciplina e na ideia de incorporação do estrangeiro, e as suas relações com as características socioeconômicas de Santos no período, em especial no que diz respeito à sua composição social majoritariamente europeia e à importância desse segmento da população santista na formação de sua classe operária.

Por último, o terceiro capítulo busca evidenciar as mudanças ocorridas na escola primária santista a partir dos anos 1930, em especial após o início do Estado Novo varguista em 1937. O foco da análise é o processo de constituição da nacionalidade pela escola em uma cidade fortemente influenciada pela imigração europeia e pela resistência de organizado movimento operário.

1 SANTOS NA VIRADA DO SÉCULO: O ALVORECER DE UMA NOVA CIDADE

Entre o final do século XIX e o limiar do século XX, seriam fundados os dois primeiros grupos escolares da cidade de Santos. No período de constituição do ensino primário público paulista e de consolidação do regime republicano brasileiro, o espaço urbano santista se redefinía. Em poucos anos, a pequena e acanhada cidade crescería, acompanhando o processo de institucionalização do sistema público de ensino primário no Estado de São Paulo.

1.1 Café, Porto, Epidemias e Sanitarismo: a configuração do ambiente urbano santista

A cidade de Santos do início do período republicano é um dos casos paradigmáticos das transformações pelas quais passava um “país independente que procurava inserir-se nos marcos internacionais do desenvolvimento capitalista tanto do ponto de vista das relações econômicas quanto pela incorporação de doutrinas, valores, modos de vida”. (LANNA, 1996, p. 15). Santos era, a partir de fins do século XIX, o maior porto do país e escoadouro da maior riqueza nacional, o café. Suas estreitas relações com São Paulo, “cidades casadas” no dizer de Caio Prado Jr. (PRADO JÚNIOR., 1989, p. 31), espécie de fusão entre as funções portuárias santistas e de centro distribuidor paulistanas, contribuía ainda mais para o crescimento da cidade.

No entanto, a compreensão das profundas transformações vivenciadas pelos moradores da cidade litorânea exige um recuo de algumas décadas, mais especificamente aos anos 1850. Nesse período, as exportações de café superam as exportações de açúcar e, já em 1854, Santos passa a ser responsável por cerca de 80% da movimentação exportadora brasileira do produto. Na década seguinte, o fluxo de mercadorias produzidas em São Paulo, em especial o café, ganha enorme impulso com a construção da Estrada de Ferro Santos – Jundiaí, inaugurada em 1867.

A ferrovia, verdadeiro ponto de inflexão para o desenvolvimento da cidade, tornou ainda mais evidente a necessidade de modernização do porto responsável pela exportação do produto motor da economia brasileira.

O processo de transformação do porto de Santos aconteceria a partir de 1888, quando um grupo de empresários do Rio de Janeiro (Eduardo Guinle e Cândido Gafrée) vence a concorrência aberta pelo governo imperial para a construção de um novo cais. Em 1892 seriam inaugurados os primeiros 260 metros e, em 1909, o cais modernizado já possuiria extensão de 4.720 metros.

Com a sua definição como porta de saída da produção cafeeira em expansão e porta de entrada de grande contingente de imigrantes, a cidade vivencia um acelerado processo de urbanização marcado pelas obras interligadas de construção do porto pela Companhia Docas de Santos e pelas reformas sanitárias sob responsabilidade do governo estadual.

Paralelamente à construção e expansão do porto santista, o combate às epidemias foi fator fundamental para a caracterização do espaço urbano de Santos. Entre 1890 e 1900, 22.588 pessoas morreram em decorrência das epidemias, o que correspondia a quase metade da população. À febre amarela, responsável pelo maior número de óbitos, somavam-se a coqueluche, a varíola, o impaludismo, a peste bubônica e a tuberculose.

O número de mortes em si, no entanto, não foi o bastante para que o saneamento da cidade fosse iniciado. Nenhuma medida efetiva foi tomada até que as epidemias começaram a chegar ao planalto, prejudicando a pujança do café. A Associação Comercial de Santos, em apelo feito ao Presidente da Província de São Paulo em 1889, destaca que não só a vida da população estava em jogo, mas também que altos interesses econômicos e financeiros do porto, da capital da Província e do interior corriam sério risco. (GONÇALVES, 1995a) Em ofício de 17 de março do mesmo ano, a Comissão de Vigilância Sanitária de Santos, em relatório também endereçado ao Presidente da Província, apontava a necessidade de intervenção governamental que tornaria a cidade apta a “repelir o inimigo traiçoeiro que aparecendo entre nós aniquila milhares de vidas preciosas, trazendo ao mesmo tempo o terror e com ele avultado prejuízo no comércio.” (ANDRADE, 1989, p. 87)

As profundas transformações urbanas não tardariam a acontecer. Entre as décadas de 1890 e 1900, a Comissão Sanitária, ligada à Secretaria dos Negócios do Interior, exerceria o poder de polícia sanitária: vistoriar habitações, promover desinfecções, fiscalizar a limpeza de quintais e terrenos baldios. A Comissão de Saneamento, ligada à Secretaria da Agricultura, seria responsável pelas obras de canalização da água e construção da rede de esgotos. Foi

através dela que o engenheiro sanitário Saturnino de Brito colocou em prática seu pioneiro e precursor plano urbanístico para a cidade. (LANNA, 1996)

Assim como na capital federal, remodelada pelas medidas da administração Pereira Passos, a civilidade, a racionalização dos espaços, a visão técnica e a crença no progresso são elementos presentes em todas as intervenções e modelos urbanísticos implementados em Santos. O plano reformista de Saturnino de Brito promove a imposição de uma nova racionalidade, caracterizada pela imperiosidade da ordem, da técnica e da razão, expressa nas amplas reformas urbanas e vinculada à possibilidade da construção de “novos homens”, adequados aos novos tempos, à modernidade e ao progresso que se pretendia instaurar.

O incremento das atividades de exportação e importação em uma cidade extremamente urbanizada para os padrões da época, o crescimento populacional, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre marcado por forte presença estrangeira – principalmente de portugueses e espanhóis, o surgimento e consolidação de combativo movimento operário, as inúmeras epidemias, as reformas do porto, o saneamento e reconfiguração do espaço urbano faziam parte de um processo que modificava profundamente o perfil da cidade e das pessoas que aqui viviam.

Santos crescia, se modificava. A riqueza e modernidade do trinômio porto-café-sanitarismo representavam uma das faces de uma sociedade em ebulição, marcada tanto pela abundância quanto pela pobreza. Palacetes e cortiços, lado a lado, em uma cidade que absorvia e refletia as contradições, os embates, as resistências de sujeitos que modificavam e eram modificados pelo processo de intensas transformações do período.

1.2 Abolição, República: a ideologia do progresso

O movimento abolicionista e, posteriormente, o movimento republicano influenciaram e contribuíram significativamente para a formação política e social da cidade de Santos.

A campanha abolicionista, ocorrida com força na década de 1880, não se restringiu apenas às elites. A difusão de ideias e a luta concreta pela abolição dos escravos atingiram as ruas e mobilizaram a população. (GONÇALVES, 1995a, p.38)

Organizações como a *Bohemia Abolicionista* e a *Sociedade Emancipadora 27 de Fevereiro*, a existência de uma imprensa engajada e de alguns dos quilombos mais importantes do país, como o Quilombo do Jabaquara e o Quilombo da Vila Mathias, faziam

parte do cenário de uma cidade que em 1886, dois anos antes da Lei Áurea, promulgou lei municipal abolindo a escravidão.

Conjugado à campanha pela abolição da escravidão, o republicanismo contou também com a adesão de amplos setores da sociedade santista. Segundo Alcindo Gonçalves (1995a, p. 40):

No espaço de pouco mais de uma década, surgiu à imprensa militante, a discussão invadiu as ruas, os propagandistas e oradores inflamavam públicos, comícios e ações coletivas agitavam clubes e teatros, fez-se a luta ilegal e clandestina. E o que é particularmente importante: com o envolvimento de todos os segmentos sociais da cidade, de setores empresariais à “burguesia” local e a setores populares.

Antes mesmo da proclamação da República, existiam na cidade dois grupos republicanos distintos. A cisão, motivada pelo episódio que envolveu o município e o Estado na tentativa de solucionar o surto epidêmico que assolou a cidade em 1889, deu origem ao Centro Republicano Santista e ao Clube Nacional.

O Centro Republicano Santista contava com figuras como Henrique Porchat, Vicente de Carvalho, Américo Martins dos Santos, Manoel Tourinho, Martim Francisco Filho, Cesário Bastos e Joaquim Montenegro² em suas fileiras.

No Clube Nacional³ militavam Carvalho de Mendonça, Antonio Carlos da Silva Teles, João Guerra, Antonio Iguatemi Martins, Raymundo Sóter de Araújo, entre outros.

Grande parte dos membros dessas duas organizações exerceria cargos públicos municipais e estaduais nos primeiros anos da República e alguns deles estariam à frente de iniciativas vinculadas à educação pública na cidade de Santos.

O alicerce ideológico de grande parte dos republicanos tinha como referência o liberalismo e o cientificismo (PEREIRA, 1996) desenvolvidos e popularizados na Europa do

² Entre os membros do Centro Republicano Santista figuraram elementos da classe política santista de fins do século XIX e início do século XX. Henrique Porchat fez parte da Junta Governativa que administrou provisoriamente o município após a proclamação da República. Vicente de Carvalho, além da trajetória que o consagraria como advogado, jornalista e, principalmente poeta, foi deputado eleito em 1891. Américo Martins dos Santos foi vereador e Presidente da Câmara Municipal de Santos na década de 1890, assim como Cesário Bastos e Manoel Tourinho. Joaquim Montenegro, além de vereador, foi prefeito de Santos por três mandatos.

³ Assim como no Centro Republicano, no Clube Nacional estiveram personagens do cenário político santista do início da República. O advogado Carvalho de Mendonça foi presidente do primeiro Conselho de Intendência do Município, entre 1890 e 1891. Antonio Carlos da Silva Teles foi presidente da Associação Comercial de Santos, vereador e fez parte da Junta Governativa do município após a proclamação de 1889. Antonio Iguatemi Martins, banqueiro, foi presidente da Associação Comercial e da Câmara de Vereadores entre 1896 e 1898. O médico Raymundo Sóter de Araújo foi vereador na cidade na década de 1900.

século XIX. A crença quase dogmática em uma República salvadora e saneadora de todos os males e na educação escolar como fator fundamental no processo de reconstrução social fazia parte das convicções das elites que conduziram a transição política do final dos oitocentos.

O impacto da proclamação de 15 de novembro de 1889 em Santos pode ser percebido pela repercussão dada ao fato nos maiores periódicos da cidade. O Diário de Santos, na sua edição de 17 de novembro do mesmo ano, indica essa tendência ao afirmar que:

A marcha progressiva da ideia democrática autorizava a previsão do advento da República. A aspiração democrática não mais encontrará embaraços em seu constante caminhar, e a vontade popular, estamos certos, dominará todas as conveniências, inspirando-se nos vastos interesses desta Pátria que tanto estremeçemos.

O jornal A Tribuna, em publicação comemorativa de 15 de novembro de 1939, caminha na mesma direção ao dizer que:

É justo que também se recorde hoje, nestas colunas, com as nossas sinceras homenagens de respeito e veneração a todos os nomes dos principais vultos santistas que, adeptos do belo e grandioso ideal democrático, concorreram igualmente para a implantação do governo republicano em nosso país, uns com o seu valioso prestígio, engrossando as fileiras do Clube Republicano Santista, e outros, fazendo eficiente propaganda pela imprensa e na praça pública.

A influência do Centro Republicano pode ser notada na composição da primeira Câmara Municipal de Santos republicana. João Octávio dos Santos, Narciso de Andrade, Afonso Francisco Veridiano, Manoel Tourinho e Cesário Bastos, todos os membros da organização, foram eleitos vereadores. O último deles, Cesário Bastos, além de presidente da Câmara, seria um dos responsáveis pela fundação e daria nome ao primeiro grupo escolar da cidade de Santos.

A transformação urbana da cidade sofreu forte influência da transição política ocorrida com o advento da República. Assim como na França revolucionária analisada por Robert Darnton (DARNTON, 2010), a tentativa de se impor um determinado tipo de memória – apesar das resistências existentes – vinculada à modernidade trazida pela República se fez presente em Santos. A negação do passado colonial, associado ao obscurantismo, ao atraso e à escravidão é evidenciada pela redefinição da paisagem da cidade. Foi intensa a substituição de

nomes que evocavam o uso do lugar para o de figuras ilustres do início da República. No lugar do antigo Largo da Matriz, local onde existia a igreja matriz da cidade – agora demolida – surgia a Praça da República. A antiga rua Direita, centro nervoso da economia cafeeira santista dava lugar à rua XV de Novembro. O Largo do Rosário passou a ser chamado pelo nome do General Francisco Glicério e, mais tarde, pelo nome de Rui Barbosa. Apagava-se assim parte da memória vinculada ao período colonial. Colocavam-se no seu lugar datas e heróis assumidos pela República, referências da história que se pretendia construir.

A educação escolar, através da criação dos primeiros grupos escolares, fazia parte desse processo. A chamada “ideologia do progresso” permearia um discurso que via na escola um agente fundamental de regeneração da nação a partir da formação de um novo homem, o cidadão republicano.

Uma análise mais detida do papel dessas instituições será feita no transcorrer desse trabalho.

1.3 Imigração e Movimento Operário: uma cidade “brasileira” ou “estrangeira”?

A riqueza proporcionada pelo café, às reformas no porto, o combate às epidemias e as transformações urbanas impulsionadas pelo sanitarismo haviam criado condições mínimas à fixação dos imigrantes, que inundaram Santos naqueles anos, modificando sensivelmente a estrutura social da cidade. Pelo censo de 1913, podemos ter uma ideia do impacto da imigração. Em uma população de 88.967 habitantes, 86,6% da população total era composta de brancos. Os estrangeiros representavam 42,5% da população total da cidade – chegando a 54% da população masculina –, sendo o maior contingente formado por portugueses, espanhóis e italianos.

A maior parte do imenso contingente de imigrantes que aqui se estabeleciam contribuiu para a formação da classe operária local, em especial ao movimento operário vinculado ao porto.

No início do século XX, grande parte dos trabalhadores da Companhia Docas de Santos era composta por estrangeiros. As péssimas condições de trabalho, os salários baixos, as precárias habitações e as eventuais epidemias provocaram a criação de diversas organizações de auxílio mútuo. Entre elas, geralmente organizadas por nacionalidade, existiam o Real Centro Português, criado em 1897, a Associação Portuguesa de Socorros

Mútuos D. Carlos I, de 1902, a Sociedade Protetora dos Portugueses Desvalidos, também de 1902, o Centro Espanhol, de 1895, a Sociedad Española de Socorros Mútuos y Instrucción, de 1900, a Sociedad Española de Repatriación, de 1902, a Societá di Beneficenza Italiana, de 1897, a Patronato Del Lavoro, de 1902 e a Sociedade Beneficente Austro-Húngara, de 1900. (GONÇALVES, 1995a)

Em período de crescimento, econômico e populacional, a riqueza não era para todos.

No entanto, a preocupação com a classe trabalhadora não se restringia às organizações de auxílio mútuo. Ainda no século XIX, o pensamento socialista foi amplamente divulgado em Santos por iniciativa do médico Silvério Fontes, pai do poeta Martins Fontes. Inicialmente através da criação do jornal *A Ação Social* e, posteriormente, pela criação do Centro Socialista de Santos, Silvério Fontes, ao lado do também médico Raymundo Sóter de Araújo e do professor Carlos de Escobar, demonstrava a preocupação de parte da sociedade santista com questões sociais e com os problemas da classe trabalhadora. Os três, participantes da campanha abolicionista e do movimento republicano, fariam parte da constituição do Partido Operário Socialista em 1896, de curta duração.

O professor Carlos de Escobar⁴, ativo membro dos movimentos a favor da abolição da escravidão, da República e divulgador das ideias socialistas, seria diretor dos dois primeiros grupos escolares santistas, o Cesário Bastos e o Barnabé.

O operariado santista do início do século XX, que, juntamente com os comerciantes, teria seus filhos como público primordial das instituições públicas de ensino da cidade, ganharia ainda mais força e organização com a chegada e a incorporação dos imigrantes europeus.

As greves que já ocorriam no século XIX vão se multiplicando nos primeiros anos do século seguinte. A greve de 1908 pelas 8 horas diárias de trabalho foi mais um exemplo de movimento que se iniciava no porto e se irradiava para as outras categorias profissionais. A cidade inteira parou. (GITAHY, 1992) Após violenta repressão incitada pela Companhia Docas de Santos, os trabalhadores voltam ao trabalho. Curioso perceber a desconstrução de certos mitos sobre o papel “civilizador” do imigrante europeu no início do século. O caráter civilizatório e o mito do “branqueamento” da população davam lugar à visão do imigrante europeu, mais especificamente ao imigrante europeu pertencente à classe trabalhadora, como

⁴ O professor Carlos de Escobar seria também diretor, a partir de 1907, das Escolas Reunidas do Belenzinho, na cidade de São Paulo.

alguém perigoso. O papel de incorporação desse imigrante atribuída à educação pública será discutido mais adiante.

Na década de 1910, também por influência direta dos operários europeus, ganha força o anarco-sindicalismo em Santos. Negando a participação política formal e vendo o sindicato como forma de emancipação da classe trabalhadora, o movimento operário, concentrado principalmente nas atividades portuárias e na construção civil, reforçava o mito da “Barcelona Brasileira”, de cidade de luta, de resistência.

Foi nesse contexto, de embates constantes, de dominação e submissão, de perdas e ganhos, que se engendrou o sistema público de ensino em Santos, representado pela figura dos grupos escolares.

O projeto republicano de educação popular e o surgimento dos grupos escolares em Santos na transição do século XIX para o século XX serão discutidos a seguir.

1.4 A Construção do Cidadão Republicano: entre o discurso idealizado e os limites do possível

O fim do regime monárquico e a chegada dos republicanos ao poder dariam impulso a um conjunto de reformas que caracterizaria a instrução pública como fator imprescindível para o desenvolvimento do país.

Nesse período, a educação escolar se tornou uma estratégia de luta dos republicanos paulistas na consolidação do regime recém-instaurado. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da nação. Vista como um instrumento de moralização e civilização do povo, a educação popular foi associada a um projeto de controle e ordem social. Era preciso fundar uma nova escola renovada em seus métodos, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em oposição às escolas de primeiras letras do Império.

Os republicanos paulistas encontraram na educação pública uma forma de erradicar a ignorância pela difusão da instrução em benefício do desenvolvimento intelectual e moral do povo. Maria Lucia Spedo Hilsdorf, ao retratar o período, afirma que:

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles (republicanos) como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo. (HILSDORF, 2003a, p. 60)

Em sua obra sobre as relações entre o ideário republicano e a educação, tomando como estudo de caso o Ginásio de Estado Culto à Ciência da cidade de Campinas, criado em 1895, Carmen Sylvia Vidigal Moraes destaca que, no discurso liberal da República, para construir a nação era preciso, em primeiro lugar, “formar o cidadão, e a mutação do homem em cidadão produtivo e consciente de seus deveres cívicos implicava necessariamente a sua passagem pela educação escolar” (MORAES, 2006, p.149).

No entanto, para a compreensão do papel atribuído à instrução pública nesse período é fundamental que se discuta quem seria efetivamente esse “cidadão”, depositário das esperanças de reconstrução social e modernização da nação brasileira que se pretendia formar a partir de 1889.

Para tanto, é importante destacar o processo de configuração do Estado-nação e a sua relação com a escola. Diferente da noção de Estado, de origem muito mais remota, a ideia de nação é fruto do século XIX. (HOBSBAWM, 2002a) Segundo Renato Ortiz, a constituição da nação pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica, com a emergência de um mercado nacional; social, através da educação de todos os cidadãos; política, pelo advento do ideal democrático como elemento ordenador das relações dos partidos e das classes sociais; e cultural, com a unificação lingüística e simbólica de seus habitantes. (ORTIZ, 1999a) Nessa perspectiva, os sistemas públicos de ensino exerceriam importante função de socialização de identidades dispersas e fragmentadas, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de nação ou identidade nacional.

A concepção de cidadania que se configurava no Brasil republicano estava intimamente ligada a um projeto político e a uma projeção de nação que se pretendia construir. A educação popular, responsável pela formação de “cidadãos” afinados com o “novo momento histórico” iniciado com o advento da República, seria elemento primordial para o ingresso do país no panteão das nações desenvolvidas do planeta.

Almerindo Janela Afonso, em estudo sobre as relações entre as reformas de Estado e as políticas educacionais europeias, caminha em direção semelhante ao conceber que a:

Função de socialização (ou homogeneização) da escola faz parte de um amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu carácter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir, sobretudo, com interesses das classes dominantes. (AFONSO, 2001, p.21)

O cidadão que se idealizava naquele momento respondia a determinados interesses e a uma concepção de cidadania muito particular. A escola, como elemento chave desse processo, alinhava-se a um projeto político e ideológico que não demoraria a se tornar um projeto de realizações práticas através das reformas da instrução pública da década de 1890.

O discurso de Cesário Motta, então Secretário do Interior do Estado de São Paulo, na inauguração da Escola Normal da Praça da República de São Paulo em 1894, demonstra de forma muito clara o que se esperava e o que se projetava para a escola pública naquele momento. Segundo ele:

A República foi, pois, a síntese da última fase de nossa civilização. Proclamada a nova forma de governo, fez-se mister realizá-la em toda a sua integridade. (...) O que era delegação no antigo sistema é ação direta no novo; as inculcações, que outrora se faziam ao governo, recaem agora sobre o próprio povo; as aptidões requeridas nos seus homens, é ele quem as deve ter porque é ele quem tem de governar, é ele quem tem de dirigir os seus destinos. À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber. A idéia de instrução impôs-se. (...) A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia. É que a República sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão. (Cesário Motta apud: TEIXEIRA, 1956, p. 58)

Alguns anos depois, em relatório datado de 1911, o então Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Bueno Reis Filho, reforçava a visão de Cesário Motta ao afirmar que:

Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos próceres do governo foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição. Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, cômicos de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos mais importantes, senão o

mais importante dos seus deveres do momento. Efetivamente, era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia. (Bueno Reis Filho *apud* Teixeira, 1956, p.59)

No plano discursivo, República, democracia, liberdade, igualdade social e educação eram indissociáveis. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal, dizia em 1891:

A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer as suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. (...) Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o “self-government”, pois só pela convicção científica pode ser levado. (...) A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. Bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária – irrisória e condenável como era – entre a escola régia e a Academia, nenhuma educação dava o governo ao povo. (...) Homens que mal sabiam ler e escrever – em pequena porcentagem – e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil. (Caetano de Campos *apud* Monarcha, 1997a, p. 105)

As palavras de Caetano de Campos enfatizam aspectos importantes da concepção de educação que se tornou hegemônica nos primeiros anos do Brasil republicano. A instrução do povo aparece aqui como necessidade, como dever e como interesse do Estado. O povo, depositário dos ideais republicanos e da educação que se supunha moderna para os padrões da época, deveria ser conduzido à civilização através da educação e da sua passagem pela escola. Seu “espírito” precisava ser cultivado, seu caráter formado “para que saiba querer”.

A escola seria o veículo, a mola propulsora rumo à modernidade e ao progresso.

As reformas na instrução pública da década de 1890 no Estado de São Paulo normatizaram parte desse discurso. Inicialmente, a Constituição do Estado promulgada em 1891 estabelecia a liberdade de ensino e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário dos 8 aos 12 anos de idade. (SOUZA, 1999d)

No entanto, foram as reformas da instrução de pública instituídas a partir de 1892 que regulamentaram efetivamente o projeto republicano de educação popular.

Naturalmente, antes de uma análise mais detida das reformas citadas, é necessário que algumas ressalvas sejam feitas. As formas através das quais os sujeitos se apropriaram das

prescrições legais precisam ser levadas em conta, assim como as distâncias existentes entre a legislação, os discursos idealizados e o poder transformador que a educação escolar realmente possuía como instrumento para a formação de um novo homem e, em última instância, de uma nova e moderna sociedade.

Agustin Benito Escolano (2005), ao discutir as reformas educacionais espanholas no século XX, contribui decisivamente para a compreensão dessas questões ao analisar a cultura escolar como um conjunto de práticas, teorias e normas que codificam as formas de regular os sistemas, as linguagens e as ações dos estabelecimentos educativos, demonstrando as relações de convergência, autonomia e interdependência que se dão entre a cultura empírica dos professores – guiada por uma lógica de razão prática – a cultura científica dos acadêmicos – regulada pelo logos do discurso – e a cultura política dos gestores – determinada pelas estratégias burocráticas de controle social.

As reformas educacionais do início do período republicano brasileiro representavam os anseios modernizantes de determinados segmentos sociais. Vinculado a um discurso de exaltação do regime recém instaurado, a legislação do período simbolizava o predomínio um ideário liberal democrático em torno da educação popular. No entanto, é preciso levar em consideração as resistências, as possibilidades de aplicação e a apropriação desse discurso e das prescrições governamentais pelos professores, alunos e demais funcionários das instituições escolares.

Partindo dessa perspectiva, as reformas de fins do século XIX reafirmaram os princípios liberais de um ensino leigo, público, obrigatório e científico. A primeira dessas reformas no Estado de São Paulo, datada de setembro de 1892, reafirmava o dever do Estado de promover o desenvolvimento da educação através da criação e manutenção de escolas em todos os níveis. A estrutura do ensino público seria composta por três esferas: o ensino primário, com oito anos de duração e dividido em dois cursos, o preliminar, obrigatório até os 12 anos de idade, e o complementar. Ambos teriam quatro anos de duração e o curso preliminar seria responsável pela aprendizagem de leitura, escrita, cálculo e rudimentos das ciências naturais e científicos. O curso complementar era mais completo, sendo destinado à ampliação da cultura geral. A reforma também reafirmava o princípio de laicidade da escola pública através da eliminação do ensino religioso, criava quatro escolas normais primárias e três ginásios de ensino secundário e um curso superior anexo à Escola Normal da cidade de São Paulo, responsável pela formação de professores para o ensino secundário e normal. (SOUZA, 1999d)

Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, o discurso que acompanhou a ação reformadora de Caetano de Campos e Rangel Pestana em São Paulo definiu a escola como o “principal símbolo da República e um divisor de águas em relação ao passado, sendo a instrução do povo o instrumento básico para o progresso do país” (CARVALHO, 1989c, p. 29). A formação dos professores era também vista como fator fundamental ao sucesso das reformas. O surgimento da Escola-Modelo, órgão de demonstração metodológica anexa à Escola Normal de São Paulo, através do decreto de 12 de março de 1890, surge através da visão de Campos de que “o ensino não pode ser eficaz e regenerador sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com um cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (Caetano de Campos *apud* Souza, 1998a, p. 42). No Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1909, Oscar Thompson destacava a importância da formação docente ao afirmar que o “papel dos mestres avulta aos olhos de todos os espíritos previdentes que os consideram *not merely leaders of children, but makers of society.*” Além de promover a formação técnica dos professores, a Escola-Modelo serviu à tarefa de divulgação dos novos métodos de ensino, mais especificamente o método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”.

O método intuitivo, defendido por Rui Barbosa como elemento mais importante de toda a reforma e por Caetano de Campos como a base do ensino moderno, consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento. A aquisição de conhecimentos decorria dos sentidos e da observação, sendo necessária para a sua aplicação a existência de abundante material didático. Segundo Rosa Fátima de Souza (1999d, p.41), o método intuitivo:

Punha em questão a natureza e as características do desenvolvimento infantil como aspectos a serem considerados no processo de ensino. Na época, o problema foi formulado da seguinte forma: dado que o conhecimento do mundo material é derivado dos sentidos e dos objetos externos, como o processo educacional pode facilitar essa tarefa? Os princípios gerais enunciados por Pestalozzi postulavam que a educação deveria desenvolver a unidade harmoniosa do desenvolvimento do ser humano, isto é, o desenvolvimento moral, físico e intelectual; afirmava ainda, que havia uma ordem natural na evolução das faculdades as quais deveriam ser desenvolvidas mediante exercício apropriado. As faculdades perceptivas consistiam na base da aquisição de futuros conhecimentos, portanto, o processo natural de educação deveria partir do simples para o concreto, do conhecido para o desconhecido, dos fatos para as causas, do concreto para o abstrato.

A irradiação do método intuitivo, expressão da renovação pedagógica inspirada nas “modernas pedagogias” das nações desenvolvidas da Europa e América do Norte, seria elemento chave para a reconfiguração da organização pedagógica do sistema público de ensino consubstanciado pela instituição dos grupos escolares em fins do século XIX.

Os grupos escolares, “criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas compreendidas no raio de obrigatoriedade escolar” (REIS FILHO, 1995, p. 137), foram criados no Estado de São Paulo em 1893. Os grupos escolares deveriam seguir as mesmas prescrições legais concernentes ao material escolar, disciplina, calendário, exames, matrículas, frequência e higiene escolar, assim como os mesmos métodos de ensino das escolas-modelo de São Paulo.

Em relatório de 1897, o Secretário de Negócios do Interior do Estado de São Paulo, Dino da Costa Bueno, destacava a importância dos grupos escolares ao afirmar que:

Uma nova fase de luz e progresso abriu-se para o ensino com essa instituição, cujos brilhantes resultados se têm acentuado de modo notável. (...) A reunião de escolas num só edifício apropriado, com os alunos convenientemente divididos em classes, cada uma dessas sob a regência de um professor, em aposentos abertos a luz, dispondo de todos os meios materiais precisos ao ensino, sob uma direção inteligente, atenciosa e competente, é o ideal da escola pública.

Em 1914, Oscar Thompson enfatizava essa visão positiva dos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas ao dizer que:

Os grupos escolares são inquestionavelmente o melhor tipo de escolas graduadas primárias. Tendo uma perfeita divisão do trabalho, com as classes homogêneas quanto ao preparo e a idade do aluno, pode o ensino ser ministrado nesses estabelecimentos com os mais profícuos resultados. (Oscar Thompson *apud* SOUZA, 1999d, p.67)

Caracterizados pelo seu caráter seriado – as também denominadas escolas graduadas – os grupos tornam evidentes e propagam elementos da organização escolar tida como moderna através de princípios de racionalidade científica e divisão do trabalho. Sua forma de organização e sua nova concepção arquitetônica – demonstrando, em imponentes construções, o predomínio da ciência sobre a fé, a organização racional do espaço físico e social, a vitória

da ordem e do progresso sobre o caos e a ignorância, amoldaram-se aos ideais liberais de uma sociedade capitalista em desenvolvimento e marcada por um intenso processo de urbanização.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado é a importância atribuída aos prédios que passaram a receber os grupos escolares. As primeiras escolas com esse formato ensejaram representações políticas e sociais, uma apologia ao Estado republicano e à cultura urbana não só através dos programas e da sua organização didático-pedagógica. A imponência das construções que abrigaram alguns dos grupos escolares – como o Barnabé e o prédio inaugurado em 1915 para abrigar o Cesário Bastos em Santos – representavam o prestígio que se pretendia dar à educação escolar pública.

A escola graduada transforma a série e a divisão do trabalho, princípio básico da organização industrial, em características centrais de sua estrutura, assim como o ritmo escolar passa a ser determinado pelo rígido controle do tempo. A fragmentação das matérias, a distribuição dos conteúdos, a organização racional do tempo escolar e a ênfase na ordem, disciplina e classificação dos alunos passam a fazer parte da realidade da educação pública paulista na transição do século XIX para o século XX.

O programa instituído, enciclopédico e regulado por rígidos exames, representava a idéia de formação do cidadão a partir da aquisição de um conjunto vasto de conhecimentos a serem desenvolvidos através de um currículo integral e científico. Na escola primária paulista, o programa incluía educação cívica, leitura, gramática, escrita e caligrafia, noções de geografia geral, geografia do Brasil com ênfase na geografia paulista, noções de geometria, cálculo aritmético, sistema métrico decimal, noções de ciências físicas, químicas e naturais, higiene, desenho à mão livre, canto e leitura de música, ginástica, moral prática, cosmografia, história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história, exercícios manuais e militares.

Em um universo simbólico fortemente marcado pela influência de um projeto político, as comemorações de datas cívicas, os hinos, a bandeira, a imponência das construções encontravam no programa idealizado para a escola pública o seu complemento natural.

À escola não cabia apenas o papel de instruir, mas de educar, de formar o caráter mediante a aprendizagem da disciplina social, das virtudes morais e dos valores cívicos e patrióticos necessários à formação do espírito da nacionalidade. (SOUZA, 1999d)

Em estudo sobre currículo como mecanismo de dominação e legitimação de valores associados a uma determinada classe dominante e a um determinado regime político, Michael Apple (1982, p. 95) afirma que:

Uma das formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas está na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são compartilhados por todos, enquanto garante ao mesmo tempo em que apenas um número especificado de estudantes é selecionado para os níveis mais elevados de ensino, em virtude de sua “competência” para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia e pela sociedade.

Em uma sociedade fortemente marcada pelos altíssimos índices de analfabetismo que restringiam as possibilidades de participação política formal de grandes contingentes da população, a condição efetiva para o exercício da cidadania plena – na concepção republicana do termo – passaria pelo ensino enciclopédico e de base científica fornecido pelos grupos escolares.

No entanto, é preciso que se leve em consideração, como demonstra Michel de Certeau, que a recepção de produtos culturais não é passiva. (CERTEAU, 2000) Apesar das inúmeras exigências, disciplinares e “acadêmicas”, impostas aos alunos e dos mecanismos de controle e fiscalização do trabalho docente, é preciso considerar em que medida esses aspectos, incluindo o cumprimento do programa, eram ou não incorporados por estudantes e professores.

A idealização republicana de um sistema educacional modelar esbarrava nas próprias contradições da sociedade republicana excludente que se forjou entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. De um lado, o sonho, a projeção de uma sociedade “democrática”, “moderna”, “civilizada” e “educada”. De outro, um país marcado pela concentração fundiária e pela desigualdade social, pelo analfabetismo, pela restrição ao voto e pela falta de incorporação do ex-escravo mascarada pela “opção” imigrantista.

Nas escolas, mais especificamente no modelo escolar idealizado em torno dos grupos escolares, os limites do sonho republicano se faziam visíveis.

Em Santos não foi diferente.

1.5 O Tempo e o Espaço dos Grupos Escolares Santistas: Cesário Bastos e Barnabé

“Quanto mais solidamente é um povo instruído, tanto mais forte e produtor se torna. É preciso, porém, que a instrução prepare homens úteis, capazes de aumentar as forças progressivas do país e de fomentar em alto grau a sua riqueza, que seja integral, concreta, tão completa quanto possível, como recapitulação das verdades afirmadas pela ciência.” (Rangel Pestana, 1891 *apud* Chagas de Carvalho, 1989)

Dez anos depois da declaração feita por um dos mais relevantes nomes da história política paulista no início do período republicano e um dos artífices das reformas educacionais no Estado de São Paulo na década de 1890, a cidade de Santos assistiria ao surgimento de seu primeiro grupo escolar. Curiosamente, o suntuoso prédio que abrigaria o grupo escolar Cesário Bastos a partir de 1915 ficaria (e permanece até os dias de hoje) localizado em avenida que levaria o seu nome.

A criação de um grupo escolar na cidade representava os anseios de uma classe política que concebia a instrução pública como fator fundamental ao desenvolvimento da cidade e do país. Em afirmação feita em 1898, quando ocupava a presidência da Câmara Municipal de Santos, o vereador Antonio Iguatemi Martins defendia que “instruir o povo é emancipar o indivíduo, é preparar o município para a maior soma de conquistas autonômicas, é plantar no país as verdadeiras bases de uma instituição legitimamente democrática.” (PEREIRA, 1996).

Na visão da classe dominante do período, a cidade de Santos, fundamental para o desenvolvimento econômico do Estado e da nação, não poderia ficar alijada dos avanços educacionais e do que havia de mais moderno no campo da instrução. Até aquele momento, a cidade contava com apenas nove escolas isoladas estaduais, situação considerada inaceitável. Em relatório de dezembro de 1899, o vereador e inspetor literário João B. Martins de Menezes apontava que:

As escolas isoladas mantidas pelo governo estadual neste município não satisfazem de modo perfeito as necessidades da instrução, sendo da mais urgente conveniência que a Câmara represente ao Governo do Estado sobre a criação e a instalação de um grupo escolar nesta cidade, assim como já possuem muitas outras cidades do interior e muito inferiores a cidade de Santos, aliás, a primeira do Estado, depois da Capital, devendo mesmo a Câmara Municipal prestar a esse respeito o auxílio pecuniário que puder não só para o aluguel de um prédio vasto e espaçoso e revestido das necessárias condições higiênicas e pedagógicas, mas também para um aumento razoável dos ordenados dos professores públicos, a fim destes poderem manter uma subsistência mais confortável e de harmonia com a elevada missão que desempenham na sociedade. (João B. Martins de Menezes *apud* Pereira, 1996, p. 111)

Poucos meses depois, o apelo de João B. Martins de Menezes seria atendido. Criado por decreto em 28 de abril de 1900, o grupo escolar Cesário Bastos ocupou inicialmente um prédio alugado pela Câmara Municipal, pertencente a Júlio Conceição, na Rua Brás Cubas, número 80. (PEREIRA, 1996) O nome do primeiro grupo escolar santista homenageava um

de seus idealizadores, o médico e político José Cesário da Silva Bastos, membro do Centro Republicano Santista, vereador em Santos entre os anos de 1892 e 1893 e senador estadual por algumas legislaturas. O primeiro diretor nomeado seria o professor Carlos de Escobar, membro ativo das campanhas abolicionista, republicana e divulgador do pensamento socialista. O corpo docente, formado integralmente por mulheres, era composto por Maria Cândida Bellagarde, Eunice Peregrina de Caldas, Isalina Torres Guimarães Fernandes, Evarista Pedrina Martins e Justina Arouche do Espírito Santo.



Figura 1 - Grupo Escolar Cesário Bastos, década de 1920. Autor: José Marques Pereira
Fonte: Acervo Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS)

A existência de um estabelecimento público de ensino em Santos era saudado pela imprensa local como fio condutor rumo ao progresso. Em outubro de 1900, o Diário de Santos enunciava:

Ergueram-se por toda a parte, em quase todas as cidades, palácios à instrução, substituindo-se os velhos pardieiros, sem ar e sem luz, que nos legara a monarquia, estabelecendo-se o ensino intuitivo e experimental e adotando-se os programas recomendados pelos mais eminentes mestres da pedagogia moderna. Santos,

entretanto, indiferente a esse progresso, queria viver só e independente, embora fossem os seus filhos condenados à ignorância, às trevas e ao obscurantismo. Os seus filhos continuariam no regime estúpido do mestre escola, atrofiando-se nas salas acanhadas, sem ar e sem luz, sem higiene e sem conforto. Se esse desregramento não tivesse um paradeiro, e se a ordem e o progresso, protegidos pela política dominante, à sombra do nome prestigioso do seu chefe, não sucedessem ao caos e à anarquia. Enfim, já é uma realidade a aspiração justa da nossa população e Santos já possui um estabelecimento público de ensino, onde seus filhos podem ir receber os banhos luminosos do saber e a envergadura forte para as cruzadas do porvir. (Diário de Santos, 02 de outubro de 1900 *apud* HILSDORF, 1999b, p. 107)

Apesar de todo o alarde e expectativa criada em torno de sua criação, o Cesário Bastos, na voz de seu primeiro diretor, não parecia tão moderno e sofisticado quanto o discurso enunciara. Dizia Carlos de Escobar, em outubro de 1900, que:

Estão matriculadas no grupo 316 crianças, sendo 181 do sexo feminino. O grupo pode ter 320 alunos. Tenho 7 adjuntas (...) e preciso de mais duas professoras. Duas salas dessa casa devem ser divididas. (...) Já fiz os pedidos dos móveis para o grupo de utensílios para o ensino intuitivo. Tenho dado saída ao expediente a atendido prontamente às reclamações de professores e de pais de alunos. (BRASIL, 2008, p. 54)

Faltavam professores e material didático. O prédio alugado, adaptado para as aulas, não era capaz de suprir a demanda e a escola passou, nos anos seguintes, a ocupar salas do grupo escolar Barnabé. A situação só se resolveria quinze anos depois com a inauguração de amplo e suntuoso prédio localizado na região da Vila Mathias.

Dois anos mais tarde a cidade receberia o seu segundo grupo escolar. Criado em 05 de maio de 1902, o Barnabé se torna possível através de doação testamentária de membro de tradicional família de negociantes de Santos, Barnabé Francisco Vaz de Carvalhaes, que deixou quantia de “50 contos de réis para a construção de prédio destinado ao funcionamento de uma escola que levaria o seu nome.” (PEREIRA, 1996, p. 112) O Grupo Escolar “Barnabé” possuía inicialmente seis classes femininas com 216 alunas matriculadas, sendo, até 1915, ano da inauguração do novo prédio do Cesário Bastos, o maior grupo escolar da cidade.



F

Figura 2 – Grupo Escolar Barnabé, 1902. Autor: Maurício A. Marques
Fonte: Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS)

Assim como no Cesário Bastos, o Barnabé contava em 1902, com um corpo docente integralmente feminino. Djanira Backheuser, Vitalina Caiaffa, Rosa Peduto, Justina Arouche do Espírito Santo, Maria das Dores Soares e Maria Angélica Ghirlanda foram as primeiras professoras da escola. No entanto, os cargos diretivos, a exemplo do que acontecia no Cesário Bastos, eram todos ocupados por homens. O primeiro diretor do Barnabé foi também Carlos de Escobar. Seu período neste cargo não seria longo e em outubro do ano da fundação ele deixaria o cargo para José Ferraz de Campos⁵. A expansão do magistério feminino após o surgimento dos grupos escolares, característica latente nos estabelecimentos públicos de ensino em Santos, já havia sido citada por Rosa Fátima de Souza ao afirmar que “por um lado, destacava-se o “instinto maternal” como argumento para sua incorporação à profissão; por outro lado, a necessidade de suprir postos de trabalho em uma profissão pouco atrativa financeiramente”. (SOUZA, 1998a, p. 81).

A inauguração dos dois primeiros grupos escolares em Santos evidenciava as articulações existentes entre a elite local, – negociantes, comissários de café – a classe política

⁵ O professor José Ferraz de Campos, nascido em São Paulo em 1881, foi professor adjunto de matemática do grupo escolar Luiz Leite, de Amparo, e da Escola Normal de Itapetininga. Diplomado no secundário pela Caetano de Campos na capital, seria ainda Inspetor Geral do Ensino de São Paulo na década de 1900.

santista, em grande medida oriunda do movimento republicano das décadas anteriores, e o governo estadual republicano, através de sua política de escolarização popular.

Curioso perceber, nos registros encontrados, o compromisso que se esperava dos docentes em relação ao novo momento político que se engendrava. Em 1908, a remoção do professor adjunto Eugenio Porchat de Assis, em um dos raros casos de homens na docência, aparece descrita nos seguintes termos:

Em primeiro de agosto de mil novecentos e oito, nesta escola, perante o director compareceu o adjunto professor Eugenio Porchat de Assis, removido para o mesmo estabelecimento e prometeu ser fiel à causa da República, observar e fazer observar suas leis e regulamentos e ser exacto no cumprimento dos deveres de seu cargo. Em virtude do que foi lavrado o presente termo que assigna com o director o aludido adjunto.

Santos, 1º de Agosto de 1908

Diretor João Benedito da Conceição China.

Em um período de transição política, de consolidação da República, a escola, na figura dos grupos escolares, surge como instrumento de luta, como palco de acalorados embates e disputas ideológicas e acima de tudo, um local onde se reproduziam e se irradiavam as profundas transformações pelas quais passava a cidade de Santos.

A defesa da instrução pública e a euforia de parte da sociedade santista com as novas e “modelares” instituições escolares da cidade precisam, entretanto, ser relativizadas. Embora o projeto estatal de educação liberal tenha se constituído como hegemônico naquele momento, ele não foi a única representação das aspirações educacionais da população santista.

Mesmo na esfera pública estadual, os grupos escolares dividiam espaço com as chamadas escolas isoladas. No Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1910, Oscar Thompson caracterizava a escola isolada da seguinte forma:

As escolas públicas regidas por um professor têm, entre nós, a denominação comum de escolas isoladas. Não são escolas graduadas como os grupos escolares, onde há perfeita divisão do trabalho e a dosagem do ensino é realizada de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. São escolas que recebem alunos de idades e adiantamentos diversos, para serem educados todos pelo mesmo professor. (Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1910, p. 24)

A análise dos Anuários de 1909, 1910, 1911, 1913, 1914 e 1915 permite uma visão mais ampla sobre o papel exercido e o espaço ocupado por estas instituições. As escolas isoladas, comuns em áreas rurais e suburbanas, atendiam a um maior contingente de crianças pobres. A baixa frequência, a evasão elevada, as péssimas condições das instalações, a formação inadequada dos professores e a falta de materiais didáticos são queixas constantes nos relatórios. Sempre retratada como antagônica ao grupo escolar, a escola isolada, no entanto, foi responsável pela instrução de milhares de crianças de baixa renda. Apenas no litoral e interior do estado de São Paulo, em 1909, haviam 1.239 escolas isoladas. No mesmo ano, 329 crianças foram atendidas em Santos por estas instituições.

Ainda no campo das iniciativas públicas de ensino, os cursos noturnos, criados em 1892, atendiam o público masculino e tinham o objetivo de atender a maiores de 16 anos que trabalhavam durante o dia. Voltada para a classe operária, a escola noturna contava com programa semelhante ao das escolas diurnas, aspecto esse criticado por Oscar Thompson no Anuário de 1909. Segundo ele:

O simples fato de ser adotado, nos cursos e escolas noturnas, o mesmo programa integral das escolas preliminares diurnas, era o atestado de que tais estabelecimentos não consultavam às necessidades dos operários que as freqüentavam. Esse programa, que mais se presta à preparação de candidatos à carreiras liberais, ao curso de humanidades, está muito além das modestas aspirações do humilde trabalhador manual, que necessita de conhecimentos de imediato alcance prático. (Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1909, p. 66)

A cidade de Santos receberia escolas noturnas masculinas, mas por iniciativa da municipalidade. Em fevereiro de 1902, o intendente municipal criou cinco cadeiras de instrução primária que se denominaram Escolas Noturnas Municipais. (PEREIRA, 1996) A atuação da Câmara Municipal de Santos não se restringiria às escolas noturnas. Nas duas primeiras décadas do século XX, a cidade possuiria dois grupos escolares municipais – o “Auxiliadora da Instrução” e o “Olavo Bilac” – e diversas classes de instrução primária. O Anuário de Ensino de 1909 já enfatizava a presença de escolas municipais em Santos. Segundo o relatório, Santos era a cidade do interior paulista com o maior número de instituições escolares municipais, com 25 escolas atendendo a 889 alunos.

Podemos ter uma ideia da proporção das pessoas atendidas por essas iniciativas educacionais pelos dados obtidos no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1914, sob responsabilidade de Bueno dos Reis Junior. Em um total de matrículas de 8.626 estudantes,

1.743 correspondiam a alunos atendidos pelos grupos escolares, estaduais e municipais. Nas escolas municipais, 1.489 estavam matriculados e nas escolas isoladas o número chegava a 1.665. No entanto, as instituições particulares de ensino eram, de longe, as mais significativas numericamente no município. Os estabelecimentos privados possuíam 3.729 alunos matriculados no relatório divulgado em 1914.

O impacto do ensino privado em Santos, evidenciado pelos dados de 1914, pode ser comprovado pela variedade de iniciativas vinculadas à instrução existentes na cidade desde fins do século XIX. Os filhos de algumas das mais abastadas famílias da cidade usufruíam de professores particulares, geralmente europeus, formados em colégios católicos, que se fixavam na residência dos alunos. (BRASIL, 2008)

Os imigrantes, em especial portugueses, espanhóis e italianos investiram na formação de organizações de auxílio mútuo com presença na área educacional. Os colégios católicos, em especial o Colégio Santista do Sagrado Coração de Jesus, dirigido pelos maristas e fundado em 1904, foram responsáveis pela instrução de parcela considerável da classe média e da elite santista. O Colégio Coração de Maria, criado também em 1904, embora também oferecesse instrução gratuita a alunas de baixa renda, atendia a meninas das mais tradicionais famílias da elite e classe média santista.

Em relação às associações de classe, a iniciativa mais relevante foi promovida pela Sociedade União Operária de Santos, fundada em 1890. Criada com fins de instrução e beneficência, a União Operária destinou uma escola em sistema de gratuidade a seus associados. Atendendo majoritariamente a filhos de imigrantes operários, especialmente portugueses, a escola da União Operária foi responsável pela educação de parcela significativa da população de baixa renda da cidade no início do século XX.

Mas, considerando a presença ostensiva de instituições destinadas à educação escolar representadas pelo ensino privado, pelas escolas isoladas e noturnas e pelos estabelecimentos municipais, quem seriam efetivamente os alunos dos “palácios da instrução” idealizados pela política governamental republicana?

Embora os registros sobre o público atendido pelos dois primeiros grupos escolares da cidade – Cesário Bastos e Barnabé – sejam escassos, é possível indicar que o alunado não se restringia apenas à elite ou à classe média santista. Filhos de negociantes e funcionários públicos dividiam os bancos escolares com filhos de operários e comerciários. (PEREIRA, 1996) Embora não existam indícios sobre a naturalidade de pais de alunos e estudantes nos primeiros anos dos dois estabelecimentos, tudo leva a crer que a presença de imigrantes e, principalmente, de filhos de imigrantes tenha sido significativa. O censo de 1913 evidencia a

maciça presença estrangeira européia na cidade. De uma população total de 88.967 habitantes, quase 40 mil eram estrangeiros. Os contingentes europeus mais numerosos eram compostos por portugueses (23.055), espanhóis (8.343), e italianos (3.554). O crescimento econômico e as transformações urbanas em decorrência das políticas sanitaristas promoveram um aumento marcante da população, alterando a sua configuração demográfica e diversificando sua sociedade. Entre portugueses e espanhóis, predominavam os operários, da construção civil e do porto, os empregados do comércio e os negociantes.

Os primeiros registros das profissões dos pais de alunos do Cesário Bastos são de 1912. Nesse material, operários, comerciários e negociantes representam a maioria (cerca de 72%), justamente as atividades majoritariamente exercidas pelos ibéricos. Apenas na década de 1920 apareceriam dados específicos sobre essa questão. No Barnabé, em 1924, de 463 alunos matriculados, 310 eram filhos de estrangeiros, sendo mais relevante a incidência de portugueses, espanhóis e italianos. Em 1929, no Cesário Bastos, a história se repete. De 208 alunos matriculados, 81 eram filhos de portugueses, representando 38,9% dos pais de alunos contra 38,0% de pais brasileiros.

A relação da combativa classe trabalhadora santista, forjada sob influência imigrante, e a educação escolar na cidade será discutida no capítulo seguinte, assim como a criação do terceiro grupo escolar da cidade, o grupo escolar Vila Macuco, fundado em 1915 em um bairro operário de Santos.

O mesmo censo de 1913 citado anteriormente que demonstrava o impacto da imigração europeia na composição da sociedade santista revela um dado importante sobre a escolarização na cidade. Segundo a pesquisa, apenas 54% da população em idade escolar freqüentava algum estabelecimento de ensino, público ou privado. Apesar da valorização e da defesa que fazia da educação popular, as reformas paulistas do final do século XIX – referência para a educação de vários outros estados – não haviam conseguido transformar a projeção republicana em realidade. A distância entre a escola existente no imaginário das elites políticas e intelectuais republicanas e a escola real, vivenciada pelos sujeitos que a forjaram no dia-a-dia em suas salas, pátios e corredores demonstram as formas através das quais a educação escolar no final do século XIX e início do século XX foi hiperdimensionada como fator de transformação e regeneração da nação brasileira.

A “excelência” da educação paulista tropeçava em suas próprias falhas estruturais. Em 1914, em inquérito promovido pelo jornal O Estado de São Paulo, diversos educadores opinaram sobre os problemas educacionais de seu tempo. (SOUZA, 1999d) Entre as críticas, o desdobramento dos períodos, diminuindo o tempo das aulas de cinco para quatro diárias. O

Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1909 já destacava o Barnabé como o primeiro grupo escolar do interior a adotar essa medida, em 1908. Mesmo com altos índices de população em idade escolar fora das escolas, o desdobramento surgia como alternativa ao aumento da demanda e ao baixo número de vagas oferecidas. No final da década de 1910, o Cesário Bastos também passaria a ter dois turnos.

As críticas não paravam por aí. A duração do ensino primário era considerada insuficiente para a missão a que estava destinada. As constantes reclamações sobre os vencimentos dos professores – presentes também em algumas edições dos Anuários de Ensino –, alterados pela redução salarial de 1905, evidenciavam a falta de valorização dos ditos “condutores” do progresso.

Por fim, reconheciam que a escola primária não cumpria a sua missão, isto é, a “conservação e o desenvolvimento do espírito da nacionalidade.” (SOUZA, 1999d, p. 71)

Em 1916, em mais um episódico caso, Antonio da Silva Azevedo Junior, deputado estadual, visitou a cidade de Santos. (BRASIL, 2008) Sua peregrinação começou pelo grupo escolar Barnabé e terminou no grupo escolar Vila Macuco, onde foi recebido com festividades. As celebrações, exaltando valores republicanos, foram encerradas com canções patrióticas e o Hino Nacional e iniciadas, ao som de coral de crianças, pela execução da Marselhesa.

Anos antes em Santos, na voz de um de seus propagandistas mais radicais, Silva Jardim, a República era apresentada como a irrupção do povo no poder, na melhor tradição da Revolução Francesa, sistema de governo que se propunha a trazer a vontade popular para o centro das decisões políticas. As aspirações democráticas do novo regime encontravam na educação popular elemento indissociável do progresso da pátria. À instrução pública caberia a formação de um novo homem, o “cidadão” republicano, não mais um súdito do obscurantismo monárquico, mas protagonista de um novo momento histórico e de uma nova nação que se pretendia instaurar. Aos grupos escolares, símbolos de uma modernidade idealizada, recaíam a responsabilidade e a esperança de reconstrução social

A escola como fator de transformação social. De um lado, as possibilidades do discurso emoldurado em uma legislação pretensamente renovadora. De outro, os limites impostos pela complexa e excludente sociedade que se configurava no Brasil da “República que não foi”. (CARVALHO, 1990b, p. 22)

2 INCORPORAR, ASSIMILAR, CIVILIZAR: POR UMA ESCOLA EM BUSCA DA NACIONALIDADE

No capítulo anterior, vimos que a complexa sociedade que se configurou na cidade de Santos na transição do século XIX para o século XX foi fortemente influenciada pela presença estrangeira. A imigração, especialmente a europeia, contribuiu para a formação de uma classe operária local caracterizada pela organização, combatividade e resistência. Os filhos desses imigrantes, a maior parte deles provenientes da Península Ibérica, frequentariam os bancos dos grupos escolares nas primeiras décadas do século passado.

No presente capítulo, a discussão central gira em torno das políticas públicas educacionais influenciadas pelo discurso nacionalista das décadas de 1910 e 1920, caracterizadas pela ênfase na ordem, na disciplina e na idéia de incorporação do estrangeiro, e as suas relações com as características socioeconômicas de Santos no período, em especial no que diz respeito à sua composição social notadamente europeia e à importância desse segmento da população santista na formação de combativa classe operária.

2.1 De Barcelona a Moscou: A Imigração e a Formação da Classe Operária Santista

Antes de uma análise mais detida das relações existentes entre a imigração europeia, o movimento operário e as iniciativas ligadas à instrução na cidade de Santos, é necessário que se discutam os impactos sociais da formação e da consolidação da classe operária santista.

A definição da cidade como “porto do café” – responsável tanto pelo escoamento da produção da grande riqueza nacional quanto pela entrada de maciço contingente de imigrantes – e o acelerado crescimento populacional vinculado ao processo de urbanização impulsionado pelas reformas sanitárias e portuárias alteraram profundamente a estrutura social de Santos. No lugar dos cortiços e das epidemias, surgiam os canais, as amplas praças e largas avenidas, signos de uma modernidade importada do Velho Mundo.

Em pouco tempo, a inspiradora Europa idealizada pelas classes dominantes iria se chocar com a visão dos europeus, imigrantes e trabalhadores, que por aqui chegavam aos

milhares. O modelo do que se entendia por “civilização” daria lugar à concepção do estrangeiro “agitador” e indesejado.

A formação da classe operária em Santos, entendida aqui sob a perspectiva de Thompson (2011b) de formação como um processo ativo que se deve tanto aos condicionamentos como pela ação humana cotidiana, começa a ser percebida a partir do surgimento das primeiras greves, ainda na segunda metade do século XIX. Entre as décadas de 1870 e 1880, carregadores de café, trabalhadores da construção civil e trabalhadores do porto de Santos paralisariam as suas atividades e, em 1891, a cidade presenciaria a primeira greve geral de nível local no país. (GITAHY, 1992)

Um ano antes, em maio de 1890, seria fundada a Sociedade União Operária de Santos, associação mutualista de operários da construção civil. De caráter assistencial, a União Operária teve uma atuação restrita à mediação de conflitos, não participando efetivamente dos movimentos grevistas. (GITAHY, 1992) Ainda na década de 1890, ganharia força a propaganda socialista através do periódico *A Ação Social*, substituído futuramente pelo *A Questão Social*, e a posterior criação do Centro Socialista de Santos, fundado por Silvério Fontes, Raymundo Sóter de Araújo e Carlos de Escobar. No entanto, embora demonstrasse a preocupação de parte da nascente classe média com as reivindicações da classe operária, as ações do Centro Socialista de Santos situavam-se mais no plano da discussão teórica do que nas ações e lutas operárias. (GONÇALVES, 1995a)

A organização operária adquire concretamente seus primeiros contornos a partir de 1904 com a fundação da Sociedade Primeiro de Maio, formada exclusivamente por trabalhadores da construção civil. Alguns meses depois, com a pretensão de congregar operários de diversas áreas, é criada a Sociedade Internacional União dos Operários. Embora fundada majoritariamente por trabalhadores ligados ao café, a Internacional teria, em pouco tempo, milhares de associados. As paralisações e a reação repressiva da polícia tornam-se cada vez mais frequentes.

Em abril de 1906, no Rio de Janeiro, aconteceria o Congresso Operário, elemento chave para a compreensão das influências ideológicas e das formas de ação adotadas pela classe operária santista naquele momento. O anarco-sindicalismo, rejeitando a participação política formal e o envolvimento em questões religiosas e defendendo a jornada de trabalho de oito horas diárias, passa a ser predominante no movimento operário da cidade de Santos. (GITAHY, 1992) As greves pelas oito horas de trabalho se espalham por diversas categorias profissionais da cidade. Em 1907, em assembleia geral, é criada a Federação Operária Local de Santos (FOLS), composta pelos sindicatos de pedreiros, carpinteiros, pintores, funileiros,

carregadores de café e tecelões. Ligada ao anarco-sindicalismo, a FOLS seria, ao lado da Internacional, responsável pela articulação de grande parte das greves que irrompem no período.

As razões da força do anarco-sindicalismo em Santos podem ser explicadas da seguinte forma:

Em primeiro lugar, trata-se de uma cidade repleta de imigrantes (muitos trazendo da Europa essas ideias), onde o apelo ao internacionalismo tinha sentido prático imediato, ou seja, a quebra das rivalidades nacionais. Por outro lado, o elevado número de operários, especialmente no porto, favorecia a organização de sindicatos, objetivo da ideologia anarquista que, rechaçando a participação política em partidos ou no Parlamento (algo inclusive inacessível em um sistema elitista e fechado como no Brasil da República Velha), percebia o movimento sindical como forma concreta de emancipação dos trabalhadores. (GONÇALVES, 1995a, p. 45-46)

O histórico de lutas e resistência reforçava o mito da “Barcelona Brasileira”, forjado nas precárias condições de trabalho, nos baixos salários, na violência da repressão e das deportações, mas também nas greves, na organização e na combatividade da classe operária local.

A capacidade de mobilização dos trabalhadores da cidade, concentrados principalmente nas atividades vinculadas ao porto, à infraestrutura urbana e à construção civil, pode ser explicada pela concepção de que em Santos:

Não havia fábricas colossais tão difíceis de organizar. No setor de construção e transportes, áreas em que o sindicalismo já obtivera sucesso considerável, a maioria dos trabalhadores era de adultos do sexo masculino. E talvez os imigrantes portugueses e espanhóis da cidade já tivessem encontrado seus laços comuns, dos quais careciam os portugueses e brasileiros no Rio de Janeiro e os italianos e portugueses em São Paulo. (MARAM, 1979, p. 130)

A questão étnica na composição da sociedade e da classe operária santista é fator fundamental para a compreensão das relações que se passavam na cidade, inclusive nas iniciativas ligadas à instrução popular, nos primeiros anos do século que se iniciava naquele momento. Ainda segundo Sheldon Maram (1979), o expressivo contingente de portugueses radicados em Santos, em especial os portuários e trabalhadores da construção civil, teria tido participação decisiva para a força organizacional dos sindicatos de Santos. No entanto, o autor

aponta que o papel exercido pelos espanhóis foi também significativo. Embora numericamente inferiores, os espanhóis teriam ocupado os quadros de liderança no operariado santista. (MARAM, 1979) Portugueses e, primordialmente, espanhóis, fariam de Santos “um dos mais importantes representantes do sindicalismo revolucionário, com propostas concretas de defesa do anarquismo.” (SARTI, 1981, p. 87)

No entanto, é preciso cuidado ao extrair das características econômicas da cidade e da composição social dos trabalhadores relações diretas com o comportamento político e ideológico da classe operária local. A presença marcante de imigrantes na formação do operariado de Santos não fez da sua classe operária algo coeso e homogêneo. A existência de diferentes entidades representativas dos trabalhadores da cidade, como a FOLS, a Internacional, a Primeiro de Maio e diversos sindicatos autônomos, assim como as distintas formas de ação utilizadas pelas categorias profissionais existentes em Santos evidenciam o caráter complexo do movimento operário santista. Entre a “ação direta” e o “reformismo”, milhares de sujeitos, trabalhadores, lutavam por condições reais e objetivas de existência.

Em publicação de junho de 1911, o periódico local *O Proletário* dá mostras das especificidades das condições de trabalho das diferentes categorias profissionais da cidade. Enquanto os sindicatos da construção civil haviam assegurado o seu reconhecimento (*closed shop*) e a jornada diária de oito horas de trabalho, a situação dos trabalhadores do Saneamento, ligados ao governo do Estado, era descrita nos seguintes termos:

Enquanto nas obras particulares se trabalha oito horas, lá sendo uma repartição pública os trabalhadores são forçados a trabalhar onze ou doze horas por dia. Quem conhece aquele serviço sabe perfeitamente o quanto ele é nocivo à saúde e quanto é repugnante. Mas mais revoltante é o salário. (...) Enquanto os engenheiros e chefes recebem somas fabulosas, os trabalhadores comem um muito rude pedaço de pão de modo a não morrer de fome. São insultados pelos feitores que são canalhas. A imprensa de grande formato se desfaz em elogios a essa Comissão (de Saneamento), esquecendo-se de que esses serviços estão sendo prestados por todos que lá trabalham, vegetando na mais negra miséria. (GITAHY, 1992, p. 68)

O fragmento acima nos proporciona elementos interessantes para a discussão da contraditória sociedade que se configurava na cidade de Santos no princípio do século. As reformas urbanas de caráter sanitarista, entoadas em verso e prosa por parte da imprensa local, são retratadas aqui sob o prisma de quem cotidianamente a tornou possível. O caminho rumo à modernidade escondia em si os tortuosos obstáculos da exploração do trabalho.

Os últimos anos da primeira década do século XX e o início da década de 1910 são anos difíceis para o operariado santista. A violenta repressão de 1908 promovida por iniciativa da Companhia Docas sobre os portuários grevistas, contando inclusive com a atuação de fuzileiros navais e tropas de infantaria e cavalaria, (HONORATO, 1996) e o subsequente desemprego decorrente da crise econômica do período levaria o movimento operário da cidade a aglutinar-se na Federação Operária Local de Santos em torno dos trabalhadores da construção civil.

De orientação libertária, a FOLS também entraria em declínio com a forte repressão ao movimento operário em 1913 e 1914 e com a conjuntura da Primeira Guerra Mundial que se iniciava. Entretanto, apenas esses fatores não respondem às dificuldades da classe operária santista em meados da década de 1910. Em estudo sobre os trabalhadores de Santos no entreguerras, Fernando Teixeira da Silva (2003c) destaca que as divisões internas, as diferentes concepções sobre o papel dos sindicatos na sociedade e as rivalidades e disputas no campo ideológico entre a até então hegemônica corrente anarco-sindicalista e os “reformistas” também tiveram um peso relevante nesse processo. Sobre os adeptos do chamado “anarco-sindicalismo de ação direta”, o autor aponta que:

Por trás da aparente homogeneidade e sinominia que envolve as denominações “sindicalismo libertário”, “anarquista” e “revolucionário” escondem-se diversas concepções que, certamente, guardam pontos em comum, mas também apresentam diferenças e engendram divisões e conflitos no movimento sindical. Muitos anarquistas privilegiavam difundir as doutrinas ácratas nos sindicatos, enquanto os reformistas proclamavam a necessidade de representação política dos operários. Já os sindicalistas revolucionários (...) escreviam em 1919 sobre a necessidade de organização como o único meio eficaz pelo qual o operariado pode conseguir o seu desideratum numa sociedade nova, livre e igualitária. (SILVA, 2003c, p. 236)

Em 1917, quando ocorre a greve geral em São Paulo, marco do movimento sindical do país, os operários de Santos aderem e, em solidariedade, cruzam os braços, paralisando parcialmente a cidade. Entretanto, a reorganização sindical em Santos só ocorreria após o término da guerra e, em 1919, treze categorias entrariam novamente em greve. Apesar da ampla adesão à paralisação de 1919, o sindicalismo de ação direta, mais comum entre os trabalhadores da construção civil, entraria nos anos 1920 profundamente abalado. A repressão patronal e policial, as deportações e condenações de lideranças associados a um nacionalismo xenófobo que despontava no pós-guerra contribuíam para a decadência dessa forma de organização. Era preciso incorporar o estrangeiro “perigoso”, “nocivo” à constituição da

nacionalidade. Essa incorporação, pela força, pela lei, ou pelas letras, encontraria no discurso educacional do período um de seus pontos centrais. Esse aspecto será discutido mais adiante. Sobre o segundo aspecto, relacionado ao aparato jurídico que dava sustentação à repressão na organização dos trabalhadores, Fernando Teixeira da Silva (2003c, p. 35) destaca as formas através das quais os casos de polícia se tornaram também questões do campo do direito, ou seja:

Como a arena jurídica foi um terreno propício para a legitimação da violência policial. Eliminadas todas as fronteiras entre crime comum e crime político, muitos trabalhadores e militantes viram-se enredados em assassinatos e atentados a eles atribuídos. Sob a carapaça do respeito às regras do direito, foram forjados processos criminais que visavam legitimar inúmeras violências. Em outras palavras, o arbítrio policial era temperado por mecanismos jurídicos, aparentemente praticando normas legais quando as autoridades consideravam esse recurso útil para criar uma camuflagem legal às medidas arbitrárias do poder.

Influenciada por correntes ideológicas vinculadas ao anarquismo e pela popularidade do chamado reformismo, a classe operária santista não assistiria passivamente aos acontecimentos na Rússia em 1917 e ao surgimento do Partido Comunista do Brasil, em 1922. Já em 1925 existiam bases do partido na cidade e, em 1926, concorrem às eleições para a Câmara Municipal de Santos, fato representativo, pois apesar de não eleger nenhum vereador, foi uma das primeiras tentativas de representação política formal dos comunistas no Brasil. A incipiente atuação dos comunistas junto ao movimento operário e sindical se tornaria importante, entretanto, a partir dos anos 1930, principalmente entre os estivadores do porto de Santos.

Em um amálgama de ideologias, reivindicações, estratégias e ações, a “Barcelona Brasileira” anarquista e a “Moscouzinha”⁶ comunista se fundiam, representações de um movimento operário contraditório, diversificado e não linear.

Quase três décadas haviam se passado e os sonhos da República redentora do imaginário das elites intelectuais haviam se esvaído na heterogeneidade de uma sociedade configurada pela maciça presença de imigrantes e pelas “agitações” operárias. Em meio a uma onda de nacionalismo influenciada pela Primeira Guerra Mundial, a educação volta à cena. À

⁶ Muito já foi publicado sobre a “tradição” de resistência da cidade e da população de Santos e as influências do anarcosindicalismo e do comunismo sobre a classe operária local. Para aprofundar essas discussões sugiro a leitura das obras de Gonçalves (1995), Gitahy (1992), Silva (1995) e (2003), Sarti (1981), Araújo (1985) e Tavares (2001).

escola cabia o pouco modesto papel de incorporação do estrangeiro indesejado e de construção da identidade do povo brasileiro. Ordenar, civilizar, assimilar, disciplinar se tornam palavras comuns ao vocabulário educacional da segunda metade dos anos 1910 e da década de 1920.

Na visão de Olavo Bilac, intelectual impregnado dos ímpetus nacionalistas do período, a escola deveria ser:

O primeiro reduto da defesa nacional; a menor falha no ensino e o menor descuido do Professor podem comprometer, sem remédio, a segurança do destino do país. O Professor, quando professa, já não é um homem; a sua individualidade anula-se: ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca. A palavra que ele dá ao discípulo, é como a hóstia que, no templo, o sacerdote dá ao comungante. É a eucaristia cívica. Na lição há a transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda a nacionalidade. (Olavo Bilac *apud* SOUZA, 1999d, p. 25)

2.2 O Ventre Maldito: analfabetismo, nacionalidade e a incorporação do “outro”

Em passagem já citada, Cesário Motta afirmava, em 1894, que a República sem a “educação inteligente do povo poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão.”

Cerca de duas décadas depois, a questão da educação popular voltaria com força aos debates públicos sobre os rumos da sociedade brasileira. Assim como no final do século XIX, a escola passa a ser concebida como a solução de todos os problemas do país. Ameaçada pelo “despotismo das massas” e pela “anarquia” corporificados nas greves, no movimento operário e na influência imigrante, a construção da nação e a manutenção da ordem passariam pela reforma moral e intelectual do povo brasileiro. Era preciso educar as massas e nacionalizar o estrangeiro “indócil”. No dizer de Marta Maria Chagas de Carvalho (1989c, p. 20), “a massa popular, o núcleo da nacionalidade, esses milhões de analfabetos de letras e ofícios relegados a condições subhumanas de vida maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de progresso da República”.

Na sociedade fortemente marcada pelo nacionalismo que se engendrou no Brasil nas décadas de 1910 e 1920, o analfabetismo surgia como a grande chaga a ser combatida. Em 1916, no Rio de Janeiro, o já citado Olavo Bilac participaria da fundação da Liga de Defesa Nacional, agremiação de caráter nacionalista que teria entre suas bandeiras a propagação da

educação popular, o ensino de língua pátria nas escolas estrangeiras e o combate ao analfabetismo. (NAGLE, 1976) No ano seguinte, em São Paulo, seria criada a Liga Nacionalista de São Paulo, congregando elites políticas e intelectuais do período como Júlio de Mesquita, Sampaio Dória e Oscar Thompson, os dois últimos diretamente envolvidos nas políticas públicas ligadas à instrução nas primeiras décadas do século XX.

Em 1918, em carta a Oscar Thompson, Sampaio Dória expressaria sua preocupação ao afirmar que:

O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. O analfabetismo das massas é incompatível com a civilização mais elementar. Um analfabeto e, sem exagero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as formas do progresso, não desenvolve sua capacidade produtiva, é a matéria por excelência prestável aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada pelas raças mais cultas. Mas, nas democracias, o analfabetismo é o ventre maldito das maiores calamidades públicas, como na Rússia atual dos camponeses. Governo de origem popular e ignorância rasa do povo são coisas que se chocam, se repulsam, se destroem, como as trevas e a luz, como o inferno e o céu. A alfabetização é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela o Brasil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca de fortuna esquiva. Do contrário é o nacionalismo que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 58)

O depoimento de Sampaio Dória evidencia aspectos relevantes do pensamento de parte da elite do país sobre as chamadas “questões nacionais”. O analfabetismo como empecilho à modernidade e à civilização, o nacionalismo e a necessidade de incorporação do estrangeiro faziam parte das concepções e dos desejos de parcela significativa, pelo menos no que diz respeito à representação política, da classe dominante do país.

Anos antes, em 1914, o então Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, João C. Bueno dos Reis Junior, já enfatizava a necessidade de assimilação do estrangeiro. Ao discutir as dificuldades da administração pública em lidar com as escolas estrangeiras no Estado, ele dizia:

Que se torna também indispensável a intervenção mais direta da administração do ensino na vigilância e na execução dos respectivos programas. Há uma lei tornando obrigatório nessas escolas o ensino de língua portuguesa e o da história e geografia do Brasil, mas esse ensino, se em algumas se faz, é deficiente, improdutivo e ineficaz. Há aqui na Capital muitas, inúmeras, escolas onde não se fala uma palavra de português na transmissão do ensino, e não se trata de escolas de línguas e sim escolas primárias, destinadas ao ensino da infância, parte integrante de nossa nacionalidade, pelo nascimento ou pela nacionalização, e que amanhã vai influir nos

nossos destinos como cidadãos brasileiros. Como poderão essas crianças amar a pátria de que são filhos, se não conhecem a língua que nela se fala, as tradições nacionais, a história de seus heróis, a sua grandeza moral e geográfica, as riquezas naturais que possui, o futuro glorioso que a aguarda? Crescerão ignorantes de tudo, não podendo colaborar conosco, convencidamente, patrioticamente, nas nossas aspirações de progresso e engrandecimento nacional. (Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1914, p. 20-21)

Na evocação nacionalista, as escolas estrangeiras passam a ser encaradas como um risco. Em 1917, escolas estrangeiras são fechadas no sul do país e as restrições a sua abertura e funcionamento aumentam em São Paulo. (SOUZA, 1999d)

O imigrante, alheio à nacionalidade brasileira, precisava ser integrado. O povo ignorante, analfabeto, risco à organização do trabalho e à ordem pública, precisava ser instruído.

No Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1918, Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública paulista no período, informa dados sobre alfabetização, frequência e promoção escolar no Estado e os resultados são, de fato, pouco animadores. Thompson (1918, p. 9) afirma que, em São Paulo, 247.543 crianças de sete a doze anos, portanto em idade escolar, estavam fora das escolas, e, por isso, “deixaram de aprender a ler, escrever e contar.” O número de crianças em idade escolar frequentando escolas públicas e privadas era de apenas 232.621, portanto correspondente a menos da metade. Enfatizando a importância do ensino cívico, do escotismo e, principalmente, o combate ao analfabetismo, Thompson aponta que, dos alunos matriculados em 1918 nos grupos escolares da Capital e do interior, somente 53,2% haviam sido efetivamente alfabetizados. Sobre os índices de promoção, os resultados estão também abaixo do esperado. Segundo ele, a promoção geral dos grupos escolares foi de 69,8% na Capital e de 56,7% para o interior do Estado. Os dados sobre promoção e reprovação no grupo escolar Barnabé em Santos, discutidos mais adiante, comprovam essa tendência. Outra característica relevante nos dados apresentados e comum aos grupos escolares de Santos do período diz respeito à nacionalidade dos alunos dos grupos escolares em São Paulo. Oscar Thompson afirma que, entre os alunos matriculados nos grupos escolares do Estado de São Paulo, 48.591 eram filhos de imigrantes, 3.917 eram estrangeiros e 52.538 eram filhos de brasileiros.

Em meio a críticas não só aos resultados do levantamento feito, mas a aspectos estruturais do sistema público de ensino paulista, Oscar Thompson aponta soluções:

Que fazer para educar esses milhares de menores que, crescendo analfabetos, constituirão elementos negativos do nosso progresso? A favor deles e por eles é preciso levantar-se em todo o Estado a campanha contra o analfabetismo, nova bandeira de combate do professorado público paulista. Sem grande aumento de despesa e pela mobilização, como já dissemos, das nossas atuais escolas, e realizando-se um melhor aproveitamento das forças ativas e inteligentes do professorado público, o analfabetismo, dentro em pouco, será somente uma reminiscência contristadora da história do nosso ensino. (Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1918, p. 12)

As inquietações de Oscar Thompson iam ao encontro das aspirações reformistas de outros intelectuais e profissionais do magistério. Sampaio Dória, que em 1920 passaria a exercer o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, era uma dessas pessoas. Para Sampaio Dória *apud* Souza, 2009c, p. 119:

O problema fundamental consistia em se fazer uma opção em concordância com a justiça social e com os princípios democráticos, ou seja, uma opção entre oferecer uma educação de nível elevado para alguns ou uma educação de nível mais baixo para todos. Na concepção desse professor, a medida mais democrática consistia na adoção de um tipo de provisório de escola alfabetizante voltada diretamente para a campanha contra o analfabetismo.

Ainda em 1920 seria executada a Reforma Sampaio Dória, visando a erradicação do analfabetismo e responsável pela reestruturação do sistema público de ensino paulista configurado no final do século XIX. Tendo como característica central a redução do ensino primário de quatro para dois anos de duração, a reforma propunha que o terceiro e o quarto anos do até então ensino primário correspondessem agora ao ensino médio. A Reforma de 1920 previa também a redistribuição dos professores dos 3º e 4º anos para as classes de alfabetização, a introdução do escotismo, o incentivo à educação moral e cívica, o desdobramento dos turnos nas escolas isoladas, a criação das delegacias de ensino e a ênfase na nacionalização do ensino. (VEIGA, 2007)

A alfabetização seria o eixo em torno do qual se estruturaria a reforma. No entanto, a missão não seria das mais fáceis. No mesmo ano seria feito um detalhado recenseamento escolar dirigido pelo próprio Sampaio Dória e os índices de analfabetismo expunham a gravidade dos problemas do sistema público de educação paulista. De 547.975 crianças de sete a doze anos residentes no Estado de São Paulo, apenas 175.830 freqüentavam escolas públicas ou particulares. O restante, equivalente a 372.141 crianças, não freqüentavam

escolas. A maioria da população infantil, principalmente a não atendida pela educação escolar, concentrava-se na zona rural ou em pequenos bairros e vilas dos espaços urbanos. Procurando atender a essa demanda, além da redução do ensino primário, foi interrompida a criação de grupos escolares e ampliada a oferta das escolas reunidas, priorizando a expansão da rede e a distribuição da oferta.

Em São Paulo, a falta de vagas e o número insuficiente de escolas para atender a demanda passaram a ser vistas como um obstáculo no esforço de democratização da instrução paulista. Entretanto, apesar de suas deficiências, a educação escolar no Estado nas primeiras décadas do século XX assiste à significativa expansão em seu número de matrículas. Embora não se possa analisar a expansão da educação paulista exclusivamente pelas matrículas – muitos não completavam o ensino primário – o atendimento passou a ser mais abrangente. Rosa Fátima de Souza (2009c, 123) destaca que “entre 1890 e 1927, os quantitativos de alunos inscritos no primário foram multiplicados por 20, enquanto a população viu-se aumentada em 4,2 vezes.”

A dificuldade de acesso à malha escolar e os elevados índices de analfabetismo trazem a tona questões importantes. A Constituição de 1891, primeira da história política republicana, restringia o direito ao voto aos analfabetos que, na época, representavam pouco mais de 80% da população do país. Na “democrática” sociedade de cidadãos que se pretendia construir naquele momento, apenas 2% em média participavam das eleições diretas. Trinta anos se passaram e os dados do recenseamento promovido por Sampaio Dória apresentavam cerca de 70% das crianças em idade escolar fora das instituições de ensino. A solução: desqualificava-se o analfabeto, estigmatizando-o como inapto para o progresso. A instrução surgia como pré-requisito para a participação política formal em uma sociedade que vedava o acesso a esse direito. “Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social à educação poderia fornecer e simultaneamente, desconheciam-se esse direito.” (CARVALHO, 1987a, p. 48)

A importância atribuída à alfabetização, embora fundamental para a sua compreensão, não esgota os esforços contidos na Reforma de 1920. O ensino moral e cívico e o escotismo teriam papel primordial para a formação do caráter nacional, instituindo nas crianças as “saudáveis noções” de amor à Pátria, de respeito à ordem estabelecida e de cumprimento de deveres. Ainda sob o efeito das mobilizações operárias e das greves, o ímpeto reformista enxergava na moralização do povo brasileiro a regeneração da República. O estudo de história e geografia, a ginástica, o ensino da língua materna, enfim, todo o processo educacional deveria ser pautado pela ideia de civismo.

Em 1918, no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1918, p. 36-37), Oscar Thompson exemplifica essa concepção ao afirmar que essas disciplinas:

Além do desenvolvimento físico que proporcionam, inculcem-lhes hábitos de ordem, de perseverança e de obediência, apresentando-lhes, ainda, nitidamente, na hierarquia militar, um fac-simile da hierarquia social, onde a existência da própria sociedade, não pode deixar de haver governantes e governados.

A alfabetização, pura e simples, não era o bastante. Era necessário inculcar hábitos adequados à organização do trabalho e ao modelo de sociedade que se entendia como ideal naquele momento.

A Reforma Sampaio Dória, mesmo revogada poucos anos depois, em 1925, fez parte de um processo que alterou a instrução pública em vários aspectos, como a reorientação das práticas de ensino, a ampliação da rede de escolas e a reformulação curricular. A oposição à reforma e sua conseqüente revogação promoveu o restabelecimento da antiga estrutura do ensino primário, com quatro anos de duração. Os grupos escolares, carro-chefe das reformas da década de 1890, voltaram a ser priorizados.

Em meio a esse período de transição na educação paulista, é fundada no Rio de Janeiro, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Embora formado por intelectuais de origem e de características bastante heterogêneas, o grupo responsável pela fundação da ABE se caracterizou pela visão da educação como fator de reforma social e pela “proposição de uma ação pedagógica integradora e de alcance nacional.” (VEIGA, 2007, p. 254)

Sobre o papel desempenhado por essa associação no cenário educacional brasileiro dos anos 1920, Marta Maria Chagas de Carvalho (1989c, p. 61) destaca que:

A ABE funcionou como instância de organização e credenciamento de reformadores sociais, produzindo um espaço de ação política – o do técnico – que seria gradativamente alargado no interior da burocracia estatal, principalmente a partir dos anos 1930. Mas funcionou também como uma instância de disseminação de um saber sobre o social, de marcada configuração autoritária, em que o povo brasileiro é figurado como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de Ordem e Progresso.

A partir de 1927, a Associação Brasileira de Educação promoveria as Conferências Nacionais de Educação, local de debate, de ação política e de propaganda da causa educacional dos “reformadores” vinculados ao escolanovismo.

Sobre o movimento da Escola Nova no Brasil, articulado de forma mais sistemática a partir da década de 1920, muito já foi discutido e publicado. Penso ser importante enfatizar algumas posições que vão ao encontro das perspectivas adotadas nesse trabalho. Rosa Fátima de Souza, ao retratar o movimento como de cunho eminentemente social, aponta que:

A Escola Nova tinha como horizonte a regeneração da sociedade brasileira e a transformação do país. O indissociável vínculo entre o projeto político e projeto educacional articulou questões pedagógicas e questões sociopolíticas, como a ordenação do trabalho, a construção da nacionalidade, a modernização da sociedade e a democratização do país. A mudança da sociedade e da educação mobilizou as aspirações de parte da elite intelectual e política brasileira inconformada com os desvirtuamentos e desatinos da realidade nacional. (SOUZA, 2009c, p. 169-170)

Na mesma direção, Monarcha (1989b, p. 18) caracteriza a Escola Nova como um movimento com um discurso de poder e um projeto político-pedagógico de dominação social. Segundo ele:

A Escola Nova que, de início, nos coloca perante um projeto de reformulação pedagógica, aos poucos se revela como a emergência de uma nova pedagogia social, uma teoria de amplo alcance programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade, articulando educação e democracia com estratégias de moralização das classes perigosas.

Marta Maria Chagas de Carvalho (1989c, p. 63-64), ao discutir a atuação da Associação Brasileira de Educação, nega o esvaziamento político no discurso e nas ações dos escolanovistas, enfatizando o caráter disciplinar e homogeneizador atribuído à educação:

a defesa de uma educação que englobava medidas destinadas a atenuar os conflitos de classe e a aumentar a produtividade do trabalhador, envolvendo questões de saúde e moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista. (...) Incorporando expectativas de racionalização do trabalho industrial, a valorização da educação, quando vinculada à crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, visava a que a escola organizasse a atividade do aluno em moldes fabris.

Assim como em 1914, o jornal O Estado de São Paulo promoveria em 1926 um novo inquérito sobre as condições da instrução pública paulista. Organizado por Fernando de Azevedo e com a participação de Lourenço Filho, Sud Menucci, Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim e José Escobar, os depoimentos convergiam na necessidade de se criar uma nova escola adaptada aos novos tempos e na defesa dos princípios da Escola Nova. A elevação do Brasil à modernidade e ao progresso passaria pela formação do trabalhador assentada na moral e no civismo. A penetração dessas concepções nas políticas públicas educacionais paulistas se solidificaria na década de 1930, quando cinco dos educadores citados – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sud Menucci, Francisco Azzi e Almeida Junior – exerceriam a função de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

As posições defendidas por Lourenço Filho *apud* Souza (2009c, p. 174) sobre o papel que a escola deveria exercer evidenciam essas questões. Segundo ele:

A escola precisa ser fundamentalmente nacionalizadora, integrando não só o estrangeiro, mas o próprio sertanejo, tanto ou mais desviado, por certos aspectos, do que o imigrante, em relação à vida contemporânea e social. (...) Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância.

Em meio aos estilhaços das mobilizações operárias, propunha-se a assimilação do estrangeiro, a organização do trabalho e a ordem social. Escrever, ler e contar era muito pouco. Na nova educação que se configurava, a partir da perspectiva de Sud Menucci, era primordial:

Fazer do menino entregue aos seus cuidados um obreiro, um artesão ou um artífice, torná-lo forte. (...) Transformá-lo em um homem sociável dotado daquelas qualidades de cooperação e de mútuo amparo que criam a força das nacionalidades; e principalmente, fazer da criança um brasileiro. (Sud Menucci *apud* Souza, 1999d, p. 40)

A intensa busca pela unidade e pela identidade nacional dissimulava a existência de uma população heterogênea e uma sociedade desigual. Nacionalidades, etnias, condições sociais e ideologias diversas. A visão negativa de um povo que precisava ser conduzido às Luzes encontrava na enraizada crença no poder transformador da educação o seu veículo. As

inovações escolanovistas modificaram o pensamento educacional e a estrutura político-pedagógica de seu tempo. O que não mudou foi a convicção em uma escola capaz de forjar a nação.

A diversidade da sociedade brasileira de então se manifestou também no campo da instrução. Entre os objetivos do movimento operário, a educação ocupava lugar de destaque. A escola fazia parte de um amplo processo de transformação social, como instrumento de luta contra a exploração do trabalho e as desigualdades da ordem capitalista.

A classe operária brasileira não era, no entanto, homogênea, como vimos anteriormente ao discutirmos o surgimento e a consolidação do operariado santista. Na concepção dos socialistas, o Estado teria a atribuição e a responsabilidade de promover a educação popular, depositando nos conhecimentos assentados na razão e na ciência adquiridos através da educação escolar os meios através dos quais os trabalhadores se libertariam da submissão e exploração. (GHIRALDELLI, 1987)

Os anarquistas também possuíam um projeto educativo, mais sistematizado e ainda mais oposto às concepções liberais da elite intelectual da época. A Pedagogia Libertária, proposta pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia, fundador do movimento da Escola Moderna, propunha um outro tipo de escola, racionalista, laica e privada. Uma escola destinada à formação de pessoas autônomas e críticas, um espaço para a transformação social. A solidariedade, a liberdade, a fraternidade e a busca de uma sociedade harmônica eram os fundamentos sobre os quais a escola libertária deveria se erigir. A educação burguesa, autoritária e responsável pela introjeção de valores sociais e morais associados à classe dominante, deveria ser combatida, assim como a educação tutelada pelo Estado, alvo de veementes críticas de Ferrer e do movimento operário vinculado ao anarquismo. A educação libertária condenava o ensino público por considerarem o Estado, assim com a Igreja, sustentáculos da burguesia. (SAVIANI, 2008b)

O antagonismo das posições anarquistas e liberais se manifestava com a mesma força em relação à formação das crianças para o trabalho. Rosa Fátima de Souza (1999d, p. 47) nos dá indícios dessas divergências ao constatar que os libertários:

Compreendiam a questão da formação para o trabalho de forma diferenciada do ideário liberal. Criticaram a divisão social do trabalho manual e intelectual, vendo nisso uma apropriação do saber por alguns – os que tinham o privilégio da instrução dedicavam-se às atividades intelectuais – enquanto cabia à maioria o trabalho físico, manual e alienante. Reafirmaram o valor do trabalho como meio imprescindível para a vida humana e a construção de uma nova sociedade, desde que não fosse

submetido à exploração de uns sobre os outros. Por esse motivo, recomendavam que nas escolas fosse proporcionado aos alunos, especialmente os pobres, a aprendizagem de um ofício manual para que eles pudessem enfrentar a vida.

As escolas modernas, assim como o movimento operário, sofreriam com a repressão estatal. Em 1919, por ordem da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, todas as escolas anarquistas paulistas foram fechadas. (GHIRALDELLI, 1987) As intervenções do Estado, contudo, não interromperiam a disseminação das ideias libertárias ligadas à instrução. Os militantes anarquistas encaravam a atuação nos sindicatos, na propaganda, nas greves e nos movimentos reivindicatórios como ações pedagógicas importantes na formação crítica e independente do trabalhador.

Em meados da década de 1920, a atuação dos comunistas, embora não tão abrangente e sistematizada quanto à dos anarquistas, serviria também como contraponto ao ideário liberal ensejado pelos escolanovistas.

Em Santos, nas conturbadas décadas de 1910 e 1920, a influência estrangeira e a organização operária teriam relação direta com as iniciativas educacionais, em especial na figura dos grupos escolares, que se configuravam na cidade.

2.3 Entre Hinos e Bandeiras: A Expansão da Educação Primária Santista e a Questão Nacional

Os grupos escolares tiveram um papel preponderante na expansão do ensino primário em São Paulo. A disseminação desse modelo, criado no final do século XIX no Estado e que serviria de exemplo para a configuração de outros sistemas públicos estaduais, ocorreu acompanhando o desenvolvimento urbano e foi responsável pela instrução de crianças de vários setores sociais, especialmente camadas populares e segmentos das camadas médias da população. O início do século XX assistiria ao predomínio desse tipo de escola primária, em especial após 1908, com o desdobramento dos períodos que ampliaria substancialmente o número de vagas oferecidas.

No entanto, esse modelo escolar exigia altos investimentos, pois necessitava de espaços próprios e adequados, professores bem preparados e conhecedores das “modernas pedagogias”, mobiliário moderno e materiais didáticos que permitissem a execução do que era

concebido como mais avançado pedagogicamente no período. Amparados em legislação específica, os reformadores da instrução pública idealizavam uma escola em que a racionalidade e a uniformidade ordenassem os espaços e os comportamentos. Disciplina, obediência, classificação, ordem. A escola graduada que surgia refletia os dilemas de uma sociedade pretensamente democrática e republicana.

O espaço escolar, mais especificamente a arquitetura escolar do período, constitui terreno fértil para as representações que se pretendia dar à educação popular nos primeiros anos da República brasileira. As construções de prédios para grupos escolares e escolas normais no Estado de São Paulo serviram de propaganda dos avanços educacionais promovidos pelo poder público, simbolizando a importância da educação popular como parte de um projeto político “moderno”. Em edifícios carregados de simbolismo, a arquitetura transforma-se em pedagogia, ensinando aos indivíduos os princípios da sociedade “perfeita”, da “sociedade de cidadãos” que se ensejava naquele momento. (MONARCHA, 1997a)

Apesar da importância atribuída a essas construções, a política de edificações escolares não acompanhou a rápida expansão dos grupos escolares. Rosa Fátima de Souza (1998, p. 157) ressalta essa questão ao afirmar que:

Entre 1894 e 1910, foram instalados 101 grupos escolares em São Paulo. O maior número de construções encontrava-se no interior, isto é, 33 prédios especialmente construídos dos 49 pertencentes ao governo estadual. Entre os demais edifícios, 14 pertenciam às municipalidades e outros 14 eram arrendados pelo Estado. Na capital, dos 24 grupos instalados, apenas seis prédios pertenciam ao Estado, dos quais apenas dois foram edificados para abrigar escolas.

O sistema público de ensino em Santos acompanharia essa tendência. Até meados da década de 1910, a cidade contaria com apenas dois grupos escolares, o Barnabé, funcionando em prédio próprio, e o Cesário Bastos, em edificação alugada pela Câmara Municipal de Santos.



Figura 3 - Grupo Escolar Cesário Bastos – Antigo prédio na esquina das ruas Braz Cubas e Sete de Setembro
Fonte: Acervo Francisco Carballa

Em 1915, a situação se modificaria. Seria criado o terceiro grupo escolar santista, o Vila Macuco, e inaugurado o suntuoso novo prédio do Cesário Bastos.

Ostentando representações políticas e sociais de uma nação republicana e “civilizada”, a arquitetura escolar do período primava pela monumentalidade e pela visibilidade. Localizada em frente ao primeiro canal construído pela Comissão de Saneamento e próxima à Avenida Ana Costa, importante via que ligava a Vila Mathias à região das praias, a edificação pode ser entendida como a expressão visual de valores de uma classe social, projeção dos seus valores no granito e no espaço.

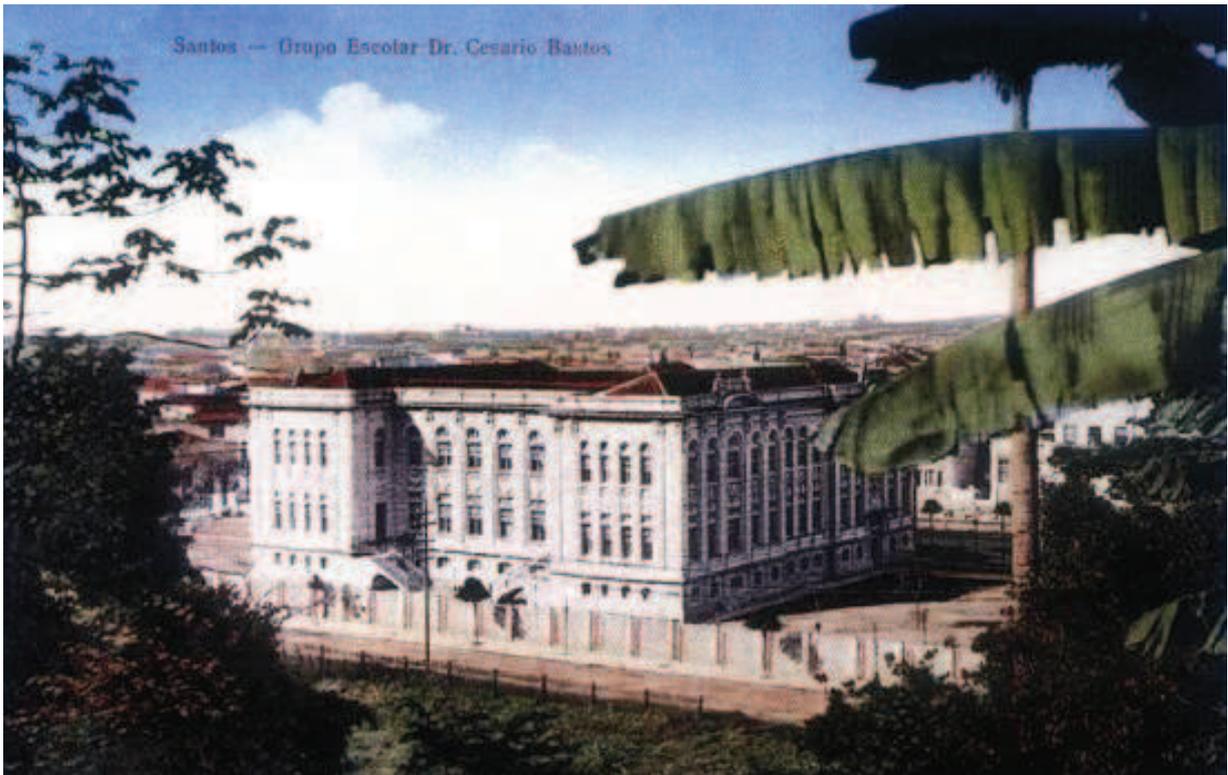


Figura 4 - Cesário Bastos, 1916 – Cartão Postal

Fonte: Site Novo Milênio. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250u.htm>> Acesso em: 03 out. 2011.

Depois de um hiato de quinze anos, a cidade de Santos teria um prédio correspondente à importância que se atribuía a essa instituição. A nova edificação transformaria o Cesário Bastos no maior grupo escolar da cidade. Enquanto em 1908 o grupo atendia a 355 alunos matriculados e em 1914 possuía 671 matrículas, precisando inclusive ocupar salas do Barnabé, em 1920 o número de alunos já correspondia a 1.329 estudantes. (PEREIRA, 1996)



Figura 5 - Cesário Bastos, 1942 – Autor desconhecido
Fonte: Acervo Fundação Arquivo e Memória de Santos (FAMS)

Contribuiria também para a ampliação da oferta de vagas na cidade a fundação do seu terceiro grupo escolar, o Vila Macuco. Localizado em um bairro operário de Santos e instalado em prédio próprio, o Vila Macuco atenderia inicialmente 450 alunos divididos em 10 classes. O público atendido, assim como nos dois grupos mais antigos, era majoritariamente formado por operários, principalmente portuários, e comerciantes.

A expansão do sistema público de instrução primária em Santos teria, apesar do evidente crescimento no número de alunos atendidos, os seus limites. O regime de desdobramento e, posteriormente, de trespdobramento dos períodos evidenciaria esse aspecto. O Barnabé, em 1908, foi o primeiro grupo escolar do interior paulista a desdobrar o seu horário escolar, (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1909, p. 182) o que ocasionou uma perda de uma hora no período existente até então – antes da medida, o período era de cinco horas diárias. Anos depois, no final da década de 1910, o desdobramento chegaria ao Cesário Bastos. O recém fundado grupo escolar Vila Macuco, meses após a sua criação, ainda em 1915, também utilizaria o mesmo expediente para atender à demanda. Em 1930 o seu regime seria trespdobrado, passando a três horas diárias de aulas em cada um dos períodos.



Figura 6 - Grupo Escolar Vila Macuco, 1929

Fonte: Site Novo Milênio. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250z.htm>> Acesso em: 12 out. 2011.

A ampliação do atendimento através da divisão dos períodos não foi capaz de melhorar substancialmente os altos índices de crianças fora das escolas. Maria Aparecida Franco Pereira, ao reproduzir dados do recenseamento escolar publicado pelo jornal *A Tribuna* de 14 de agosto de 1920, nos dá indícios dos problemas relacionados à baixa frequência escolar. Na matéria, constata-se que:

Das crianças recenseadas, 5.560 sabem ler, 5.977 são analfabetas, 6.659 freqüentam a escola e 4.878 não recebem instrução. Na sede do município foram recenseadas 9.726 crianças, sendo 5.011 do sexo masculino e 4.715 do sexo feminino, sabendo ler 5.073 e analfabetas 4.653. Freqüentam a escola 6.002 e não recém instrução 3.724. (...) Na zona rural, foram recenseadas 1.811 crianças sendo 1.012 do sexo masculino e 799 do sexo feminino, sabendo ler 487, analfabetas 1.024, frequentam a escola 657 e não recebem instrução 1.151. (*Jornal A Tribuna*, 14 de agosto de 1920 *apud* Pereira, 1996, p. 131-132)

Além do elevado número de crianças analfabetas, chamam a atenção os dados sobre frequência escolar. No já citado censo de 1913, cerca de 54% das crianças em idade escolar

estavam fora das escolas. Em 1920, de acordo com os dados publicados pelo jornal, a situação não era muito distinta.

Os baixíssimos indicadores que permearam a década de 1910 e, pelo menos, o início da década de 1920, retratados no censo de 1913 e no recenseamento de 1920 sobre o número de alunos matriculados nas instituições escolares seriam complementados pelos altos índices de reprovação dos estudantes existentes nos grupos escolares da cidade.

A análise feita sobre os Livros de Notas de Exames do Barnabé, compreendendo já o final dos anos 1910, demonstra essa característica. Em ata referente aos exames finais do ano letivo de 1921 os números apontam que dos 366 alunos matriculados na seção masculina da escola, no curso primário e no curso médio, apenas 111 foram aprovados. Em nenhuma classe o número de aprovados superou o de alunos reprovados. Na seção feminina a situação era um pouco menos trágica: das 368 alunas matriculadas, 148 foram aprovadas e 220 reprovadas. Pouco mais de uma década antes dos indicadores citados, o problema era ainda maior. Em 1908, a porcentagem de aprovação foi de 34,7%. No Cesário Bastos, também em 1908, a promoção ficou na casa dos 39%.

A seletividade e os padrões de excelência exigidos por um programa enciclopédico revelavam o sentido do projeto de educação popular proposto pelos republicanos paulistas. Não bastava a simples transmissão de conceitos e informações. Era necessária a formação integral do indivíduo, assentada na ciência e controlada por um arcabouço legal traduzido nas reformas.

No mesmo ano da publicação no periódico santista, seria instituída a Reforma Sampaio Dória. O analfabetismo se tornava o inimigo a ser derrotado pelo sistema público de ensino. Ampliava-se o acesso e deixava-se de lado o enciclopedismo. No entanto, a diminuição do tempo previsto para o ensino primário em apenas três grupos escolares com períodos desdobrados, tornariam difíceis os objetivos reformistas de 1920.

O responsável por essa missão um tanto inglória, o professor, assistia a constantes interferências e prescrições feitas ao seu trabalho cotidiano. Naturalmente, e relembrando a já citada perspectiva de Escolano (2005) e a visão de cultura escolar de Julia (2001) que a define como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, é preciso levar em consideração as resistências e os limites das imposições de condutas esperadas dos docentes do período.

Em ata de 1919 encontrada no grupo escolar Barnabé, o então diretor, Armando Bellagarde, deixa claro que aos docentes caberia o papel de execução de um programa

produzido com esmero pelos reformadores paulistas. Sobre as aulas de geografia, instrui o diretor: “a primeira aula será dada com auxílio dos mapas. Em seguida, os alunos tomarão nota em seus cadernos dos dados que precisam ser aprendidos. Na terceira aula, serão chamados alguns alunos para mostrar nos mapas o que aprenderam.”.

As recomendações de Bellagarde em relação às aulas de caligrafia são ainda mais sintomáticas. Além das prescrições comuns aos outros professores, o diretor enfatiza a importância do ensino moral e cívico:

“É preferível fazer poucas linhas a encher rapidamente os cadernos. Os trabalhos de caligrafia são os que maior atenção exigem os alunos e, para obrigá-los a se aplicarem a melhorar a letra, recomendo que façam as notas dessa matéria influir nas médias semanais. No caderno em branco, as sentenças a copiar devem ser preferencialmente de fundo cívico.

Exemplos:

Amemos com ardor a nossa Pátria.

Pátria amemos com ardor.”

As “recomendações” e exigências não paravam por aí. Ao docente cabia também o papel de controle dos alunos. A ordem disciplinar imposta aos alunos passava pelo asseio, pela obediência e pelos castigos. Tudo isso sobre o olhar atento e vigilante do professor. Ressaltando a importância da disciplina, o diretor questiona para na sequência responder:

“Como conseguir uma boa disciplina?

A disciplina depende exclusivamente do professor. Se ele trabalha com método, seguindo o programa, fazendo questão de ensinar, a classe ocupada seria sempre disciplinada. (...) Nas aulas, tratando de higiene, deveis falar francamente desta modalidade educacional: hábitos bons de educação do organismo.”

Mas quem seriam esses alunos do Barnabé e dos demais grupos escolares santistas, depositários dos “hábitos bons de educação”?

A tendência já mencionada no capítulo anterior de predomínio de filhos de imigrantes europeus nos bancos dos grupos escolares santistas não se alterou com o passar dos anos ou com o surgimento de uma nova instituição pública de ensino, o Vila Macuco. Os dados publicados no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1919 evidenciam essa característica. No grupo escolar Vila Macuco, os alunos filhos de estrangeiros somavam 479

crianças, enquanto havia 394 filhos de brasileiros. No Barnabé, no mesmo ano, a distância era ainda maior. Dos 798 alunos matriculados, 526 eram filhos de estrangeiros e 272 estudantes tinham pais brasileiros.

A estatística da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo seria condizente com os dados apresentados pelo censo de 1920, feito na cidade de Santos. A marcante influência estrangeira, especialmente européia, continuava muito forte. A população santista era de 102.589 habitantes, dos quais 35,6% eram estrangeiros. Segundo dados do Consulado da Espanha em Santos, 25% da população era constituída de portugueses e 10% de espanhóis. (SILVA, 2003c)

Em uma cidade caracterizada pela existência de uma classe operária formada significativamente por pessoas de ascendência europeia, o interior dos grupos escolares refletia os anseios nacionalistas de incorporação do “outro”.

A ênfase nos dispositivos de controle, na disciplina e nas noções de civismo evidencia a função atribuída à escola de que a “infância oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem que se instituía.” (ENGUIITA, 1989, p. 148) Ao sistema público de ensino caberia esse papel em relação aos mais novos. À polícia e demais forças repressivas caberiam esse papel em relação aos adultos.

Nos materiais encontrados no Barnabé e nas informações obtidas sobre o grupo escolar Vila Macuco através de pesquisa feita por Márcio Brasil (2008), as comemorações e datas cívicas constituem parte importante desse processo. José Murilo de Carvalho (1990) já havia demonstrado a forma através da qual se procurou construir uma determinada representação da história e do imaginário da República através da consagração de heróis e símbolos nacionais. Sobre essa questão, Carlos Monarcha (1997a, p. 283) destacaria que:

Sob a proteção e inspiração da República – alegorizada na figura feminina -, essas almas em formação através do estudo e da introspecção são envolvidas pelos símbolos nacionais – a bandeira, o hino nacional - , pelo culto dos heróis emergentes – Tiradentes, Silva Jardim – e pela voga de livros de leitura de Felisberto de Carvalho e do livro *Coração: diário de um aluno*, de Edmundo de Amicis.

No Barnabé, o diretor Armando Bellagarde corroborava essa tendência ao cobrar o envolvimento dos docentes e alunos nas comemorações dos “grandes acontecimentos de nossa Pátria”. Era preciso “incutir nos alunos sentimentos de amor à Pátria e à Bandeira”,

desenvolvendo assim noções de “brasilidade”. Embora as referências sejam escassas, existem indícios de que o escotismo fez parte das atividades do grupo escolar a partir de 1920.



Figura 7 - Turma do Segundo Ano Primário do Grupo Escolar Barnabé – 1925
Fonte: Acervo de Afonso Monforte.

Na Vila Macuco, o empenho nas comemorações da Proclamação da República era cobrado anualmente. (BRASIL, 2008, p. 78) No dia três de maio seria comemorado o Dia da Raça, para “propaganda da cultura física, da saúde e da raça.” (BRASIL, 2008, p. 79) Entre hinos, bandeiras e heróis, buscava-se a unidade e a integração de uma sociedade multifacetada.

Em busca da nação brasileira, a educação primária paulista redefinia o seu caráter.

3 OS ANOS 1930: A EDUCAÇÃO PÚBLICA E A “INVENÇÃO” DA NACIONALIDADE

Na discussão proposta no capítulo anterior, vimos de que forma o discurso educacional marcado pelo nacionalismo se traduziu em políticas públicas caracterizadas pela ênfase na disciplina, no controle e na idéia de assimilação do “outro”, especialmente o estrangeiro vinculado à classe operária. Acreditamos ter sido possível perceber o papel exercido pelos grupos escolares da cidade de Santos na disseminação dos anseios normativos do período e os limites do ideário reformista.

A efervescência política e cultural dos anos 1930 e a sua relação com a escola, mais especificamente as instituições estatais de ensino santistas, constituem o tema central deste último capítulo.

3.1 Os Anos 1930 em Santos: Os Subterrâneos da “cidade vermelha”

Em episódio cercado de lendas, Jorge Amado, no segundo volume de sua obra *Os Subterrâneos da Liberdade* (1976), narraria em tom épico a recusa dos portuários santistas em embarcar um carregamento de café para a Espanha franquista em 1938. O romance, com todos os seus exageros, reforçaria a visão de uma classe operária engajada e combativa e de uma cidade cosmopolita caracterizada pela resistência à opressão.

O escritor baiano, ao ressaltar a adesão da estiva do cais santista ao comunismo, escreveria que:

Santos era designada pelo país afora como a “cidade vermelha”, e os policiais olhavam com desgosto e desconfiança aquele mundo da beira do cais, aqueles homens rudes e fortes curvados sob os sacos de café, montados sobre os guindastes, desaparecidos nos porões dos navios, na carga e na descarga. (AMADO, 1976, p. 15)

Já sob o Estado Novo e devido ao excesso de estoques de café pelo país, o governo federal havia comprado o produto para efetuar uma doação às tropas de Franco em luta contra

os republicanos espanhóis. (GONÇALVES, 1995a) Na data prevista para o embarque do carregamento, o turno dos estivadores responsáveis pela carga não compareceu ao trabalho. A repressão policial e as prisões não tardariam. Assim como a greve da categoria como resposta.

O acontecimento descrito acima, considerado um dos marcos da história do sindicalismo brasileiro, evidenciaria aspectos importantes para a cidade nos anos 1930, inclusive no campo educacional. As conflituosas relações existentes entre o movimento operário de Santos e o regime de Getúlio Vargas, principalmente após 1937, chegariam à escola. De um lado, o controle sindical e a repressão policial às greves. De outro, a ênfase nos dispositivos de controle e na disciplina nas salas de aula. A autoritária relação que se estabelecia aos trabalhadores na política varguista encontrava na escola não o seu contraponto, mas o outro lado de uma mesma moeda.

Anos antes, no entanto, a Revolução de 1930 havia sido saudada por grande parte dos trabalhadores santistas. Alcindo Gonçalves (1995a), em sua obra sobre a cultura política de Santos em meados do século XX, destaca depoimento do dirigente sindical e militante comunista Leonardo Roitman sobre o impacto da notícia na cidade. Segundo Roitman (1995, p. 74):

Do Sindicato dos Estivadores, logo depois de sua fundação em 1930, quando houve a vitória da Revolução Liberal, vieram passeatas da sua sede que estava localizada na Praça José Bonifácio. Tomaram a rua do Rosário até o Largo do Rosário, que era o centro da cidade e onde se concentravam a oligarquia cafeeira da época, os corretores de café e todos aqueles elementos ligados ao comércio de café e, na frente deles, sem que reagissem, tiraram a placa da rua (do Rosário) e substituíram por João Pessoa, que foi um elemento da Revolução Liberal. O povo saiu às ruas, tendo à frente elementos da classe operária em manifestações destinadas contra os porta-vozes da oligarquia cafeeira da época. Essas manifestações culminaram com incêndios pavorosos: o do jornal A Tribuna e o do palacete de Galeão Carvalhal, porta-voz da oligarquia cafeeira.

A transição política de 1930 daria impulso ao surgimento de vários sindicatos na cidade de Santos. O já citado Sindicato dos Estivadores seria o primeiro, fundado em 1930. Entre 1931 e 1939 seriam criados ainda sindicatos representando os Operários Portuários, os Gráficos, os Trabalhadores da Administração Portuária, os Metalúrgicos, os Operários da Construção Civil, os Trabalhadores de Transportes Rodoviários, os Empregados em Saúde, os Trabalhadores de Panificação e Confeitaria e os Trabalhadores em Indústrias de Trigo, Milho, Soja e Mandioca.

A legislação trabalhista e a sindicalização oficial se constituíam em pontos fundamentais à política de Vargas. O governo mantinha delegados nos sindicatos e o Ministério do Trabalho exercia forte controle sobre as atividades sindicais. José Murilo de Carvalho, ao discutir a relação entre a concessão e a conquista de direitos pelos trabalhadores durante o período varguista, aponta para essa direção ao afirmar que na década de 1930:

O sindicalismo, do ponto de vista político, era o cerne da estratégia governamental. As relações entre capital e trabalho deveriam ser harmônicas, e cabia ao Estado garantir a harmonia, exercendo papel de regulação e arbitramento. A organização sindical era o instrumento da harmonia. O sindicato não deveria ser um órgão de representação dos interesses de patrões e operários, mas de cooperação entre as duas classes e o Estado (CARVALHO, 2002c, p. 58)

Apesar das tentativas governamentais de regulação da ação dos sindicatos e da classe operária, as greves continuavam a acontecer. Em 1934, trabalhadores da construção civil, portuários, bancários, padeiros e confeitários, e empregados em hotéis, cafés e restaurantes cruzariam os braços. No mesmo ano, o PCB lançou uma proposta de criação de uma Frente Única Sindical (FUS) para englobar todos os sindicatos, reconhecidos ou não pelo Ministério do Trabalho, e lutar contra a repressão, pelo direito à greve e liberdade de propaganda. (SILVA, 2003c, p. 388) Braz José de Araújo (1985), em estudo sobre os metalúrgicos santistas, indica que a Frente Única Sindical foi constituída para:

... unificar o movimento popular da região em torno da luta contra o custo de vida e pelas liberdades públicas. A Frente convocou, em dezembro de 1934 e em janeiro de 1935, uma série de manifestações. Seus panfletos são assinados pelos Sindicatos dos Bancários, Operários da Cia. Docas, Conferentes de Carga e Descarga, Condutores de Veículos, Operários da Construção Civil, Empregados em Hotéis e Restaurantes, Trabalhadores em Café, Portuários, Empregados em Serviços de Melhoramentos da Cia. City, Ferroviários, Operários em Tinturarias e Lavanderias, Telegrafistas e Radiotelegrafistas, Motoristas da Marinha Mercante, Metalúrgicos, Trabalhadores em Moinhos e Pastifícios, Catadeiras e Costureiras em Armazéns de Café, União das Empregadas Domésticas, Socorro Vermelho, Comitê Antiguerrero e Antifascista, Juventude Comunista e Partido Comunista (seção de Santos). Essa Frente lança sempre seus apelos aos operários, camponeses, estudantes, intelectuais, pobres, soldados e marinheiros. (ARAÚJO, 1985, p. 56)

Em janeiro de 1935 seria criada a Frente Única Sindical e Popular de Santos (FUSPS), na sede do sindicato da construção civil. Na ata de sua fundação, definia-se como uma

organização “sem cor política, composta por representantes dos sindicatos filiados e com a finalidade de congregar todas as organizações dos trabalhadores” e defendia o combate ao imperialismo e à Lei de Segurança Nacional. (SILVA, 2003c, p.389)

A criação da FUSPS indica elementos importantes para a compreensão das relações entre os trabalhadores de Santos e o Estado. O surgimento de grande número de sindicatos no período e a abrangência da adesão à FUSPS indicam que as tentativas de cooptação da classe operária santista, pela legislação ou pela força, encontraram resistência constante.

A ação dos sindicatos, ao invés de refreado, ganhou impulso na Santos dos anos 1930. Sobre esse aspecto, Alcindo Gonçalves (1995a, p. 77) destaca que:

O Estado Novo, ao reconhecer a “questão social” (e, é evidente, buscar reduzir os seus limites e controlá-la da perspectiva do poder central), teve de buscar legitimar a sua ação, sob a estratégia da cooptação e do estabelecimento da imagem protetora do Estado junto aos trabalhadores. Mas o fato concreto é que passou a existir a questão social, sendo contemplada na legislação e nas preocupações do Estado. Isso abriu brechas importantes e, com frequência, os instrumentos a serviço da política oficial do Estado Novo foram utilizados para favorecer os trabalhadores.

Na mesma linha, Fernando Teixeira da Silva (1991a, p. 198), aponta que:

Onde comumente se vê apenas subordinação, cooptação e passividade operária pela dominação ideológica “populista”, constituindo-se as leis trabalhistas em amarras diluidoras da ação dos trabalhadores, creio ser possível vislumbrar uma dinâmica castrada por algumas análises. Quanto aos doqueiros pelo menos, creio que a crença simbólica nos direitos, longe de ter rompido a potencialidade dos conflitos, foi um fator movente e primordial em sua atuação.

Se existia o autoritarismo estatal amparado por uma legislação repressiva, existia também a ação concreta de sujeitos em busca de novas formas de expressão e organização.

A fundação da Frente Única Sindical e Popular de Santos evidencia outro aspecto relevante do período. Embora se definindo como organização apartidária, a FUSPS era fortemente controlada pelos comunistas. A influência do PCB no movimento operário santista se consolida, e sindicatos como os da construção civil, dos bancários, dos empregados em hotéis, dos estivadores e dos trabalhadores da Cia. Docas passam a contar com a ação dos ativistas comunistas. Ainda em 1934, seria criado, pelo PCB, o Comitê Antiguerreiro e

Antifascista de Santos, contando com a participação de representantes da maioria dos sindicatos da cidade e promovendo palestras sobre conflitos internacionais e atividades fascistas e integralistas. (SILVA, 2003c) Surgiria também o Socorro Vermelho, seção do Socorro Vermelho Internacional, com o objetivo de denunciar prisões políticas, ajudar as famílias de presos políticos e lutar pela sua anistia.

Apesar da incontestável importância do PCB, foi a Aliança Nacional Libertadora (ANL), criada em 1935, a organização que mais influenciou o movimento sindical de Santos. Instalada na cidade em reunião realizada no Teatro Guarani no dia 28 de março de 1935, a ANL conseguiria rapidamente a adesão de amplos estratos da classe operária santista. A popularidade da organização pode ser explicada pela amplitude de suas propostas e pelo papel preponderante atribuído à sociedade civil na construção de um novo projeto de nação. Fernando Teixeira da Silva (2003c, p. 392) expõe alguns desses pontos ao afirmar que a Aliança Nacional Libertadora:

Em seus diversos manifestos, atribuí ao imperialismo, ao latifúndio e ao fascismo as bases de um sistema articulado de desintegração nacional. (...) Mas, para além de seu programa, outros fatores foram decisivos para o crescimento da ANL: os violentos confrontos com os integralistas e a mística dos tenentes, que representavam uma garantia de moralidade e dedicação à causa revolucionária; o enorme peso ideológico e simbólico exercido pelo PCB e pela aura legendária de Prestes; a prática concreta da organização política da entidade, incorporando um vasto leque de temas na pauta de suas lutas – direitos das mulheres, questões estudantis, proteção ao consumidor, problemas relativos aos serviços públicos, custo de vida, liberdade de imprensa, direitos dos negros, estrangeiros e aposentados, além de inúmeras reivindicações dos trabalhadores.

A ANL, ao se conceber como uma frente popular e ao identificar nos trabalhadores as principais forças de libertação nacional, adquiriu, durante sua curta existência, o apoio não só do sindicalismo revolucionário, mas também de setores do sindicalismo reformista. Na medida em que crescia a adesão e a mobilização operária, crescia também a repressão. Em pouco tempo o cerco se fecharia e, em julho de 1935, a ANL seria colocada na ilegalidade.

A extinção legal da ANL, no entanto, não tirou completamente de circulação seus integrantes. Apesar da forte repressão e das inúmeras prisões de sindicalistas, seria criada, ainda em 1935, a União Sindical Proletária de Santos (USPS), presidida por um ex-diretor do Sindicato dos Operários da Construção Civil e ex-membro da ANL, Ubaldo Moraes Castro. A organização participaria de movimentos grevistas de setores do operariado santista nos meses

que sucederam o fechamento da ANL. A União, entretanto, seria fechada pela polícia em pouco tempo e dezenas de grevistas seriam presos.

O subsequente fracassado levante de novembro do mesmo ano, conhecido como “Intentona Comunista” levaria o governo de Vargas a decretar estado de sítio e a recrudescer a repressão aos trabalhadores. As sedes de alguns sindicatos seriam invadidas, dirigentes seriam presos e a vigilância seria cada vez mais ostensiva. A Lei de Segurança Nacional foi reforçada e a cidade de Santos, associada à classe operária, às greves e ao comunismo, controlada de perto pelo Governo Federal.

A escalada autoritária chegaria ao seu ápice em 1937, com o Estado Novo. O regime instaurado nesse ano caracterizava-se pela forte centralização política, no qual as liberdades públicas estavam circunscritas. Da mesma forma, estavam fechadas as vias institucionais para a expressão da dissidência política. As organizações de caráter nacional que poderiam fazer oposição ao governo, como o PCB, a ANL ou mesmo a Ação Integralista Brasileira (AIB), sofreram sistemática repressão policial ou foram colocadas na ilegalidade, assim como os sindicatos foram mantidos sob controle do Estado. Manifestações eram proibidas, a censura controlava a imprensa e as prisões políticas se tornavam cada vez mais frequentes.

A intensificação do discurso nacionalista e anticomunista difundido pelo governo encontraria no trabalhador estrangeiro um de seus alvos centrais. Em 1939 seria colocado em prática o Decreto Lei 1.371, que restringia o número de trabalhadores estrangeiros no porto para 1/3 do efetivo, além de exigir a naturalização dos estrangeiros residentes há dez anos no país. (SARTI, 1981) A incorporação forçada à nacionalidade brasileira transformava-se, mais uma vez, em uma questão policial. As prisões e as deportações representavam um lado dessa orientação política. O outro lado, como em uma imagem refletida, se encontrava nas escolas, nas tentativas de assimilação pela educação, de imposição de um conteúdo nacional com o objetivo de padronizar culturalmente uma população heterogênea.

A conservadora política educacional varguista, principalmente após o início do Estado Novo, encontraria em Santos, nos bancos dos grupos escolares, alunos majoritariamente provenientes de famílias européias. Muitos dos pais desses alunos faziam parte da classe operária local, das greves, da resistência.

Na Santos dos anos 1930, a escola era também espaço de luta.

3.2 Entre a Modernidade e a Tradição: renovação, racionalização e nacionalização

A Revolução de 1930 e os anos de administração de Getúlio Vargas provocariam significativo impacto sobre o discurso educacional renovador dos anos 1920. A sua tradução em reformas na instrução pública faria da década de 1930 o período de consolidação dos princípios da Escola Nova na educação paulista.

A fundamentação de uma nova educação baseada em parâmetros científicos, característica de parte considerável do grupo inicial que compunha a Associação Brasileira de Educação (ABE), já havia se feito presente nas reformas do final da década de 1920 e no início da década de 1930, como as reformas de Francisco Campos e Mario Casassanta em Minas Gerais em 1927, de Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1928, de Anísio Teixeira no mesmo Distrito Federal a partir de 1931 e de Lourenço Filho em São Paulo em 1931. Distanciando-se do modelo proposto por Sampaio Dória anos antes, esses intelectuais, através de campanhas promovidas pela ABE, passam a defender a tese de que o analfabetismo não seria o culpado pelo atraso que afligia o país. Para eles eram “mais nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-analfabetos que as sustentam”. (CHAGAS DE CARVALHO, 2010b, p. 237). A alfabetização, pura e simples, passa a ser vista como perigosa. Era mais desejável que a instrução servisse como dispositivo de manutenção da ordem social. A reforma social viria através da reforma do homem, adaptado à sociedade que se pretendia construir.

Ainda em outubro de 1930, poucos dias após a vitória do movimento revolucionário que deu início ao governo de Getúlio Vargas, Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. A passagem de Lourenço Filho pelo cargo é sintomática do processo que se configurava nesse momento. O discurso educacional vinculado às inovações da ciência, orientações de ordem técnica e critérios rígidos de objetividade norteavam uma concepção segundo a qual a reconstrução moral da sociedade seria baseada na produtividade e na eficiência. Intelectuais como Lourenço Filho empenharam-se em estudar e reformar a educação “como meio de obter formas científicas de previsão, planejamento e controle social.” (MATE, 2002, p. 87). Partindo do princípio de que a escola não podia mais se limitar a ensinar a ler, escrever e contar, se propunha a reformulação de hábitos, “gerando novos comportamentos mais condizentes com as demandas da moderna sociedade fabril e da vida urbana.” (MATE, 2002, p. 88). As ligações do reformista com o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), instituição que

segundo Dermeval Saviani (2008b, p. 192) exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 até 1945, reforçam essa perspectiva da escola como reguladora de ações e produtora de comportamentos disciplinados direcionados a um novo e diferente ritmo de vida social, caracterizado pela ênfase na indústria, para a qual a população deveria ser treinada e preparada. Lourenço Filho, além da defesa de um programa escolar mínimo fundamental que serviria de núcleo de homogeneização das novas gerações através da padronização de hábitos e comportamentos, acreditava que os testes seriam a solução para a avaliação escolar, já que seriam critério objetivo e seguro para a promoção ou reprovação dos alunos.

O reformador partia da ideia de que cada professor deveria moldar o programa de ensino de acordo com o meio em que estava inserido e as características do grupo de alunos. Ao professor caberia o papel de reconstrução dos programas de ensino. À administração pública caberia o papel de oferecer ao professor um roteiro, um programa mínimo que incluísse:

As técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo, os hábitos de higiene ou de defesa da saúde, as normas de polidez, as noções gerais da vida doméstica e social, a compreensão dos direitos e deveres cívicos (digamos, assim, o hábito de pensar como brasileiro), tudo isso deve ser comum a todas as escolas, ao ensino de todos os mestres de escola. (Lourenço Filho *apud* Souza, 2009c, p. 184)

Interessante notar como, apesar da redução do programa, continuavam fortes no discurso e nas práticas de Lourenço Filho a ênfase nas noções de civismo, nos hábitos de higiene e a necessidade de nacionalização da população.

O escolanovista promoveria também a reorganização da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, agora denominada Diretoria Geral do Ensino, racionalizando os serviços técnicos de orientação e fiscalização do ensino. Para essa finalidade foi criado o Serviço de Assistência Técnica, órgão de apoio englobando todos os níveis de ensino.

No final de 1931, Lourenço Filho deixaria a administração da Diretoria de Ensino de São Paulo para ocupar posto de chefe de gabinete no Ministério da Educação e Saúde Pública do ministro Francisco Campos.

Em 1933, Fernando de Azevedo assumiria a Diretoria Geral de Ensino paulista, dando continuidade ao predomínio de intelectuais vinculados à Escola Nova no Estado. Embora tenha ficado apenas um semestre no cargo, foi responsável pela coordenação da elaboração do

Código de Educação, retomando os princípios do Manifesto dos Pioneiros de 1932, do qual havia sido redator.

Rosa Fátima de Souza (2009c, p. 189), ao abordar a passagem de Fernando de Azevedo em São Paulo, destaca que o Código:

“Fixou as bases sobre as quais funcionaria o sistema de ensino paulista até a década de 1960. Entre as alterações de maior impacto duradouro, a criação dos serviços técnicos em número de 15 seções e a ampliação do número de delegacias regionais de ensino propiciaram o arcabouço administrativo para fazer valer a reconstrução do sistema educacional. Em relação à educação primária, o código estabelecia como finalidades desse grau de ensino os princípios que vinham sendo reafirmados pelos renovadores desde a década de 1920, isto é, o atendimento às peculiaridades do desenvolvimento infantil e a formação da nacionalidade e a educação integral.”

As considerações da autora evidenciam aspectos importantes para a compreensão dos ímpetus reformistas do período. A dimensão racionalizadora presente nos discursos e nos projetos pedagógicos dos renovadores demonstra a crescente preocupação desses intelectuais com a eficiência do sistema de ensino. O arcabouço legal normatizava e institucionalizava os anseios modernizantes expostos no Manifesto de 1932. Assim como a valorização da técnica, o Código apontava para o ensino primário como fundamental à constituição da nacionalidade.

A função atribuída aos delegados regionais de ensino se modifica, ganhando maior relevância. Responsáveis pela coordenação do trabalho de fiscalização, os delegados respondem pelo bom andamento do ensino nas escolas de sua região, traçando diretrizes, propondo ações e exigindo o cumprimento das normas estabelecidas pela legislação. Em Santos, os relatórios do então delegado regional de ensino, Luiz Damasco Penna, indicam essa característica. As posições assumidas por Damasco Penna serão discutidas mais adiante.

Em relação ao programa do ensino primário, as disciplinas permaneceriam as mesmas em relação ao currículo da década anterior: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica.

Mas como deveriam ser ministradas tais disciplinas?

A renovação nos métodos de ensino não havia sido esquecida pelos renovadores da educação paulista. O próprio Código de Educação de 1933 estabelecia as orientações metodológicas para a condução adequada dos trabalhos escolares. Atividades como excursões

e jogos e a valorização da observação e da experiência haviam sido citadas por Fernando de Azevedo na elaboração do Código.

Assim como Lourenço Filho já havia exposto anos antes, a escola ativa através do predomínio do ensino “globalizado” representaria no âmbito da didática o que havia de mais moderno pedagogicamente na época. A globalização do ensino, baseada nas concepções de Jean-Ovide Decroly, visava o desenvolvimento do programa com base nos centros de interesse, nos projetos ou em propostas de integração entre as disciplinas curriculares.

Sobre as ideias de Decroly, Francine Dubreucq (2010, p. 40-41) ressalta que:

A globalidade inerente ao pensamento infantil encontra sua tradução pedagógica nessa interação natural de todas as facetas de um sujeito. Na escola primária, o instrutor único assegura muito facilmente essa coordenação; no secundário, as diversas especialidades devem necessariamente lhe assegurar pela interdisciplinaridade. Mesmo o nome tradicional dos cursos deveria desaparecer. (...) Observação, associação, expressão concreta, expressão abstrata. Todo o método global está aí, na sua verdadeira extensão.

As projeções reformistas, no entanto, logo se chocariam com as práticas cotidianas das salas de aula de São Paulo. Em relatório de 1936, Luiz Damasco Penna, sobre os professores da Baixada Santista, afirmava que “não há propriamente escola que tenha ensaiado a renovação didática. Um ou outro professor, isoladamente, tenta por vezes algo novo.” (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1936, p. 28)

As palavras de Damasco Penna indicam os limites das práticas normativas pretensamente renovadoras. Os saberes experienciais dos professores que deveriam ser os condutores do processo nem sempre se identificavam com as propostas reformistas dos intelectuais da Escola Nova. No mesmo relatório citado acima, o delegado afirma ter orientado e sugerido a aplicação das novas práticas aos docentes da região.

Seriam os professores avessos à transformação, ao “moderno? Seriam os anseios reformistas muito ambiciosos?

Em obra já citada, Rosa Fátima de Souza (2009c), ao analisar imagens de salas de aula de grupos escolares paulistas na década de 1930, evidencia o peso simbólico de práticas

didáticas tradicionais em oposição à modernidade que se pretendia instaurar por decreto⁷. A descrição feita pela autora é bastante esclarecedora:

À frente, o quadro-negro – instrumento primordial de exposição das lições – e o espaço do professor. O restante da sala é ocupado por carteiras enfileiradas sinalizando a homogeneidade das atividades e dos movimentos. Nesse espaço, a aula, forma de ensinar historicamente construída, teima em privilegiar a lição, o ato de demonstrar a matéria pela palavra ou por ilustrações. O aluno é chamado ao quadro para resolver o exercício e para responder ao professor que indaga, interroga, ralha, argúi, confere a aprendizagem adquirida. As imagens dão a ver uma cultura material que em tudo se presta a um modo determinado de ensinar: carteiras, mesa do professor, relógio na parede, um ou dois armários, um singelo vaso de flor, a bandeira nacional, cartazes, quadros murais, gravuras, lousa, cadernos, lápis, calendários. A aula – universo de aprendizagem do código da escrita e dos rudimentos das ciências físicas e naturais – exige dos alunos concentração, obediência, disciplina, asseio e bons modos; e do professor, uma conduta moral exemplar e ilibada apresentada no modo de vestir, de andar, de conduzir a classe, na altivez da autoridade exercida. (SOUZA, 2009c, p. 201-202)

No discurso e nas prescrições, a projeção do “novo”. Entre lousas, carteiras e cadernos, o peso da tradição. Na relação conflituosa entre continuidade e mudança, como apontado por Antonio Viñao (2002), a crença nos poderes transformadores da legislação apresentava os seus limites. Além do estudo de Viñao, a discussão proposta por Escolano (2005), já citada anteriormente, contribui decisivamente para a compreensão dessas questões ao analisar as relações geralmente divergentes entre a cultura empírica dos docentes e as culturas acadêmicas e política de intelectuais e gestores.

Na transição do século XIX para o século XIX, como já abordado no primeiro capítulo desse trabalho, a escola primária foi investida de amplas finalidades de reconstrução social. Para tanto, os reformadores do início da República depositavam suas esperanças em um programa enciclopédico e nas “modernas pedagogias” em evidência no período. Para os reformadores da Escola Nova, a sociedade industrial que se ensejava exigia um projeto educacional ainda mais abrangente. A escolarização não ficaria restrita à parte interna dos prédios escolares, mas seria irradiada para todos os setores da sociedade, influenciando a

⁷ Importante ressaltar as diferentes concepções de modernidade no discurso e nas ações dos republicanos no campo educacional. As “pedagogias modernas” dos republicanos paulistas do final do século XIX e início do século XX eram muito distintas da modernidade auferida pelo discurso renovador dos escolanovistas. A oposição entre o “novo” e “moderno” em relação ao “velho” e “arcaico” já fazia parte do discurso dos primeiros republicanos em relação às escolas de primeiras letras do Império. Nos anos 1930, o ideal de modernidade dos renovadores passava por uma educação baseada em critérios estritamente científicos, adaptada à sociedade industrial que se ensejava no Brasil daquele momento.

família e outras instituições sociais. À escola caberia o papel de constituição da nacionalidade, de combate a vícios e costumes negativos, de disseminação de valores, de inserção no mundo dos países ditos “civilizados”.

Em livro publicado em 1930 e denominado *Novos Caminhos, Novos Fins*, Fernando de Azevedo explicita muitos dos fundamentos das funções sociais que a escola deveria exercer. Através do princípio da escola-comunidade, o autor defende uma instituição escolar integrada ao meio social, envolvendo não apenas a família, mas o mundo do trabalho. A organização escolar serviria de exemplo a toda organização social. Sobre essa faceta do pensamento renovador, o estudo de Vincent, Lahire e Thin (2001) elucida alguns aspectos importantes. Os autores destacam o predomínio de uma forma escolar nas relações sociais, enfatizando as formas através das quais as relações entre os diferentes grupos sociais foram influenciadas pelo modelo de socialização historicamente construído nas instituições escolares.

A ênfase na eficiência da administração escolar e na organização científica do trabalho executado seria característica presente também nas reformas adotadas durante a gestão de Almeida Júnior, responsável pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo entre 1935 e 1937. Almeida Júnior havia participado, em 1920, da Reforma Sampaio Dória, ficando, naquela oportunidade, com a incumbência de fazer o recenseamento escolar. Seria ainda signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, assim como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, e participaria do processo de fundação da Universidade de São Paulo em meados da década de 1930. Anos antes de assumir como Diretor de Ensino de São Paulo, Almeida Júnior havia participado, como colaborador de Fernando de Azevedo, da elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933.

O período de gestão de Almeida Júnior à frente da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo coincidiria com o período de radicalização política dos anos 1930, culminando com o início do Estado Novo em 1937. Com Gustavo Capanema como ministro da Educação e Saúde Pública, a ideologia autoritária do Estado Novo varguista chegava às escolas. Em seus pronunciamentos, Capanema dizia que a educação, no mundo moderno, não poderia ser neutra, tendo por finalidade a formação do cidadão para o Estado Novo. O ministro revela a disposição do Governo Federal de orientar a educação do país não só ideologicamente, mas também em relação aos princípios gerais de organização e funcionamento do aparelho educativo do país. Estas opções irão se concretizar através da ênfase dada aos estudos de

História do Brasil, de Geografia do Brasil, de educação física, educação moral e cívica e de canto orfeônico.

Na vigência do Estado Novo, o traço mais forte empreendido pelo governo federal na orientação do ensino primário foi a sua política de nacionalização. Para tanto, três aspectos deveriam ser contemplados: um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos, a padronização correspondendo a um ideal de homogeneidade cultural e centralização política e a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas décadas anteriores. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000)

A maior parte dos decretos que reprimiam as atividades estrangeiras no Brasil foi promulgada entre 1938 e 1939. O fechamento de escolas estrangeiras, a proibição do ensino de língua estrangeira, os decretos relativos à importação de livro didático em língua estrangeira, a proibição de circulação de jornais em língua estrangeira eram algumas das ações implementadas pelo governo varguista no processo de nacionalização que representava para esses grupos a interrupção de um processo cultural que já vinha sendo mantido há quase um século. A associação entre as secretarias de educação e as forças policiais na função repressiva dava o tom das políticas governamentais em relação às comunidades estrangeiras presentes em território brasileiro.

O projeto de nacionalização colocado em vigor pelo governo de Vargas após 1937 possuía feição extremamente conservadora e autoritária, marcada por seu caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada. O nacionalismo do Estado Novo valorizava a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de quaisquer formas de organização autônoma de sociedade que não fossem na forma de corporações rigorosamente perfiladas com o Estado. Nação e Estado construiriam a um só tempo a nacionalidade brasileira, sendo elementos indissociáveis na orientação política do Governo Federal.

Em São Paulo, os administradores da educação pública corroboravam essa tendência. As campanhas nacionalistas do período enalteciam a importância da escola primária para a regeneração da nação através do cultivo de valores cívicos, morais e patrióticos.

O culto a bandeiras e hinos fazia parte de um processo de reconstrução de memórias em torno de um sentido de unidade de um grupo social ameaçado pela ameaça estrangeira, especialmente dos estrangeiros vistos como ameaça à ordem estabelecida.

Na cidade de Santos, de composição social marcadamente influenciada pela imigração européia, o discurso nacionalista, associado ao forte caráter disciplinar e moralizador

atribuído à escola pública, seria elemento chave para a compreensão das relações que se passavam nos grupos escolares do período.

Entre às reivindicações da classe operária e a política varguista, a escola pública santista redefinía seu espaço.

3.3 Os Grupos Escolares Santistas e a Construção da Nacionalidade: o discurso, a ação e a reação

O racionalismo no discurso e nas práticas dos renovadores da educação pública da década de 1930 chegaria com força às instituições escolares da cidade de Santos no período. A elaboração do Código de Educação de 1933 consolidaria essa perspectiva reorganizando os serviços de inspeção para conferir maior eficiência ao sistema de ensino. (MATE, 2002)

Delegados regionais de ensino e inspetores de ensino foram conclamados a instruir, verificar e informar acerca da ação educativa renovadora. A exigência de relatórios anuais, preenchimento de inúmeros formulários, e outros documentos pelos inspetores e delegados regionais instituiu uma intrincada rede de controle e fiscalização visando à eficiência da administração escolar e o cumprimento dos objetivos da reforma que havia sido instituída. Os inspetores, com frequência, visitavam escolas, assistindo aulas e ministrando aulas-modelo, orientavam professores em relação à técnica e aos métodos de ensino condizentes com os objetivos da reforma e redigiam relatórios de inspeção com os dados obtidos nas unidades escolares.

Os delegados regionais de ensino, por sua vez, coordenavam o trabalho de fiscalização, respondendo pelo bom andamento do ensino nas escolas da região, faziam reuniões para a orientação das atividades escolares, traçavam diretrizes, propunham ações, exigiam o cumprimento de normas, reuniam dados apresentados pelos inspetores e, por meio de relatórios anuais, davam ciência ao diretor de ensino do Estado do andamento dos trabalhos. (SOUZA, 2009c)

Em Santos o responsável pela Delegacia Regional de Ensino era o professor Luiz Damasco Penna. Assumindo as suas funções em 1932, Damasco Penna havia se formado normalista pela Caetano de Campos e integrado a comissão coordenada por Fernando de Azevedo de elaboração do Código de Educação de 1933. Pelos dados obtidos, ele teria

exercido a função de delegado regional de ensino de Santos e região até meados da década de 1940, permanecendo, portanto, no cargo por cerca de 15 anos. (RIBEIRO, 2002)

Os relatórios de Luiz Damasco Penna produzidos na segunda metade da década de 1930 evidenciam aspectos importantes das relações existentes entre o projeto idealizado pelos reformistas e as condições existentes nas instituições escolares para o cumprimento das prescrições.

Em relatório de 1939, analisando o funcionamento do aparelho escolar da região no ano anterior, o delegado demonstra com clareza as funções de fiscalização atribuídas aos inspetores de ensino. Para ele, é papel do inspetor:

Fiscalizar as escolas dos respectivos distritos no que concerne à técnica do ensino, disciplina e frequência dos alunos, e à idoneidade, assiduidade e eficiência dos professores. É o inspetor, pois, competente para ver se o professor estava ensinando e para ver a técnica que estava sendo empregada ao ensinar. Ver para quê? Para ficar conhecendo a técnica do professor? Necessariamente não. Ver para modificar essa técnica, se ela não fosse julgada eficiente. Ao inspetor cabe orientar gradativamente os professores principalmente sobre a execução do programa adotado e dar as necessárias aulas modelo afim de que veja claramente o professor a marcha que deve seguir no curso de determinada matéria. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p. 37)

Para Damasco Penna, a interferência dos inspetores era perfeitamente justificável se a deficiente formação dos professores fosse levada em consideração. Segundo o delegado:

Partiu-se, seguramente, quando se estabeleceu a autonomia didática, da suposição de que o professor, sabendo sociologia, fisiologia, pedagogia, psicologia, viria a saber didática ou viria a saber os procedimentos técnicos convenientes a dado momento de dada aprendizagem. (...) A suposição estará em que o professor saía da escola normal sabendo suficientemente como ensinar ou, ainda, como deduzir da ciência da educação as técnicas e os procedimentos capazes de educar. Não sai e nunca saiu. Não se diz que não possa sair. Mas não sai, essa é a verdade para ser constatada por quem quiser. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, 40-41)

As constatações de Luiz Damasco Penna remetem a uma preocupação antiga dos reformadores da instrução pública paulista. A formação dos professores já havia sido representada por Caetano de Campos, ainda no final do século XIX, como condição primordial ao sucesso do sistema público de ensino de então.

O delegado indicava, na seqüência, os meios através dos quais o entrave poderia ser, se não solucionado, minimizado:

O Estado há de intervir e quer intervir no trabalho do professor. O agente de intervenção é o inspetor escolar. A intervenção terá de ser ver o que o professor está fazendo, para saber se está certo. Quando não estiver certo, corrigir. Por que o inspetor sabe que não está certo? Por que o cargo lhe dá esse saber, por que ele traz, do Estado-Pedagogia, a imposição teológica da sabedoria? Não. Porque o Estado nomeou inspetor uma pessoa, um professor que demonstrou longamente saber, no ensino de meninos, o que é certo, o que é errado, e o que vai produzir meninos educados e o que vai produzir meninos deseducados. (...) Urge que os professores principiantes vejam no inspetor um guia seguro. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p.43)

A valorização da técnica e a crença em uma estrutura burocrática que daria eficiência ao trabalho escolar permeavam o discurso de Damasco Penna. O número de aulas assistidas e ministradas pelos inspetores comprovaria as atribuições do cargo defendidas pelo delegado. No ano de 1938, incluindo grupos escolares, escolas isoladas e escolas particulares, 1.979 aulas foram assistidas e 1.415 foram ministradas pelos inspetores escolares da região. Segundo o relatório, cada inspetor teria assistido, em média, 396 aulas no espaço de um ano letivo. O número de aulas ministradas também impressiona. No mesmo espaço de tempo, cada inspetor, em média, teria sido responsável por 283 aulas-modelo.

As prescrições ao trabalho docente, no entanto, não se resumiam às técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula. A ênfase no aspecto disciplinar era tão presente no discurso renovador quanto questões relacionadas à didática. Márcio Brasil, ao discutir o grupo escolar Vila Macuco, já denominado grupo escolar Visconde de São Leopoldo nos anos 1930, destacava essa característica. Segundo o autor:

Um aspecto marcante do grupo escolar é a disciplina dos corpos através da vigilância constante. Na sala de aula, essa vigilância é promovida pelo professor, na disposição dos alunos em posições específicas no espaço determinado pelas mesas escolares. Fora da sala, o movimento do aluno é vigiado pelo Diretor e demais funcionários administrativos. Além dos muros da escola, a Guarda Civil de São Paulo destacava, em 1931, funcionários para a entrada e a saída dos alunos, e os inspetores escolares fiscalizavam o trabalho docente e administrativo. (BRASIL, 2008, p. 95)

O papel coercitivo e atribuído à escola fica claro através da análise de Livro de Registro das Atas de Reuniões Pedagógicas do grupo escolar Barnabé de meados dos anos 1930. O então diretor, Celso da Cunha Alves, em exercício nessa função desde 1924, criticava em reunião ocorrida no dia 20 de maio de 1937 “o hábito feio e inútil de falar alto teus males, tanto na escola como na sociedade”. Enfatizou ainda a:

Necessidade de uma campanha assídua e dedicada dos professores no sentido de corrigir, em classe, esse defeito, não permitindo que os alunos falem alto ou respondam em coro quando argüidos. Incutir nas crianças o hábito salutar de falar baixo, com um timbre de voz suave e não aos gritos. Permitindo em aula a prática de falar em voz alta, o professor, sem o perceber, vai contribuindo para que esse mal se avolume, ou melhor, se intensifique, dando assim ensejo para que os seus alunos se contaminem de costume tão prejudicial que refletirá, indelevelmente, na sua própria educação.

Dois anos depois, em 1939, o mesmo diretor voltava ao assunto dando recomendações aos professores sobre como proceder para que existisse um ambiente agradável na escola. Segundo ele:

O aspecto sereno dos professores, que deve mostrar-se bem-humorado, sem o aspecto carrancudo de quem possui uma mágoa oculta, a palavra suave, mesmo quando representa, contribui para a boa disciplina, muito mais do que gritos estridentes.

As constantes interferências no trabalho docente ficam muito claras nas constantes prescrições atribuídas à sua prática cotidiana. Os professores não poderiam permitir conversas em sala de aula; deveriam proceder, pelo menos uma vez por semana, a revistas de asseio; deveriam observar se o uniforme estava sendo devidamente utilizado pelos alunos; não poderiam permitir que serventes e demais funcionários da escola conversassem pelos corredores sobre “assuntos estranhos” à sua função.

O relatório de 1936 de Luiz Damasco Penna caminharia na mesma direção ao colocar a disciplina como princípio fundamental ao bom cumprimento das funções da escola. Em tópico dedicado à “Sugestão para execução de horário nas escolas”, o delegado afirma que:

Não há ensino sem disciplina. A disciplina decorre do trabalho. Mantenha a sala sempre ocupada, com tarefa acessível, variada e interessante. Não elogie nem censure, senão excepcionalmente, discretamente e, de preferência, reservadamente. Numa classe silenciosa todos temem perturbar o trabalho. Numa classe barulhenta, cada qual quer fazer o maior ruído. Tenha o professor o cuidado de manter o tom de voz apenas o suficiente para ser claramente ouvido pelos últimos alunos. As atitudes, o gesto, o olhar, a disposição igual de ânimo e, principalmente, o tom de voz do professor são o melhor código disciplinar escolar. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1936, p. 37)

Ao professor cabia o papel de renovação didática e de criação de salutar hábitos de disciplina e de manutenção da ordem. Mas não só a ele. A dinâmica espacial constituiria elemento chave para a inserção do aluno na estrutura escolar. Através da distribuição racional dos espaços, procurava-se modelar o caráter da criança.

Ainda como sugestão à execução dos trabalhos escolares, Luiz Damasco Penna deixaria claro o que pensava sobre a importância da ordem:

A ordem é o melhor auxiliar do trabalho. Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar. Esforce-se para manter sempre a escola em ordem e asseios rigorosos, cuidando também dos arredores e das instalações sanitárias. (...) A melhor distribuição do mobiliário é em 3 fileiras de 6 carteiras e um banco cada uma. Janelas à esquerda e espaços maiores à direita e na frente. Mapas e quadros negros na frente e do lado direito. Mesa do professor na frente. Não permita nas paredes senão os quadros necessários, devendo os mapas ser desenrolados apenas na ocasião das aulas. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1936, p. 38)

Por fim, o delegado sintetiza o que acredita ser primordial para o adequado cumprimento do trabalho escolar. Segundo ele:

Estas considerações têm importância e têm relação com o assunto das instruções: sem ordem, sem disciplina e sem asseio não há professor que ensine, não há escola que eduque. O menino é educado não apenas pelo professor, nem principalmente pelo professor: é educado pelos outros meninos também, e pelo conjunto de fatos e circunstâncias intencionais uns, conseqüentes outros, que constituem a escola. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1936, p. 40)

As últimas palavras de Damasco Penna no relatório de 1936 são sintomáticas do que se idealizava como papel a ser exercido pelo sistema público de ensino paulista não só sob o

prisma dos conteúdos a serem ensinados, mas em relação à sua função de socialização e de incorporação dos mais novos à ordem estabelecida.

Mas e os professores? De que forma os docentes concebiam o trabalho realizado nas escolas e as abrangentes prescrições a que estavam submetidos?

É difícil traçar um quadro das posições dos professores sobre essas questões por falta de materiais disponíveis. No entanto, alguns indícios podem evidenciar de que forma eles se apropriaram de tais determinações. Em reunião de 05 de abril de 1938, o diretor do Grupo Escolar Barnabé, Celso da Cunha Alves, sugere aos professores, divididos em quatro grupos de acordo com a sua área de atuação, – leitura, linguagem e desenho; aritmética, geometria e trabalhos manuais; geografia, história pátria, educação moral e cívica e canto; educação física e higiênica – uma análise e possíveis sugestões de modificações feitas nos programas de ensino utilizados até então. O diretor, ao propor a discussão, destaca o papel dos professores na “tarefa dedicada e patriótica dos que, com larga visão, vêm, no nosso Estado, orientando as atividades que se relacionam com a marcha do ensino primário”. No entanto, embora tenha sugerido inicialmente aos docentes a análise e possível crítica dos programas de ensino, Celso da Cunha Alves adianta-se afirmando que:

Razões de ordem técnica e didática aconselham a manter ainda este magnífico trabalho que fora organizado com carinho e marcante estudo em torno das necessidades e do meio ambiente em que tem vivido a nossa escola, a despeito dos movimentos de reforma e da ampliação por que tem passado a máquina educativa.

No mês seguinte, em maio de 1938, a comissão de leitura, linguagem e desenho, ao apresentar a sua análise dos programas de ensino, afirmam que “o programa de 1925, elaborado inteligentemente, é o resultado da prática e da observação da “Escola Paulista”, que se manteve durante muito tempo como modelar no Brasil”. A comissão continua afirmando que “o programa oficial possibilita o emprego dos modernos processos de ensino, tais como a globalização”.

A comissão de aritmética, geometria e trabalhos manuais, em reunião de julho do mesmo ano, aponta característica interessante nas relações entre as culturas empírica dos docentes, a cultura científica dos especialistas e a cultura política dos gestores (ESCOLANO, 2005) representada pelas reformas e prescrições governamentais. Os membros da comissão iniciam a sua análise ao dizer que “O programa de ensino atualmente adotado nas escolas

primárias data de 1925 e é em si excelente, organizado que foi por pedagogos”. No entanto, queixavam-se de que o programa “não pode ser, porém, fielmente executado no horário escolar de três horas”, sugerindo a exclusão da disciplina de trabalhos manuais devido ao grande número de escolas profissionais.

O relatório da comissão de geografia, história pátria, educação moral e cívica e canto, de agosto de 1938, além das mesmas reclamações sobre a falta de tempo hábil para o cumprimento de um programa muito extenso, expressa firme defesa do papel exercido pelos docentes em relação à sociedade, demonstrando a permanência de crença nos poderes de transformação social através da educação. Diziam eles que: “Estas disciplinas são importantes, porque delas dependem o futuro da Pátria, da Família e da Sociedade. Sem elas, tudo é ideologia, sem elas a escola deixará de ser o que disse Victor Hugo: “Abrir escolas e fechar prisões.”

O relatório seguinte, o último, feito em setembro de 1938 pela comissão de educação física e higiênica, apresenta uma visão menos idealizada do cotidiano do ensino público do período. Os professores, ao abordar o baixo número de professores especializados em relação à demanda das escolas públicas, afirmavam que: “Aqui para Santos, por exemplo, foi nomeada só uma professora para atender a todos os grupos escolares. Não é possível que só uma pessoa possa desempenhar, com resultado satisfatório, uma tarefa que está acima de suas forças.”

Apesar do “magnífico trabalho que fora organizado”, nos dizeres do diretor Celso da Cunha Alves sobre as reformas das décadas de 1920 e 1930, as condições práticas e cotidianas dos grupos escolares ainda permaneciam muito distantes do ideário reformista que concebia o sistema público de ensino como capaz de conduzir o país ao patamar das nações ditas civilizadas de sua época.

O relatório de 1939 de Luiz Damasco Penna nos proporciona relevante contribuição nesse sentido. Ao descrever conversas com professores da região, o delegado, decepcionado, aponta para a visão negativa exposta pelos professores sobre o sistema de ensino local. Diz ele:

Tenho conversado com centenas de professores, muitos recém-formados. E colho, invariavelmente, dessa palestra escrita e oral a impressão de acabado negativismo. Já se sabe, de antemão, o que o novo professor vai recitar: “classe auditório”, “passividade da criança”, “motivação de aprendizagem”, “a criança não é um adulto em miniatura”, e nega, nega tudo: “as nossas classes são mal constituídas, heterogêneas, muito numerosas”; “os nossos alunos são faltosos e corroídos de

verminose”; “as nossas escolas funcionam em casebres”; “os diretores de grupo são indivíduos incultos que andam pé ante pé, pelos corredores, de relógio em punho, a ver quando devem terminar as aulas do horário mosaico”; “o inspetor escolar é um fiscal de bonde”; “os nossos programas são sobrecarregados de noções inúteis”; “os exames clássicos são uma burla e uma inutilidade, não se sabendo porque já o governo não os substituiu por testes de escolaridade”. (...) Há exceções, há sim, mas em geral são tão descrentes e desalentados. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p. 41)

A visão dos professores sobre a situação do sistema público de educação, pelo relato produzido pelo delegado, era, de fato, pouco animadora. As contundentes críticas ao programa de ensino, aos exames, ao estado dos prédios escolares e ao papel desempenhado por diretores e inspetores apresentam uma perspectiva diametralmente oposta às concepções defendidas por Damasco Penna. O delegado, no cargo desde 1932 e defensor do Código que havia ajudado a elaborar, constatava, em tom melancólico, a distância existente entre a prescrição e a prática, entre a projeção do novo e as condições objetivas para a sua realização.

Embora se mostrasse um tanto decepcionado ao perceber a negativa concepção compartilhada pelos professores sobre o trabalho escolar, Luiz Damasco Penna não se furtaria a fazer críticas às deficiências do aparelho escolar paulista. Em 1939, o delegado regional de ensino faria, em alguns momentos, comentários sobre a necessidade de reajuste salarial de diversas categorias administrativas, como os secretários da delegacia de ensino e os inspetores escolares. Sobre essa última categoria, Damasco Penna diria:

A vida em Santos é excepcionalmente cara e os vencimentos dos inspetores são inteiramente insuficientes para o gênero mais modesto de vida que se possa conceber. Respeitemos, sem os comentar, os prodígios que esses funcionários têm a fazer para conseguirem permanecer aqui. (...) Não seria desarrazoado, assim, que os inspetores aqui recebessem 40% a mais nos seus vencimentos. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p. 08)

Segundo o mesmo relatório, a verba para as viagens dos inspetores escolares também havia sido insuficiente e três deles haviam deixado de viajar no primeiro semestre do ano letivo por esse motivo. No relatório feito dois anos antes, em 1937, o delegado afirmava que a verba para o funcionamento da delegacia era “absolutamente insuficiente para as suas funções.” (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1937, p. 12)

Em relação aos prédios escolares, as reclamações de Damasco Penna eram ainda mais constantes. No relatório de 1936, a insuficiência de prédios adequados para abrigar as escolas da região era descrita nos seguintes termos:

Aqui o problema apresenta dificuldades e complexidade só excedidas, provavelmente, na Capital. E tem constituído uma das minhas maiores preocupações. Já em 1933, apresentava eu ao senhor Diretor de Ensino uma exposição ilustrada com a planta da cidade pedindo a criação de pelo menos mais um grande grupo escolar na cidade, para o que seria indispensável construção de prédio próprio. (...) Agora, temos a feliz oportunidade de voltar a ele, e desta vez esperanças em ver o caso resolvido, como é imprescindível que seja, com urgência e totalmente. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1936, p. 04)

Até aquele momento, apenas três grupos escolares em Santos possuíam prédios escolares próprios: o Cesário Bastos, o Barnabé e o Visconde de São Leopoldo, antigo Vila Macuco.



Figura 8 - Cesário Bastos, década de 1930 – Autor desconhecido
Fonte: Acervo FAMS.

Anos depois, em 1939, as reclamações e reivindicações de Damasco Penna permaneciam as mesmas. O delegado apontava o crescimento da cidade e a valorização de suas terras para justificar a necessária agilidade da administração pública em tomar providências. Dizia ele que:

Estamos, em fins de 1938, em situação muito pior. Há no Departamento de Educação um plano para a construção de prédios escolares onde estão estudadas minuciosamente as necessidades da região. As casas vão se danificando. E, pior que tudo, os terrenos em Santos vão escasseando vertiginosamente. Será muito de admirar que o Estado encontre terrenos nos lugares convenientes quando se dispuser a construir grupos escolares em Santos. E, com certeza, não cidade do Estado mais precisada disso do que Santos. Cidade de mais de 150.000 habitantes, só tem três casas próprias para escola primária estadual. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p. 50-51)

A cidade de Santos nos anos 1930 era uma das dez cidades mais populosas do país e o volume de construção de novos imóveis no período sustentavam as preocupações de Damasco Penna. Segundo dados da Comissão de Saneamento de Santos, os anos 1930 foram, na primeira metade do século XX, a década com maior concentração de imóveis novos construídos na cidade, totalizando 6.578. (GONÇALVES, 1995a)

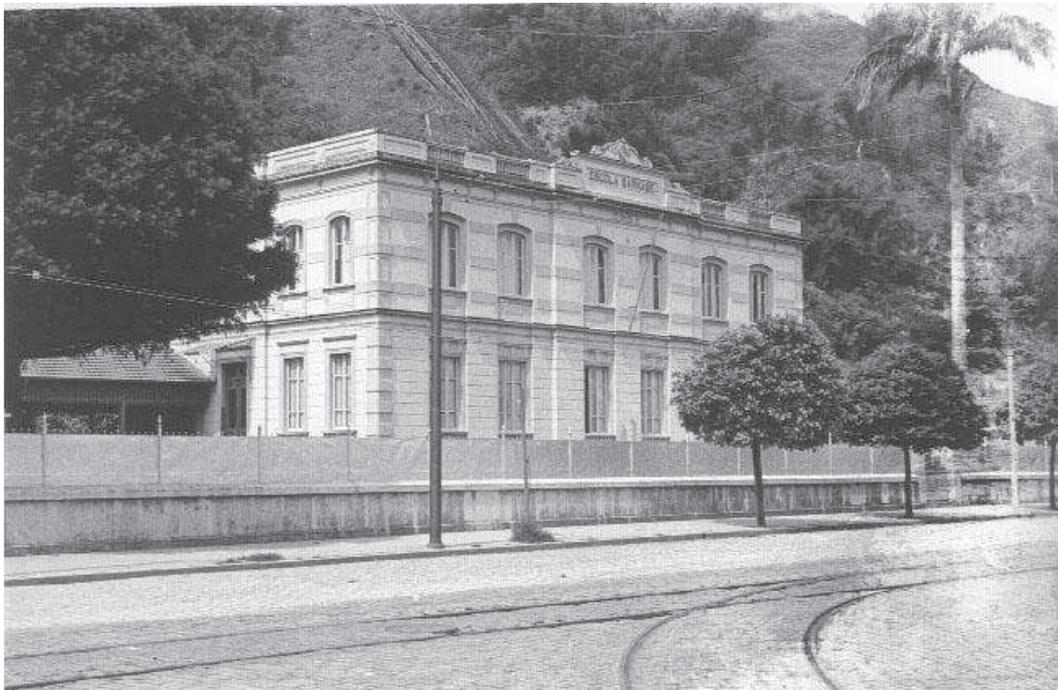


Figura 9 - Grupo Escolar Barnabé, 1942 – Autor desconhecido
Fonte: Acervo FAMS

No relatório produzido em 1937, o delegado regional havia apontado para um aspecto importante: o papel atribuído às construções escolares na constituição da nacionalidade. Ao prédio escolar cabia a função não só de instrução dos mais novos, mas de modelo a ser irradiado à sociedade. Damasco Penna diria que:

Há toda a urgência, por motivos de variada ordem e imediata compreensão, em construir ali um prédio escolar capaz e condigno. O estabelecimento é, sem dúvida, o agente nacionalizador mais importante da localidade. (...) É uma imperiosa necessidade que uns e outros, imigrantes e professores, deparem na localidade escola que fortaleça nestes e desperte naqueles, o sentimento da Pátria Brasileira, que a todos, dali em diante, incumbe cultivar. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1937, p. 08)

As posições adotadas por Damasco Penna refletiam uma tendência muito mais ampla. O ideal cívico-patriótico permeou todo o discurso e as ações reformadoras da educação pública paulista dos anos 1930. Em resumo, caberia principalmente à escola primária a missão patriótica de edificar a nação através não só da transmissão de conhecimentos, mas da formação do caráter mediante a introjeção de virtudes morais e valores cívicos necessários à constituição da nacionalidade brasileira. Na década de 1930, principalmente após o advento do Estado Novo em 1937, o nacionalismo brasileiro adquiriu um status autoritário e centralizador. A transformação da nação se realizaria no Estado, primordialmente, mas também nas salas de aula. O cultivo das noções de civismo e patriotismo pela escola foi comum a todos os dispositivos normativos do período, fazendo parte do discurso de intelectuais, reformadores e também de diretores, inspetores e delegados de ensino.

Práticas como o orfeão escolar, o escotismo, o culto ao pavilhão nacional, o hasteamento da bandeira, as festas e comemorações cívicas, os desfiles, a instituição do altar da Pátria, os grêmios cívicos, entre tantas outras atividades, contribuíram para disseminar idéias, sentimentos, saberes e valores imprescindíveis à constituição da nacionalidade: o aprendizado da língua, o respeito aos símbolos nacionais, o patriotismo, o cultivo da memória nacional. (SOUZA, 2009c)

Em Santos, a influência da população estrangeira, principalmente dos imigrantes vinculados à classe trabalhadora, nas escolas permaneceu muito forte durante a década de 1930. O discurso nacionalista de assimilação e incorporação da população estrangeira acompanhou essa maciça presença. Em dados obtidos sobre o Grupo Escolar Cesário Bastos em 1933, o predomínio de filhos de imigrantes europeus era imenso. O grupo mais numeroso

era o de portugueses, representando 37,4% dos pais de alunos. Os espanhóis vinham em seguida, com 15,6%. Os pais de nacionalidade estrangeira somados totalizavam 63,4%, incluindo pequena participação de asiáticos, contra 36,6% de pais de nacionalidade brasileira. (BRAGA, 2008) Entre as profissões exercidas, predominavam os portuários, os empregados do comércio e os trabalhadores da construção.

Embora os dados sejam insuficientes, tudo indica que no Grupo Escolar Barnabé, a proporção não tenha sido muito diferente. Se levarmos em consideração os dados sobre nacionalidade dos pais dos alunos de meados da década de 1920 e a localização da escola, próxima a região central da cidade e a redutos de população estrangeira, a probabilidade de manutenção desse quadro é grande. No Visconde de São Leopoldo em 1933 e 1934, segundo dados de pesquisa realizada por Márcio Brasil (2008), os pais dos alunos eram proporcionalmente brasileiros e estrangeiros, em especial portugueses.



Figura 10 - Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo, década de 1930 – Autor desconhecido
Fonte: Acervo FAMS

Ainda segundo dados de Márcio Brasil, cerca de um terço dos pais dos alunos do Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo era formado por representantes da classe operária santista, sendo os portuários, os ferroviários e os trabalhadores da construção civil os grupos mais numerosos.

A maior parte dos decretos que reprimiam as atividades estrangeiras no Brasil foi promulgada entre 1938 e 1939. A política de nacionalização do governo federal encontrou na imigração alemã do sul brasileiro seu principal alvo. Em ação articulada pelos ministérios da Educação, da Guerra, da Justiça e do Trabalho, a assimilação forçada dos alemães se utilizou do nazismo como argumento para uma política repressiva mais efetiva. No entanto, a ação governamental não se restringiu aos alemães.

Em relatório de 1939, Luiz Damasco Penna congratulava o governo pelo decreto que promovia o fechamento das escolas estrangeiras, descrevendo como salutar a medida e descrevendo a ação da delegacia regional de ensino no cumprimento da prescrição. Dizia ele:

Felicitemo-nos pela previsão com que encaramos, sempre, a possibilidade de uma legislação que fechasse as escolas particulares mantidas por estrangeiros. (...) O fechamento, verificado rigorosamente dentro do prazo estabelecido pela lei nacional, se operou da maneira mais suave possível, sem qualquer atrito, e sem qualquer prejuízo para a população infantil, antes com lucro, do ponto de vista nacional. (...) Tendo encontrado escolas estrangeiras, fomos aos poucos transformando essas escolas em brasileiras. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1939, p. 74-75)

A posição assumida pelo delegado regional de ensino não era, entretanto, novidade. Em 1937, em seu relatório anual, Damasco Penna havia deixado claro o papel de nacionalização atribuído por ele ao sistema público de ensino de São Paulo. Nas idéias defendidas por ele, a incorporação do estrangeiro, mas também do brasileiro “distanciado da nacionalidade”, a importância da educação moral e cívica e o espaço, dentro da ordem, ocupado pelo imigrante na sociedade que se pretendia construir. O relato, embora um pouco extenso, é fundamental à compreensão do significado que se dava à educação pública naquele momento no pensamento renovador.

Fazendo-se educação moral e cívica, tem-se feito nacionalização. Formar cidadãos com virtudes públicas e virtudes privadas é um dos grandes escopos da escola primária, máxime da escola pública. Há de nacionalizar não só o filho do imigrante nem principalmente o filho do imigrante. A mera circunstância vegetativa do nascimento não outorga cidadania. Muito brasileiro de séculos haverá por aí afora mais distanciados da nacionalidade que muito filho de imigrante. E quando o brasileiro é paupérrimo, como é regra quase geral, a dificuldade de sua assimilação ao grêmio nacional fica bem patenteada. (...) Porque nacionalizar é, também, civilizar num sentido restrito e educar num dado sentido. Mas educar e civilizar é, em última análise, enriquecer. O que pedimos aos imigrantes, quando chegam, é que nos ajudem a fazer aqui uma nação e não uma tribo. Que trabalhem, que produzam,

que se eduquem, que eduquem, que se enriqueçam e que nos enriqueçam e que, ao cabo, fiquem brasileiros. (...) As escolas estrangeiras não nos convém. Fechar as estrangeiras e deixar nenhuma seria solução desastrosa. A única coisa que se deve fazer é instalar escolas melhores que as estrangeiras. Mas melhores, não só nas zonas de imigrantes, como por toda a parte. Precisamos nacionalizar o imigrante, é certo. Mas precisamos com igual urgência nacionalizar o brasileiro. (Relatório da Delegacia Regional de Ensino de Santos, 1937, p. 51-52)

O nacionalismo dos anos 1930 encontrou na escola primária uma importante aliada. Particularmente, os grupos escolares foram palco de inúmeras práticas simbólicas diretamente relacionadas com a construção da memória nacional. O culto à bandeira, a obrigatoriedade dos hinos, as comemorações de datas cívicas, o escotismo, o orfeão escolar.

Eric Hobsbawm (1997b, p. 10), ao discutir a concepção de “tradições inventadas”, entende que elas seriam:

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.

Na disputa pela memória nacional, pela invenção de uma tradição genuinamente brasileira, a educação pública se tornou espaço privilegiado, de assimilação do estrangeiro e de incorporação do nativo indesejado.

Pela força ou pela escola, forjava-se a nação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o final do século XIX e o início do século XX, a escola primária instituída no Estado de São Paulo consagrou um novo modelo de escola. A compreensão do processo histórico de constituição e transformação dessa instituição social, através da análise do espaço ocupado pelos três primeiros grupos escolares da cidade de Santos, se configurou como tema central dessa pesquisa.

Na elaboração desse estudo, foi possível compreender um pouco mais a complexa dinâmica de funcionamento das instituições educativas públicas santistas e a sua relação com as características socioeconômicas da cidade no período, assim como discutir os limites do discurso e das prescrições representadas pelas reformas da instrução pública paulista no período citado.

Na cidade de Santos dos primeiros anos da República, o café e, principalmente, o porto, impulsionaram o desenvolvimento do município. Com a sua definição como porta de saída da produção cafeeira e porta de entrada de grande contingente de imigrantes, a cidade vivenciou um acelerado processo de urbanização marcado pelas reformas de modernização do porto e pelas reformas sanitárias sob responsabilidade do governo estadual. Em um breve espaço de tempo, o intenso crescimento populacional marcado por forte presença estrangeira, em especial europeia, a formação e consolidação de combativa classe operária e as transformações urbanas influenciadas pelo sanitarismo modificariam profundamente o perfil da cidade.

No campo da instrução, as transformações também não tardariam a acontecer. No discurso dos reformadores da educação pública paulista do final do século XIX, a escola passa a ser vista como principal símbolo da República e como elemento chave para o progresso e para a condução do país à modernidade. Na década de 1890, as reformas na instrução pública de São Paulo procuraram consubstanciar o discurso renovador em termos legais. A renovação passava pelos programas de ensino, pela importância atribuída à arquitetura escolar, pela classificação dos alunos por grau de adiantamento, pela divisão do trabalho docente, pelos rigorosos sistemas de avaliação e pelos métodos de ensino. Na escola, mais especificamente nos grupos escolares que surgiram nesse momento, o país se tornaria uma nação e o habitante se tornaria cidadão. No liberalismo excludente da República que se configurava, à educação pública caberia a formação do cidadão republicano.

No entanto, a análise do surgimento dos dois primeiros grupos escolares de Santos evidencia o abismo existente entre o discurso idealizado e os limites de sua implementação. O Cesário Bastos, criado em 1900, ocuparia um prédio precário e alugado até 1915. Nas palavras de seu primeiro diretor, o professor Carlos de Escobar, faltava espaço, materiais e professores. O Barnabé, fundado em 1902, seria o primeiro grupo escolar fora da Capital a adotar o desdobramento de períodos, em 1908, devido à incapacidade de atender a demanda. Dividindo espaço com as escolas privadas, as ainda mais precárias escolas isoladas e com iniciativas educacionais ligadas a grupos de imigrantes e operários, os grupos escolares santistas tropeçavam em suas próprias deficiências estruturais. O “moderno” sistema de ensino paulista padecia com inúmeros problemas: precariedade material dos estabelecimentos escolares, atendimento parcial à demanda, a alta seletividade do ensino.

Nas décadas de 1910 e 1920, a escola volta ao centro dos debates sobre os rumos da nação. O analfabetismo e a “ameaça” estrangeira se tornam os alvos dos discursos e das políticas públicas educacionais do período. Em Santos, cidade de composição social notadamente ibérica e de atuante classe operária, a idéia de incorporação do estrangeiro, pela força policial ou pelos bancos escolares, ganha força. A Reforma de 1920, promovida por Sampaio Dória, alçou o analfabetismo a problema nacional por excelência e empecilho ao desenvolvimento do país. A importância atribuída à alfabetização, embora fundamental para a sua compreensão, não esgota os esforços contidos na Reforma de 1920. As noções de civismo teriam papel primordial para a formação do caráter nacional, instituindo nas crianças as concepções de amor à Pátria, de respeito à ordem estabelecida e de cumprimento de deveres. Ainda sob o efeito das mobilizações operárias e das greves do período, o ímpeto reformista enxergava na moralização do povo brasileiro a regeneração da República.

O grande número de estrangeiros e existência de um organizado e combativo movimento operário faz de Santos uma cidade singular para o estudo do impacto das políticas educacionais desse momento. Muitos desses europeus, principalmente portugueses e espanhóis, faziam parte da classe operária local e teriam seus filhos como alunos dos grupos escolares da cidade. Em 1915 seria inaugurado o novo e suntuoso prédio do Cesário Bastos e seria criado um novo grupo escolar, o Vila Macuco, localizado em bairro operário da cidade. Nas três escolas, o número de filhos de imigrantes era superior ao número de filhos de brasileiros. Em meio às greves operárias e ao discurso nacionalista que acompanhou a Primeira Guerra Mundial, a incorporação da população estrangeira se torna fator primordial à constituição da nacionalidade brasileira.

A ênfase nos dispositivos de controle, de disciplina e nas noções de civismo norteava o trabalho que deveria ser desenvolvido nas escolas. As comemorações de datas cívicas, o culto à bandeira e aos hinos e a exaltação de símbolos e heróis nacionais se tornavam prescrições diárias ao trabalho docente e ao comportamento esperado dos alunos. Em uma sociedade heterogênea e diversa, buscava-se a unidade e a integração.

Na década de 1930, a ideia de assimilação do estrangeiro continuou forte, principalmente após o início do Estado Novo varguista em 1937. A ideia de constituição da nacionalidade pela escola permaneceu em evidência nas palavras e ações dos reformadores da instrução pública paulista nos anos 1930. A alfabetização, pura e simples, não era o bastante. Era preciso gerar novos hábitos, novos comportamentos adaptados à sociedade industrial que se ensejava nesse momento. O Código de Educação de 1933, elaborado na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, normatizava através de um amplo arcabouço legal os anseios de racionalização, eficiência e organização científica do trabalho escolar. Após 1937, o traço mais forte da política educacional do regime varguista foi a sua política de nacionalização.

Os relatórios do delegado regional de ensino de Santos, Luiz Damasco Penna, evidenciam as diretrizes normativas de então. Em suas palavras, a defesa da estrutura administrativa e burocrática do sistema de ensino paulista, o caráter disciplinar da escola e o papel de nacionalização atribuído aos estabelecimentos de ensino. Por outro lado, o delegado deixava claro o seu descontentamento com as deficiências do sistema de ensino estadual. A insuficiência de prédios escolares, a precária formação dos professores e a baixa remuneração de funcionários eram apontadas por Damasco Penna como entraves ao bom desenvolvimento escolar no Estado.

Por fim, mas não menos importante, os relatórios de Damasco Penna e as atas das reuniões pedagógicas do grupo escolar Barnabé da segunda metade da década de 1930 indicam outro aspecto importante do cotidiano escolar do período: as posições assumidas e defendidas pelos professores. A forma pela qual alguns educadores se posicionaram em relação à modernização do ensino proposta pelos reformadores mostra as tensões entre concepções pedagógicas e apropriações feitas pelos atores educacionais, nunca reduzidas à obediência a doutrinas e prescrições estabelecidas. A posição de vários professores em relação às inovações ou à estrutura do sistema público de ensino demonstra os limites impostos pelos imperativos da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Relatórios da Delegacia Regional de Ensino de Santos (1936, 1937 e 1939) São Paulo.

AFONSO, Almerindo Janela. “Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado e a emergência da regulação supranacional”. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 75, pp. 15-32, ago. 2001.

ÁLVARO, Guilherme. **A Campanha Sanitária de Santos – suas causas e seus efeitos**. São Paulo: Serviço Sanitário do Estado de São Paulo/Casa Duprat, 1919.

AMADO, Jorge. **Os subterrâneos da liberdade II: a agonia da noite**. São Paulo: Record, 1976.

ANDRADE, Wilma Therezinha F. de, **O discurso do progresso: a evolução urbana de Santos 1870-1930**. [Tese de Doutorado], História, FFLCH, USP, São Paulo, 1989.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARAÚJO, Braz José de. **Operários em Luta: Metalúrgicos da Baixada Santista (1933 – 1983)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; Edward P. **Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRAGA, Maísa de Almeida. **Grupo Escolar Dr. Cesário Bastos: Memórias da Escola e da Cidade**. [Dissertação de Mestrado], Programa de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2008.

BRASIL, Márcio. **O Grupo Escolar de Visconde de São Leopoldo e a escolarização de Vila Macuco durante a Primeira República**. [Dissertação de Mestrado], Programa de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987a.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

_____. **Cidadania no Brasil: um longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

CHAGAS de CARVALHO, Marta Maria. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Reformas da Instrução Pública.** In: LOPES, Eliane Maria Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Las Culturas de la Escuela en España: Tres Cortes Historiográficos. Pro-Posições.** Campinas, SP, vol. 16, n. 1 (46), pp. 41-63, jan./abr. 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação e movimento operário.** São Paulo: Cortez, 1987.

GITAHY, Maria Lucia Caira. **Ventos do mar: trabalhadores do porto, movimento operário e cultura urbana.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GONÇALVES, Alcindo. **Lutas e Sonhos: cultura política e hegemonia progressista em Santos (1945 – 1962).** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995a.

GONÇALVES, Alcindo; NUNES, Luiz Antonio de Paula. **A modernização no porto de Santos.** Santos, São Paulo: Realejo Edições, 2008b.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

_____. **Tempos de escola: fontes para a pesquisa feminina na educação.** São Paulo: Centro de Memória da Educação, FEUSP, 1999b.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1870.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

HONORATO, Cezar. **O polvo e o porto: A Companhia Docas de Santos, 1888-1914.** São Paulo: HUCITEC; Santos: Prefeitura Municipal de Santos, 1996.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação. Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação.* Campinas, SP, n. 1, pp. 9-43, jan./jun. 2001.

LANNA, Ana Lucia Duarte. **Uma cidade na transição: Santos: 1870 – 1913.** Santos: Hucitec, 1996.

MARAM, Sheldon L. **Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos Modernos na Escola: Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez e USP-IFAN, 1997a, pp. 101-140.

_____. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989b.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORTIZ, Renato. Diversidade Cultural e Cosmopolitismo. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**. São Paulo, 1999a, p. 73-89.

_____. **Cultura e Modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000b.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. **Santos nos caminhos da educação popular**. São Paulo: Loyola, 1996.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A cidade de São Paulo: geografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Luiz Damasco Penna. In: BRITTO, Jader de Medeiros, FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **Dicionário de Educadores do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC – INEP – Comped, 2002.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARTI, Ingrid. **Porto Vermelho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA Vanda Maria Ribeiro. A constituição da nacionalidade. In: **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 157-185.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Fernando Teixeira da. **Os doqueiros do Porto de Santos: direitos e cultura de solidariedade (1937 – 1968)**. Campinas, SP: [Dissertação de Mestrado] – Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1991a.

_____. **A carga e a culpa: os operários das Docas de Santos – direitos e cultura de solidariedade (1937 – 1968)**. Santos, SP: Editora Hucitec, 1995b.

_____. **Operários sem patrões: Os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003c.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998a.

_____. Lições da escola primária. IN: SAVIANI, Dermeval (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

_____. **Alicerces da Pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890 – 1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009c.

_____. **Direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1999d.

TAVARES, Rodrigo Rodrigues. **O porto vermelho: a maré revolucionária (1930 – 1951)**. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. In: *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956, p. 51-80.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.

_____. **A formação da classe operária inglesa, 1: a árvore da liberdade**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Editora Morata, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001, p. 7-47.