

ISSN 1982-7806

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 2 - Maio a Agosto de 2015



EDUFU


FAPEMIG

ISSN 1982-7806

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 2 - Maio a Agosto de 2015

EDUFU


FAPEMIG



Universidade Federal de Uberlândia

Reitoria

Reitor - Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor - Eduardo Nunes Guimarães

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Diretora - Joana Luiza Muylaert de Araújo

Faculdade de Educação

Diretor - Marcelo Soares Pereira Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora - Maria Vieira Silva

Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação

Armindo Quillici Neto

Betania de Oliveira Laterza Ribeiro

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Coordenador)

Elizabeth Lannes Bernardes

Geraldo Inácio Filho

Giseli Cristina do Vale Gatti

Haroldo de Resende

Humberto Aparecido de Oliveira Guido

José Carlos Souza Araújo

Márcio Danelon

Raquel Discini de Campos

Romana Isabel Brázio Valente Pinho

Sandra Cristina Fagundes de Lima

Saulóber Tárσιο de Souza

Sônia Maria dos Santos

Vera Lúcia Abrão Borges

Wenceslau Gonçalves Neto

Cadernos de História da Educação

Comissão Editorial

Secretaria

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Presidente)

José Carlos Souza Araújo

Geraldo Inácio Filho

Wenceslau Gonçalves Neto

Oscari Bruno Izaías Rosa Borges

Conselho Editorial (continua na próxima página)

Andrea Marta Díaz Genis – Universidad de La República (Uruguai)

Antón Costa Rico – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

António Nóvoa - Universidade de Lisboa (Portugal)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Eduardo Vieira – Universidade Federal do Paraná

Carlos Henrique de Carvalho – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Cesar Augusto Castro – Universidade Federal do Maranhão

Décio Gatti Júnior – Universidade Federal de Uberlândia

Denice Barbara Catani – Universidade de São Paulo

Diana Gonçalves Vidal – Universidade de São Paulo

Elizabeth Madureira Siqueira – Universidade Federal de Mato Grosso

Emmanuelle Picard – École Normale Supérieure de Lyon (França)

Ester Buffa – Universidade Federal de São Carlos

Eurize Caldas Pessanha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Frank Simon - Universiteit Gent (Bélgica)

Gary McCulloch - University of London (Reino Unido)

Geraldo Inácio Filho – Universidade Federal de Uberlândia

Haroldo de Resende – Universidade Federal de Uberlândia

Conselho Editorial (continuação da página anterior)

Joaquim António de Sousa Pintassilgo – Universidade de Lisboa (Portugal)
José Carlos Souza Araújo – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba
José Gonçalves Gondra – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Justino Magalhães – Universidade de Lisboa (Portugal)
Karl Lorenz – Sacred Heart University (Estados Unidos)
Luciano Mendes de Faria Filho – Universidade Federal de Minas Gerais
Marcelo Caruso - Humboldt Universität zu Berlin (Alemanha)
María Adelina Arredondo López – Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)
Maria Helena Camara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Mariano Naradowski – Universidad Torcuato di Tella (Argentina)
Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Noah W. Sobe – Loyola University Chicago (Estados Unidos)
Norberto Dallabrida – Universidade do Estado de Santa Catarina
Pablo Toro Blanco – Universidad Alberto Hurtado (Chile)
Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata (Itália)
Sandra Cristina Fagundes Lima – Universidade Federal de Uberlândia
Sonia Maria da Silva Araujo – Universidade Federal do Pará
Thérèse Hamel – Université Laval (Canadá)
Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba

Conselho Consultivo

Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
Ana Chrystina Venancio Mignot – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas - Universidade Federal de Sergipe
Ana Maria Monteiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Analete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá
Antonio Chizzotti – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Antonio Francisco Canales Serrano – Universidad de La Laguna (Espanha)
Ariclê Vechia – Universidade Tuiuti do Paraná
Armindo Quillici Neto – Universidade Federal de Uberlândia
Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo
Carlos Monarcha – Universidade Estadual Paulista
Carlota Boto – Universidade de São Paulo
Clarice Nunes – Universidade Federal Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Claudemir de Quadros - Universidade Federal de Santa Maria
Elizabeth Figueiredo de Sá – Universidade Federal de Mato Grosso
Elizabeth Lannes Bernardes – Universidade Federal de Uberlândia
Elomar Antonio Callegaro Tambara – Universidade Federal de Pelotas
Flávia Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Humberto Aparecido de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia
José António Martin Moreno Afonso – Universidade do Minho (Portugal)
José Claudinei Lombardi – Universidade Estadual de Campinas
Luiz Carlos Barreira – Universidade Católica de Santos
Marcos Cezar de Freitas – Universidade Federal de São Paulo
Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá
Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí
Maria Elisabeth Blanck Miguel – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa (Portugal)
Maria Stephanou – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Maria Teresa Santos Cunha – Universidade Federal de Santa Catarina
Nicanor Palhares Sá – Universidade Federal de Mato Grosso
Regina Tereza Cestari de Oliveira - Universidade Católica Dom Bosco
Rosa Fátima de Souza - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Sauloéber Társo de Souza – Universidade Federal de Uberlândia
Sílvia Alicia Martínez - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Sílvia Helena Andrade de Brito - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Tarcísio Mauro Vago – Universidade Federal de Minas Gerais
Vera Lúcia Abrão Borges – Universidade Federal de Uberlândia
Wojciech Andrzej Kulesza – Universidade Federal da Paraíba

Os cadernos aceitam colaborações na área de História e Historiografia da Educação, reservando-se o direito de selecioná-las para publicação. Todas devem ser apresentadas rigorosamente de acordo com as Normas para Colaboradores, publicadas no final deste volume.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Publicação quadrimestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução dos textos, desde que citada a fonte.

Av. João Naves de Ávila 2121 – Bloco U – Sala 1U116/8 – Campus Santa Mônica
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil
Telefone: (34) 3239-4455 - E-mail: nephe@ufu.br

Indexações/Repertórios

Biblioteca Brasileira de Educação – BBE
Dialnet - Universidad de la Rioja
Directory of Open Access Journals - DOAJ
Repertório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX
Sumários de Revistas Brasileiras – SRB

Classificação Qualis/CAPES: A2, Ano Base 2014, Área de Educação
Periódico preservado na Rede Cariniana (Ibict/MCT)

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S – Sala 1 – Campus Santa Mônica
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil
Telefone: (34) 3239-4293 - Home page: www.edufu.ufu.br - E-mail: livraria@ufu.br

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

Cadernos de História da Educação, v. 14, n. 2, mai./ago. 2015, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Anual (De 2002 a 2008)
Semestral (De 2009 a 2014)
Quadrimestral (Desde 2015)
ISSN:1982-7806

1. Educação – História – Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação.

CDU: 37(091)(05)

Capa

Desfile de Escolas na Av. Afonso Pena, em Uberlândia/MG.
Fonte: Acervo João Quituba do CDHIS (JQ 1512).

Edição

Projeto e produção gráfica: Décio Gatti Júnior; Arte Final Composer
Formato: 18,5 x 27,5 cm
Mancha: 13,6 x 23,5 cm
Papel: Sulfite 90 g/m (miolo)
Couché Liso 240 g/m (capa)
Diagramação: Composer

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 2 - Maio a Agosto de 2015

EDITORIAL.....425

DOSSIÊ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA REGIONAL PAULISTA.

Apresentação.....429
Raquel Discini de Campos e Sérgio César da Fonseca

Déplacement des savants, déplacement des savoirs, ou le glissement des concepts sur le sol meuble du Brésil: les exemples de Roger Bastide et Pierre Monbeig.....433
Laurent Vidal e Paulo César da Costa Gomes

Educação e civilização nas zonas pioneiras do estado de São Paulo(1933-1945).....439
Rosa Fátima de Souza

Ribeirão Preto e a chegada da assistência institucional à infância ao Oeste Novo461
Sergio Cesar da Fonseca

História de uma Instituição Escolar Católica: O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto no cenário do interior paulista (1918-1944).....483
Alessandra Cristina Furtado

O café, a indústria e a escola: reflexões acerca da educação pública no interior paulista (Franca, 1889-1970).....505
Sauloéber Tarsio de Souza e Wagner da Silva Teixeira

Educação, civilização e implementação capitalista no interior paulista.533
Marcelo Augusto Tótti

ARTIGOS

Historiografia catarinense e a escrita da história escolar de Lucas Alexandre Boiteux no início do Século XX.....551
Cristiani Bereta da Silva e Maria Teresa Santos Cunha

Sentidos, sensibilidades e trabalho: a educação pela ação na experiência de imigrantes italianos no Paraná – fins do Século XIX e início do Século XX.....569
Elaine Cátia Falcade Maschio e Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Imagens da modernidade: estudo de fotografias de um edifício escolar na década de 1960587
Fábio Luiz da Silva e Fabiane Taís Muzardo

A história social da criança: subsídios para a pesquisa historiográfica da infância (1530-1599).....599
Humberto Guido

Arquitectura escolar en Barcelona en el Siglo XX: memorias de la educación.....619
Jauri dos Santos Sá

The changing of the power structure in the education of apprentice in the second half of the 19th century.....639
Katalin Vörös

A presença da cultura escrita no meio rural entre as décadas de 1920 e 1940: o caso de leitores assíduos.....651
Lisiane Sias Manke

La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y el trabajo.....667
María Eugenia Vicente

Imagem e história: o ensino da arte nas fotografias e pinturas de Alfredo Andersen685
Ricardo Carneiro Antonio

RESENHA

As creches na Europa entre o oitocentos e o novecentos
CAROLI, Dorena. *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*.
Milano, Itália: Franco Angeli, 2014, 380 p..... 703
José Carlos Souza Araujo

NORMAS PARA COLABORADORES.....713

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Number 2 - May to August 2015

EDITORIAL.....425

DOSSIER: HISTORY OF EDUCATION AND REGIONAL HISTORY OF (THE STATE OF) SÃO PAULO

Presentation429
Raquel Discini de Campos and Sérgio César da Fonseca

Displacement of experts, displacement of knowledges or slide of concepts on the mobile ground of Brazil - examples from Roger Bastide and Pierre Monbeig.....433
Laurent Vidal eand Paulo César da Costa Gomes

Education and civilization in the pioneer zones of the State of São Paulo (1933-1945).....439
Rosa Fátima de Souza

Ribeirão Preto and the arrival of institutional childcare to the New West.....461
Sergio Cesar da Fonseca

The history of a Catholic School: Colegio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirao Preto in the interior of Sao Paulo State (1918-1944)483
Alessandra Cristina Furtado

Coffee, industry and school: reflections about the public education in São Paulo State (Franca, 1889-1970).....505
Sauloéber Tarsio de Souza and Wagner da Silva Teixeira

Education, civilization and capitalist implementation within the State of São Paulo.....533
Marcelo Augusto Totti

PAPERS

Santa Catarina State Historiography and the Writing of School History by Lucas Alexandre Boiteux in the Early Twentieth Century551
Cristiani Bereta da Silva and Maria Teresa Santos Cunha

Senses, sensibilities and work: the education for action in Italian immigrants experience in Paraná: late of 19th and beginning of 20th569
Elaine Cátia Falcade Maschio and Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Modernity's images: study of photography of a scholar building in the 60's587
Fábio Luiz da Silva and Fabiane Taís Muzardo

The social history of the child: subsidies for historical research of childhood (1530-1599).....599
Humberto Guido

Architecture of schools in Barcelona in the twentieth century: memories of education.....619
Jauri dos Santos Sá

The changing of the power structure in the education of apprentice in the second half of the 19th century639
Katalin Vörös

The presence of written culture in rural areas between the 1920s and 1940s: the case of assiduous readers651
Lisiane Sias Manke

Institutionalization of Sciences Education in Argentina: an analysis from the relationship between training and work.....667
María Eugenia Vicente

Image and history: the teaching of art in photographs and paintings by Alfredo Andersen.....685
Ricardo Carneiro Antonio

BOOK REVIEWS

Nurseries in Europe from the nineteenth to twentieth centuries
CAROLI, Dorena. *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*.
Milano, Itália: Franco Angeli, 2014, 380 p..... 703
José Carlos Souza Araujo

SUBMISSION GUIDELINES715

EDITORIAL

Os Cadernos de História da Educação chegam a sua segunda publicação de 2015 com 16 colaborações de autores brasileiros e estrangeiros vinculados a importantes instituições de educação superior.

Inicialmente, ressaltamos o dossiê temático intitulado “História da Educação e História Regional Paulista”, apresentado por Raquel Discini de Campos, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e por Sérgio César da Fonseca, da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto). O dossiê conta com seis diferentes artigos, redigidos por pesquisadores brasileiros e por um professor e pesquisador da França, Laurent Vidal, da *Université de La Rochelle*.

Na seção de artigos, há um conjunto de nove colaborações que reafirmam a pujança da pesquisa em História da Educação no Brasil e no exterior. O destaque fica para dois artigos enviados por colegas de renomadas instituições universitárias da Hungria e da Argentina.

Por fim, encontra-se publicada uma resenha, redigida por José Carlos Souza Araújo, da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Uberaba, que aborda o livro intitulado *Per una storia dell’asilo nido in Europa tra Otto e Novecento* de autoria de Dorena Caroli, professora e pesquisadora da conceituada *Univesità degli Studi di Macerata*, na Itália. Obra densa e de alta qualidade que foi publicada em 2014, tratando-se de uma história das creches na Europa entre os anos oitocentos e os novecentos do século XX.

Ao todo, esta edição traz 21 autores, com apenas três deles vinculados à UFU, o que reitera o caráter eminentemente exógeno da publicação, sendo os demais autores, em número de 18, vinculados a três diferentes universidades do exterior e a 12 diferentes instituições brasileiras de educação superior.

Finalizamos, reiterando nossos mais sinceros agradecimentos aos membros da Comissão Editorial, dos Conselhos Editorial e Consultivo pela agilidade no difícil trabalho de avaliação das propostas recebidas. Ressaltamos ainda o apoio consistente e contínuo da Editora da Universidade Federal de Uberlândia, bem como da prestigiosa Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Décio Gatti Júnior
Presidente da Comissão Editorial

DOSSIÊ

DOSSIER

DOSSIÊ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTÓRIA REGIONAL PAULISTA

Dossier: History of Education and Regional History of (the State of) São Paulo

APRESENTAÇÃO

O dossiê *História da Educação e História Regional Paulista*, ora apresentado aos *Cadernos de História da Educação*, resulta do esforço de pesquisadores que vem agindo coletivamente em diversos âmbitos: no interior de um grupo interdisciplinar de pesquisas, na participação conjunta em congressos das áreas de História, História da Educação, Sociologia e Geografia, na orientação de trabalhos cujas temáticas se avizinham e, agora, na publicação de um dossiê temático. Fato é que dentre as muitas aproximações possíveis entre as investigações desenvolvidas pelos pesquisadores do grupo, uma em especial merece ser ressaltada: o fato de que examinamos, direta ou indiretamente, a história da educação no interior paulista. Olhamos para “o rio da minha aldeia”, conforme queria Alberto Caieiro/Fernando Pessoa, buscando estabelecer as relações possíveis entre o nosso rio e os outros rios do Brasil e do mundo. Campeamos, igualmente, as singularidades locais dos espaços por onde passam nossos córregos e riachos.

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
 Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
 Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia (Alberto Caieiro)

Vimos trabalhando com o interior paulista numa perspectiva tributária da obra de Pierre Monbeig, o geógrafo francês que entre os anos de 1935 e 1946 integrou o grupo de professores franceses que formou a Universidade de São Paulo, e que escreveu *Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo* - obra clássica para os estudos regionais paulistas. Nela, Monbeig estudou as zonas pioneiras do estado para além de uma perspectiva local, identificando-as como *sociedades em movimento*: regiões interligadas entre si e constituídas por fronteiras que progrediram irregularmente desde a segunda metade do século XIX.

O autor procurou problematizá-las a partir de um olhar relacional entre o fenômeno histórico que observava *in loco* e o que acontecia no restante do mundo ocidental. Ele dizia que numa zona pioneira “tudo é alvoroço”: derrubada de floresta, criação de fazendas, cidades e constante instabilidade demográfica gerada pelo intenso afluxo de migrantes e imigrantes; rápida construção de redes de comunicações, representadas pelas icônicas estradas de ferro, pelas estradas de rodagem e pelos veículos de comunicação de massa, como o rádio, as revistas, os cinemas e os jornais; edificação de simbologias regionais, como àquelas relacionadas ao *caipira* e ao *bandeirante*; intensa miscigenação racial e diversos outros elementos que caracterizam o contraditório desenvolvimento do capitalismo paulista da primeira metade do século XX.

Tanto “alvoroço” fazia Monbeig se espantar com a rapidez das transformações às quais assistia. No entanto, para além do espanto, interessa destacar o empenho do autor na compreensão do dito “alvoroço” com as ferramentas analíticas que dispunha no período – e também com àquelas que inventou em pleno campo de pesquisa.

Assim demonstrarão Laurent Vidal e Paulo César da Costa Gomes, ao analisarem a experiência dos jovens Pierre Monbeig e Roger Bastide, quando vieram lecionar Geografia e Sociologia na USP, nos anos de 1930. No artigo *Déplacement des savants, déplacement des savoirs, ou le glissement des concepts sur le sol meuble du Brésil: les exemples de Roger Bastide et Pierre Monbeig*, os autores discutem o surgimento de temas pouco usuais nas áreas da Geografia e da Sociologia a partir da inserção de Monbeig e Bastide no Brasil, destacando a contribuição de ambos, a partir da experiência brasileira, para a criação de conceitos até então inexistentes.

Rosa Fátima de Souza, por sua vez, discute justamente a necessidade de desnaturalização e problematização de uma ferramenta de análise largamente utilizada por historiadores da educação para delimitação de espaços de pesquisa no interior paulista: a divisão do território por regiões econômicas e demográficas. Em *Educação e civilização nas zonas pioneiras do estado de São Paulo (1933 – 1945)* a autora problematiza a relação duvidosa existente entre *região econômica* e *região escolar*, além de discutir a situação educacional das zonas pioneiras no período.

No caso do “oeste paulista”, em particular da cidade de Ribeirão Preto, ícone da riqueza gerada pelo café, não por acaso à época reconhecida como *Petit Paris*, Sergio César da Fonseca problematiza, em *Ribeirão Preto e a chegada da assistência institucional à infância ao Oeste Novo*, o aumento do abandono de crianças na localidade, bem como o processo de interiorização da assistência por aquelas plagas; enquanto Alessandra Cristina Furtado, em *História de uma Instituição Escolar Católica: O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto no cenário do interior paulista (1918-1944)* reconstrói a história daquela instituição, uma das mais importantes escolas confessionais da localidade. Ambos demonstram a intrínseca relação existente entre o incremento do complexo capitalista verificado no interior paulista e o aumento de instituições destinadas à conformação de pessoas, quer sejam escolares ou não.

Ainda sob a égide do “oeste” simbólico ribeirão-pretano, Sauloéber Tarsio de Souza e Wagner Teixeira da Silva discutem em *O café, a indústria e a escola: reflexões acerca da educação pública no interior paulista (Franca: 1889-1970)* não apenas a institucionalização da rede pública de ensino na cidade de Franca, região de fronteira com Minas Gerais, mas avaliam as representações recorrentes sobre a importância da escola para uma localidade distante da capital, mas que passava por inexorável processo de dinamização econômica.

Representando a chamada *Cuesta* de Botucatu, mais especificamente a cidade de São Manoel, Marcelo Augusto Totti reflete, à luz da sociologia de Florestan Fernandes, sobre *Educação, civilização e implementação capitalista no interior paulista*, demonstrando as contradições inseparáveis entre os discursos sobre a modernidade em voga e o recrudescimento de antigos problemas sociais.

Resta destacar que sob a influência de Pierre Monbeig e da sua ideia de *sociedade em movimento*, o dossiê apresentado aos *Cadernos de História da Educação* busca desbastar a temática educacional em meio ao “alvorogo” verificado nas frentes pioneiras pelo geógrafo, além de compartilhar os resultados, por ora obtidos, com a comunidade acadêmica. Acreditamos que para além da qualidade das análises empreendidas pelos

pesquisadores que se dedicaram à arquitetura deste dossiê, destaca-se o esforço conjunto na mobilização de um amplo espectro de fontes regionais que foram, em sua maioria, trazidas à luz pela primeira vez pela iniciativa dos membros do grupo: jornais, revistas, fotografias, relatórios oficiais, atas de câmaras municipais, discursos, registros civis e memória, dentre outros vestígios do passado, que passaram a existir a partir do nosso recorte, adquirindo um novo significado.

Raquel Discini de Campos
Sérgio César da Fonseca
Organizadores

DEPLACEMENT DES SAVANTS, DEPLACEMENT DES SAVOIRS, OU LE GLISSEMENT DES CONCEPTS SUR LE SOL MEUBLE DU BRÉSIL : LES EXEMPLES DE ROGER BASTIDE ET PIERRE MONBEIG¹

Displacement of experts, displacement of knowledges or slide of concepts on the mobile ground of Brazil - examples from Roger Bastide and Pierre Monbeig

Laurent Vidal²
Paulo César da Costa Gomes³

RÉSUMÉ

Cet article présente une biographie croisée de deux sociologues français qui ont participé de la fondation de l'USP: Pierre Monbeig et Roger Bastide. On veut montrer comment la confrontation avec la réalité des années 1930 (comme le processus de fondation-refondation des villes dans les régions de culture du café ou le métissage au nord-est) ont obligé ces deux jeunes étudiants qui ont reçu une formation traditionnelle en géographie et sociologie à reconsidérer leurs bases épistémologiques et méthodologiques pour construire un ensemble de concepts et d'approches capables de faire face aux phénomènes observés.

Mots clefs: épistémologie, méthodologie, concepts, réseau.

ABSTRACT

This article presents a cross intellectual biography of two French social scientists that participated in USP's foundation: Pierre Monbeig and Roger Bastide. We want to illustrate how the confront with Brazilian social reality in the 1930's (as the process of foundation-refoundation of cities in the coffee regions or miscegenation in northeast) has obligated these young students with traditional formation in geography and sociology to reconsider their epistemological and methodological bases to construct a set of useful concepts and approaches to analyze the observed phenomena.

Keywords: epistemology, methodology, concepts, net.

Comment deux jeunes enseignants français formés dans un climat universitaire extrêmement formaliste, teinté de positivisme, et engagés pour participer à la fondation d'une université sous les tropiques, vont expérimenter de nouveaux thèmes, inventer de nouvelles notions et approches méthodologiques et peu à peu contribuer à renouveler leur discipline ? Quel défi particulier a bien pu lancer le Brésil à ces jeunes enseignants bardés de diplômes, censés incarner le meilleur de la culture universitaire française, pour mettre à bas des savoirs, des méthodes et des concepts forgés par de grands maîtres tels que Durkheim et Vidal de La Blache ? Comment un sociologue et un géographe, qui ont reçu en héritage une place à occuper dans la lutte qui oppose en France depuis la fin du

¹ Texte publié à l'origine dans *Bastidiana*. Cahiers d'études bastidiennes. 2001, n. 35-36, p. 175-182.

² Doctorat en Histoire. Université Paris-Sorbonne, PARIS 3. Professeur et chercheur de l'Université de La Rochelle. E-mail: lvidal@univ-lr.fr

³ Doctorat en Géographie. Université Paris-Sorbonne, PARIS 4, França. Professeur et chercheur de l' Université Fédérale de Rio de Janeiro. E-mail: pccgomes@yahoo.com.br

XIXe siècle, la vieille dame géographie (depuis longtemps reconnue dans l'Université) et la jeune demoiselle sociologie, avide de reconnaissance et prête à bousculer les normes établies, vont dépasser les clivages institutionnels et établir des ponts, des points de rencontre, découvrir la richesse d'une démarche située à la croisée des chemins ?

Dans un dossier consacré à la sociologie de la connaissance, il paraît utile de revenir sur la fertilité du terreau brésilien pour le développement des sciences sociales, le renouvellement des méthodes, des disciplines aussi. Nous souhaiterions suggérer ici quelques pistes susceptibles de rendre compte de la particularité de l'expérience brésilienne de Bastide et Monbeig, et évoquer en parallèle l'influence du *climat brésilien*, de ce contexte porteur d'opportunités, sur le développement des sciences sociales.

Cette mission française pour la fondation de l'université de São Paulo est aujourd'hui présentée comme un moment fort de la vie intellectuelle française. Pourtant, pour tous ces jeunes enseignants recrutés dans les lycées français, ce départ vers le Brésil se présente avant tout comme une aventure personnelle, et répond à un désir d'ailleurs. Rien ne pouvait alors laisser présager combien cette expérience allait modifier durablement, non seulement leur vie mais aussi leur approche disciplinaire. Même s'ils sont bien reçus et traités tels des émissaires particuliers (logés au grand hôtel Esplanada, côtoyant régulièrement la bourgeoisie pauliste), n'oublions pas toutes les difficultés auxquelles ils ont dû faire face. Et d'abord, il leur fallait monter des enseignements censés traduire le rayonnement de la culture française. Comment faire cela sans expérience particulière de l'université française, et en l'absence d'une véritable bibliothèque universitaire ? Isolés, sans contact avec les cadres institutionnels et disciplinaires traditionnels, sans même pouvoir se raccrocher à une bibliographie connue et même reconnue comme indispensable dans leurs champs d'intervention. Certes, un Fernand Braudel déjà bien introduit dans l'équipe des *Annales* va réussir à monter un cours sur « l'histoire de la civilisation : le monde antique, le moyen-âge, le monde moderne », et à passionner un auditoire séduit par son jeu d'acteur, sa capacité à jouer avec les émotions en contant la mort de Marie-Stuart, ou la remise à Napoléon III de la cassette de la reine Hortense, contenant les lettres et les documents lui permettant de connaître sa véritable identité. Et il pourra consacrer son temps libre à la lecture de kilomètres de microfilms qu'il avait pris soin d'emmener dans ses bagages⁴.

Mais pour les autres ? les sociologues ? les géographes ? comment mettre sous microfilm un terrain d'étude ? Il fallait bien alors composer avec le Brésil. Et pour ces jeunes enseignants, s'avancer vers la connaissance des espaces et de la société brésilienne, sans connaissance préalable de la langue, de la littérature, de l'histoire et du corpus brasilianiste, c'était un peu comme avancer sur des sables mouvants : la ligne droite n'est pas toujours la plus sûre. Comme l'explique Lévi-Strauss, « ça a peut-être été l'expérience décisive de nos existences. Non seulement parce que ça a été la première fois que, jeunes professeurs, nous nous expatriions dans un pays très lointain, mais parce qu'en même temps nous y trouvions, pour nos études respectives (que ce

⁴ Erato Paris, "L'époque brésilienne de Fernand Braudel (1935-1937) et les origines intellectuelles de La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II", in : *Storia della storiografia*, n°30, 1996, pp.31-56.

soit les anthropologues, les sociologues, les géographes ou les historiens) un terrain d'une richesse tout à fait prodigieuse et qui, à l'inverse des vieux terrains de l'Ancien Monde, était encore très incomplètement exploité... Alors, ça été pour nous une véritable révolution spirituelle. »⁵ C'est en se promenant sur les marchés aux alentours de São Paulo que Bastide se frotera pour la première fois au climat brésilien. Son premier texte publié au Brésil s'intitule d'ailleurs *Méditations brésiliennes sur un marché de São Paulo*. Il y fait part de son étonnement devant le mélange des races à l'œuvre dans la société brésilienne. Aussitôt Bastide s'attache à la lecture des sociologues brésiliens : Arthur Ramos, qui fut selon ses dires « un inspirateur », Gilberto Freyre, formé à l'école de l'anthropologie nord-américaine... De la même façon, Monbeig publiera, dans un petit article de 1943, le résultat d'une large recherche bibliographique sur le Brésil et surtout sur les auteurs brésiliens : des sociologues, des historiens, des ethnologues, des voyageurs, des romanciers aussi se retrouvent côte-à-côte dans ce véritable inventaire de la littérature d'intérêt géographique. Monbeig a ainsi dû, tout comme Bastide d'ailleurs, ouvrir largement l'éventail des références pour composer une bibliographie de base pour les étudiants en géographie. Certes leur "ouverture d'esprit" ne sera pas toujours bien comprise par les étudiants, pour lesquels le terrain brésilien n'était pas digne d'intérêt pour de grands maîtres de la pensée française. Ainsi Antonio Cândido se souvient d'avoir été surpris par une question de Pierre Monbeig lui demandant le nom du petit vent qui souffle vers la fin de l'après-midi dans le littoral sud de São Paulo et aide les pêcheurs (térral). Il était tout aussi incapable de répondre lorsque Monbeig lui demandait ensuite de décrire la technique utilisée par les ouvriers brésiliens pour rouler le tabac ; toujours aussi coi quand il lui demande de décrire le système orographique auquel appartient la colline que l'on pouvait apercevoir de la fenêtre. Mais sur le Massif Central... Cândido était incollable ! « N'avez-vous pas honte d'ignorer les choses les plus élémentaires de votre pays et connaître ce qui ne vous intéresse pas et ne vous sert à rien ? ». Quant à Bastide, il s'attira les foudres de quelques esprits mal intentionnés lorsqu'il fait paraître sa *psychanalyse du cafuné* : « On fait venir quelqu'un de France pour écrire sur le *cafuné* ! ».

Pour ces deux jeunes enseignants qui fourbissent leurs premières armes de chercheurs, il importait peu de débattre des grands courants de leur discipline, de discuter de concepts et de méthodes... Il convenait en revanche de s'attarder sur les gestes quotidiens, la diversité des espaces, des rythmes et des temps sociaux, saisis sur le vif par l'étude concrète de situations multiples. C'est dans cette immersion dans la vie quotidienne qu'ils vont constituer peu à peu leur corpus de sources et documents à partir desquels ils vont bâtir l'ossature de leurs travaux. Il s'agit bien ici d'une démarche originale, loin des canons disciplinaires admis. Monbeig qui cherche à comprendre la forme et le processus de la colonisation agricole et de l'occupation humaine de l'Etat de São Paulo, n'hésitera pas à consulter les données des toutes jeunes compagnies ferroviaires et de colonisation, à dialoguer avec leurs responsables pour contrôler ses informations, alors qu'en France seuls étaient considérées comme fiables les données issues de l'administration. Bastide, quant à lui, toujours soucieux de comprendre ce mélange des races, n'hésitera pas, guidé

⁵ Entretien à *Libération*, 1er septembre 1988.

par l'écrivain Jorge Amado, à pousser la porte des *terreiros* pour s'initier à la religion afro-brésilienne : « J'abordais le monde du candomblé avec une mentalité façonnée par trois siècles de cartésianisme ».

En apprenant leur métier d'enseignant à l'université, ils se sont découverts chercheurs, mais leur éloignement d'une "rassurante" Sorbonne les a contraint d'adapter leurs méthodes et pratiques aux réalités locales : ainsi, la constitution des sources repose notamment sur des témoignages, des expériences directes, et suppose un regard critique face aux données officielles. Mais ce qui est assurément plus important est que le recours aux concepts traditionnels n'est pas suffisant pour saisir les multiples facettes de la vie sociale et ses paradoxes. « Comment penser le contradictoire ? » se demande perplexe Roger Bastide. Quelle pertinence peut avoir le concept de « région »⁶, tel qu'il a été utilisé par l'école française de géographie, pour caractériser un espace en constante transformation comme celui de Sao Paulo ? Monbeig préfère utiliser l'idée de *réseaux* pour rendre compte de cet espace structuré selon un processus particulier. Il fait aussi appel à la *psychologie*, pour exposer le mythe *Bandeirante*, « dont l'efficacité est certaine »⁷. Cette notion, alors originale en géographie, lui sert de facteur explicatif pour décrire la poussée pionnière qui conduit à l'occupation des terres du plateau pauliste. Il recourt aussi à une explication de type psychologique pour comprendre cette mentalité particulière qui met en mouvement les courants migratoires, qui pousse les Brésiliens dans la quête d'espaces inoccupés et qui conduit à l'élargissement de la frontière. Cette psychologie se traduit par une sorte d'admiration « pour ceux qui habitent toujours au-delà de la gare terminus ». Bastide publie d'ailleurs à la même époque un article dans le *Boletim Paulista de Geografia*⁸ où il évoque la pertinence d'une démarche en termes de géographie psychologique (Georges Hardy) et démontre à l'occasion une connaissance fine des problèmes de la géographie.

De la même manière, Monbeig a très rapidement perçu que le rythme des changements et l'échelle des transformations n'avaient pas d'expression semblable en Europe. Les temps modernes côtoient le traditionnel sans qu'une fracture définitive ne soit repérable⁹. La croissance de la ville de São Paulo, « capitale des fazendeiros », puis « capitale des industriels » et « métropole », ainsi que le rythme de transformation de ses formes spatiales et la présence massive d'une population noire, européenne et asiatique, semblent indiquer un parcours proche de celui qui a été décrit pour les villes nord-américaines, sans pour autant se confondre avec. C'est d'ailleurs ce qui explique l'hésitation de Monbeig à accepter telles quelles les interprétations de l'école de Chicago. Roger Bastide dans une intervention lors du XXXI^e Congrès International des Américanistes organisé par Paul Rivet à São Paulo en 1954, faisant le point sur les « problèmes fondamentaux des

⁶ Formé dans la tradition de l'École française de géographie, Monbeig a d'abord envisagé, comme c'était l'usage parmi les géographes de l'époque, d'écrire une monographie régionale, c'est-à-dire, de choisir un espace structuré et parcourir les thèmes traditionnels de la description : relief, climat, végétation, population, économie (rurale et urbaine) et transports. Son premier terrain de thèse, sous la direction du grand Albert Demangeon, était d'ailleurs les Baléares.

⁷ *Pionniers et planteurs de São Paulo*, Paris, A. Colin, 1952, p.107.

⁸ «O folclore brasileiro e a geografia», *Boletim paulista e a geografia*, n°8, julho de 1951, pp. 19-34.

⁹ Jacques Lambert proposera une lecture assez figée du dualisme brésilien : *Les deux Brésil* Paris, A. Colin, 1953. En réponse, Bastide suggère plutôt une *Terre de contrastes*, Hachette, 1957 : «si l'harmonie existe jusque dans le contraste, le contraste continue jusque dans la réconciliation de l'antagonisme» (13).

recherches sur les populations urbaines du Brésil », fait état de la même préoccupation, soulignant le « danger d'appliquer les méthodes ou les concepts européens et nord-américains à l'étude des cités brésiliennes. Il y a là une tentation de facilité, celle d'utiliser des choses qui ont réussi ailleurs, mais il n'est pas sûr *a priori* qu'elles réussissent dans un autre milieu social ou pour une autre forme de civilisation. Le modèle écologique de Chicago, d'aires concentriques à partir de la zone des affaires, semble à première vue trouver ici son application, mais bien des faits résistent à entrer dans ce schéma et surtout la structure écologique de São Paulo qui change de 10 en 10 ans. La notion d'« invasion » paraît dominer toutes les autres. Les divers critères des classes sociales, qui ont été mis au point aux Etats-Unis, ne semblent plus valoir au Brésil où la stratification repose encore davantage sur le statut personnel et les origines familiales que sur le revenu, la localisation urbaine ou le degré des études. Dans quelle mesure également peut-on parler d'aires métropolitaines, lorsque les villes sont plantées, comme il arrive souvent au Brésil, comme des îlots de culture au milieu d'un océan de civilisation « cabocle » ? L'influence de la cité, à travers les transports, les journaux, la radio locale, etc., ne se fait plus alors par dégradés insensibles, mais par à-coups brusques, par plaques discontinues. La sociologie urbaine brésilienne doit donc se créer ses propres concepts directeurs et ses propres méthodes de recherche, par un va-et-vient incessant entre l'observation et la théorie, par de continuelles corrections et mises au point, à travers bien des tâtonnements ; mais ce qui est une difficulté supplémentaire n'est-il pas aussi pour le sociologue la plus passionnante des tâches ? »¹⁰.

Ce défi ne constitue-t-il pas finalement une chance ? En l'absence de véritables contraintes institutionnelles, les enseignants français de l'USP vont pouvoir prendre part à ce débat, échanger des idées, des démarches, des notions... s'interroger ensemble. Comme le rappelait alors Monbeig : « Tout cela ne serait jamais arrivé si j'avais été en France : chacun aurait été dans son propre lycée, tandis que là, nous avons des temps morts, surtout au commencement (...), nous avons le temps de bavarder, de discuter : nous ne nous en sommes pas privés. On parlait de tout, il y a eu des économistes, il y avait Perroux, Courtin, Froment, qui était d'origine géographique. Et puis, des sociologues, des ethnologues, etc. Je crois qu'il s'est passé quelque chose »¹¹. Ils recevaient aussi la visite de professeurs déjà bien établis dans l'université française : le séjour du sociologue d'origine russe Georges Gurvitch en 1947 à l'USP, aura à cet égard un rôle important. Il sensibilisera certains de ses collègues à l'idée d'une multiplicité des temps sociaux (expérimentée par Monbeig¹²), les incitera à porter leur regard vers les phénomènes microsociaux (Bastide et le cafuné, la « sociologie du bricolage »), démarche qui se situait aux antipodes du questionnaire traditionnel de la sociologie positiviste. C'est d'ailleurs sur les conseils de Gurvitch que Bastide se lancera dans une thèse. N'oublions pas non plus que leur découverte des richesses du terrain brésilien s'intègre en effet dans un contexte de questionnement multiforme où artistes, hommes de lettres, intellectuels et chercheurs réfléchissent sur le sens du Brésil moderne, de la brasilianité, les racines de la culture...

¹⁰ Roger BASTIDE, «Etat actuel et problèmes fondamentaux des recherches sur les populations urbaines du Brésil», in : *Anais do XXXI Congresso Intercional de Americanistas*, São Paulo, 1955, p.382.

¹¹ Entretien avec Claude Bataillon (1981), in : Hervé Théry, Martine Droulers, coord., *Pierre Monbeig, un géographe pionnier*, Paris, IHEAL, 1991, p. 31.

¹² Pierre Monbeig, «La croissance de la ville de São Paulo», *Revue de Géographie Alpine*, 1953.

Cette brève présentation montre que l'expérience de nos deux jeunes français est bien loin des clichés en vogue dans une certaine littérature brésilienne, décrivant la force des représentations et idées importées directement de l'étranger ; les fameuses "idéias fora do lugar" chères à Roberto Schwartz. N'oublions pas qu'un sociologue comme Florestan Fernandes, qui pourtant a participé à l'aventure de l'USP, a dénoncé également le « colonialisme » intellectuel français au Brésil. Même si la tentation a existé chez certains, l'expérience de Bastide et Monbeig démontre que l'échange peut conduire à un enrichissement mutuel par l'apport de nouvelles questions, de nouvelles méthodes, et que l'ouverture d'esprit, la capacité à prendre en compte l'inattendu, sont bien plus profitables qu'une attitude de supériorité.

Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014

EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NAS ZONAS PIONEIRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (1933 - 1945)

Education and civilization in the pioneer zones of the State of São Paulo (1933 - 1945)

Rosa Fátima de Souza¹

RESUMO

O texto apresenta resultados de investigação sobre a história regional da educação no estado de São Paulo, no período de 1933 a 1945. Inicialmente problematiza a relação entre a regionalização do estado pelo critério econômico demográfico e a regionalização escolar em função do sistema de inspeção. Na sequência, com base nos relatórios produzidos anualmente pelas Delegacias Regionais de Ensino e nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, o texto examina a situação educacional das zonas pioneiras (Alta Paulista, Araraquarense e Alta Sorocabana) últimas regiões de povoamento do estado de São Paulo ocorrido no final da primeira metade do século XX. A análise recai sobre situação educacional dessas regiões de acelerado desenvolvimento econômico e social, considerando a disseminação do ensino primário, os problemas enfrentados para a escolarização das crianças e as representações dos inspetores e delegados do ensino sobre a população e a educação nos sertões de São Paulo.

Palavras-chave: História regional da educação; História do ensino primário, História regional

ABSTRACT

This paper presents the results of an investigation into the regional history of education in São Paulo state from 1933 to 1945. Initially, it problematizes the relationship between regional division by economic and demographic criteria and by school inspection areas. Then, based on reports produced annually by Regional Education Superintendency and the Yearly Reports of the State of São Paulo, the paper examines the education situation in the first mentioned areas (Alta Paulista, Araraquarense and Alta Sorocabana) which were the last regions to be occupied in the state of São Paulo at the end of the first half of the 20th century. The analysis focuses on the education situation of these regions of accelerated social and economic development, taking into account the primary school education expansion, the problems encountered in teaching children as well as the way school inspectors and school superintendents thought about the population and the education in these hinterland areas of São Paulo state.

“Noutros vagões, outros viajantes, em andrajos, carregando pobres trouxas e arrastando crianças de olhos fundos, contemplam, atemorizados, essas paisagens estranhas; vêm da Bahia, de Pernambuco, ou do Ceará, atraídos pela fama lendária da região pioneira paulista. Podia-se falar português, mas com o zeticismo do japonês ou o sotaque do alemão. Os corredores dos trens abarrotados. Nas estações, numerosa multidão se comprime sobre as plataformas e as jardineiras com os estribos já apinhados de passageiros esperam a chegada do trem de São Paulo, para conduzir

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na *School of Education, University of Wisconsin* (EUA). Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação da Unesp de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

novos recém-chegados até as terras de que esperam mil maravilhas. Tudo é alvoroço, tudo é confusão, tudo é dinamismo.”

Pierre Monbeig, 1984, p. 23

A conhecida e imagética descrição de Pierre Monbeig sobre a zona pioneira de São Paulo assinalada na epígrafe deste texto convida-nos a indagar sobre o desenvolvimento e o lugar da educação nesse cenário de ocupação territorial, de derrubada de florestas, de nascimento de novas cidades, de avanço da economia cafeeira e de incessante afluxo de pessoas – trabalhadores, fazendeiros, negociantes, grileiros, imigrantes e migrantes brasileiros – rumo ao noroeste paulista entre as décadas de 20 e 40 do século XX.

Em que medida a educação acompanhou esse pujante desenvolvimento regional do estado de São Paulo? Postular a questão dessa perspectiva significa deslocar a atenção para aspectos pouco evidenciados nos números gerais da crescente expansão educacional ocorrida nesse estado na primeira metade do século XX. O recorte regional reclama a atenção para as especificidades, a análise contrastante, cotejada e atenta às diferenças. Ele permite interrogar a relação entre o crescimento demográfico e a expansão do ensino pouco problematizada nos estudos em História da Educação. Além disso, ele põe em relevo a complexidade das condições socioeconômicas, políticas e culturais do meio implicadas no processo de escolarização.

De fato, desde o início do regime republicano, os governos do estado de São Paulo intensificaram políticas de expansão do ensino primário, criando escolas, ampliando o número de crianças matriculadas, racionalizando e modernizando o aparelho de ensino público. Enquanto, em 1888, existiam na província 1030 escolas, das quais providas 805, com 26.939 alunos matriculados e 20.596 frequentes², em 1930, o ensino primário mantido pelo Estado compreendia 3.362 escolas (309 grupos escolares, 205 escolas reunidas, 630 escolas isoladas urbanas e 2.218 escolas isoladas rurais) atendendo 356.292 alunos matriculados (SÃO PAULO, 1930). Em 1940, encontravam-se matriculados no ensino primário comum e supletivo do Estado 590.225 alunos (SÃO PAULO, 1941).

No entanto, apesar dessa notável expansão da escola pública elementar, o déficit educacional manteve-se persistente em São Paulo até meados do século XX, o que significa dizer, que as políticas de expansão da educação não conseguiram acompanhar o intenso crescimento populacional do estado estimado em 1.384.752 habitantes em 1890 e 7.239.753 em 1940. O mesmo se pode dizer dos índices de analfabetismo, calculado em 72% em 1920, atingia 48% da população em 1940, isto é, 3.988.731 habitantes (SÃO PAULO, 1948, p. 285).

Qual era essa parte da população desassistida pela política educacional dos poderes públicos? O que dizer sobre a distribuição das escolas públicas primárias nas diversas regiões do estado de São Paulo? Quais foram os critérios de divisão regional estabelecidos pelos órgãos de direção do ensino para a administração e fiscalização da rede escolar? Em que medida a noção de região escolar se aproximou e dialogou com outros critérios de

² Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da província, Sr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, no dia 10 de janeiro de 1888. Cf. São Paulo, 1888.

divisão regional do Estado? Essas são algumas questões que pretendemos abordar neste texto. O nosso intuito é assinalar aspectos a serem considerados na história regional da educação paulista, investimento conceitual e teórico-metodológico de enorme potencialidade, mas ainda em vias de aprofundamento e consolidação.

Vale a pena notar que o termo região é polissêmico e de utilização problemática. Como afirma Lencioni (2003), ele contém a ideia de parte de um todo, mas também remete ao sentido de unidade administrativa e de identidade espaço-cultural. Contudo, como têm ressaltado vários autores, a noção de região é uma construção histórica, fruto da reflexão social sobre o espaço. Nesse sentido, a região pode compreender tanto um espaço físico, ambiental e material quanto um espaço simbólico, imaginário e ideológico. Nessa direção, a História Regional como abordagem historiográfica, como sugere Barros (2004), interessa-se pelas relações sociais que se estabelecem dentro de um espaço recortado pelo historiador de acordo com o problema de pesquisa que pretende examinar.

No âmbito da educação, nas primeiras décadas do século XX, educadores e administradores do ensino valeram-se de várias categorias para organizar, racionalizar e interpretar a distribuição das escolas pelo espaço territorial do estado. Uma das primeiras distinções foi entre Capital e Interior, diferenciação carregada de múltiplos sentidos e de uma representação dicotômica opondo aspectos como concentração e rarefação populacional, modernidade e atraso, desenvolvimento urbano e produção agrícola. Outra diferenciação marcante foi a distinção entre escola urbana e rural, estabelecida para orientar os critérios de criação de escolas, especialmente a identificação dos núcleos de analfabetos e aglomeração populacional. Vale lembrar que essa classificação ratificou a diferenciação de tipos de escolas, programas de ensino e duração do curso primário para a cidade e o campo. Já a divisão do estado em zonas escolares respondeu, como veremos na sequência deste texto, a necessidades do sistema de inspeção escolar.

Esses vários modos de classificar e nomear a distribuição espacial da educação ancorou-se também nos modos correntes de designar as regiões geográficas de São Paulo esquadrihadas pelas ferrovias: Mogiana, Paulista, Noroeste, Sorocabana, entre outras. Não é demais assinalar a importância que os meios de transporte, especialmente as ferrovias e as estradas de rodagem, desempenharam na expansão da educação paulista. Portanto, neste texto, procuramos reconstituir aspectos da história da educação do estado de São Paulo aproximando dois modos de classificação e representação do espaço territorial: a noção de zona pioneira adotada pelas ciências sociais e a noção de zona escolar empregada pelo campo educacional.

O foco da análise recai sobre as zonas pioneiras, conhecidas também como Alta Paulista, Araraquarense e Alta Sorocabana, últimas regiões de povoamento do estado de São Paulo ocorrido no final da primeira metade do século XX. Interessa-nos examinar a situação educacional dessas regiões de acelerado desenvolvimento econômico e social, considerando a disseminação do ensino primário, os problemas enfrentados para a escolarização das crianças e as representações dos inspetores e delegados do ensino sobre a população e a educação nos sertões de São Paulo. Dessa maneira, esperamos contribuir com a historiografia da educação primária salientando as diversas especificidades e configurações locais do sistema educacional paulista.

As zonas pioneiras e as zonas escolares de São Paulo

Pierre Monbeig, um dos primeiros geógrafos a se debruçar sobre o fenômeno do pioneirismo no Brasil, destacou a particularidade da zona pioneira paulista considerando-a uma manifestação regional de um fenômeno mundial. Na obra *Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo*, publicada pela primeira vez na França, em 1952 e posteriormente no Brasil em 1984, o autor descreveu com profundidade a marcha pioneira de São Paulo destacando as condições naturais (relevo, clima, solo e paisagens) e históricas, os habitantes, a economia e as cidades da franja pioneira colocando em evidência as condições físicas e socioculturais dessas novas zonas de povoamento em fase de expansão nas décadas de 20 a 40 do século XX. Em concordância com Monbeig, a explicação de Leo Waibel sobre zona pioneira é esclarecedora:

De uma zona pioneira, em geral, só falamos quando, subitamente, por uma causa qualquer, a expansão da agricultura se acelera, quando uma espécie de febre toma a população das imediações mais ou menos próximas e se inicia o afluxo de uma forte corrente humana. (...) Então, os preços das terras elevam-se vertiginosamente, as matas são derrubadas, casas e ruas são construídas, povoados e cidades saltam da terra quase da noite para o dia, e um espírito de arrojo e de otimismo invade toda a população. (WAIBEL, 1955, p. 291 – 292)

Como assinalou Nogueira (2012), nas décadas de 30 e 40 do século XX, período em que ocorreu o amadurecimento institucional do campo geográfico brasileiro, vários cientistas se dedicaram a investigar a difusão espacial do povoamento no país entendendo a espacialidade como elemento importante na definição da nacionalidade. Esse imperativo territorial no pensamento social brasileiro consagrou o povoamento como critério de regionalização.

Em relação ao estado de São Paulo, importantes estudos como o de Sérgio Milliet (1982) e o de José Francisco de Camargo (1981) propuseram uma interpretação sugestiva sobre o crescimento populacional deste estado e a ocupação do território assinalando a importância da cafeicultura e das ferrovias na abertura de novas fronteiras consagrando critérios de regionalização muito utilizados na historiografia paulista.³

Sérgio Milliet, no seu *Roteiro do Café* (1982), associou o desenvolvimento da rede ferroviária de São Paulo à expansão cronológica do café (1836 a 1934) e propôs sete zonas demográfico-econômicas para o estado: Vale do Paraíba e litoral norte, Central, Mogiana, Baixa Paulista, Araraquarense, Douradense e Paulista, Noroeste e Alta Paulista, Alta Sorocabana.

Mesmo reconhecendo as dificuldades de se estabelecer um critério válido para a divisão regional do estado e a arbitrariedade pressuposta no agrupamento dos municípios pertencentes a cada região, José Francisco de Camargo, partindo do estudo pioneiro de Sérgio Milliet (1982), completou o esquema proposto por esse autor incluindo mais três

³ O estudo de Sérgio Milliet referido no texto foi publicado pela primeira vez em 1946 e o de José Francisco de Camargo em 1952. No entanto, neste texto estamos utilizando a publicação do livro de Sérgio Milliet de 1982 e a reimpressão da obra de Camargo de 1981, publicada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas por ocasião das comemorações do 35º aniversário da Faculdade de Economia e Administração (FEA) da Universidade de São Paulo.

zonas demográfico-econômicas – a da Capital, a de Santos e a da Baixa Sorocabana – atualizando os dados pelo recenseamento de 1940. As dez zonas de ocupação territorial podem ser identificadas no mapa da Figura 1. Sobre esse critério de regionalização, Camargo assinalou:

Pela observação verifica-se, no caso do Estado de São Paulo, existirem relações estreitas entre o impulso demográfico das suas diversas zonas, o seu desenvolvimento econômico e a expansão da via férrea, conforme procuraremos demonstrar no decorrer deste trabalho. Em virtude desta sincronização o critério comumente adotado para distinguir as diversas regiões do Estado é o da designação pelo nome da estrada de ferro que lhes serve. Fala-se, assim, em zona da Paulista, da Mogiana, da Noroeste, etc. Reconhecemos a precariedade de tal critério, mas não obstante, julgamo-lo o mais aconselhável para o fim do nosso estudo. (CAMARGO, 1981, p. 27).⁴

Em Milliet (1982) e Camargo (1981), três zonas são consideradas pioneiras: a Araraquarense, Douradense e Paulista, a Noroeste e Alta Paulista, e a Alta Sorocabana.⁵ Em concordância com esses autores, Joseph Love (1982) também ressaltou a extraordinária onda de desenvolvimento experimentada por essas três regiões após 1921: “O destino de pelo menos 70% dos 800.000 novos habitantes que o estado recebeu entre 1921 e 1940 (tanto imigrantes como migrantes) foi uma das três regiões citadas.” (LOVE, 1982, p. 48). Teria a educação popular acompanhado esse desenvolvimento populacional e econômico? Antes de analisar essa questão, vale a pena discorrer sobre os critérios de regionalização adotados pelos órgãos da administração do ensino do estado de São Paulo.

Conforme afirmamos anteriormente, a divisão do estado de São Paulo em zonas escolares foi um dispositivo de racionalização do serviço de inspeção escolar atendendo a critérios administrativos. A primeira reforma da instrução pública realizada no estado, Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, instituiu o serviço de inspeção escolar e o Conselho Superior da Instrução Pública. O Estado foi dividido em 30 distritos escolares, cada um sob a responsabilidade de um inspetor de distrito. Em 1910, no bojo da reforma constitucional do Estado, ocorreu a reforma da Inspeção Geral do Ensino substituída pela Diretoria Geral da Instrução Pública (Decreto, nº 1.883, de 6 de junho de 1910). A organização

⁴ Camargo menciona outras tentativas de divisão regional do estado de São Paulo empreendidas por pesquisadores, associações de geógrafos e pelo governo do estado na primeira metade do século XX. Cf. Camargo, 1981.

⁵ De acordo com a divisão regional proposta por José Francisco de Camargo, essas três zonas pioneiras eram compostas pelos seguintes municípios: a) *Zona Araraquarense, Douradense e Paulista* – Monte Alto, Pirangi, Aririnha, Tabapuã, Jaú, Barra Bonita, Itapuã, Bariri, Boa Esperança, Brotas, Torrinhã, Rio Preto, Cedral, Mirassol, Monte Aprazível, Tanabi, Nova Granada, Potirendaba, Uchoa, José Bonifácio, Ibirá, Palestina, Paulo de Faria, Dourado, Dois Córregos, Mineiros, Pederneiras, Ibitinga, Tabatinga, Matão, Santa Adélia, Pindorama, Ribeirão Bonito, Catanduva, Bocaina, Taquaritinga, Fernando Prestes, Itápolis, Borborema, Novo Horizonte, Itajobi, Mundo Novo; b) *zona Noroeste e Alta Paulista* – Lins, Getulina, Iacanga, Garça, Marília, Vera Cruz, Pompéia, Piratininga, Duartina, Gália, Cafelândia, Bauru, Avaí, Presidente Alves, Penápolis, Avanhandava, Birigui, Glicério, Tupã, Promissão, Coroados, Araçatuba, Guararapes, Valparaíso, Andradina, Pereira Barreto; c) *zona Alta Sorocabana* – Presidente Prudente, Santo Anastácio, Presidente Wenceslau, Regente Feijó, Martinópolis, Presidente Bernardes, São Manoel, Agudos, Bela Vista, Assis, Candido Mota, Avaré, Itatinga, Cerqueira César, Santa Cruz do Rio Pardo, Espírito Santo do Turno, Bernardino de Campos, Chavantes, Lençoes, Bocaiuva, Botucatu, Bofete, Piramboia, Conceição do Monte Alegre, Maracá, Paraguaçu, Quatá, Sapezal, Rancharia, Fartura, Ipaussú, Oleo, Ourinhos, Palmital, Platina, Pirajú, Salto Grande, Santa Barbara do Rio Pardo, São Pedro do Turvo. Cf. Camargo, 1981, p. 39 – 43.

dessa Diretoria consolidou uma nova estrutura administrativo-burocrática da educação paulista ficando a Diretoria destinada exclusivamente aos aspectos técnico-pedagógicos, e a inspeção e fiscalização do ensino a cargo de 16 inspetores auxiliados por inspetores municipais (PAULO, 2007). Dessa forma, o estado de São Paulo foi dividido em 16 zonas escolares cabendo a cada inspetor a fiscalização das escolas públicas e particulares de cada uma das zonas.⁶ Essas regiões, estabelecidas pelo Diretor Geral, reunia um conjunto de escolas localizadas em municípios próximos e servido por meios de transportes.⁷

Em 1920, foram criadas, pela primeira vez no estado de São Paulo, as Delegacias Regionais do Ensino com a finalidade de aprimorar e descentralizar o serviço de controle e fiscalização da educação pública e particular. Assim, o estado foi dividido em 15 zonas escolares, correspondendo cada uma delas a uma Delegacia cuja sede foi instalada na maior cidade da respectiva região. As Delegacias de Ensino foram instaladas em Santos, Taubaté, Guaratinguetá, Campinas, Piracicaba, Botucatu, Itapetininga, Casa Branca, São Carlos, Bauru; Santa Cruz do Rio Pardo; Ribeirão Preto; Araraquara, Catanduva e na Capital. (SÃO PAULO, [1921])

A reforma da instrução pública de 1925 (Decreto 3.858, de 11 de junho de 1925) modificou o sistema de inspeção e conseqüentemente a distribuição das zonas escolares do estado. As delegacias de ensino foram extintas e a inspeção escolar passou a ser exercida por cinco inspetores gerais, seis inspetores especiais, 50 inspetores distritais e auxiliares de inspeção (SÃO PAULO, 1925). O estado foi dividido então em quatro grandes zonas escolares: a Capital, a zona central, a Paulista e a Sorocabana (SÃO PAULO, 1926).

Nos anos 30 do século XX, as delegacias regionais do ensino foram novamente restabelecidas no estado de São Paulo consolidando o processo de descentralização do controle e da fiscalização da educação. O Código de Educação de 1933 (Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933) dividiu o Estado em 21 regiões escolares para fins de administração do ensino designando uma delegacia para cada região. A sede de cada uma das delegacias seria fixada pelo Diretor Geral do Departamento de Educação tendo em vista os seguintes critérios:

- a) Que, por sua posição, importância e acessibilidade, seja o centro natural da região escolar;
- b) Que não esteja localizada demasiadamente próxima de outra cidade – sede de região;
- c) Que, atendidas as exigências das alíneas a e b, tenha prédios e instalações oferecidos pela municipalidade;

⁶ De acordo com o Decreto nº 1.883, de 6 de junho de 1910, a direção e inspeção do ensino seriam exercidas pelo Governo, por intermédio de um diretor geral com jurisdição em todo o Estado, auxiliado por inspetores escolares, pelas Câmaras Municipais e pelas comissões de propaganda do ensino. Entre as atribuições dos inspetores, cabia a eles visitarem com frequência as escolas da zona a seu cargo lavrando termo de sua visita e apresentar anualmente ao diretor geral um relatório minucioso sobre o ensino na zona percorrida propondo melhoramentos e modificações que julgassem conveniente introduzir no regime escolar, manifestando sua opinião a respeito dos professores. Cf. São Paulo, 1910. Sobre a história da inspeção escolar em São Paulo, ver, entre outros: Barra, 2005, Paulo; Wárde, 2013.

⁷ Cada uma dessas zonas encontra-se discriminada nos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1911 a 1919.

Parágrafo 2º - O número das regiões escolares poderá, por conveniência do ensino, ser reduzido por proposta do Diretor Geral do Departamento de Educação.

Parágrafo 3º - Os limites das regiões escolares serão fixados pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, que poderá alterá-los, restringindo-os ou ampliando-os, de acordo com as necessidades dos serviços de inspeção. (SÃO PAULO, 1933).

Inicialmente, as 21 delegacias de ensino foram instaladas nas seguintes cidades: São Paulo, Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga, Jaboticabal, Lins, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, Sorocaba e Taubaté.⁸

Um estudo histórico comparativo aprofundado sobre as zonas escolares de São Paulo ainda está por ser feito e a correlação com as zonas demográfico-econômicas propostas por Milliet (1982) e Camargo (1981), entre outros, pode vir a ser um exercício analítico interessante para a compreensão da expansão do ensino e do acesso da população à escola. Não obstante, isso significa um investimento arrojado de pesquisa que pressupõe não apenas revisões conceituais como o cotejamento de dados estatísticos de diferentes fontes de informação.

Na sequência deste texto propomos algumas análises preliminares indicadoras dos desafios a serem enfrentados. A correlação entre zonas escolares e zonas demográfico-econômicas pressupõe critérios diferenciados de regionalização e de agrupamento dos municípios. Tanto uma quanto a outra foram construídas historicamente para atender determinadas finalidades. Se por um lado, a designação das regiões de São Paulo pelas ferrovias era de uso corrente, por outro lado, a concentração populacional foi um fator fundamental na orientação da expansão do ensino público. Além disso, há de se considerar a variabilidade das unidades territoriais estatísticas tendo em vista as mudanças na composição municipal do Estado devido à ocorrência de novos municípios, assim como desmembramentos, anexações e desanexações. E não menos importante, o exame detalhado e com base empírica da correlação entre expansão do ensino, crescimento demográfico e desenvolvimento econômico.⁹

Tecendo comentários sobre a administração regional do ensino primário no estado de São Paulo no Anuário do Ensino de 1935-1936, o diretor geral do ensino, Almeida Junior, informou que a cada Delegacia do Ensino do interior cabia, em média, 385 unidades escolares e 11.000 alunos. No entanto, havia desigualdades nessa distribuição em decorrência da “diferente condensação das classes ou escolas, bem como das facilidades nas comunicações.” (SÃO PAULO, [1937], p. 79). De acordo com Almeida Junior, A Delegacia do interior com o maior número de unidades era a de Ribeirão Preto com 647 classes e a menor era a de Santa Cruz do Rio Pardo com 232 unidades. Contudo, a situação era excepcional na Capital, cuja delegacia era responsável por 2.969 unidades escolares e por mais de 116.000 alunos. Nas palavras do diretor:

⁸ No final dos anos 30 do século XX, a delegacia de ensino de Pirassununga foi eliminada e criada a delegacia de Jundiá.

⁹ Entre os poucos estudos que intentaram uma análise histórica da educação paulista considerando as regiões demográfico-econômicas, Costa (1983) examinou a redução do analfabetismo e as características da expansão do ensino primário no período da Primeira República, especificamente, entre 1889 e 1920.

Essa quantidade, oito vezes a média do interior, é excessiva para uma Delegacia, cuja função, para ser pronta e eficaz, deve alcançar um número restrito de escolas. Em 1920, quando o Estado tinha 200 mil alunos nos seus estabelecimentos primários, foi havido como acertado dividi-lo em vinte regiões escolares. Pois hoje, a região da Capital apresenta mais que a metade dessa matrícula. É verdade que a condensação demográfica e a facilidade de comunicações dispensam grandes subdivisões. Convém, entretanto, desmembrar a Delegacia em pelo menos três, cujas sedes fiquem convenientemente localizadas na cidade. (SÃO PAULO, [1937], p. 87)

O critério de regionalização com base na inspeção escolar dependia do número limitado de inspetores autorizados a serem contratados por lei. Em 1935 era 100 o número de inspetores escolares no estado de São Paulo. Seis inspetores atuavam no ensino particular da Capital, 24 na Delegacia da Capital e os demais distribuídos nas delegacias do interior. A Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto, a maior do interior, possuía 6 inspetores e as Delegacias de Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo e de Pirassununga, as menores do interior, possuíam 2 inspetores escolares cada uma. Na capital, apesar do número elevado de escolas e alunos, o deslocamento dos inspetores para o exercício da fiscalização do ensino era facilitado pela concentração populacional e pela existência de estradas de rodagem. No interior, porém, o trabalho de inspeção era dificultado pela rarefação da população, as distâncias entre os municípios e a precariedade das vias de transporte.

Correlacionando a distribuição das delegacias de ensino nas décadas de 1930 e 1940 com as regiões demográfico-econômicas de São Paulo, propostas por Camargo (1981), conforme quadro 1, nota-se a concentração dessas instâncias administrativo-burocráticas na zona central, na Mogiana e na Baixada Paulista, regiões do Interior de maior concentração populacional e com o maior número de escolas. Apenas seis Delegacias estavam localizadas nas denominadas zonas pioneiras: Rio Preto, Bauru, Lins, Botucatu, Presidente Prudente e Santa Cruz do Rio Pardo. Com exceção da Delegacia de Ensino de Bauru, todas as demais compreendiam delegacias com menor número de unidades escolares e de alunos frequentes se comparadas com as demais delegacias do interior.

Mas vale ressaltar aqui uma advertência cautelar: esta é uma correlação aproximada, pois os critérios de regionalização não são os mesmos e a distribuição dos municípios varia de um critério para outro.

Quadro I – Divisão regional do estado de São Paulo por zonas demográfico-econômicas e zonas escolares

ZONAS DEMOGRÁFICO-ECONÔMICAS	ZONAS ESCOLARES (DELEGACIAS DE ENSINO)
Capital	São Paulo
Vale do Paraíba E Litoral Norte	Guaratinguetá; Taubaté
Zona Central	Campinas, Piracicaba, Sorocaba
Mogiana	Ribeirão Preto, Casa Branca, Pirassununga
Baixa Paulista	Rio Claro, São Carlos, Araraquara, Jaboticabal
Araraquarense, Douradense e Paulista	Rio Preto
Alta Paulista	Bauru, Lins
Alta Sorocabana	Botucatu, Presidente Prudente, Santa Cruz do Rio Pardo
Baixa Sorocabana	Itapetininga
Litoral Sul	Santos

Fonte: Love, 1982; Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1936 – 1937. São Paulo, [1938].

Outro dado interessante a considerar é a grande diferenciação entre as 21 regiões escolares observada no registro detalhado dos relatórios elaborados pelos delegados de ensino no período de 1933 a 1945.¹⁰ Em todas elas são numerosos os problemas educacionais assinalados pelos delegados e inspetores de ensino.

A análise realizada na sequência deste texto incide sobre os relatórios das delegacias de ensino localizadas nas zonas pioneiras: Delegacia de Rio Preto, de Bauru, de Botucatu, de Presidente Prudente e de Santa Cruz do Rio Pardo e ressalta as representações de administradores do ensino sobre as vicissitudes da escolarização da infância nessas regiões de incipiente ocupação.

A escola primária e a civilização dos sertões paulistas

Mesmo não atendendo toda a demanda escolar imposta pelo ritmo da expansão demográfica, fato é que, nas primeiras décadas do século XX, a expansão da educação pública primária, escassa e precária, alcançava os mais longínquos rincões do estado de São Paulo.

Em 1926, José Ferraz Campos era inspetor geral responsável pela 4ª zona escolar que se estendia de Cotia, São Roque, Tatuí, Itapetininga, Botucatu, até o extremo do noroeste abarcando Piraju, Santa Cruz do Rio Pardo, Assis, Bauru, Birigui e Pirajuí. No relatório apresentado ao Diretor Geral do Ensino, Pedro Voss, ele retratou com minúcias os problemas dessa vasta região de desenvolvimento econômico florescente, mas carente de escolas:

A 4ª zona escolar, a maior de todas, é também a mais desprovida de escolas. Estendendo-se pelos vastos latifúndios do sudoeste paulista, servida pelas estradas Sorocabana e Noroeste, é constituída, principalmente, pela parte mais nova e florescente da lavoura cafeeira do Estado. Allí, em pleno sertão, onde se viram tombar hontem as matas seculares, alinha-se hoje, ondulando pelas collinas, vestindo-as, o mar dos cafezais...

Povos de todas as raças imigrantes de todas as nacionalidades ali labutam lavrando a terra ao lado do caboclo, e se enriquecem, enriquecendo nosso Patrimônio. Gente humilde, gente inculta, que com as luzes do a-b-c, devem beber nas nossas escolas, o amor pela terra que a agasalhou, que lhe viu nascer os filhos, brasileiroinhos da nova geração. Escolas que alfabetizem, que nacionalizem, impõem-se ali como um dever de humanidade e de patriotismo. (SÃO PAULO, 1926, p. 249).

Nas representações do inspetor Ferraz Campos, a educação escolar era fundamental para alfabetizar a nova geração de brasileiros nascida naqueles campos e para civilizar a “gente inculta” que povoava toda aquela região sertaneja na qual brotavam novas cidades da noite para o dia. Impressionado, afirmava o inspetor que, em julho de 1925, a zona sob sua jurisdição possuía 74 municípios. Em janeiro de 1927, já contava com 83.

¹⁰ Nos anos 30 e 40 do século XX, a Diretoria de Ensino normatizou a produção dos relatórios anuais dos delegados do ensino prescrevendo as práticas de inspeção mediante a expedição de circulares e comunicados estipulando como os relatórios deveriam ser elaborados e seu conteúdo. O Arquivo Público do Estado de São Paulo possui uma coleção de 68 desses relatórios, que se encontram disponíveis para consulta *on line*. Cf. http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao_instrucao.php. Para uma análise detalhada desses relatórios, consultar Silva, 2004. Entre os estudos realizados com base nesses relatórios, ver, entre outros, Celeste Filho, 2012, 2014 e Souza, 2009.

“Foram, durante um anno e meio, creados os municípios de – Quatá, Santo Anastácio, Presidente Prudente, Taquary, Cafelândia, Avanhandava, Glycerio, Duartina e Presidente Wenceslau.” (SÃO PAULO, 1926, p. 249).

No meio do alvoroço de circulação de gente, de mercadorias e de criação de novas cidades, a escola pública chegava ainda que escassa e mesmo improvisada. Junto com ela uma ou outra municipalidade instalava uma escola no distrito ou na zona rural e não faltava o empreendedorismo da iniciativa particular.

De parte do Estado, todo o aparelho de instrução pública se reproduzia nessas novas localidades: o grupo escolar, as escolas reunidas e as escolas isoladas caracterizando o processo complexo e incessante de expansão das oportunidades educacionais por todo o território paulista. No final de 1926, a 4ª zona escolar contava com 49 grupos escolares com 555 classes, 57 escolas reunidas com 277 classes, 91 escolas urbanas, 319 escolas rurais e 9 escolas noturnas urbanas. Como em outras regiões do estado, ali também, na fronteira do sertão, mantinha-se o privilegiamento das zonas urbanas em detrimento da zona rural. Por isso, enquanto os grupos escolares da região encontravam-se superlotados, não comportando a população escolar local – caso de Bauru, Sorocaba, Birigui, Pirajuí, Santa Cruz do Rio Pardo, Botucatu, Itararé, Penapolis -, como afirmava o inspetor Ferraz Campos, muitas escolas reunidas localizadas nos distritos de paz padeciam de falta de alunos estando na iminência do fechamento.

Das escolas reunidas já não podemos dizer outro tanto: - si algumas há como Avanhandava, Presidente Alves, Avahy, Santa Luzia do Serrote, Boituva e Cafelandia, que dispendo de elementos próprios mui justamente aspiram ser elevadas à categoria de grupos escolares, as demais, a grande maioria, mal localizadas em regiões endêmicas; instaladas em prédios impróprios, mal adaptados e anti-higienicos; distantes, languescem, definham, e tendem a dissolver-se, nem sempre por falta de alunos, mas de professores que as queiram e as requeiram, que aceitem para ali as suas nomeações. No número destas, estão as de Iporanga, Cezario Lange, Santa Barbara do Rio Pardo, Taquary, Sant’Anna, Turvo, Areopolis e Campo Largo, que funcionam com três e menos classes cada uma. (SÃO PAULO, 1926, p. 253)

A situação era ainda pior nas zonas rurais, que apresentavam, segundo o inspetor, dois problemas aflitantes: a instabilidade das escolas e a ausência de professores. Muitas escolas isoladas não conseguiam se manter pela baixa frequência dos alunos. O êxodo dos alunos matriculados, no meio do ano escolar, era muito grande e devia-se à necessidade das famílias contarem com o trabalho das crianças na época da colheita. Para o inspetor geral da 4ª zona, a pobreza de certas regiões algodoeiras obrigava o trabalhador a abandonar os campos em busca de trabalho em outras localidades, implicando na retirada dos filhos da escola. Já na zona cafeeira, o problema era outro. Após a colheita, em setembro, havia novos contratos de colonos, “, novo êxodo de alunos já semi alfabetizados, cujos claros não se preenchem mais, ou são preenchidos com alunos novos, bisonhos desambientados ou analfabetos, que dalli a um mez devem ser sumettidos, como os demais, aos exames de promoção...” (SÃO PAULO, 1926, p. 251).

Outro problema grave consistia no provimento das escolas rurais. A esse respeito, o inspetor lastimava a ausência de professores interessados em trabalhar nas zonas rurais, principalmente naquelas regiões avançadas do oeste. “É o grande mal! É o único mal, - a causa única da elevada porcentagem de analfabetos, que apresenta, ainda, o Estado ‘leader’ da Federação.” (SÃO PAULO, 1926, p. 254). Em realidade, o problema afligia todo o estado de São Paulo. Muitas vezes o Poder Público criava a escola rural, mas ela não funcionava por falta de professor. Nem mesmo a exigência do início da carreira docente na zona rural resolvera o problema. Medida técnica como o aprimoramento da identificação dos núcleos de analfabetos por meio do recenseamento escolar também surtira pouco efeito. Para o professor (a maioria professoras), eram muitos os obstáculos a enfrentar como as condições de moradia no campo, a falta de prédio para o funcionamento da escola, a dificuldade de transporte para chegar à escola, o isolamento, entre outros. Ciente de tudo isso, esclarecia o inspetor:

Recusam-se os professores, e resistem quanto podem, às nomeações para a zona rural; salvo raríssimas exceções, só os grande apertos e as dificuldades financeiras dos tempos que correm, os obrigam a aceitar-as, e assim mesmo, por vezes, para terem direito a um pedido de licença, que não é estranho prolongar-se, quando concedida, durante mezes, até às vésperas das primeiras férias...

Outros, não conseguindo estabilizar-se nos bairros, por falta de casa, de pensão, de amparo moral e material, removem-se ao fim de pouco tempo, ou pedem exoneração, com perda de tempo e dos trabalhos iniciados sem proveito. (SÃO PAULO, 1926, p. 255).

Uma década depois, a situação continuava crítica na região. Na Araraquense, apesar do notável crescimento de Rio Preto, uma das maiores cidades da zona pioneira nos anos 30, era ainda considerada uma localidade selvagem. A esse respeito, o delegado do ensino de Rio Preto, no relatório de 1933, deplorava a representação vigente sobre a região:

Rio Preto, mau grado o insistente e continuo trabalho de propaganda, para fazela conhecida, lá fora, infelizmente ainda gosa do conceito de ser o “Far-West” paulista. E não é só Rio Preto. A Alta Araraquense inteira co-participa desse mau juízo. Muita gente ainda imagina que pelas ruas de nossas cidades, á luz meridiana, os bandidos e malfeitores perambulam impunemente e, infrenes, praticam toda a sorte de assaltos, roubos, assassínios e depredações...
Essa, infelizmente, a ideia que fazem. (Rel. Rio Preto, 1933)

Para dirimir essa imagem negativa, propunha o delegado que fosse incentivada a propaganda da zona para que a mesma se tornasse conhecida. Por outro lado, o delegado reconhecia os problemas crônicos da região.¹¹ Do ponto de vista da extensão territorial, a Delegacia de Rio Preto era uma das maiores do estado abrangendo uma área de 50 mil hectares. Instado a descrever as condições do meio, o educador ressaltava as contradições latentes do progresso e do atraso concomitantes: “Todas as cidades da Região são

¹¹ Municípios integrantes da região escolar de Rio Preto: Cedral, Ibirá, Inácio Uchôa, José Bonifácio, Mirassol, Monte Aprazível, Potirendaba, Tanabi.

novas e florescentes. Suas terras são prodigiosamente férteis. O clima de todas elas é excessivamente quente e pouco saudável.” (Rel. Rio Preto, 1933)

De acordo com o delegado, em toda a zona, principalmente na rural, grassava o amarelão e a maleita em caráter endêmico. Além dessas doenças, destacavam-se o tracoma e o tifo. Os meios de transporte eram precários: “Apenas 51 quilômetros de Estrada de Ferro servem a Região desta Delegacia. É o trecho da Araraquarense compreendido entre Mirasol e Inácio Uchoa, passando por Cedral e Rio Preto.” (Rel. Rio Preto, 1933)

Dessa maneira, somente as escolas localizadas nas sedes dos municípios de Engenheiro Schimidt e Rio Preto podiam ser visitadas por estrada de ferro. Todas as outras localidades pertencentes à delegacia – Cedral, Ibirá, Inácio Uchoa, José Bonifácio, Monte Aprazível, Potirendaba, Tanabí – dependiam de estradas de rodagem que, embora numerosas, nenhuma era excelente, na opinião do delegado do ensino.

Em relação à situação do ensino da zona escolar, ele considerava irrisório o número de escolas que ali funcionavam. Em sua opinião, era preciso transformar em grupo escolar as escolas isoladas que funcionavam em diversos distritos de paz, “verdadeiras cidades, em progresso constante”. Tal medida era vista por ele como condição para a eficiência do ensino ministrado, além dos grupos servirem de centros irradiadores dos sentimentos cívicos na população. Solicitados a opinarem sobre as necessidades urgentes de cada localidade e sugestões de melhorias, o delegado não se furtou em expor seu ponto de vista de modo categórico:

Incrementem-se a produção fornecendo transportes baratos e meios fáceis de comunicação; retemperem-se as energias do caboclo, saneando as zonas paludosas e infestadas por moléstias de caráter endêmico; distribuam-se escolas por todos os núcleos de população, mais ou menos densa, escolas que alfabetisem de verdade, certo, não é preciso ser profeta para se afirmar e garantir que a Alta Araraquarense tornar-se-á, si já não é, no “El-dorado” do Estado de São Paulo. (Rel. Rio Preto, 1933, p. 33).

Contudo, posição mais amena haveria de apresentar o delegado do ensino de Rio Preto, Calixto de Souza Aranha, no relatório de 1940. Nesse ano, a região contava com 404 unidades escolares sendo 21 grupos, com 156 classes, 181 escolas isoladas estaduais, 45 municipais e 13 particulares. Assim, na percepção do delegado Calixto, o desenvolvimento educacional seguia o seu curso atendendo às necessidades da população que demandava continuamente escolas:

É uma zona que está em pleno desenvolvimento, onde cada grupo de sítiantes recebe de braços abertos a professora, prodigalizando-lhe todo o conforto compatível com o meio. O povo em geral desta zona pede, com insistência, escola para educação de seus filhos, construindo, às suas expensas, prédios apropriados para a sua localização. Sendo a Região muito extensa, e as escolas situadas, em sua maior parte a 40, 50 e 70 Km das sedes dos municípios, necessitamos, pois, de um aumento de verba de condução e de diária, para que as visitas sejam feitas pelo menos uma seis vezes ao ano, conseguindo-se assim maior rendimento escolar (...) (Rel. Rio Preto, , 1940, p. 19).

Mas havia problemas peculiares à região. Um deles reincidia de forma persistente: o provimento das escolas isoladas. A propósito, o delegado Calixto ressaltava a distância entre as cidades da Araraquarense e a Capital, a rarefação da população e as dificuldades de inspeção:

Região retirada da Capital, muitas de suas escolas sobram todos os anos para o ingresso de professores. Esses mestres novos têm geralmente pouca experiência. Sobra-lhes o entusiasmo; falta-lhes a prática e a adaptação ao meio. A esses professores precisamos dar maior assistência técnica. Falece-nos porém, meios para isso; 1º porque a região é vasta; 2º porque a verba destinada à condução dos inspetores tarda. A orientação técnica aos professores deixa-se de fazer exatamente na época em que mais proveitosa ela seria. (Rel. Rio Preto, 1940, p. 20).

Outrossim, o delegado registrou a questão dos prédios escolares como outro problema da região escolar de Rio Preto. Apesar de várias escolas isoladas rurais funcionarem em prédios próprios construídos sob a orientação da delegacia, a situação dos prédios dos grupos localizados nas sedes dos municípios deixava muito a desejar. Segundo o delegado Calixto, a esse respeito, a zona era de “franciscana pobreza”, pois havia, para grupo, um único prédio condigno – o do 1º Grupo Escolar de Rio Preto.

Ainda na Araraquarense, encontrava-se a zona escolar de Lins. No relatório de 1936, o delegado Sylvio da Costa Neves expressou com veemência o que, no seu entender, consistia nos principais problemas educacionais da região:

São vários e continuam sendo os problemas vitais para melhoria do ensino nesta Região: criação de escolas, prédios para as mesmas, cuidado com a alimentação dos escolares, sua saúde, época de apreciação do trabalho realizado e a nacionalização dos filhos dos estrangeiros, nascidos aqui. (...)

A todas as cidades desta vasta região escolar faltam ainda os principais requisitos de higiene para a vida colectiva dos centros urbanos e é ver-se que, a par do movimento intenso em todos os ramos da vida commercial, agrícola e industrial e intelectual que ahi se desenrola, sempre interessando novos moradores, só mesmo os poucos annos de sua existência permitem aos seus habitantes a conservação da saúde sadia. (Rel. Lins, 1936)

Destacava o delegado os problemas de saúde pública, a falta de higiene e a presença de moléstias como o tracoma, o amarelão e a maleita, ainda que os serviços de abastecimento de água e esgoto já tivessem ultimado nas cidades de Lins, Araçatuba e Penápolis.

A região escolar compreendia 12 municípios, de Cafelândia a Valparaíso e a carência de escolas era significativa.¹² Além disso, a maioria das escolas rurais ficavam distantes das sedes dos municípios para mais de 20 Km. Algumas se encontravam a 80 km e até 115 Km de “estradas más em quase sua totalidade”, segundo afirmação do delegado do ensino, implicando enormes dificuldades para a inspeção, fosse pelo tempo gasto no trajeto, fosse pelos custos dos deslocamentos. Mas outro problema também preocupava

¹² Municípios integrantes da região escolar de Lins: Andradina, Araçatuba, Avanhandava, Birigui, Cafelândia, Coroados, Getulina, Glicério, Guararapes, Penápolis, Pereira Barreiro, Promissão, Valparaíso.

o delegado Sylvio Neves – a nacionalização do ensino tendo em vista o avultado número de imigrantes japoneses:

Zona nova – é como ainda lhe chamam – de terras uberosas, cortada de pujante lavoura, arregimenta anualmente para aqui pessoas que desejam empregar bem seus capitães e, principalmente, os que na labuta agrícola desejam ganhar a vida. Nesse numero avultam os japonezes em levas imigratórias que em tranzito pelos centros urbanos demandam os nossos sertões, onde se implantam. Só em 1936, dizem as estatísticas, entraram em Araçatuba 1.338 japonezes e em Lins, 234. (Rel. Lins, 1936).

De acordo com o delegado, assim que esses imigrantes se estabeleciam no bairro, logo construíam um prédio para a escola, quase sempre de madeira, amplo e com muitas janelas. Depois, mobiliavam-no com mobília tosca, lousa e algum material escolar. Eles requeriam então, às autoridades escolares, um professor público, se possível diplomado. Do contrário, contratavam um professor particular. Tão logo, providenciavam a aula de língua japonesa, facultada pela lei e considerada indispensável pela colônia japonesa.

Em 1936, a região de Lins contava com 87 escolas, 161 professores e 4.010 alunos matriculados e 3.652 frequentes apresentando uma porcentagem de frequência muito superior às escolas públicas, isto é, igual a 94,80%. Em 58 desses estabelecimentos havia o ensino da língua japonesa e o ensino vernáculo era entregue a 34 professores particulares. Diante dessa situação, o delegado não podia deixar de expressar sua indignação e advertir as autoridades gerais da educação para a urgente e necessária nacionalização do ensino, uma vez que, segundo sua opinião, cabia à escola primária difundir o ensino moral e cívico e “transfundir a seus alunos, constantemente, características nacionais.” (Rel. Lins, 1936).

Além disso, o delegado Sylvio Neves sublinhou também as dificuldades comuns às escolas isoladas da região: o prédio e a instalação para o professor. A transferência da escola de um bairro para outro era consequência dessas dificuldades. Muitos eram os embaraços para a estadia dos professores naqueles meios, ressaltando-se a diferença de hábitos em relação à população dos bairros agrícolas.

Todavia, não era somente entre os professores que se verificava a instabilidade e a permanência breve e fugaz nas zonas pioneiras. A rotatividade, remoções, licenças, transferências ocorria também entre os inspetores e delegados de ensino. De um modo ou de outro, era incontornável para os educadores a atração exercida pela capital ou pelas cidades estruturadas localizadas na zona central, Mogiana e Baixa Paulista.

Em 1942, a Delegacia Regional do Ensino de Lins possuía 36 grupos escolares (com um total de 306 classes), 298 escolas estaduais, 155 escolas municipais e 45 estabelecimentos particulares. No relatório apresentado à Diretoria do Ensino, referente a esse ano, o delegado, Professor Lino Avancini, discorreu longamente sobre os problemas das escolas rurais dessa zona escolar. O delegado iniciou apontando a dificuldade de fixação do professor na roça:

A maior dificuldade que temos encontrado para o bom funcionamento da escola rural é a falta de fixação do professor na roça. É frequente a queixa de que o professor

e, com mais frequência, a professora vive mais na cidade do que na roça, provindo daí o mau funcionamento da escola com êxodo dos alunos para as lides da lavoura. (Rel. Lins, 1942).

Obrigados a cumprir um a dois anos de estágio na zona rural, no início da carreira no magistério público, os professores primários iniciavam a docência sem prática nenhuma de ensino na escola rural. Dessa forma, os professores viam-se na contingência de assumir uma escola isolada lecionando para crianças de diferentes idades e nível de adiantamento na mesma sala de aula. Além das dificuldades próprias do ensino, enfrentavam outros obstáculos como a falta de residência condigna, os problemas de relacionamento com os fazendeiros e sitiantes, a desolação e a saudade da cidade e da família. Como autoridade do ensino, o Professor Lino Avancini recebia queixas dos inspetores, professores, fazendeiros e pais de alunos. Para ele, a despeito de mal-entendidos que davam origem a queixas infundadas, muitas reclamações eram procedentes. Nesse sentido, retratou com acuidade o imbróglio recorrente:

É sabido que, em geral, o professor não gosta da roça. Quando alguns para lá se dirigem, já pensam numa remoção, numa possibilidade de melhorar e, alguns, até chegam a garantir que antes de um mês conseguirão a transferência de sua escola para a zona urbana ou anexação a um grupo escolar.

A cidade, com todo o seu conforto, com as diversões que proporciona aos indivíduos, com a contínua variabilidade de aspectos – atrai o home, e principalmente, a mulher. Só os nascidos no meio campesino ou os habituados a ele, resistem à atração urbana, ou são indiferentes ao magnetismo da cidade. O professor, que estudou onze anos, que se habituou a um meio mais culto, com os seus preceitos firmados de higiene, com as suas horas interessantes de variado lazer, não fugindo à regra geral, não se conforma com a necessidade de fazer um estágio na roça. (Rel. Lins, 1942)

Em sua explanação esclarecedora, disparou suas convicções sobre as adversidades do meio – o clima, a falta de higiene, a miséria cultural, a gente incivilizada da Araraquarense:

Além desse clima agressivo, sem as grandes oscilações de temperatura notadas em outros lugares, devemos levar em conta que estamos em uma zona de formação recente, e, como é natural nesses casos, o progresso da higiene não acompanha, absolutamente, o progresso geral em todos os seus aspectos: às vezes, a falta de rede de esgotos, outras vezes a ausência de água encanada, outras, ainda, inexistência de instalações sanitárias, mesmo das de emergência.

Observe-se também o fato de que a maioria, senão a totalidade da população rural, desconhece os mais rudimentares princípios de higiene e profilaxia. Em a nossa região, essa ignorância se acentua ainda mais pela razão de que muitos elementos estrangeiros não possuem, de modo categórico, quaisquer noções de higiene, por mais elementares que sejam. A escola primária é o ambiente apropriado para formar no povo o hábito de zelar pela saúde. A criança mesma, pode tornar extensivos aos seus parentes, os conhecimentos relativos que adquire em classe. (Rel. Lins, 1942)

A situação da Alta Paulista não era tão diferente, ou talvez não o fossem as representações dos delegados de ensino do estado de São Paulo em relação à população dos sertões paulistas. No relatório da delegacia regional do ensino de Botucatu, de 1938, sobressai o tema do trabalho infantil como fator de vários problemas educacionais, como a instabilidade das escolas nas zonas rurais, a baixa frequência dos alunos, o mau aproveitamento e o êxodo escolar.¹³

Para o delegado João Teixeira Lara, a instabilidade das escolas compreendia uma “doença sem remédio”. Em sua opinião, várias causas contribuía para o problema: “[...] aqui, é a falta de alunos; ali, é o professor que se incompatibiliza com o sitiante e, acolá, é a falta de pensão, tudo cooperando para a mudança da escola.” (Rel. Botucatu, 1938). Porém, entre todos os fatores sobejamente reconhecidos, a falta de crianças era o que mais se destacava na zona escolar de Botucatu. Falta aparente, dizia consternado o delegado de ensino, pois toda a complicação advinha do trabalho infantil largamente utilizado pelas famílias. Relatava o delegado ter visto crianças empregadas na colheita do café, do algodão e de outros cultivos predominantes naquelas paragens. Consequentemente a escola ficava vazia, sem frequência, exigindo transferência para outro núcleo. O problema se agravava em vista dos critérios vigentes de localização das escolas estabelecido pelo Código de Educação de 1933. Face à exigência de no mínimo 25 crianças frequentes para o funcionamento da escola, o fechamento era inevitável. Por isso, indagava queixoso o delegado:

Infelizmente, aqui como em outras Regiões do Estado, existem centenas de menores que vão crescendo analfabetos, constituindo fatores negativos do nosso grau de progresso. (...) Refiro-me aos pequenos núcleos, onde a lei não permite a localização de escolas. Devem essas crianças continuar nessa situação de desigualdade, contribuindo para o aumento da porcentagem de analfabetos já existentes? (Rel. Botucatu, 1938).

Mas a culpa não era somente da legislação. O delegado culpava as famílias, sobretudo os pais pela utilização do trabalho infantil, sem qualquer questionamento sobre as condições socioeconômicas dos trabalhadores rurais na região do extremo oeste. No discurso do delegado, urgências econômicas eram transformadas em traços culturais:

Desses fatores, entretanto, o mais comum é a falta de crianças. Falta aparente, na maioria dos casos, pois, os pais, querendo aproveitar o serviço dos filhos na lavoura, fazem-nos, a pouco e pouco, abandonarem a escola, sob a alegação de que vão mudar-se para outro lugar. Algumas vezes, mudam-se, de fato, outras, ficam no próprio local, dirigindo súplicas aos santos para que façam desaparecer a escola, cuja presença lhes atrapalha a vida. (Rel. Botucatu, 1938).

Assim, visando a contribuir para a solução do problema, o delegado reiterava a indicação de medidas que vinha apresentando em várias oportunidades à Secretaria da Educação:

¹³ Municípios integrantes da Delegacia de Ensino de Botucatu: Avaré, São Manoel, Lençóis, Itatinga, Cerqueira Cesar, Bofete, Santa Barbara do Rio Pardo, Bocaiúva, Bom Sucesso, Itai, Anhembi.

- a) Localizar escolas à beira das estradas de rodagem por meio de caminhos preparados pelos fazendeiros e sitiantes;
- b) Ligar esses pequenos núcleos á estrada de rodagem por meio de caminhos preparados pelos fazendeiros sitiantes;
- c) Transportar as crianças à escola, em jardineiras pagas pelos municípios;
- d) Uma vez localizada a escola e construído o prédio, pelo Estado ou pelo Município, estabelecer multa, mas para ser aplicada, de fato, aos que, por qualquer motivo, salvo moléstia comprovada, impedirem que as crianças frequentem. (Rel. Botucatu, p. XXI)

Tema de preocupação constante dos administradores do ensino paulista, o trabalho infantil se interpunha como entrave para a concretização das grandes finalidades da educação elementar: a erradicação do analfabetismo, a formação do cidadão republicano, a difusão de valores morais e cívicos, a formação do caráter e da nacionalidade, a disseminação da cultura escrita pela transmissão dos rudimentos das ciências físicas, sociais e naturais e a civilização dos costumes.

Na região escolar de Presidente Prudente, quase toda ela constituída por municípios novos, em fase de consolidação – Presidente Venceslau, Santo Anastácio, Presidente Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Quatá, Alvares Machado -, a educação escolar se estabelecia incipiente e improvisada, como os demais melhoramentos urbanos.¹⁴ No relatório de 1935, o delegado queixou-se das condições sofríveis dos prédios escolares:

No município de Assis só há um grupo escolar, de 14 classes, que funciona em prédio de péssimas condições de segurança e de hygiene. Possui sete salas com iluminação defficiente, portaria e directoria. É de tijolos, pau a pique e de taboas e pertence ao Snr. Manoel Lopes que o aluga ao Estado a 500\$00 mensaes, sem contracto. Na cidade não há uma casa adaptável. A lotação do prédio é de 210 por período. (Rel. Presidente Prudente, 1935)

Além disso, a zona escolar ressentia da falta de professores. Embora reconhecendo serem os professores bem recebidos pela população, era difícil atraí-los. Por um lado, a região era apontada como pestiva, e por outro lado, pelo seu grande inconveniente de estar distante da Capital do estado. A propósito, afirmava o delegado de ensino:

Pelo facto de estar a zona bastante afastada da Capital e das cidades populosas do Estado, todos os elementos que são nomeados para as unidades escolares aneiam por encontrar o momento opportuno para conseguirem remoção para outras localidades onde a vida seja de mais conforto. É por isso que entre o pequeno número de professores nomeados, poucos se acham exercendo o seu mister, pois que a maioria se acha commisionada fora da Região. (Rel. Presidente Prudente, 1935).

¹⁴ Municípios integrantes da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente: Presidente Venceslau, Santo Anastácio, Presidente Bernardes, Regente Feijó, Rancharia, Quatá, Alvares Machado.

Na mesma direção, no relatório da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente de 1940, o então delegado Miguel Omar Barreto reiterou as dificuldades de instalação das escolas rurais e deu ênfase ao problema da nacionalização do ensino. De acordo com ele, a zona era constituída por terras férteis e povoada por sítiantes, a maioria deles japoneses, alemães, húngaros, portugueses, espanhóis, italianos, entre outros. As escolas disseminadas na região longe estavam de satisfazer as exigências nacionais, pois, a quantidade de escolas localizadas em núcleos estrangeiros era escassa havendo necessidade de instalação do dobro do número de escolas existentes na zona rural para atender as necessidades da população escolar. Nesse sentido, asseverou:

MULTIPLIQUEMOS AS ESCOLAS PRIMARIAS da zona de colonização da alta Sorocabana e estes Sertões deixarão de ser apenas uma expressão geográfica e integrará, com valoroso contingente de verdadeiros brasileiros, as zonas civilizadas do ESTADO. (grifos do original. Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 21)

Porém, apesar dos esforços empreendidos por ele e os inspetores do ensino, permanecia o problema da instabilidade das escolas isoladas implicando a transferência de várias delas. As causas, segundo o delegado Miguel Barreto, eram diversas: “É a jardineira que foi suprimida, ou é motivada pela mudança da única pessoa em condições de fornecer pensão para a professora.” (Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 21). Nos núcleos de colonização, havia permitido mais de 40 alunos por escola (em alguns bairros autorizara a matrícula de 50 ou mais alunos) medida justificada para evitar o aparecimento de escolas clandestinas “que tanto mal causam à nacionalização da nossa gente”. (Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 26). Mesmo nessas zonas de colonização, a instalação das escolas era precária. Havia dificuldades para construir prédios com todas as condições higiênico-pedagógicas requeridas, pois faltavam estradas de rodagem e algumas escolas estavam situadas em localidades muito distantes dos centros povoados. Além disso, faltavam técnicos e operários para a construção civil. Nessas condições, “Raras são as casas construídas de tijolos, por ser esse material escasso nesta zona. São feitas de taboas, não possuindo água encanada nem outros requisitos que se encontram em escolas de zonas velhas.” (Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 27).

A questão da falta de professores na zona de Presidente Prudente voltou novamente à baila, indicando um problema difícil de contornar. Por todo o estado de São Paulo havia carência de professores na zona rural, mas ali, no extremo oeste do estado, que tanta gente atraía para os ofícios da lavoura e do comércio, essa ausência era ainda mais pronunciada e de complicada solução. Como buscou explicar o delegado Miguel Omar Barreto, o meio requeria professores com qualidades especiais: espírito de aventura, têmpera, determinação.

Não encontra a professora o conforto semelhante ao de sua casa, e, isolada do meio civilizado e do convívio de seus parentes sentem a nostalgia do quase ‘exílio’. Daí vêm as queixas que não podemos atender, porque quem escolhe cadeira no sertão precisa ter tempora forte e completo despreendimento. (Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 42)

Porém, que moça de família, normalista ilustrada, acostumada com o conforto da cidade se disporia a se embrenhar no sertão? O delegado Barreto bem sabia a dimensão desse tirocínio. Por isso, antevia como solução plausível a criação de uma escola normal oficial em Presidente Prudente para formar substitutos idôneos para os professores licenciados ou comissionados fora. Tal proposta foi apresentada por ele da seguinte forma:

A instalação de uma ESCOLA NORMAL nesta cidade, que é centro de todas as atividades, cultura, indústria, comércio e lavoura da ALTA SOROCABANA, viria a nosso ver sanar dentro de poucos anos essa grande lacuna da administração escolar da Região, uma vês que começasse a diplomar professores naturais da própria ZONA. (grifos do original. Rel. Presidente Prudente, 1940, p. 43).

Apesar de todas as dificuldades apontadas pelos delegados e inspetores de ensino, a educação pública chegava às zonas pioneiras, não tão depressa quanto a voracidade do capital e da exploração econômica, mas seguindo o compasso instável e contraditório das políticas públicas implementadas pelos governos do estado.

Considerações finais

O recorte regional proposto para exame neste texto é apenas uma das possibilidades possíveis. Enquanto as regiões demográfico-econômicas ancoram-se em critérios de expansão da economia e do povoamento, as regiões escolares correspondem a critérios administrativos cuja determinação e racionalidade carecem de pesquisas mais sistemáticas. Para avançarmos na produção da pesquisa sobre a história regional da educação no estado de São Paulo, é primordial o inventário da prática do ofício, por um lado, e o aprofundamento do debate conceitual, teórico e metodológico, por outro. Nesse empreendimento, é indispensável interrogar os modos como os atores políticos e educacionais conceberam o espaço, nomearam-no e lidaram com ele com critério de distribuição das oportunidades educacionais. É preciso, também, reconhecer que nas políticas de divisão e gestão do espaço geográfico estão inscritas diferenças e desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Em relação às zonas pioneiras de São Paulo, a civilização pela escola foi o horizonte a partir do qual delegados e inspetores do ensino produziram representações sobre o papel da educação nessa sociedade efervescente e de rápida transformação. Assim, nacionalizar o imigrante e espriar os saberes elementares e as normas de civilidade foi visto como finalidade fundamental da escola primária. Na opinião desses educadores, melhor seria se essa escola pudesse adentrar todos os espaços civilizando as populações dos sertões e do interior do estado. Mas, nas décadas de 30 e 40 do século XX, apesar dos índices crescentes de expansão do ensino primário no estado de São Paulo, o ideal de universalização da escola pública esteve longe de se concretizar. Dessa maneira, pode-se dizer que a educação acompanhou o desenvolvimento das zonas pioneiras, mas ela ocorreu de forma peculiar, precária e inconsistente seguindo, de certa forma, os padrões da política estadual de expansão do ensino em outras regiões do estado, isto é, atingindo parte da população escolar, propiciando o acesso diferenciado à escola a distintos grupos sociais e priorizando o critério da concentração populacional.

Referências

- BARRA, Valdeniza M. *Briga de Vizinhos: um estudo dos processos de constituição da escola pública de instrução primária na Província de São Paulo (1853-1889)*. Tese (Doutorado) PUC-SP, 2005.
- BARROS, José D'Assunção. *O campo da História*. Especialidades e abordagens. 4 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- CAMARGO, José Francisco. Crescimento da população no estado de São Paulo e seus aspectos econômicos. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1981. (IPE / USP, Ensaios Econômicos, 14).
- CARDOSO, Ciro Flammarion. Repensando a construção do espaço. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 7-23, verão, 1998. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2050/1532> Acesso em 10 set 2014.
- CELESTE FILHO, Macioniro. 'O espírito de horror à vida educativa nos campos': a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. *História da Educação* (UFPel), v. 18, p. 49-70, 2014.
- CELESTE FILHO, Macioniro. Os relatórios das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo como fonte de pesquisa para a História da Educação - décadas de 1930 e 1940. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 28, p. 71-111, 2012.
- COSTA, Ana Maria C. Infantosi. *A escola na República Velha*. Expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo: Edec, 1983.
- LENCIONI, Sandra. *Região e geografia*. São Paulo: Edusp, 2003.
- LOVE, Joseph. *A Locomotiva*. São Paulo na federação brasileira (1889 – 1937). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MILLIET, Sérgio. *Roteiro do café e outros ensaios*. São Paulo: São Paulo: Hucitec/INL, 1982.
- MOMBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Tradução: Ary França e Raul de Andrade e Silva. São Paulo: Editora Hucitec: Editora Polis, 1984.
- NOGUEIRA, Carlo Eugênio. Frentes pioneiras e formação territorial: a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) na consolidação do campo geográfico no Brasil. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 315-335, jul./dez., 2012.
- PAULO, Marco Antonio Rodrigues. *A organização administrativa-burocrática da instrução pública paulista: estudo sobre o regulamento da Diretoria Geral de 1910*. São Paulo, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PAULO, Marco Antonio R.; WARDE, Mirian Jorge. A instalação do serviço de inspeção escolar na província de São Paulo (1835 – 1887). *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, Uberlândia, p. 253 – 275, jan./ jun. 2013.
- RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Rio Preto, 1933.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, 1935.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Lins, 1936.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Botucatu, 1938.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Rio Preto, 1940.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, 1940.

RELATÓRIO da Delegacia de Ensino de Lins, 1942.

SÃO PAULO. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da província, Sr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, no dia 10 de janeiro de 1888. Cf. São Paulo, 1888. São Paulo: Typ. A Vapor de Jorge Seckler & Comp., 1888. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1032/> Acesso em 26/08/2014.

SÃO PAULO. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Directoria da Instrução Publica com autorização do Governo do Estado, 1909 - 1910. São Paulo: Typographia do “Diario Official”, [1910].

SÃO PAULO. Decreto n. 1883, de 6/06/1910 – Reforma a Inspectoria Geral da Instrução Pública. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1910/decreto-1883-06.06.1910.html> Acesso em 8 set. 2014.

SÃO PAULO. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Directoria da Instrução Publica com autorização do Governo do Estado, 1920 - 1921. São Paulo, [1921].

SÃO PAULO. Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html> Acesso em 12 ago. 2014.

SÃO PAULO. Anuario do ensino do Estado de São Paulo. Publicação organizada pela Directoria da Instrução Publica com autorização do Governo do Estado, 1926. São Paulo: Irmãos Ferraz, 1926.

SÃO PAULO. *Estatística Escolar de 1930*. Directoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo. Secção de Estatística e Archivo. Publicação nº 1, junho de 1931.

SÃO PAULO. *Código de Educação do Estado de São Paulo*. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. São Paulo: Imprensa Oficial, 1933.

SÃO PAULO. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1935-1936. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tip. Siqueira, [1937].

SÃO PAULO. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1936-1937. Publicação organizada pela Directoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado, São Paulo: Tip. Siqueira, [1938].

SÃO PAULO. Anuário Estatístico do Estado de São Paulo – 1940. São Paulo: indústria Gráfica Siqueira, 1941.

SÃO PAULO. Anuário Estatístico do Estado de São Paulo. Estatísticas físicas, Demográficas, Sociais, Culturais. V. 1, 1945. São Paulo: Tipografia Brasil, 1948.

SILVA, Denise Guilherme. “Ilhas de saber”: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933 – 1943). Dissertação. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa F. *Alicerces da Pátria*. História da escola primária no estado de São Paulo (1890 – 1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

WAIBEL, Leo H. As zonas Pioneiras do Brasil, *Revista Brasileira de Geografia*, ano XVII, n. 4, out./dez., 1955.

Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014

**RIBEIRÃO PRETO E A CHEGADA DA ASSISTÊNCIA
INSTITUCIONAL À INFÂNCIA AO OESTE NOVO***Ribeirão Preto and the arrival of institutional childcare to the New West*Sergio Cesar da Fonseca¹**RESUMO**

A ocupação do interior de São Paulo, a expansão da cafeicultura e a formação de novas fronteiras agrícolas tem na obra de Pierre Monbeig um clássico quando se trata do estudo desse processo. A rigor, Monbeig caracterizou o movimento humano, a expansão de fronteiras e o assentamento de populações como consequência da marcha pioneira. Neste artigo o intento, portanto, é apreender da ideia de marcha pioneira, conceito central em Pioneiros e fazendeiros, o tema da fundação de cidades novas ou a renovação das mais antigas devido ao avanço dessa marcha e os problemas resultantes, entre os quais a necessidade de estabelecer respostas institucionais frente ao abandono de crianças. Para tanto, temos como hipótese que asilos, orfanatos e reformatórios eram inéditos nas regiões novas da marcha pioneira e que foram estabelecidos em cidades como Ribeirão Preto extemporaneamente aos já existentes em outras localidades como é o caso de São Paulo.

Palavras chave: Assistência; interiorização; infância

ABSTRACT

The occupation of the interior of the state of São Paulo, the expansion of coffee production and the formation of new agricultural frontiers, is a classic in the work of Pierre Monbeig when studying this process. Strictly speaking, Monbeig studied human movement, frontier expansion and the population settlement as a result of pioneering march. This article's intent is to grasp the idea of pioneering march, a central concept in "Pioneiros e fazendeiros," (Pioneers and farmers), the theme of the foundation of new towns, or the renewal of older ones due to the advance of the march and the resulting problems. Among these problems are the abandonment of children and the need to establish institutional responses. To this end, we hypothesized that hospices, orphanages and reformatories were unprecedented in the new regions of the pioneering march and were established in cities like Ribeirão Preto extemporaneously to existing ones in other locations such as Sao Paulo.

Key Words: Assistance; internalization; childhood.

¹ Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara. Professor da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto. E-mail: sergiofonseca@usp.br

Pierre Monbeig e a interiorização

(...) Os areais que as estradas e as ruas cavam, pulverizando um terreno que os disfarçava, dão a imagem do contato do homem com o sertão: vem abaixo a mata, a chuva lava o chão despido, o meio se refaz; esboroa-se a barbaria, desagrega-se a civilização, a sociedade tateia sobre lençóis de terra movediça, anelando por fixar-se. A própria população chega aos aluviões; os “grileiros”, os fazendeiros depois, em seguida, os colonos e, por último, as levas urbanas. (AMARAL, 1924, p. 121)

Não fosse pelo fato de descrever Jaú, como porta de entrada da região noroeste de São Paulo, a reportagem de Brenno Ferraz do Amaral - escrita no correr de 1923 quando era editor do Estado de S. Paulo - bem poderia narrar a formação de Ribeirão Preto. A lógica é a mesma: derrubada da mata, formação de fazendas, migração de famílias inteiras, imigração, concentração em povoações e, bastante importante, a fermentação social e demográfica nas cidades das fronteiras agrícolas do café.

Brenno Ferraz era contemporâneo do avanço da ocupação do território paulista e da consequente formação de fronteiras agrícolas no começo do século XX; tanto que escreveu reportagens para o Estado de S. Paulo a partir de suas viagens pelo interior paulista nas zonas cafeeiras. O assunto de suas reportagens dava conta do movimento da cafeicultura que não esgotara seu avanço, iniciado desde o século XIX, em São Paulo. Do Vale do Paraíba, a cafeicultura rumou em direção ao interior do estado, num movimento de abertura de zonas de plantio após a derrubada da vegetação natural e de estabelecimento de toda a estrutura produtiva do café. E como esse fenômeno ainda repercutia em outras regiões do estado e circunvizinhas do Paraná e Mato Grosso do Sul, antes de terminar a segunda metade do século XX, não muito tempo após Brenno Ferraz, o geógrafo francês e professor da recém-criada Universidade de São Paulo (USP), Pierre Monbeig, percorreu as terras paulistas para escrever seu literário trabalho acadêmico sobre as frentes pioneiras. Pioneiros e fazendeiros em São Paulo, nome do livro de Monbeig resultante de sua tese, é um clássico sobre o movimento humano em direção às terras virgens do sertão e de novas zonas não ocupadas para o estabelecimento da agricultura de exploração. De seu autor vem a expressão “franjas pioneiras” para dizer da fronteira entre a retaguarda da marcha dos pioneiros, onde ficaram as cidades recentes pelo caminho percorrido, ou aquelas mais antigas que adquiriram vitalidade populacional e econômica, e a vanguarda, representada pelas áreas de nova ocupação, onde aconteciam a derrubada da mata e o estabelecimento das primeiras plantações.

A franja pioneira e o que ela explica, entretanto, deixa saber que ela comporta tempos e ações que fazem dela uma expressão cujo conteúdo não se resume apenas a determinar um lugar no mundo onde está o limite entre o sertão e as terras ocupadas, tendo no meio a vanguarda movida pelos pioneiros. O tempo, nessa lógica da franja pioneira, é o do desenvolvimento acelerado, da passagem de núcleos urbanos modestos e provincianos a cidades pujantes econômica e populacionalmente. As ações, por sua vez, são as do movimento de interiorização da agricultura extensiva, como a cafeicultura, da precedente alteração da paisagem, da migração e imigração, da especulação imobiliária, da mudança da estrutura fundiária e do adensamento populacional das cidades. Tempo e ação se conjugam no movimento pioneiro, pois “o que se levou milênios para fazer na Europa, aqui se fez em um século no máximo” (MONBEIG, 1984, p. 23).

Por extensão, a franja e a marcha pioneira de Monbeig são processos de interiorização. Sob esse ponto de vista, a relação entre marcha e interiorização é o que interessa neste artigo para levantar uma questão: entre as várias interiorizações que alcançaram as cidades influenciadas pela marcha pioneira, a assistência à infância é algo que se interioriza, como é o caso de Ribeirão Preto?

É possível que grande parte do processo de formação do Brasil siga várias trajetórias de interiorização num movimento do litoral em direção ao interior, quando não das fronteiras mais antigas para as zonas de ocupação nova. Desde a chegada do colonizador europeu, a primeira área ocupada é litorânea, seguindo-se de explorações rumo ao interior. À medida que a colonização portuguesa alcançou regiões mais distantes durante os séculos XVI e XVII, seguiu-se a territorialização da primeira geração de ocupantes, do que resultou entrementes o relacionamento frequentemente belicoso com os nativos, além do encaminhamento econômico do extrativismo para a agricultura, com destaque para a cultura da cana e o engenho, a pecuária e, fato ligado ao assentamento da população, a formação de povoações. No século XVIII, com o ciclo do ouro em Minas Gerais, há um outro processo de interiorização cuja novidade é o adensamento da população nas zonas mineradoras. Esse fenômeno encorpou os contingentes populacionais que, mais tarde, iniciaram a diáspora na direção das terras cultiváveis (para as roças) e dos campos (para a criação do gado) nas proximidades dos Rios Pardo e Mogi Mirim.

Essa diáspora é um tipo de interiorização por dentro, pois os formadores da região de Ribeirão Preto e Franca já haviam participado de um primeiro movimento de ocupação do interior antes de seu segundo deslocamento. Nesse caso, o tempo dessa interiorização passa pelos séculos XVIII e XIX ainda carregando características antigas do trato com a terra, entre elas o aproveitamento dos campos nativos para o gado, de muar a vacum, bem como a formação de roças para sustento próprio e venda dos excedentes. Esse modo de tomar para si a terra - geralmente apossada por famílias de entrantes mineiros - plantar roças e criar gado em áreas de pasto natural permaneceu em uso, embora rareando na segunda metade do século XIX, até que a cafeicultura chegasse a Ribeirão Preto (MONBEIG, 1984).

A formação de Ribeirão Preto, portanto, conta a história de um grande processo de interiorização, com vários desdobramentos ou, várias interiorizações derivantes. No tempo do Caminho de Goiás – rota dos bandeirantes no correr do século XVII -, a atual área da cidade era sertão desconhecido nos mapas. As primeiras notas oficiais de uma povoação são da época do seu reconhecimento como patrimônio e capela em 1854 (LAGES, 1996). Até esse tempo a interiorização tomava a forma do deslocamento dos entrantes mineiros, outrora estabelecidos nas regiões mineradoras, para os campos dos Rios Mogi e Pardo, onde famílias inteiras iniciaram o apossamento e, por extensão, encaminharam as demais relações de doação, legalização, compra e venda dessa terra. Essa forma de ocupação permaneceu nos decênios que se seguiram, até que as primeiras notícias publicadas sobre a qualidade da terra roxa para o cultivo do café, em 1876 e 1877², assinalassem o porvir.

² Trata-se dos artigos de Luis Pereira Barreto (1876), a respeito da terra roxa, e de Martinho Prado Júnior (1877), sobre o “Oeste novo”, ambos publicados na *Província de S. Paulo* (FURLANETTO, 2006).

Durante esse tempo a interiorização não parece sofrer grandes acelerações, acontecendo conforme as possibilidades de ocupação, uso e negociação da terra, até que os primeiros cafezais começassem a ser plantados na região. A partir de então, o resultado, como se sabe, é a transformação de uma região de fazendas de criar em área de especulação imobiliária em paralelo à sua emergência como fronteira agrícola e, cujo apogeu, foi a projeção de Ribeirão Preto como capital do café - tão logo, participante da economia agrário-exportadora – durante quase toda a Primeira República. A partir de então, o tempo é outro:

Atualmente é preciso ir mais longe, para atingir a frente do povoamento. Mas, na sua retaguarda, tudo lembra um passado ainda recente. Espanta-se o europeu, quando ouve chamar de ‘velha’ uma cidade como Ribeirão Preto, que não conta três quartos de século; custa-lhe compreender que ‘outrora’ significa 1910 e mesmo 1920, se o seu interlocutor é um homem moço. Tudo se passa como se este país conhecesse em setenta e cinco anos, um século no máximo, o que se levou milênios para fazer na Europa. E certamente é isso: nascimento e formação da paisagem rural, fundação e crescimento das cidades, construção duma rede de comunicações, mistura de raças, elaboração de uma mentalidade regional, tal o intenso trabalho que ainda prosseguia, aos nossos olhos. (MONBEIG, 1984, p. 23).

As frentes pioneiras, além de um movimento de avanço sobre novas áreas de ocupação do território, tocado pelo deslocamento humano, é também o da aparente aceleração do tempo em razão do adensamento de realizações. O “que se levou milênios para fazer na Europa”, no Brasil da marcha pioneira levou três quartos de século, do que resultou a profunda modificação da paisagem natural para uma outra, a das grandes extensões agricultáveis e, de interesse especial neste artigo, a “fundação e crescimento das cidades”. Nelas, as cidades, o que antes era um aglomerado de casas ou onde ainda não havia habitações, recebeu o aporte das levas de população que chegaram na segunda e terceira ondas da marcha. No iniciante século XX, as retaguardas da frente pioneira se tornaram cidades que recebiam seguidamente população nova. No primeiro recenseamento feito no Brasil, a vila de São Sebastião do Ribeirão Preto registrava 5.552 habitantes (INSTITUTO, 1958) sendo que, entre 1902 e 1912, duas contagens da população feitas localmente indicaram a indução ao aumento demográfico provocada pela imigração. Em 1902 eram 13.236 habitantes passando a 58.220, em 1912, ano da segunda contagem, (CÂMARA MUNICIPAL, 1920), com maior concentração desse contingente nas áreas rurais do município, 39.488, e, sinal da imigração, 27.000 imigrantes, a maioria italianos, havendo, ainda, 18.732 residentes no núcleo urbano (CÂMARA MUNICIPAL, 1920).

Como parte dessa população crescente de Ribeirão Preto havia o contingente de crianças. Para elas a escola era o que se tinha na cidade desde que as cadeiras de primeiras letras surgiram por aqui no início da segunda metade do século XIX. Quanto àqueles para quem a escola não era o encaminhamento preferencial, a exemplo das crianças desvalidas, somente em 1917 a cidade teve seu primeiro orfanato, apenas para meninas, e na década de 1940, um educandário, misto de orfanato e escola profissional, para meninos. Em todo esse tempo, a tutela, quando formalizada sob o arbítrio do judiciário, ou sua versão informal, na qual crianças eram incorporadas a uma outra família, que não a sua e nem sempre de parentes, para serem criadas, dando por retribuição o serviço

prestado, responderam como recurso para os casos em que a institucionalização ou não era conhecida na cidade ou ainda não haviam orfanatos e asilos infantis que a praticassem. O relatório da administração municipal para o ano de 1919 assim mostrava a população infantil do município:

Quadro 1: Faixas etárias da população de Ribeirão Preto em 1919.

CIDADE		IDADE	
	Menos de 1 anno	743	
	De 1 a 6 annos	3.276	
	Somma		4.019
	De 7 a 12 annos	2.966	
	De 13 a 20 annos	3.450	
	De 21 a 30 annos	3.204	
	De 31 a 40 annos	2.306	
	De 41 a 60 annos	2.300	
	De 61 a 80 annos	400	
	De 80 a 100 annos	31	
	Total		18.732

Fonte: CÂMARA MUNICIPAL, 1920, p. 76-77.

E, mesmo contando com a escola como a instituição cabível para receber esse contingente local de crianças, havia problemas, pois:

[...] pode-se ainda afirmar com segurança que, sendo a população a mesma de 1912, haja também a mesma proporção e que, portanto, existem em Ribeirão Preto 9.764 meninos em idade escolar, dos quaes 4.474 frequentaram escolas em 1919, ficando 5.190 – muito mais da metade – sem recurso algum para aprenderem as primeiras letras. (CAMARA, 1920, p. 69)

Fato típico da expansão do ensino durante a Primeira República, a escolarização ainda não alcançava decisivamente as crianças dos primeiros anos escolares. Assim o atesta o relatório da administração municipal de 1919. E o problema era compartilhado pelo estado, que, “apesar dos esforços empregados, não tem conseguido o Estado fazer uma distribuição proporcional de suas escolas, de accôrdo com a densidade da população de seus 204 municípios” (INSPECTORIA, 1921, p. 5).

Esse contingente de crianças “sem recurso algum para aprenderem as primeiras letras” é, no mínimo, uma pista sobre a existência de um contingente infantil desprendido do alcance de uma instituição que, entre outras tarefas, tinha sob sua guarda as crianças por uma parte do dia e ao longo do ano, fato que mitigava a suscetibilidade ao trabalho infantil ou ao completo abandono, por exemplo. Desde o começo do século esses eram problemas conhecidos na cidade e muito lembrados pelos jornais locais, como demonstrei em estudo sobre essa questão (FONSECA, 2013). Num período de 1905 a 1920, os jornais A Cidade e Diário da Manhã publicaram uma quantidade considerável de notas policiais, editoriais e notícias cujo conteúdo dá conta de fatos e acontecimentos

relacionados à delinquência infanto-juvenil, à violência contra crianças, abandono e a sempre constante presença de meninos e meninas nas ruas. E os jornais noticiavam esses fatos como problemas da cidade, como algo que crescia à medida que a própria cidade também crescia. Embora não se saiba com precisão o número de crianças abandonadas ou necessitadas de alguma forma de assistência na Ribeirão Preto do começo do século XX, sabe-se que o problema era parte do cotidiano de uma cidade tonificada pelo avanço da marcha pioneira. Meninos e meninas compunham parte da população de rua da cidade:

CRIANÇAS ABANDONADAS

Constantemente, umas vezes nas primeiras horas da noite e outras pela madrugada, comparecem a esta redacção meninos pobres que, se achando em completo abandono pelas ruas, vêm pedir agasalho para dormir.

Noticiando a desoladora e perigosa situação dessas infelizes crianças não temos o intuito de fazer alarde de sentimentos nobres, pois é do mais comedido dever de caridade dar abrigo aos abandonados muito principalmente crianças. (A CIDADE, 1910, p. 1)

Dentro da marcha pioneira, do avanço sobre a natureza, da formação de grandes fazendas, da imigração provocada, da geração de capitais com a cafeicultura, há uma outra marcha, a do crescimento das cidades e de seus problemas sociais. De vilarejos que eram as cidades passaram a aumentar seu núcleo habitado, suas ruas se estenderam, mais casas surgiram nos espaços antes vazios do tabuleiro urbano, novos bairros chegaram onde antes havia chácaras na borda entre área urbanizada e zona rural próxima e tudo isso provocado pelo aumento populacional. Ao passo que a cidade, ainda que modestamente, aumentava sua área estendida, dentro dela havia muito por fazer quando se tratava de cuidar dos resultados de seu crescimento e dos seus corolários como o engajamento precário ou não realizado no trabalho de parte de sua população, do aviltamento da renda dos pobres, da pressão do custo dos alimentos e da moradia, da mendicância, além do estabelecimento da infraestrutura.

Para qualquer cidade do começo do século XX, no Brasil, esses eram problemas de toda hora, com a diferença de as cidades da zona pioneira serem aquelas do tempo acelerado que cresceram em três quartos de século, razão pela qual suas demandas sociais surgiram ou se avolumaram à medida que se firmavam como núcleos urbanos das fronteiras agrícolas da vanguarda da marcha pioneira. Entre as demandas de uma cidade típica da marcha pioneira, porque crescera como capital de uma fronteira agrícola, porque se integrara à rede de trilhos na qual circulavam mercadorias e pessoas³, porque era uma

³ Uma vez consolidada a cafeicultura na região de Ribeirão Preto, a chegada da ferrovia é o elemento decisivo para a interiorização de vários processos na cidade e no entorno. A começar pela confirmação do ingresso da fronteira agrícola de Ribeirão Preto no circuito internacional da produção e comércio do café, a ferrovia é um veículo da interiorização de relações econômicas, primeiro pelo fato de ser financiada pelos resultados dos lucros acumulados com a cafeicultura no início da segunda metade do XIX, somados à captação de aportes provenientes de empréstimos e concessões de exploração de linhas férreas. Como inauguradora e síntese desse processo, em 1867, a Santos-Jundiaí iniciou o tráfego, sendo estendida até Campinas em 1872. A construção e a exploração das linhas férreas fizeram parte de empreendimentos privados, uma vez que, quando da entrada em atividade da Santos-Jundiaí, de construção, controle e capital ingleses, os capitalistas/cafeicultores paulistas criaram companhias “visando estender os trilhos para as principais zonas de produção cafeeira da Província” (BACELLAR, 1999, p. 120). Nessa mesma época, em 1872, o fazendeiro, de Mogi Mirim, Antonio de Queirós Teles fundou a Companhia Mogiana, cujos ramais, em 1883, alcançaram cidades e fazendas produtoras de café da zona mogiana próxima a Ribeirão Preto, formando no início do século XX uma rede capilar de trilhos que viabilizou relações econômicas e sociais.

urbe interiorana em uma das mais produtivas zonas cafeeiras paulistas – e, com isso, imersa nas relações econômicas do complexo cafeeiro – o que fazer com as suas crianças desvalidadas é sim um problema acumulado ao longo desses anos em que o movimento pioneiro fez a roda do tempo acelerar. Para tanto, as respostas foram buscadas em modelos de assistência bastante usuais desde o fim de século do XIX, mas inéditos em terras ribeirão-pretanas do então Oeste Novo.

Os modelos?

O orfanato, o reformatório e o instituto de puericultura

Assistência *fin de siècle*: a variedade institucional paulistana

É possível afirmar, tal como Maria Luíza Marcílio, na sua conhecida História social da criança abandonada (1998), que se formou um sistema privado de assistência à infância em São Paulo durante o século XIX?

Caso sim, significaria entender que as várias instituições, de seminários a orfanatos, historicamente conhecidos por se ocuparem da criação e da educação de crianças órfãs, abandonadas e pobres teriam deliberadamente se estruturado, ainda no século XIX, para constituírem algo semelhante a uma rede ou mesmo a um corpo de organizações capazes de se articularem e, com isso, pactuarem atribuições entre si. Ou, por outro lado, o fato de as diferentes formas organizadas e institucionais de assistir crianças terem surgido a partir da mobilização de sujeitos, individuais ou coletivos, sem fortes vínculos formais e assumidos entre si, embora compartilhando a motivação de mitigar o sofrimento dos desafortunados, provavelmente dificultaria crer que a organicidade própria de um sistema seria extensiva à multiplicação de estabelecimentos para a infância desvalida na cidade de São Paulo durante o século XIX.

Mesmo o sentido de sistema proposto por Maria Luíza Marcílio é mais circunscrito, pois trata do circuito formado ao longo de anos de funcionamento das rodas e casas de expostos. Desde quando deixadas nas rodas, incontinentemente recolhidas às casas de expostos, enviadas à amas-de-leite, depois devolvidas à autoridade da irmandade mantenedora e, por vezes, encaminhadas a famílias – a quem serviam em troca da criação, do abrigo e do alimento – ou aos arsenais, muitas vezes à marinha, para serem aprendizes, as crianças trilhavam esse caminho, exaustivamente descrito por Marcílio (1998) e que reconhece nele as características indicativas da existência de um sistema privado de criação de órfãos.

É um percurso - ainda que reconhecidas as diferenças de tempo e lugar - consagrado pelo *Oliver Twist*, de Dickens, no início do mesmo século na Inglaterra pré-vitoriana, onde de fato havia um sistema estabelecido pela Lei dos Pobres, de 1834, que, entre diversas providências, instituiu as *Workhouses*. Por comparação, no Brasil, a primeira constituição nacional determinava que:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXI. A Constituição tambem garante os soccorros publicos.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

Sobre os mencionados socorros públicos, Martinez (2003, 155) explica que o estado imperial brasileiro, ainda no Primeiro Reinado (1823-1831) posicionou-se mais como quem velava pelo modo como eram assistidos os pobres e conservou o amparo social “entregue às localidades, nas obras de caridade, como as Santas Casas de Misericórdia, e às ações dos governos municipais”. Desse lugar o estado imperial manteve o amparo social, acredita Martinez (2003, p. 155), ancorado “na beneficência cristã, de âmbito familiar, individual e particular, e na assistência pública, executada pelas Câmaras Municipais”; não por acaso a mesma instituição encarregada do governo local designada desde as Ordenações Filipinas e nomeada como responsável por cuidar dos órfãos.

Justamente no Primeiro Reinado, o governo provincial de São Paulo fundou dois seminários para órfãos, ambos em 1825, mesmo ano em que Irmandade da Santa Casa de Misericórdia estabeleceu a casa dos expostos na capital da província.

Essa variedade institucional em São Paulo, considerando as datas de fundação, é mais evidente entre 1872 e 1897, quando vários estabelecimentos foram criados. Antes, de 1825 a 1873, a cidade contou com os serviços da Roda e da Casa de Expostos da Santa Casa de Misericórdia e com os dois seminários mantidos pelo governo da província (Quadro 2).

Coincidentemente, desde os que surgiram em 1825, exceção feita ao Seminário de Educandos de Santana, refundado como Instituto de Educandos Artífices, em 1869, e extinto em 1880, os estabelecimentos fundados até 1897 passaram ativos ao século seguinte e assim permaneceram duradouros no exercício de criação e educação de crianças desvalidas.

Essa longevidade é um dado frequentemente reconhecido por nomes contemporâneos do primeiro meio século de maturação desses estabelecimentos que, entre o final do século XIX até a década de 1930, escreveram de monografias a relatórios baseados em estudos de campo sobre a assistência aos pobres em São Paulo, a exemplo de Tolstói de Paula Ferreira (1940), Evangelista Franco (1944), Nadir Gouvêa Kfourri (s.d.) Samuel Lowrie (1936), e outros que se somam entre os “paulistanistas”, como é o caso de Barreto Amaral (2006), além de um memorialista precursor da historiografia da educação, posto ocupado por Primitivo Moacyr (1942). Não bastasse esse rol, as fontes oficiais, como é o caso dos relatórios de presidentes de província e os anuários estatísticos e anuários da educação, listam ano a ano, a participação das organizações assistenciais particulares na prestação de assistência aos pobres e, em especial à infância, pelo interior do estado e na capital. Pelo fato de reportarem ao legislativo os feitos do governo da província, mais tarde do estado, os relatórios listam as instituições subvencionadas pelo erário público, ao passo que os anuários, além de reiterarem essa informação, avisam sobre os serviços prestados.

Se considerados os períodos de fundação das instituições há, evidentemente, um acúmulo de estabelecimentos nos últimos trinta anos do século XIX, especialmente no decênio final, já em tempos republicanos. Coincidentemente, os dez últimos anos do século XIX são o tempo em que a imigração intensifica o crescimento populacional da capital e de áreas do interior, entre as quais os velhos e novos oestes, expressões correntes à época da expansão cafeeira que Monbeig retomou para colocar Campinas, como sendo a primeira franja pioneira, e as adjacências de Ribeirão Preto, como a nova frente da expansão no final do XIX. Quanto à relação entre o crescimento da cidade, pois só entre 1890 e 1900 São Paulo passa de 64.934 a 239.820 habitantes, e o surgimento de tantos

orfanatos e asilos, o incremento na população da cidade é um dado a ser considerado. Esse problema fora constatado já nos estertores do Império, quando o então presidente da Província de São Paulo, avisou que “o aumento constante da população da Capital e a corrente de imigração que traz no geral pessoas que vem em demanda de recursos para sua subsistência” fazia crescer a demanda por assistência (SÃO PAULO, 1887, p. 98).

Quadro 2: Estabelecimentos fundados na cidade de São Paulo entre 1825 e 1897.

Período	Estabelecimento	Fundação	Forma de organização	Natureza
1825 a 1869	Roda e Casa de Expostos da Santa Casa de Misericórdia	1824/1825	Casa de expostos	Particular
	Seminário de Educandos de Santana	1825 (extinto em 1868)	Nos moldes de um orfanato com longa permanência dos internos e dotado de programa instrutivo/profissionalizante	Público
	Seminário de Educandas da Glória	1825 ¹	Nos moldes de um orfanato com longa permanência das internas e dotado de programa instrutivo/profissionalizante	Público
	Instituto de Educandos Artífices	1869 ² (extinto em 1880)	Escola profissionalizante para órfãos e pobres	Público
1873 a 1885	Liceu de Artes e Ofícios	1873	Escola profissionalizante para órfãos e pobres – Internato	Particular
	Instituto D. Ana Rosa	1874	Escola profissionalizante para órfãos e pobres – Internato	Particular
	Asilo Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga	1885	Orfanato	Particular
	Liceu Sagrado Coração de Jesus	1885	Escola profissionalizante para órfãos e pobres	Particular
	Orfanato de Santana	1892	Orfanato	Particular
	Colégio D. Carolina Tamandaré	1892	Nos moldes de um orfanato com longa permanência das internas e dotado de programa instrutivo/profissionalizante	Particular
1892 a 1897 ³	Abrigo Santa Maria	1892	Recolhimento de meninas órfãs	Particular
	Casa Pia São Vicente de Paulo	1894	Orfanato para meninos e meninas com o oferecimento de alguma instrução	Particular
	Orfanato Cristóvão Colombo	1895	Orfanato para meninos com o oferecimento de alguma instrução	Particular
	Asilo de Órfãos N. S. Auxiliadora do Ipiranga	1896	Orfanato para meninos com o oferecimento de alguma instrução	Particular
	Casa da Divina Providência	1896	Orfanato para meninas com o oferecimento de alguma instrução	Particular
	Casa da Divina Providência da Mooca	1897	Orfanato para meninos com o oferecimento de alguma instrução	Particular
	Asilo Bom Pastor	1897	Orfanato para meninos com o oferecimento de alguma instrução	Particular

A fundação de sete estabelecimentos em um período de cinco anos, de 1892 a 1897, corrobora essa tese, como também o surgimento de propostas para tratar do problema dos menores, entre as quais há a de Candido Mota que, em 1900, apresentou o projeto de criação do Instituto Educativo Paulista, sob a justificativa de, por um lado, cumprir com o que previa o artigo 30 do então recente Código Penal (o qual previa a internação em estabelecimentos industriais dos menores recolhidos da rua pela polícia ou por ordem do judiciário) e, de outra parte, de dotar o estado de um meio para intervir no problema dos menores. Essa era uma necessidade emergente, pois, segundo Mota, os meninos estavam à solta nas ruas:

Ninguém encara com seriedade o futuro desses individuos, ou antes ninguem se apercebe do futuro negro pelo crime que ameaça a nossa sociedade. Temos aqui, para não citar o Bocca torta, o Frango amarello, o Girafa, o Mulatinho, todos de idade inferior a 15 annos, o célebre 25 Reis, menino de 12 annos, muito bonito, intelligentissimo, de uma actividade rara, de uma loquacidade que espanta, e que é ao mesmo tempo o mais ousado dos gatunos. (MOTA, 1897, p. 20)

Os pedidos de recurso dos mantenedores e líderes de organizações assistenciais da capital que apelavam à Câmara Municipal ou ao Congresso Legislativo, ainda que subliminarmente, também fazem referência ao fato de que a necessidade de criar e educar crianças abandonadas era um problema pungente mais do que fora em outros tempos.

Quanto a recorrer ao legislativo do estado, esse era um expediente usual dos filantropos do interior e da capital. A Assembleia Provincial - e depois o Congresso Legislativo do Estado - costumou ser o destinatário das demandas por subvenções, isenção de impostos e doações de terreno em benefício de organizações mantenedoras de estabelecimentos assistenciais. Esse expediente, além dos registros dos anuários do ensino e dos anuários estatísticos paulistas, mostra que o volume de pedidos de subvenção provenientes de cidades do interior paulista compõe um mapa da presença da assistência nas cidades velhas e novas de São Paulo.

A assistência à infância é um campo de interação e negociação entre público e privado, entre o poder público e as expressões organizadas da sociedade civil. E por essa razão, a filantropia, exercida a partir da obra, dos legados e da liderança de personalidades públicas, fundadores originais ou inspiradores de uma organização filantrópica, especialmente no século XIX, não faria parte de uma prática, de uma cultura, talvez, de fazer o bem, de prestar cuidados e serviços aos necessitados que não resultava somente da evasão do estado da assistência pública? Pode-se considerar, provavelmente, que, em que pese a constatação de essa evasão estatal ser um fato, a filantropia seria a tradução prática do interesse de assistir, de legar uma obra, de civilizar uma parte da sociedade. Daí que, em combinação, filantropos suprissem a ausência do estado, mas, agissem também sob sua procuração, ainda que tacitamente.

¹ Ainda em 1870 o Seminário da Glória foi colocado, por decisão do governo da província, sob a direção das Irmãs de São José (SÃO PAULO, 1871). As religiosas, por sua vez, permaneceram na direção do Seminário durante longo tempo, conforme registrado nos sucessivos relatórios dos presidentes de estado até 1930.

² O Instituto de Educandos Artífices foi criado pela Lei n. 26 de 05/07/1869, a mesma que fixou a organização da Força Pública para o exercício seguinte e criou uma companhia de menores anexa ao corpo policial. Segundo Amaral (2006), o Instituto foi extinto em 1883.

³ O Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, para o ano de 1908, lista essas instituições como ativas e receptoras de subvenções públicas para a sua manutenção. Além de listar, o referido anuário registra também o ano de fundação desses estabelecimentos (INSPECTORIA, 1909).

A estratégia de recorrer aos recursos públicos, por exemplo, e, para tanto, lançando mão do convencimento de ocupantes de legislativo, era usual nessa relação entre público e privado, além de ser uma prática reveladora de que havia um sistema de assistência que, se não acertou entre si articular-se num corpo de instituições, de sua parte o poder público listava as instituições que apoiava no orçamento como se as tivesse contratadas para assistir crianças.

Do começo ao final do século XIX, portanto, na cidade de São Paulo, a resposta para o problema do abandono de crianças e do ensino de ofícios para meninos pobres, inclusive para órfãos e abandonados, costumou partir da sociedade civil, geralmente concretizada na forma de orfanatos, asilos infantis, liceus e internatos, todos praticantes da assistência na versão institucional. Essa forma de assistir, inclusive, respondeu por ser a expressão de certa racionalidade, uma vez que as instituições ao longo do século XIX foram praticando uma versão da assistência às crianças, a institucionalizada que, em suma, é aquela na qual há a concentração de crianças em ambientes fechados com a aplicação de um programa tutelar e educativo, se não instrutivo. Por sua vez, esse tipo de assistência - à medida que seus serviços prestados se avolumavam em número, em atendidos e em intervenções - e essas instituições, conduzidas por seus mentores e corpo funcional, foram se incluindo entre as antigas relações de solidariedade entre famílias pobres como uma outra forma de assistir, quando não se sobrepondo.

Ao praticarem a forma institucional de assistir, os asilos, orfanatos, institutos e liceus, seja pelo seu trabalho cotidiano, combinado com seus propósitos e devido aos seus métodos de trabalho, à preferência por concentrarem seus internos em espaços assemelhados aos das escolas e ao que era ensinado, foram capazes de produzir uma espécie de conjugação de métodos ou *savoir faire* para a criação de órfãos e abandonados e para a educação de pobres para o trabalho. E é esta soma de saber e de fazer, cotidianamente aplicados, que responde por ser a racionalidade, a lógica pela qual se pode afirmar que, mesmo se considerados todos os estabelecimentos ainda seja difícil sustentar que fora articulado na cidade de São Paulo um sistema privado de assistência pública à infância, o ambiente das instituições e o modo como lidavam com seus internos, instituiu um sistema de criação e educação de crianças. Assim, o fato de vários estabelecimentos terem sido criados ao longo do período entre 1825 e 1897, mostra que esse saber fazer tornara-se uma espécie de referência, algo próprio de uma tradição, e o fato de existir certa simultaneidade - ressalvadas as posições idiossincráticas dos idealizadores e mantenedores - considerando o período em que se estabeleceram e porque os tipos de instituições apresentam modelos e métodos próximos, sugere haver um sistema não totalmente pactuado, porém ativo.

Trata-se, então, de um sistema comportado por uma tradição, por um modo dotado de variantes produzido durante o século XIX. E, se da porta para fora o conjunto de estabelecimentos podia ainda não apresentar fortes vínculos de organicidade entre as partes, a simultaneidade temporal com que foram surgindo acentua que as instituições praticantes da assistência na versão institucional em geral se fundamentavam na legitimidade do exercício da tutela dos seus internos porque concretizavam um princípio-crença de que essas crianças deviam ser tuteladas para que se pudesse emendar uma vida que, não fosse pelo condão redentor de filantropos a caridosos, estaria destinada ao perecimento, se não à marginalia. Por sua vez, dentro de seus espaços havia marcantes características comuns, como por exemplo o corpo funcional e sua organização na forma

de certa divisão social do trabalho, pois atuavam professores, bedéis, cozinheiros, mestres de cultura, diretores e os filantropos líderes, de visibilidade e influência mobilizadas para obter apoio às obras que lideravam. Além disso, costumeiramente esse corpo funcional eram mais formado pelo saber fazer da experiência cotidiana, inclusive aquela acumulada pela instituição, que formado de antes para cuidar de crianças.

Todo esse acúmulo em termos de modelos institucionais, de práticas, de combinações entre público e privado acontecido em São Paulo e sedimentado até o final do século XIX está para as áreas abertas pelas frentes pioneiras como algo raro ou inexistente nas cidades novas e há tempos usual na capital paulista. Coincidência ou não, após 1917 o novo em matéria de assistência em Ribeirão Preto era um asilo infantil e um instituto de puericultura, mais tarde um reformatório, de efêmera existência, depois um educandário, misto de orfanato e escola profissional, todos eles modelados conforme congêneres há muito existentes na cidade de São Paulo.

Ribeirão Preto, 1917: a chegada da assistência à infância a uma cidade do Oeste Novo

As necessidades de saúde, abastecimento, infraestrutura, segurança, entre outras demandas modernas, contam muito sobre a história do desenvolvimento de uma cidade, ou, de inúmeras, senão de quase todas. Além disso, o morrer e o viver apresentam igualmente as suas exigências, pois quem habita na cidade pode passar por penúria, ou não, viver bem, ou não, perecer e, tão logo desaparecer, enquanto a cidade segue seu curso. As cidades criam e mantém meios de encaminhar o corpo dos que morrem, de evacuar os eflúvios que produzem, de manterem-se viventes a despeito do perecimento de seus habitantes. Por extensão, o ato de cuidar de meninos e meninas sem pais, família ou filhos de pobres confere com essa lógica, pois, propiciar a substituição da família ausente ou cuidar de emendar vidas, no caso dos pobres e marginais, atende ao fim de agir a favor de manter a cidade, de resolver aquilo que é defectivo em relação à ordem conhecida.

No caso de Ribeirão Preto essa lógica é aplicável, sobretudo, quando sua formação é colocada em perspectiva. Em dois quartos de século, desde a década de 1870, a cidade conheceu a imigração, o crescimento demográfico, a dupla concentração humana no núcleo urbano e nas fazendas de café, a carência de estrutura na cidade e os consequentes melhoramentos, como o calçamento das ruas e a iluminação elétrica; além disso, recebeu escolas, construiu cadeia, estabeleceu Câmara e Prefeitura, manteve Fórum, delegacia, construiu mercado municipal e matadouro; entre suas penúrias viveu epidemias, a Febre Amarela e a Gripe Espanhola e, por isso, manteve Comissão Sanitária ativa⁴; experimentou problemas sociais, como os numerosos mendigos em suas ruas, crimes, delinquência infanto-juvenil e abandono de crianças⁵.

Nesses mesmos dois quartos de século, a cidade também se acostumou a recorrer a respostas institucionais para a cura e a internação dos doentes, no interesse de oferecer instrução escolar às crianças, bem como prestar auxílio aos pobres e também a fim de

⁴ Os relatórios da Câmara Municipal e da Prefeitura produzidos entre 1903 e 1931 reportam essa série de problemas e os melhoramentos e medidas aplicados pela administração municipal.

⁵ Para constatar a existência desse conjunto de problemas em Ribeirão Preto realizei estudo nos dois jornais locais com circulação quase diária entre 1905, quando o primeiro foi criado, e 1922. São eles *A Cidade* e *Diário da Manhã*. Neles pude localizar 69 textos, nos quais constam delitos cometidos por menores, crimes contra crianças e adolescentes, casos de abandono de crianças, queixas sobre mendicância, bem como alguns editoriais sobre a situação da infância abandonada.

dar encaminhamento os filhos sem pais ou abandonados. Para amparar os doentes havia a Santa Casa; no caso dos imigrantes, era preciso contar também com as sociedades de ajuda mútua; mendigos e migrantes miseráveis recebiam apoio da Sociedade Amiga dos Pobres em seu albergue; quanto às crianças, se não bastava a tutela, aquelas sem família ou entregues pelos pais eram levadas ao Asilo Anália Franco; e, por fim, mães e seus filhos pequenos recebiam cuidados médicos e assistência higiênica e alimentar do Instituto “Dr. Antonio Gouveia”. Era esse o sistema local de assistência aos pobres e à infância e de tal forma necessário que um dos prefeitos ribeirão-pretanos, João Rodrigues Guião, reconheceu no relatório de sua gestão, de 1920 a 1923, que “a iniciativa privada tem feito muito em prol do movimento social, principalmente no que diz respeito à assistência às classes pobres, dando provas” desta colaboração “o asilo de orphans Anália Franco, a Sociedade Amiga dos Pobres, a Sociedade de Assistência à Infância, a Sociedade S. Vicente de Paula e o Asilo de Mendicidade” (CÂMARA MUNICIPAL, 1924, p. 8).

Quadro 3: Estabelecimentos assistenciais ativos em Ribeirão Preto entre 1896 e 1938

Organizações	Fundação	Finalidade	Natureza	Mantenedor
Santa Casa de Misericórdia	1896 (Ativa)	- Assistência médica e hospitalar	Particular	Sociedade Beneficente de Ribeirão Preto
Società de Mutuo Soccorso Unione Italiana	1896	Socorros Mútuos	Particular	-
Società Italiana Pátria e Lavoro	1903			
Sociedad Española de Socorros Mutuos	1904			
Sociedade Beneficente Portuguesa	1907			
Sociedade União Beneficente Syria ⁴	-			
Conferência de São Vicente de Paula	1899 (Ativa)	- Assistência caritativa aos pobres	Particular	-
- Escola da Sociedade Amiga dos Pobres - Albergue	1905	- Instrução primária - Assistência aos pobres	Particular	Sociedade Amiga dos Pobres
Asilo de Mendicidade “Padre Euclides”	1919	- Recolhimento de mendigos idosos	Particular	-
Asilo de Órfãs “Anália Franco”	1917	- Assistência à infância	Particular	Loja Maçônica Estrela D’Oeste
Instituto de Proteção e Assistência à Infância	1917	- Difusão de cuidados médicos e higiênicos	Particular	-
Patronato Agrícola “Diogo Feijó”	1922 a 1926	- Correccional	Público	Ministério da Agricultura
Abrijo de Menores (1944: passou a ser Educandário “Quito Junqueira”)	1938 (Ativo)	- Criação e formação profissional de meninos pobres e/ou órfãos	Particular	Fundação “Sinhá Junqueira”

Elaborado pelo autor

Todos esses estabelecimentos locais concretizaram na cidade os modelos já conhecidos em cidades mais antigas do estado e na capital (Quadros 4 e 5). Por essa razão, os modelos aplicados em São Paulo teriam ascendência sobre outras cidades, seriam apenas imitados ou haveria simultaneidade no modo como foram surgindo pelas cidades novas?

Quadro 4: Estabelecimentos de assistência citados nos Relatórios dos Presidentes de Província

Cidade	Estabelecimento	Ano/ relatório	Fundação	Mantenedor
Itu	Seminário de Meninos de Itu	1838		Governo da Província
	Colégio Ituano ⁵	1842		Governo da Província
	Seminário de Educandas	1848		-
Taubaté	Liceu de Taubaté	1848		-
	Instituto Taubateano de Agricultura, Artes e Ofícios	1888	1888	-
Guaratinguetá	Liceu Guaratinguetaense	1880	1876	-
Santos	Companhia de Aprendizizes Marinheiros da Província	1884	1868	Governo da Província

Elaborado pelo autor

A escola, comparativamente, chegava às zonas novas do interior porque vinha de referências formalmente instituídas pelo estado, ao passo que a assistência era uma atividade fortemente exercida por particulares e, por isso, os modelos e métodos não constavam de regras legalmente determinadas, de sorte que os filantropos locais recorriam ao que se conhecia em termos de meios para assistir crianças abandonadas, órfãs e pobres. Diferente da escola, que também se interioriza desde o século XIX, mas pela via da ação oficial do poder público, a assistência à infância em geral chega ao interior, ou ocorre nele, por conta da mobilização de filantropos e caridosos locais, por vezes articulados com lideranças externas – Anália Franco é nítido exemplo nesse caso – ou, de modo autóctone.

⁴ Sobre as sociedades imigrantes ativas em Ribeirão Preto, as informações constantes neste quadro foram referenciadas no estudo de Furllanetto (2006).

⁵ O Seminário de Meninos de Itu foi refundado como Colégio Ituano em 1842.

Quadro 5: Estabelecimentos para a assistência à infância ativos no Estado entre 1892 e 1919⁶

Cidade	Estabelecimento	Anuário do Ensino	Anuário Estatístico	Congresso Legislativo	Mantenedor
Campinas	Asilo de Órfãos	1908	1902-1912	1892	-
	Liceu de Artes e Ofícios			1896 e 1897	-
	Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora	1908		1917	-
	Sociedade Feminina de Assistência à Infância			1919	Mantinha uma creche e pretendia fundar uma policlínica
Piracicaba	Asilo de Órfãos “Coração de Maria Nossa Mãe”	1908	1902-1912	1902	-
Itu	Orfanato do Colégio São José			1902	-
	Orfanato do Colégio São Luiz		1902-1912	1902	-
Ribeirão Preto	Asilo Anália Franco			1920	Loja Maçônica “Estrela D’Oeste”
Santos	Associação Protetora da Infância Desvalida			1893	-
	Liceu Feminino Santista			1906	Associação Feminina de Santos
	Escola Maternal “Anália Franco”			1906	Associação Feminina de Santos
	Escola Maternal “Julio Conceição”			1906	Associação Feminina de Santos
Descalvado	Asilo de Órfãos da Imaculada Conceição		1908		-
Rio Claro	Liceu de Artes e Ofícios de São João do Rio Claro			1892	-
São Manoel	Jardim da Infância			1919	Mantido pela Casa Pia São Vicente de Paulo
	Asilo de Órfãos			1917-1919	Associação das Pias Damas de Caridade

Elaborado pelo autor

Em outras zonas do estado as cidades mais antigas contavam com estabelecimentos e associações cujo propósito era assistir e educar crianças desvalidas. Itu, Taubaté, Guaratinguetá e Santos, conforme o Quadro 1 e segundo consta nos relatórios dos presidentes da província de 1838 a 1884, possuíam seminários mantidos ou auxiliados

⁶ O presente quadro foi elaborado a partir de levantamento nos anuários estatísticos do estado, nos anuários do ensino e no acervo da Assembleia Legislativa. Por isso as legendas no quadro “Anuário do Ensino”, “Anuário Estatístico” e “Congresso Legislativo” que indicam quando a instituição foi mencionada junto ao poder legislativo paulista ou nos dois citados documentos.

pelo governo provincial desde o terceiro decênio do século XIX. Dada a sua antiguidade, pois quase todas foram fundadas entre o século XVI e XVIII, seminários e liceus surgiram nelas muito depois do assentamento da população e de sua confirmação como cidades. Nas cidades novas e nas renovadas da marcha pioneira, ao contrário, o tempo em que a assistência na versão institucional surge é coetâneo do seu crescimento, à vezes até tardio, como em Ribeirão Preto, fundada em 1854, elevada a cidade em 1871 e tendo seu primeiro orfanato apenas em 1917. Até esse ano a cidade não contava com estabelecimentos praticantes da assistência à infância na versão institucional, embora houvesse manifestações locais que sinalizassem o conhecimento dessas formas de cuidar de crianças desvalidas. Os sinais eram dados na cidade por meio de porta-vozes autônomos da sociedade e que tinham bem certo quais modelos seriam úteis aos problemas sociais locais, a exemplo do editorialista do *Diário da Manhã*, em 1913:

Há tempo venho acariciando a ideia de congregar os bons elementos desta cidade ou deste município para fundação de um estabelecimento ou de um instituto de protecção à infancia abandonada, às creanças de um e de outro sexo, atiradas pela miséria ou pelo abandono dos Paes no vórtice da perdição. Há poucos dias, na sede da «Recreativa», na palestra, entre homens de senso moral elevado, feri novamente o assumpto. Tive ensejo de estender-me sobre considerações de ordem econômica e reputadas indispensáveis para a viabilidade da ideia. Entre outras, salientando-a como a primeira, a mais importante, a creadora, por assim dizer, do intuito, o aproveitamento da «Chacara Antunes», propriedade do município, e até hoje inaproveitada, a não se sabe de futuro que destino possa ter. Chacara esta que seria um optimo logar para a fundação do estabelecimento a que me venho referindo. Sabe-se que a Camara Municipal adquiriu aquella Chacara com o fim de doal-o ao Governo do Estado, se este ali estabelecesse um instituto disciplinar. Infelizmente não dotaram o Ribeirão com esse estabelecimento de protecção aos menores desamparados. Razão bastante para que a nossa Camara Municipal corra agora em auxilio da ideia -objecto destas linhas, aproveitando a «Chacara Antunes» para essa obra de inadiável, execução, obra meritória, e que virá attestar os nossos sentimentos altruísticos, a mesmo tempo patrioticos; pois preparando a infancia, fazendo dessas creanças que por ahí vivem ao desamparo, bons cidadãos e boas donas de casa, distintas mães de família, teremos feito um serviço de verdadeiro patriotismo. (SILVA, 1913, p. 1)

Os orfanatos e a assistência institucional são tecnologias aplicadas a um problema social, o abandono e a marginalização de crianças, e como tal não existiam nas cidades novas e naquelas renovadas, como Ribeirão Preto, porque foram concretizadas antes em outros lugares e tempos. Ao chegarem ao interior, especificamente nas cidades da franja pioneira, passaram a se colocar ao lado - ou por vezes a se sobrepor - das antigas formas de manter crianças sem pais ou filhas de pais pobres, quando não, apenas com a mãe como é o caso da tutela e do ingresso de crianças em famílias como serviçais. Do ponto de vista da genealogia, as ordenações do reino, em especial as Filipinas, já determinavam que os órfãos receberiam cuidados de responsabilidade do poder público, então, representado pelas Câmaras Municipais. Nesse sentido, as rodas e casas de expostos são expressões de uma

primeira geração dessas tecnologias e os orfanatos, os liceus, asilos e reformatórios, todos estabelecidos em São Paulo, cidade e estado, durante o século XIX seriam os exemplares de uma segunda leva de criações-resposta para o problema do abandono de crianças.

Em todo esse tempo, porém, outras formas de cuidar dos abandonados e dos que perdiam a família estiveram em uso. Uma delas condiz com a tutela e correu os séculos XIX e XX sendo praticada como recurso para alojar em outras famílias crianças desvalidas dos pais ou, quando não, cedidas por um deles ou ambos e de quem se requeria o trabalho como paga pela criação, ou, em outros casos, os menores de idade e herdeiros de bens eram colocados sob a autoridade de um tutor, tanto responsável por criar quanto por gerir o legado.

No caso das heranças e legados, a tutela diz muito sobre o intento de as famílias evitarem a perda de patrimônio. É algo compatível com a forma na qual a propriedade da terra costumava ser preservada no interior das famílias. E uma prática muito antiga, pois será no começo do século XIX que o movimento migratório dos outrora entrantes mineiros dá sinais de assentamento, com a conseqüente formação das fazendas de criar. Trata-se do deslocamento de certa população, em geral famílias inteiras, que, devido ao esgotamento dos veios auríferos na Capitania das Minas Gerais, encaminhou-se para os campos do Rio Pardo, no antigo Caminho de Goiás. Para chegar a atual região de Ribeirão Preto, os entrantes costumavam partir do arraial de Nossa Senhora do Desterro do Rio das Velhas do Desemboque em direção ao sertão do Rio Pardo, estabelecendo como suas bases os antigos pousos, entre os quais Franca, Batatais, além de Mogi Mirim, São Simão e Caconde, onde se apossavam de terras desabitadas no entorno, derrubando a mata, plantando roças e criando gado nos campos (BRIOSCHI, 1999). Era costume entre as famílias, antes de adquirir, enviar alguém para reconhecer as terras e tratar com quem de direito, no caso de compra. Depois de acertado o lugar da posse, da limpeza do terreno, de plantadas as primeiras roças e levantadas as habitações (em geral choupanas, para, futuramente darem lugar às casas mais sólidas), o restante dos parentes se instalava.

A esse movimento de ocupação, entre o final do século XVIII até as duas primeiras décadas do XIX, seguiu a legitimação da posse, que acontecia fosse pelo reconhecimento, para os primeiros entrantes, ou pela requisição de novas sesmarias e pelas transações de terra para os que vieram a seguir. O caso da família Junqueira, originária de Minas Gerais, é ilustrativo, pois começaram a se estabelecer no Nordeste paulista na primeira década do século XIX. Desde 1814 já havia notícia de posses de um Junqueira, o capitão-mor Francisco Antônio Junqueira, em Batatais, sendo que, em 1822, de acordo com Brioschi (1999), sua família constou no recenseamento da região. Até o final da segunda década do século XIX “seis casais de netos do patriarca português constituíram a primeira geração da família no Nordeste de São Paulo” (BRIOSCHI, 1999, p. 67). Da segunda década do XIX até o seu final, os Junqueira adquiriram extensas posses de terras, lançando mão dos vínculos parentais naturais e adquiridos (entre irmãos e primos, no primeiro caso, e cunhados, noras e genros, no segundo) para realizar transações entre si (trocas, por exemplo) e com isso concentrar amplas áreas que hoje cobririam os municípios de Morro Agudo, Orlandia, Batatais, Cravinhos, Ribeirão Preto, Sertãozinho, alcançando até Bebedouro e Barretos.

Um aspecto importante da tutela, sobretudo, quando relacionada aos processos que envolviam heranças, é a permanência dos bens herdados na teia familiar. Vem de longa data em Ribeirão Preto essa associação entre posse, bens e família, uma vez que a primitiva formação da rede fundiária ocorreu em razão da ocupação da terra por famílias (BRIOSCHI, 1999). Com isso, os casamentos contribuíam para que alianças familiares se consolidassem, ampliando bens e influência, de sorte que a tutela não escapava a esse uso, porquanto atendia ao propósito de concentrar bens no corpo familiar a fim de evitar sua dispersão.

Outro uso da tutela, por sua vez, era o de servir-se, com o reconhecimento do judiciário, do trabalho prestado por crianças. Os contratos de soldada, no qual é literalmente firmado um contrato entre um adulto e um menino ou menina e sua família, previam que uma parte prestasse serviços a outra e em contrapartida o beneficiário dos serviços tinha por obrigação remunerar esse trabalho e cuidar da educação de quem estava sob sua tutela. Esse é outro uso frequente da tutela em Ribeirão Preto devido à quantidade de processos existentes no acervo do Primeiro Ofício da Comarca. São processos resultantes de querelas entre as partes arbitradas por um juiz quando do desacordo sobre a remuneração não recebida ou sobre o descumprimento do que fora acordado entre menores e contratantes.

Até que o Asilo Anália Franco, o primeiro orfanato de Ribeirão Preto, fosse inaugurado em 1917, a tutela e a soldada respondiam pela formalização do encaminhamento de crianças a outras famílias que não as suas naturais. Era o que se aplicava tanto para os que não tinham pais, ou só a mãe, e que eram criados por outros a quem serviam com seu trabalho.

A resposta institucional, como sendo aquela estranha em relação à prática da tutela, fosse a reconhecida pela autoridade judiciária ou aquela informal, tão mais frequente, começou a se instalar em Ribeirão Preto com o Asilo Anália Franco. No mesmo ano da criação dele, 1917, outro exemplar de instituição corrente no início do século XX, o instituto médico-higiênico, chega a cidade com a criação do Instituto de Assistência à Infância, concebido pelo médico Antonio Gouveia. Mais tarde, em 1922, foi instalado o Patronato Agrícola “Diogo Feijó”, mantido pelo Ministério da Agricultura com congêneres em outras cidades e estados brasileiros. Por último, em fins da década de 1930 foi idealizada uma escola profissional para receber meninos órfãos, o Educandário “Quito Junqueira”, de fato concretizada em 1944.

A partir do Asilo Anália Franco o orfanato - modelado para receber crianças muito novas e mantê-las por tempo prolongado, tendo nesse percurso a interposição da instrução para o trabalho e de alguma educação escolar – passa a se colocar como um possível destino das crianças, especificamente meninas, abandonadas, órfãs ou entregues por familiares. O livro de matrícula do Asilo, desde sua fundação em 1917, mostra que ele se projetou regionalmente como uma alternativa para receber meninas órfãs ou receber por tempo determinada aquelas cujos pais apelavam por ajuda (ASILO, 1917). Nesse sentido, nos dez primeiros anos de atividade do asilo há registro de entradas de meninas provenientes de Sertãozinho, Franca, São Simão, Serrana, Cravinhos, Brodósqui, Batatais e Bebedouro que, embora numericamente menores que as ingressantes de Ribeirão Preto, não invalida o fato de que a região de algum modo sabia existir uma alternativa para meninas desamparadas que não apenas deixa-las para criar na família de outrem.

Para se colocar como capaz de criar suas internas, o asilo ribeirão-pretano chegou a aplicar um programa que contemplava dos cuidados à educação escolar das meninas que recebia. Em 1925, o relatório da administração informava sobre o que se oferecia à internas:

A essas menores, dá o Asylo:

- a) abrigo e alimentação;
- b) vestuário;
- c) educação doméstica;
- d) instrução primária e profissional;
- e) assistência médica e;
- f) assistência dentária em gabinete próprio. (ASILO, 1925, p. 2)

O Asilo mantinha creche, escola primária, escola de datilografia e escola profissional em suas instalações para suas internas a fim de cumprir esse programa. Assim os mantenedores do Asilo tinham certo que esse percurso era adequado ao que se esperava de toda interna quando da época de sua saída: cuidar de si e formar família. Como qualquer congênere de seu tempo, o asilo ribeirão-pretano centrava no trabalho as aulas que oferecia, as oficinas, os afazeres da casa e os valores que escolhia ensinar. O trabalho era o mote da pedagogia dos estabelecimentos que praticavam a assistência institucional. Fossem liceus, orfanatos, asilos ou assemelhados onde as crianças não eram apenas abrigadas, mas permaneciam por alguns anos, a rotina se organizava priorizando trabalhar, quando a exigência era cuidar da casa, e aprender a trabalhar fazendo, no caso das oficinas. Nesse sentido, o Asilo Anália Franco se modelou conforme a cultura da assistência à infância em ambientes institucionais vigente em sua época. A simultaneidade com que essa cultura era praticada desde que os primeiros seminários se estabeleceram pela capital e por cidades do interior (como aquelas do Quadro 4) continuou a constar nas gerações seguintes de estabelecimentos (entre os quais os do Quadro 5) e alcançou o ano em que foi criado o asilo de Ribeirão Preto. Pesa para tanto a ligação com o legado da patronesse do asilo, Anália Franco, líder e fundadora da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, a AFBI.

O princípio guia do asilo ribeirão-pretano de assentar a educação das educandas sobre o trabalho e sobre a sua escolarização condiz com o que Anália Franco prescrevia – e praticava – nas escolas ligadas à AFBI. Interessava que as egressas, antes internas, deixassem a instituição tendo meios de se prover, mas não apenas isso, como também escolarizadas e instruídas. Isso valia para Anália Franco e também para o asilo ribeirão-pretano. E valia, como de fato valeu, também para outros congêneres que antes haviam dado abrigo a meninas desvalidas, a exemplo do Seminário da Glória, na capital paulista.

Os outros exemplares da assistência institucional em Ribeirão Preto e que se igualam aos usuais modelos do reformatório e do instituto de puericultura (ou médico-higiênico) são o Patronato Agrícola “Diogo Feijó” e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. O primeiro chegou à cidade por obra do Ministério da Agricultura, que em 1918 criara o patronato nos moldes de um reformatório, com acentuada ênfase no trabalho agrícola

como capaz de reformar menores. Já o instituto ribeirão-pretano era cópia fiel do original Instituto de Proteção e Assistência à Infância, o primeiro sediado no Rio de Janeiro, concebido e concretizado pelo médico Moncorvo Filho.

Referências

A CIDADE. A mendicância. Ribeirão Preto, 21 set. 1910, p. 1, n. 1766.

AMARAL, Antonio Barreto do. Dicionário de História de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006. (Coleção Paulística, vol XIX)

AMARAL, Brenno Ferraz do. Cidades vivas. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia Editores, 1924.

ASYLO DE ORPHANS ANALIA FRANCO DE RIBEIRÃO PRETO. Livro de matrículas. Ribeirão Preto: [s.n.], 1923. (manuscrito).

ASILO DE ORPHANS “ANALIA FRANCO”, da Loja Maçônica Estrella D’Oeste. Relatório 1924/1925. Ribeirão Preto: Typ. da Casa Beschiza, 1925.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. O apogeu do café na Alta Mogiana. In: BACELLAR, Carlos de Almeida Prado; BRIOSCHI, Lucila Reis (Org.). Na estrada do Anhanguera: uma visão regional da história paulista. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

BRIOSCHI, Lucila Reis. Fazendas de criar. In: BACELLAR, Carlos de Almeida Prado; BRIOSCHI, Lucila Reis (Org.). Na estrada do Anhanguera: uma visão regional da história paulista. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

CÂMARA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Relatório apresentado em sessão de 15 de janeiro de 1920, pelo Dr. Joaquim Macedo Bittencourt, Prefeito Municipal. Ribeirão Preto: Typ. da Casa Selles, 1920.

FERREIRA, Tolstoi de Paula. Subsídios para a história da assistência social em São Paulo. Revista do Arquivo Municipal de São Paulo. São Paulo: Departamento de Cultura, v. LXVII, jun. 1940.

FONSECA, Sérgio César da. A interiorização da assistência à infância durante a Primeira República: de São Paulo a Ribeirão Preto. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012, p. 79-108.

FONSECA, Sérgio César da. O que os jornais contam sobre a menoridade em Ribeirão Preto no início do século XX. Albuquerque: Revista de História, v. 5, p. 133-160, 2013.

FRANCO, João Evangelista. O serviço de assistência aos menores no Estado de São Paulo. Revista do Arquivo Municipal. São Paulo, v. XCVIII, ano X, p. 7-44, set./out 1944.

FURLANETTO, Patrícia Gomes. Associativismo como estratégia de inserção social: as práticas sócio-culturais do mutualismo imigrante italiano em Ribeirão Preto (1895-1920). Tese (Doutorado em História Social), FFLCH, Universidade de São Paulo, 2006.

INSPECTORIA GERAL DO ENSINO. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1908-1909. São Paulo: Typographia Siqueira, Salles & C., 1909.

- INSPECTORIA GERAL DO ENSINO. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. 1920-1921. São Paulo: s.n., 1921(?)..
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.
- KFOURI, Nadir Gouvêa. Estabelecimentos particulares cujo objetivo é prestar assistência aos menores abandonados do Município de São Paulo. São Paulo, sn, sd. (datilo).
- LOWRIE, Samuel H. Assistência filantrópica na cidade de São Paulo. Revista do Arquivo Municipal. Vol. XXVII, ano III. São Paulo: Departamento de Cultura, Set. 1936.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. Estado e amparo social no Império do Brasil (1822-1831). Revista da ABET (Impresso), FEA - USP / SP, v. III, n. Jan/ Jun, p. 151-165, 2003.
- MOACYR, Primitivo. A instrução pública no Estado de São Paulo. Primeira década republicana (1890-1893). São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942, 2 v.
- MONBEIG, Pierre. Pioneiros e fazendeiros de São Paulo. São Paulo: HUCITEC/Polis, 1984.
- MOTA, Cândido N. N. da. Classificação dos criminosos. São Paulo: Typographia a vapor Carlos Gerke e Cia, 1897, dissertação para o concurso à vaga de lente substituto da 5ª secção (Direito Criminal).
- SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, o exm. sr. dr. Antonio da Costa Pinto Silva, no dia 5 de fevereiro de 1871. S. Paulo: Typographia Americana, 1871.
- SÃO PAULO (PROVÍNCIA). Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da provincia, Barão do Parnahyba, no dia 17 de janeiro de 1887. São Paulo, Typ. a Vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.
- SILVA, Enéias da. Pela infância abandonada. Diário da Manhã. Ribeirão Preto, 12 jan. 1913, p. 1, coluna 5, n. 4079.

*Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014*

HISTÓRIA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR CATÓLICA: O COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA DE RIBEIRÃO PRETO NO CENÁRIO DO INTERIOR PAULISTA (1918-1944)

*The history of a Catholic School: Colegio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirao Preto
in the interior of Sao Paulo State (1918-1944)*

Alessandra Cristina Furtado¹

RESUMO

Este artigo busca compreender o processo histórico de instalação e consolidação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Ribeirão Preto, no período de 1918 a 1944. Para tanto, utiliza-se da análise de fontes primárias do arquivo do Colégio, do Arquivo Histórico Municipal de Ribeirão Preto, Arquivo do Estado de São Paulo. Recorre, também, a uma bibliografia ligada à história cultural, história da Igreja, história da educação, entre outras. Resultados evidenciaram que a instalação desse Colégio foi desencadeada por diferentes aspectos, como a expansão da obra educativa da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora pelo interior de São Paulo, o desenvolvimento da lavoura cafeeira e a presença maciça de imigrantes italianos em Ribeirão Preto e região, entre outros. Contudo, o seu processo de consolidação ocorreu, principalmente, no final da década de 1930 e início da década de 1940, devido à construção do novo prédio escolar e implantação de novos Cursos.

Palavras-chave: história de instituição escolar. Colégio “Auxiliadora”. Catolicismo. Ribeirão Preto. Interior Paulista.

ABSTRACT

This paper examines major historical events in the history of Colegio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto highlighting its establishment and the consolidation process from 1918-1944. An investigation has been carried out including the analysis of primary source documents from the School Archives, from the Municipal Historical Archives of Ribeirao Preto, and Sao Paulo State Archives. Likewise, a bibliography on the subject of culture and history, the church history, the history of education, among others, was also used. The results showed that various aspects such as the expansion of the educational work of the Congregacao das Filhas de Maria Auxiliadora in the interior of São Paulo, the coffee growing development, and large numbers of Italian immigrants in Ribeirão Preto and its surrounding areas, among others, contributed to the establishment of this School. However, the consolidation process occurred, especially in the late 1930s and early 1940s, due to the construction of a new school building and the implementation of new programs of study.

Keywords: The history of educational institution. Colegio “Auxiliadora”. Catholicism. Ribeirão Preto. Interior of Sao Paulo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul. E-mail: alessandra_furtad@yahoo.com.br

Nas duas últimas décadas, pesquisas acerca da história das instituições escolares vêm marcando presença significativa no campo de estudo da História da Educação, influenciadas pelas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, principalmente pela Nova História Cultural. As pesquisas em História da Educação, anteriores à década de 1990, privilegiavam as políticas públicas e a evolução das ideias pedagógicas; desse modo, pouco tratavam das instituições escolares, das práticas escolares, dos alunos e dos professores. No entender de Lopes e Galvão (2001, p. 30), muitas dessas pesquisas “tinham como principais objetos as mudanças ocorridas sucessivamente nos sistemas de ensino na perspectiva da ação do Estado, de um lado, e o pensamento pedagógico, de outro (...)”. Para essas autoras, tais pesquisas acabavam por tratar de um passado educacional que expressava um desejo, mas não uma realidade ou aspecto dela.

A Nova História Cultural surgiu “da emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros” (CHARTIER, 1990, p.14). A Nova História Cultural estendeu o campo de abordagens dos historiadores para novos horizontes, pois os acontecimentos presentes na vida cotidiana e as personalidades esquecidas nas análises históricas começaram a ser estudados. Passou-se a buscar a “investigação da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres” (HUNT, 1992, p.2).

A influência da Nova História Cultural no campo de estudo da História da Educação possibilitou que pesquisadores desta área passassem a se dedicar a outra proposta de estudo, isto é, uma proposta voltada a um pluralismo epistemológico e temático, capaz de privilegiar a investigação de objetos singulares, incluindo a história das instituições escolares. Para Carvalho (1998), essa influência fez com que a pesquisa nesta área passasse a se centrar em novos domínios, como:

(...) penetrar a caixa preta escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise – como gênero -, e recortar temas – como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita -, são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração (CARVALHO, 1998, p. 32).

Assim, pode-se dizer que novos objetos e temas, como novos problemas e procedimentos de análise, se integraram à pesquisa em História da Educação, favorecendo outros caminhos para o seu estudo, como é o caso, por exemplo, da história das instituições escolares.

É oportuno esclarecer que pesquisas sobre a história das instituições escolares foram desenvolvidas a partir da década de 1960, especialmente na Europa (GATTI JÚNIOR E PESSANHA, 2005). No entanto, Magalhães (1996) explica que foi somente nas últimas décadas que, na História da Educação, a abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constituiu um domínio do conhecimento historiográfico em renovação. Essa renovação tem operado uma profunda alteração metodológica, uma vez que essa história passou a ser “construída da(s) memória(s) para

o arquivo e do arquivo para a memória, intentando uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade em evolução, um projecto pedagógico” (MAGALHÃES, 1998, p. 61).

Este artigo resulta de pesquisa inserida no campo da história das instituições escolares, com foco em um colégio católico direcionado exclusivamente à educação feminina instalado durante as primeiras décadas do século XX, na cidade de Ribeirão Preto, em um período de auge da lavoura cafeeira nesta região do interior paulista. Neste texto, busca-se compreender o processo histórico de instalação e consolidação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora na cidade de Ribeirão Preto, no período de 1918 a 1944. Tal recorte é justificado por dois argumentos: o ano de 1918, por marcar a data de instalação do Colégio na cidade de Ribeirão Preto, pela ala feminina da Ordem Italiana dos Salesianos, as Filhas de Maria Auxiliadora; e o início da década de 1940, mais precisamente o ano de 1944, por sinalizar o período de implantação de novos cursos na instituição escolar como o Normal, o Comercial Básico e o Técnico de Secretariado.

A compreensão da existência histórica de uma instituição educativa, para Magalhães (2004), não se dá apenas pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região, e, ao sistematizar o seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. A história da instituição escolar deve ser relacionada ao contexto em que ela emerge; isso implica compreender e analisar o seu desenvolvimento de acordo com a expansão e as mudanças que ocorreram na sociedade, bem como compreender a história de um povo e sua cultura.

Para o desenvolvimento deste artigo foi necessário recorrer à pesquisa bibliográfica relativa à história cultural, à história da igreja, à história da educação, à história do município de Ribeirão Preto, entre outras, a partir da seleção e análise de livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses. Acrescenta-se, também, a esse exercício dados de pesquisa documental fundamentada na análise de fontes primárias do arquivo do Colégio, do Arquivo Histórico Municipal de Ribeirão Preto e do Arquivo do Estado de São Paulo, utilizando um conjunto de documentos que inclui Documentos de Autorização de Abertura do Externato Nossa Senhora Auxiliadora, Listas de Matrículas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1918-1950), Regimentos Internos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto (1918-1944), Relatórios dos Inspetores de Instrução Pública Paulista no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto (1918-1944), Álbuns de fotografia do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Também foram consultados jornais da Cidade de Ribeirão Preto, Ofícios da Diretoria de Instrução Pública paulista e a legislação educacional da época.

O artigo foi organizado em duas partes que se complementam. A primeira aborda a vinda da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora para o Brasil, em um momento marcado por mudanças no catolicismo, provenientes do movimento ultramontanista. Além disso, discute a instalação e o desenvolvimento da obra educativa dessas religiosas pelo interior de São Paulo e na Capital paulista. A segunda trata do processo histórico de instalação e consolidação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pelas Filhas de Maria Auxiliadora, em Ribeirão Preto.

A Vinda da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora para o Brasil e a sua Obra Educativa no interior de São Paulo e na Capital

A Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora chegou ao Brasil, em 1892, após vários esforços do bispo do Rio de Janeiro, D. Luís Lasagna. É preciso registrar que a vinda de Ordens e Congregações religiosas para o Brasil, no século XIX, esteve atrelada às mudanças ocorridas no catolicismo, marcadas pelo movimento ultramontanista. O movimento católico de recusa às mudanças modernizadoras do século XIX ficou conhecido como ultramontanismo. Datado do século XI, o ultramontanismo foi retomado pela ala conservadora da Igreja, que recusava as transformações modernizadoras do século XIX. No entendimento de Gaeta (1991, p.31), “o ultramontanismo foi uma orientação política desenvolvida pela Igreja após a Revolução Francesa, marcado pelo centralismo institucional em Roma, um fechamento sobre si mesma, uma recusa de contato com o mundo moderno (...)”.

Após a Revolução Francesa, em vários países europeus, sobretudo na França, emergiu um novo contexto político, econômico e cultural. O antigo regime cedeu lugar a uma política liberal e democrática e o sistema capitalista desabrochou. Novas ideias - Cientificismo, Liberalismo, Protestantismo, Socialismo, Positivismo, Racionalismo - influenciaram a sociedade e foram consideradas perigosas pela autoridade pontifícia. Essas mudanças provocaram um desequilíbrio na ordem cristã, e a Igreja Católica mostrou-se preocupada com esses movimentos para a secularização do universo social, que fatalmente abalariam as relações de poder entre a igreja e o Estado (GAETA, 1991; MANOEL, 1992).

Esse novo modelo eclesial fundamentava-se na ortodoxia tridentina² e no pensamento tomista, sendo este o mais importante instrumento doutrinário, teológico e filosófico do magistério sacerdotal. Com a romanização, a doutrina católica assumiu um caráter conservador autoritário.

A política ultramontana não se restringia à instituição eclesial, mas, ao contrário, perpassava por todos os setores da sociedade. Na família, lançou um olhar especial, invadindo os lares católicos por meio da prática religiosa ocorrida nas igrejas, nos colégios, nos orfanatos, nas creches, sendo esses os lugares considerados preferenciais de sua ação.

O cotidiano doméstico foi devassado: noivados, casamentos, obrigações dos chefes, nascimento, número de filhos, educação dos jovens eram aconselhados e normatizados pelos chefes da Igreja. A voz oficial, como em círculos concêntricos, atingia através dos bispados os mais distantes microssomos paroquiais. Através dessa forte presença, os pontífices sonhavam com a constituição de uma única família cristã, idealizando-se na chefia dessa comunidade de fiéis. (GAETA, 1992, p. 245)

² Doutrina oficial da Igreja Tridentina, que esteve vigente após o Concílio de Trento, com o objetivo de atuar na visibilidade e na necessidade de salvar a alma, articulando as duas, pois a referida Igreja se propunha como meio necessário para evitar a condenação eterna, tendo como principal caminho a prática sacramental, uma vez que os sacramentos na sua visibilidade se exprimiam no meio absolutamente necessário para ser católico e assim salvar-se. Além deles, exigia-se professar a doutrina da fé e da moral ensinada pelo seu magistério (MANOEL, 1992; AZZI, 1995; GAETA, 2001)

Nesse contexto de reforma ultramontana, os institutos religiosos masculinos e femininos tiveram um papel importante. No século XIX, a vinda das Ordens e Congregações religiosas estrangeiras para o Brasil provocou um crescimento significativo no número de estabelecimentos de ensino católico, uma vez que

as hierarquias clericais brasileiras entendiam que a educação escolarizada possuía um papel determinante na veiculação, na implementação e na consolidação de um paradigma católico conhecido como ultramontanismo (GAETA, 2001, p. 5).

Desse modo, a vinda das Ordens e Congregações religiosas européias acabou por propiciar a instalação de vários colégios, que se espalharam por todo o Brasil. A chegada das Congregações religiosas neste período marcou de forma significativa a educação feminina. A esse respeito, Rodrigues assinala:

(...) no que se refere à instrução das meninas só teve realmente resultados positivos, quando iniciativas particulares, principalmente das congregações religiosas docentes, suprimindo o ensino oficial se da juventude dedicaram à educação (1962, p. 112).

Neste período, a hierarquia eclesiástica passou a dar atenção à educação feminina, fazendo com que a classe dirigente brasileira, em aliança com a ala conservadora da Igreja Católica, propiciasse a vinda de congregações religiosas femininas para se encarregar da instrução das jovens de elite. Desse modo, a educação católica feminina deixava de ser apenas de interesse dos próprios membros da Igreja Católica e passava a se constituir também em uma doutrina educacional de interesse de uma parcela significativa da classe dominante, ou seja, da oligarquia da época, o que possibilita compreender o apoio e estímulo financeiro dado por parte da oligarquia para a vinda das Congregações Religiosas Européias, na segunda metade do século XIX (MANOEL, 1988).

O Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, inaugurado em 1859, em Itu, foi o primeiro de uma extensa rede de colégios criada pelas Irmãs de São José de Chamberry e por outras congregações religiosas (MANOEL, 1992). Esse Colégio oferecia um curso de primeiras letras e de “polimento sociocultural”, em regime de internato, com ensino de línguas estrangeiras, música, pintura, trabalhos de agulha e etiqueta, destinado, essencialmente, às mulheres e, preferencialmente, às jovens pertencentes às oligarquias da época. Embora constasse no programa de ensino dessa instituição católica conteúdo relacionado ao universo feminino, observa-se que esses estabelecimentos trouxeram inovações para o currículo da educação feminina, porém as limitações em relação à educação da mulher ainda prevaleciam. Para Azzi (1995),

Um dos pontos que atraía muitas famílias era a disciplina reinante nos colégios católicos, considerada por muitos pais como um elemento fundamental para a ação educativa. Mas é, sobretudo, a qualidade do ensino ministrado nos colégios dirigidos por padres, freiras e irmãos religiosos, o aspecto explicativo do grande êxito da educação nas diversas regiões do país, mesmo em cidades interioranas (p. 22).

Nessas circunstâncias, pode-se dizer que a instalação dos colégios, desencadeada pela vinda das congregações religiosas européias, acabou por promover uma re-significação nas práticas educativas direcionadas às mulheres. O modelo pedagógico implantado agradou as oligarquias que se aliaram aos religiosos oferecendo suporte econômico para a instalação e manutenção de espaços escolares católicos, consolidando, cada vez mais, a participação da Igreja no processo educacional brasileiro.

Em algumas regiões do país, por exemplo, o elemento religioso tornou-se fundamental no processo de escolarização, e os estabelecimentos de ensino religiosos se constituíram em um marco de renovação da instrução feminina, sob atuação das hierarquias católicas.

Foi neste período, marcado por mudanças no catolicismo, que chegaram ao Brasil os Padres da Missão - Lazaristas, os Frades Capuchinhos e as Filhas da Caridade - o ramo feminino da obra de São Vicente de Paula, e que os jesuítas também retornaram, após terem sido expulsos, em 1789, pelo Marquês de Pombal. Mais tarde ainda vieram outras Ordens e Congregações Religiosas, dentre elas: as Irmãs de São José de Chamberry, os Salesianos, as Filhas de Maria Auxiliadora, Dominicanos, Carlistas, Missionários do Coração de Maria, Irmãos Maristas, entre outros.

Conforme mencionado inicialmente, no Brasil, a Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora chegou em 1892, após vários esforços do bispo do Rio de Janeiro, D. Luís Lasagna. A presença anterior de padres salesianos na cidade de Lorena possibilitou a vinda das religiosas para a região. Com a fundação de uma moradia na cidade de Lorena, interior do estado de São Paulo, as religiosas pensavam em instalar um estabelecimento que fosse responsável por toda a obra salesiana, no Brasil, por isso se estabeleceram no Vale do Paraíba. No entanto, tal decisão também esteve relacionada ao desejo do bispo Dom Lasagna, ou seja, que o trabalho da Congregação não se desenvolvesse em grandes centros urbanos, pois acreditavam que, no interior, “a tradição religiosa se mantinha mais forte” do que nas cidades mais importantes ou capitais de estados, “onde o espírito liberal era mais forte” (AZZI, 1986, p. 57).

O Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora foi fundado, em 1872, pelo Padre João Bosco e pela Madre Maria Mazzarelo, em Mornese, no norte da Itália. Nas comunidades onde eram requisitadas para desenvolver a obra educativa, as religiosas trabalhavam como educadoras, catequistas e missionárias, levando uma proposta de promoção espiritual, cultural e material para os “jovens pobres e abandonados”. Entretanto, ao virem para a América, as Filhas de Maria Auxiliadora se estabeleceram com uma tarefa determinada pelo Papa Pio IX, isto é, dar assistência aos numerosos imigrantes italianos radicados no Novo Mundo. Na América Latina, instalaram-se primeiramente no Uruguai, com objetivo de desenvolver um trabalho junto à juventude. A esse respeito, Azzi aponta:

(...) A missão dos salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora na América Latina deveria ser, não apenas o cuidado da juventude pobre e abandonada, mas também a abertura de colégios para formação da classe dirigente, contrapondo o ensino religioso ao ensino leigo (1999, p.15).

Diante desses propósitos da missão dos Salesianos e das Filhas de Maria Auxiliadora na América Latina, o Vale do Paraíba tornou-se o berço da obra das Filhas de Maria Auxiliadora, no Brasil. Os primeiros colégios foram fundados em Guaratinguetá, Lorena e Pindamonhangaba. O Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Guaratinguetá, tornou-se a sede da congregação, constituindo o núcleo de expansão das atividades das Filhas de Maria Auxiliadora, no país. Inaugurado em abril de 1892, teve como meta atender à educação feminina em regime de internato, contando inicialmente com 200 alunas matriculadas. À medida que a instituição crescia, atendeu em regime de externato, colocando em funcionamento um Oratório Festivo³.

Em Lorena, o Colégio Maria Auxiliadora foi instalado provisoriamente numa casa emprestada pelo Barão de Castro Lima, em 1892, atendendo alunas em regime de internato e externato. Com dificuldades em manter o colégio, as salesianas transferiram-se para as dependências do Colégio São Joaquim. Posteriormente, com a saída dos seminaristas do edifício do largo do Rosário, as irmãs se mudaram para o prédio, colocando em funcionamento apenas o externato e o Oratório Festivo.

O Colégio Imaculada Conceição, em Pindamonhangaba (1892), iniciou o curso primário com um número reduzido de alunas, porém teve curta trajetória. Marcigaglia adverte: “essa casa não vingou, porque estava mal localizada; perto da estação, rente com os trilhos da Central do Brasil, o que constituía um perigo para as educandas e para as visitas” (MARCIGAGLIA, 1995, p. 50). Outro fator que contribuiu para o fechamento da escola foi sua proximidade com a cidade de Taubaté, onde havia um tradicional colégio feminino dirigido pelas irmãs de São José de Chamberry, e que certamente concorria com a Imaculada Conceição na educação das jovens.

Embora as Filhas de Maria Auxiliadora não tivessem interesse em desenvolver sua obra educativa em grandes centros urbanos, dois anos após se instalarem no Vale do Paraíba (1894) fundaram o Colégio Maria Auxiliadora em São Paulo. O colégio paulistano iniciou suas atividades em regime de internato, mas os resultados não foram satisfatórios. Por essa razão, o estabelecimento foi anexado ao Asilo Ipiranga, uma instituição que se encontrava sob a orientação das salesianas. Posteriormente, outra escola foi fundada na capital paulista, o Colégio de Santa Inês, no bairro do Bom Retiro, onde as religiosas desenvolveram um trabalho educativo junto às filhas dos imigrantes italianos.

No início do século XX, as Filhas de Maria Auxiliadora voltaram a instalar sua obra educativa longe dos grandes centros urbanos. Neste momento, envolvidas em projetos de expansão para o interior paulista, as salesianas instalaram-se numa casa doada pelo Barão Bento de Lacerda, na cidade de Araras, e fundaram o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora. Em continuidade a esse movimento de expansão, em 1904, essas religiosas chegaram ao nordeste paulista e se instalaram na cidade de Batatais, onde fundaram o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, dirigido à educação feminina, em regime de externato e de internato.

³ O Oratório Festivo constituía-se em uma espécie de ponta de lança da obra salesiana, cuja finalidade primordial passou a ser a educação da juventude pobre. Mediante o estabelecimento de oratórios festivos, criava-se na localidade ou cidade um ambiente favorável para a implantação progressiva de outras atividades. No Oratório Festivo havia aulas de catecismo, que ajudavam a melhor recepção dos sacramentos, inclusive da primeira comunhão. Os jovens eram convidados a participar das principais festas religiosas. Para os mais assíduos ao Oratório, havia prêmios e passeios (AZZI, 1999).

É certo, contudo, que a instalação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto, ocorrida ainda nas primeiras décadas do século XX, deve ser compreendida também nesse processo de expansão da obra educativa das Filhas de Maria Auxiliadora pelo interior paulista, mas precisamente pelo nordeste paulista, uma vez que a cidade de Batatais, onde a Congregação instalou um Colégio em 1904, conforme assinalado anteriormente, se situa bem próxima ao município de Ribeirão Preto, com uma distância de um pouco mais de 40 km. .

Observou-se que, no município de Ribeirão Preto, as Filhas de Maria Auxiliadora chegaram em 1905 e se dedicaram, inicialmente, ao trabalho na área da saúde, junto à Santa Casa de Misericórdia, onde, além das atividades hospitalares, desenvolveram um trabalho comunitário em um Oratório Festivo instalado nas imediações do hospital (AZZI, 1999).

Antes de finalizar essa parte, convém ainda associar a instalação e a expansão da obra educativa das Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil, mais precisamente pelo interior de São Paulo e na Capital, com o desenvolvimento da lavoura cafeeira. Monbeig (1984), em sua obra “Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo”, assinala:

É conhecido o fato de que o vale do rio Paraíba do Sul foi o grande caminho de penetração, pelo qual o café veio da zona montanhosa do Estado do Rio de Janeiro (...). Assim, os cafezais do Vale do Paraíba do Sul se estendem por Taubaté, Pindamonhangaba, Jacareí, Bananal e São José do dos Campos (...) Uma segunda zona cafeeira forma no mapa um arco de círculo que ia de Itu, ao Sul de Mococa, ao norte, passando por Campinas (...) Uma terceira unidade topográfica paulista correspondia então ao terceiro foco de produção cafeeira: a depressão periférica. Há plantações isoladas no oeste (Tatuí e Guareí), mas elas são mais densas e misturam-se às de cana-de-açúcar entre o rio Tietê e seu afluente, o Piracicaba. É ao norte de Campinas, em Limeira, Araras, Rio Claro, Leme e até Piraçununga e Descalvado, que o café predomina incontestavelmente. (...) Mas é mais longe aqui que convém procurar os grandes centros produtores de café, responsáveis pela superprodução de 1900-1905. Eles encontravam-se nos municípios cujos territórios estendem-se pelas escarpas formadas por arenitos e diabásicos, alargando-se sobre o reverso da cuesta, ou correspondendo a grandes extensões de terra roxa no planalto ocidental paulista. O maciço de Ribeirão Preto acha-se, por sua vez, dividido pelo rio Pardo, estendendo-se ao norte as plantações de Batatais, Jardinópolis e Nuporanga, enquanto que ao sul concentravam-se os cafezais de Ribeirão Preto, Sertãozinho, São Simão, Cravinhos e Santa Rita do Passa Quatro, ou seja, um total de 110 milhões de cafeeiros, aos quais se podem juntar 7 milhões que havia em Franca e 1 milhão em Ituverava ... (MONBEIG, 1984, p.167-170).

É por isso que, segundo as zonas de desenvolvimento da lavoura cafeeira em São Paulo, elencadas por Monbeig (1984), é possível afiançar que as Filhas de Maria Auxiliadora, no Brasil, instalaram sua obra educativa em cidades que tinham como base a economia cafeeira, pois essas religiosas, no final do século XIX, conforme já mencionado neste trabalho, criaram colégios em municípios do interior paulista, pertencentes à região do Vale do Paraíba como Guaratinguetá, Lorena e Pindamonhangaba. E no início do século XX, instalaram a sua obra educativa em cidades como Araras e Batatais, localidades que integravam as zonas cafeeiras em São Paulo.

Talvez a presença da obra educativa das Filhas de Maria Auxiliadora em municípios de desenvolvimento da lavoura cafeeira também se explique pelo fato de tanto a ala masculina quanto a feminina da Ordem Salesiana, conforme adverte Azzi (1986), ter o objetivo de se instalar em localidades onde imigrantes italianos se aglutinavam. Aliás, conforme aponta Monbeig (1984, p. 172), “... enumerar os municípios mais procurados pelos imigrantes seria simplesmente repetir a lista de centros cafeicultores, na ordem de sua importância”. Por exemplo, entre 1898 a 1902, de um total de 123.069 imigrantes distribuídos pelas fazendas de São Paulo, “pouco mais da terça parte (49.799) concentraram-se em apenas cinco municípios: Ribeirão Preto (14.293), São Simão (7.837), São Carlos do Pinhal (7.739), Araraquara (7.679) e Jaú (6.191)” (Monbeig (1984, p. 172). Tais circunstâncias também permitem compreender que, apesar de esse colégio não ter sido instalado no início do século XX, como ocorreu nos municípios de Araras e Batatais, a sua instalação deve ser analisada dentro do contexto de desenvolvimento da lavoura cafeeira e de presença de imigrantes na localidade, o que caracterizou o município de Ribeirão Preto, do final do século XIX até 1930, conforme será tratado a seguir.

A Instalação e a Consolidação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pelas Filhas de Maria Auxiliadora, em Ribeirão Preto

Para entender o processo histórico de instalação e consolidação do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora pelas Filhas de Maria Auxiliadora, na cidade de Ribeirão Preto, é conveniente compreender também alguns aspectos que marcaram a história do município de Ribeirão Preto e região, bem como as reformas educacionais e os decretos estabelecidos no Brasil e em São Paulo.

O município de Ribeirão Preto está situado a 350 Km da capital paulista. As origens do município estão diretamente ligadas a uma corrente migratória mineira, que se iniciou no começo do século XIX com a decadência das áreas de mineração. Os trabalhadores da região de Minas Gerais se deslocaram em busca de melhores condições de vida e instalaram, no interior da Província de São Paulo, as primeiras pousadas e os primeiros povoados (LAGES, 1995). A esse respeito, Gaeta (1997, p. 32) esclarece:

Não resta dúvida de que foram as terras a atração primordial dos criadores mineiros. Fixaram-se no Bello Sertão da Estrada dos Goyases e ao longo dela é que nasceram as freguesias, as vilas, é também por ela que os carros de boi circulavam carregados de mantimentos que vão ser consumidos e revendidos por Campinas e São Paulo. Tropas de bestas recortavam o sertão, comprando e trocando produtos.

A fundação oficial do município de Ribeirão Preto ocorreu em 1856, quando foi construída a primeira igreja e o território foi demarcado. Até o início da década de 1870, era um pequeno povoado, que contava com uma população também formada por escravos. Em seus primórdios, a economia local voltava-se para a agricultura de subsistência e a criação de gado. Com a decadência das áreas produtoras de açúcar do Nordeste brasileiro, a partir da segunda metade do século XIX, o café tornou-se o principal produto econômico do

país e, nas terras aonde chegava, gerava riqueza, desenvolvimento e urbanização. No ano de 1870, com a descoberta da “terra roxa” na região de Ribeirão Preto, um solo propício para a cultura do café, “a conjuntura econômica dos primeiros anos se modificou, e os povoadores tiveram duas opções: organizar fazendas produtoras de café, ou vender as suas terras para outros agricultores que possuíam capitais necessários para o plantio” (GAETA, 1997, p.32). Os fazendeiros tiveram que recorrer à mão-de-obra assalariada de imigrantes, sobretudo italianos, diante do número reduzido de escravos e das várias restrições na utilização desse tipo de trabalho.

Em pouco tempo, com a chegada dos imigrantes, a agricultura cafeeira tomou conta das terras e, por volta de 1890, a região de Ribeirão Preto tornou-se grande produtora de café, ingressando na economia capitalista, transformando o estado de São Paulo no maior centro exportador mundial, o que tornou a cidade conhecida mundialmente como a Capital do Café. A expansão cafeeira foi possibilitada, ainda, pela vinda de agricultores de São Paulo e do Rio de Janeiro com grande capacidade empresarial e pela instalação da rede ferroviária, que permitiu à cidade sair do isolamento em que vivia. Em 1883, a Companhia Mogiana foi inaugurada, trazendo facilidades à região, ligando a cidade ao Porto de Santos.

Paralelamente à produção cafeeira, floresceu um complexo sistema comercial, com a presença de pessoas nos ramos manufatureiro, de prestação de serviços e financeiro. Em seus estudos, Gumiero (1996) afirmou que o desenvolvimento do comércio regional se deu pelo fato de a expansão cafeeira ter possibilitado a heterogeneidade da economia. Pode-se dizer que isto foi favorecido porque uma parcela de imigrantes não se dirigiu ao trabalho na lavoura do café. Com recursos próprios, fixaram-se nas áreas urbanas, abrindo estabelecimentos comerciais para atender às necessidades da zona rural, proporcionadas pela expansão cafeeira. Nem mesmo a crise de superprodução de café, ocorrida no Brasil no início do século XX desencadeando o Convênio de Taubaté em 1906, desestabilizou economicamente Ribeirão Preto (CIONE, 1989).

Embora a riqueza material desta região estivesse concentrada na agricultura, especialmente no cultivo de cafezais, foi a cidade que se tornou a depositária das perspectivas de modernização social. As transformações que se verificaram nas últimas décadas do século XIX e início do século XX –, tais como o crescimento urbano, o desenvolvimento do comércio, o saneamento básico e iluminação, ferrovias, escolas, ajardinamentos, teatros, e praças públicas –, são fatos demonstrativos do desejo e da necessidade de modernização. Os estabelecimentos de ensino fizeram parte desse conjunto de melhoramentos urbanos, completando o panorama de progresso da localidade, constituindo-se em símbolo da modernização cultural do município, em uma época em que “a sociedade acreditava ser a educação escolarizada um dos instrumentos civilizatórios possíveis para a cidade em processo de urbanização” (GAETA, 1997, p. 24), além do fato de que as instituições escolares representavam prestígio para as cidades, uma vez que ainda eram poucas as localidades que as possuíam.

No início do século XX, Ribeirão Preto possuía cerca de 60 mil habitantes e a grande maioria da população, tal como acontecia com outras cidades brasileiras, vivia

na zona rural, sendo que menos de um terço residia na zona urbana, e a presença de imigrantes italianos era flagrante. Na área urbana, nos bairros situados na parte baixa da cidade e nas imediações da estrada de ferro, viviam os trabalhadores dos setores comerciais e industriais, os desempregados em pequenos casebres ou cortiços sem as mínimas condições higiênicas devido a pouca ventilação, à falta de luz e rede de esgotos. Nas partes altas, consideradas nobres, residiam os coronéis produtores de café, em sobrados e palacetes dotados de água encanada e esgotos (SOUZA, 1998). Nessa área da cidade estavam concentrados os principais locais e edifícios, ou seja, a Praça XV de Novembro, a Prefeitura Municipal, a Catedral, o Palácio Episcopal (um sobrado de “belo e majestoso aspecto”), símbolos da pujança cafeeira e compoem um universo assentado na oligarquia e no poder dos coronéis aliados à Igreja Católica. Diga-se de passagem que o catolicismo influenciou decisivamente a formação de valores morais de grande parte da população (GUIÃO, 1922), e, do ponto de vista mais material, a estrutura do município foi moldada de acordo com a hegemonia do café.

Além de favorecer o desenvolvimento econômico e urbano, a lavoura cafeeira possibilitou, ainda, a participação ativa dos cafeicultores na vida política do estado e do país, pois passaram a escolher representantes para defender seus interesses.

Nas primeiras décadas republicanas, a presença desses agricultores se fazia sentir em todos os setores do ambiente urbano, participando de forma decisiva na construção de escolas e de hospitais, entre outras obras. Nessa época, Ribeirão Preto já possuía o 1º Grupo Escolar e o 3º Ginásio do Estado, pois o primeiro estava situado na capital e o segundo, no município de Campinas. Como esclareceu Nadai (1987), os primeiros políticos republicanos tiveram o propósito de criar Ginásios para o sexo masculino, sendo que um deles deveria se localizar na capital e os demais em três grandes cidades do Estado: um no sul, outro no norte e outro no centro. Nesse contexto, Ribeirão Preto não poderia deixar de ser um dos municípios favorecidos com a instalação de um desses ginásios, devido à sua importância econômica no cenário estadual, nacional e até mesmo mundial, conquistado pelo desenvolvimento da lavoura cafeeira.

Os políticos ribeirão-pretanos, representados pelos membros da elite cafeeira, pleitearam a criação de um estabelecimento dessa natureza motivados pelo fato de o ensino secundário ser um meio pelo qual os jovens poderiam buscar o ensino superior e, dali, concorrer aos postos de maior prestígio na hierarquia ocupacional da época (CUNHA, 2000). De modo geral, pode-se afirmar que essa instalação ocorreu de forma semelhante à criação do Ginásio na capital paulista que, no final do século XIX, foi determinada por aspirações e interesses da oligarquia cafeeira, que conseguiu ver concretizados os seus planos de organizar a educação secundária, para ela encaminhando seus filhos, descendentes e apadrinhados que, com seu diploma, poderiam ingressar nos estudos superiores.

A cidade de Ribeirão Preto contava, ainda, com instituições de ensino pertencentes à iniciativa privada, como os externatos, tais como Modelo, Paiva Guimarães, Agostiniano, Santos, Amadeu Mendes, Brasil, Lusitano, Furquim, e os Colégios Moura Lacerda, Progresso, Stanfford, Paulista Luiz de Camões, Sampaio. Havia, também, estabelecimentos

mantidos por entidades, associações e congregações religiosas como: a Escola Estrela D'Oeste; o Grupo Escolar Italiano, que era de responsabilidade da Sociedade Dante Alighieri e voltado aos filhos de imigrantes italianos; o Colégio Metodista, provido por missionárias norte-americanas e que atendia em regime de coeducação; o Colégio Santa Úrsula, mantido pela Congregação Francesa das Ursulinas, que se encarregou das filhas da elite cafeeira.

Além das escolas localizadas nas áreas urbanas, havia aquelas situadas na zona rural, como era o caso da escola existente na fazenda da Companhia Dumont. Observa-se, portanto, que Ribeirão Preto contava com um número significativo de estabelecimentos escolares, sobretudo de instrução primária, fato esse que a diferenciava de outras localidades da mesma região, que eram cidades de menor porte e não possuíam tanta representatividade no cenário político e econômico do estado e do país.

A história do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Ribeirão Preto, iniciou quando as Filhas de Maria Auxiliadora, Modesta Martinelli, Onorina Obliqui e Hortência Van Moerkerke, chegaram à cidade, em janeiro de 1918, com o objetivo de criar uma escola para mulheres, com a “missão de servir, educar e instruir a juventude” (LIVRO HISTÓRICO DO ESTABELECIMENTO - 1918-1952, p. 8). Para isso, contaram com o apoio do bispo diocesano, Dom Alberto Gonçalves, e do presidente da Câmara Municipal, Dr. João Meira Júnior, representante das elites política e econômica.

A criação desse Colégio Salesiano Feminino repercutiu em Ribeirão Preto e na região, sendo destaque em matérias dos jornais que circulavam no período. O Jornal “A Cidade”, por exemplo, destacou durante todo o mês de janeiro abertura do Externato na cidade:

Novo Estabelecimento

Será iniciada hoje a matrícula do novo Externato de N. S. Auxiliadora, à rua Duque de Caxias, em vasto prédio.

O Novo estabelecimento ficará sob a direção das religiosas Filhas de Maria Auxiliadora (JORNAL A CIDADE, 10 jan. 1918, p.1).

Esse Jornal procurava tratar e informar a população sobre as questões relacionadas ao início do funcionamento do Colégio Salesiano em Ribeirão Preto, o que gerava muita expectativa na população feminina, pois a instalação dessa instituição representava, neste *espaço tempo* histórico e educativo, o segundo estabelecimento de ensino católico direcionado exclusivamente à educação feminina da cidade, o que viria ampliar as oportunidades de escolaridade das meninas de Ribeirão Preto e região.

Em fevereiro de 1918, o colégio foi oficialmente instalado em uma casa situada no centro da cidade, conforme mostra a imagem abaixo. O local era privilegiado por estar no centro urbano, próximo à Praça XV de Novembro, à Prefeitura Municipal e à Catedral e outros monumentos arquitetônicos, signos da pujança econômica cafeeira regional da época.

Figura 1 - Foto da fachada do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto”, 1918.

Fonte: Álbuns de fotografia do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”.

A imagem permite entrever que o colégio começou a funcionar em uma casa ampla, já construída no centro da cidade de Ribeirão Preto, em uma rua pavimentada. Essa casa foi adaptada para acolher as instalações do colégio, em 1918. Na parte frontal, havia uma única entrada e várias janelas. Nas janelas da parte frontal da casa, ficavam as salas onde se situavam a diretoria e a secretaria do colégio. Na parte ao lado, havia outra porta de entrada e várias salas onde se ministravam as aulas colégio.

Na inauguração do Colégio estiveram presentes vários sacerdotes, membros das elites, familiares das alunas. Entre os membros presentes, foi o Bispo Diocesano que iniciou as atividades, benzendo e inaugurando oficialmente a instituição. Alguns representantes das elites e das famílias de alunas participaram dessa solenidade, sobretudo da sessão literário musical, cantando hinos religiosos, proferindo poesias e orações. Muitas das orações e poesias foram proferidas por senhoras pertencentes às elites locais. Contudo, a autorização de funcionamento do Colégio somente foi assinada pelo Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo, Oscar Thompson, em 20 de maio de 1918.

Em sua trajetória histórica, esse Colégio conquistou novos cursos, aumentando de forma significativa o número das matrículas. Nesse percurso, a instituição acompanhou as mudanças que ocorriam no âmbito estadual e nacional.

Ao iniciar suas atividades, em 1918, a instituição recebia o nome de Externato Nossa Senhora Auxiliadora, oferecendo apenas o Curso Primário em regime de externato, para 10 alunas. Poucos dias depois, já possuía 14 alunas matriculadas. Em junho desse mesmo ano, o diretor geral de instrução pública regulamentou o funcionamento do externato, sob a direção da Irmã Modesta Martinelli. Segundo Nagle (1974), desde 1918, o grande problema da instrução pública paulista era encontrar uma fórmula que resolvesse o problema do analfabetismo. Nesse esforço de dar instrução primária a todos, de acordo com a pregação nacionalista da época, a reforma paulista de 1920 foi um exemplo singular, “ao transformar a idade escolar dos sete para os nove anos, reduzir o período de escolarização primária, obrigatória e gratuita para dois anos e condensar os programas de ensino” (p.214). Foi nesse contexto de expansão e reforma da escola primária paulista que

o curso primário foi instalado no Colégio das Filhas de Maria Auxiliadora em Ribeirão Preto, em 1918.

A instituição, que inicialmente possuía apenas o externato, em 1925, implantou o regime de internato. Há de se considerar que, apesar da crise de 1929 e as mudanças no contexto econômico do município de Ribeirão Preto, a partir da década de 1930, os fazendeiros ribeirão-pretanos foram grandemente afetados devido aos grandes investimentos feitos anteriormente, o que acarretou uma grave crise financeira. Alguns cafeicultores optaram por deixar a cidade e acompanhar a rota de imigração, investindo no plantio do café no estado do Paraná. Outros produtores preferiram permanecer em Ribeirão Preto e passaram a investir no comércio, o que favoreceu o crescimento comercial. Também se investiu na industrialização do município, sobretudo no setor da agroindústria, com a montagem de usinas de produção de açúcar, o que contribuiu para acelerar a economia local (GAETA, 1997). A economia de Ribeirão Preto se diversificou, não ficando mais centrada em torno de um único produto econômico, e a elite local passou a se interessar e a investir em diferentes setores. Devido à expansão do comércio, essas mudanças se refletiram também no universo social e cultural da cidade, com o crescimento das classes médias. Na área ligada à instrução escolar, por exemplo, o crescimento urbano ocasionado pela ampliação do setor comercial fez com que a população estudantil aumentasse (Cione, 1997) e, conseqüentemente, a rede de ensino se expandisse com a criação de outras escolas e de novos cursos.

Essas mudanças no contexto econômico não afetaram o desenvolvimento do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora na cidade de Ribeirão Preto, na verdade, acabaram favorecendo o seu crescimento, pois, em 1937, a instituição criou o curso ginásial. O referido curso recebeu reconhecimento sob o regime de inspeção prévia pelo Decreto nº 11.489, de 3/1/1943. O estabelecimento de ensino foi classificado como bom em virtude de ter na respectiva ficha registrada 9311 pontos; de acordo com a nova disposição de classificação, cabe-lhe a nota excelente.

Embora o Curso Ginásial tenha sido criado em 1937, nesse colégio, o seu reconhecimento sob o regime de inspeção prévia somente aconteceu em 1943, já no período de regulamentação da segunda reforma educacional, denominada Reforma Capanema, que aconteceu no governo de Getúlio Vargas e foi apresentada pelo ministro Gustavo Capanema Filho. No que diz respeito ao ensino secundário, o Decreto-Lei nº 4.244/1942 instituiu as bases da organização do ensino secundário no Brasil. O artigo primeiro determinava os princípios desse grau de ensino:

- 1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes,
- 2) Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística, e
- 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942, p. 20).

Importa destacar que a Lei Orgânica do Ensino Secundário (nº 4.244/1942) veio revitalizar a formação humanista e estabelecer, como finalidade desse nível de ensino, “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo

das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”. (BRASIL, 1952, p. 21 apud. SOUZA, 2009, p. 81). A referida Lei Orgânica do Ensino Secundário também reestruturou essa modalidade de ensino, dividindo-o em dois ciclos: 1º ciclo, denominado ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola); e um 2º ciclo, dividido entre clássico e científico. Este último ciclo foi iniciado com a Reforma Francisco Campos.

De acordo com Souza (2008, p. 186), a referida reforma acelerou a expansão desse ramo de ensino médio nas décadas de 1940, possibilitou a consolidação de um imaginário de excelência escolar cultivado nos ginásios e colégios, especialmente nos estabelecimentos públicos, compartilhado por gerações de brasileiros que tivessem ou não passado pela escola secundária. Entre as principais características que marcaram a expansão do ensino secundário no período, segundo Silva (1957, p. 182), “estavam, de um lado, um acentuado crescimento horizontal, no número de estabelecimentos e, de outro, um significativo crescimento vertical de ampliação de matrícula por estabelecimentos”.

Desse modo, pode-se observar que o curso ginásial no colégio foi regulamentado, houve um período de expansão do ensino secundário no Brasil, com o crescimento de matrículas nos estabelecimentos escolares dessa modalidade. No caso do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto, com a instalação do curso ginásial, ocorreu o aumento no número de alunos, o que gerou a necessidade da ampliação do espaço físico da escola, a fim de abrigar uma estrutura que atendesse a toda clientela. O colégio, inaugurado em 1918, contando com 14 alunas no curso primário, teve o número de suas matrículas elevado consideravelmente. No ano de 1923, por exemplo, o colégio possuía 223 alunas matriculadas no curso primário e, em 1940, já possuía 319 alunas matriculadas, distribuídas entre o ensino primário e o ginásial.

No ano de 1942, o colégio passou a funcionar em um novo prédio, que ocupava todo um quarteirão, no centro da cidade de Ribeirão Preto. A construção não pode ser apontada como um exemplo de monumentalidade arquitetônica. Era uma edificação simples e de poucos ornamentos, como bem mostra a foto a seguir.

Figura 2 - Foto da fachada do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto”, 1944.



Fonte: Álbuns de fotografia do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora”

Com seus três pavimentos, o prédio acolhia o setor administrativo, as instalações dos cursos e as acomodações do internato. Depois da porta de entrada, a construção se projetava na forma de U, com um pátio central. Nesse andar, no corredor do lado esquerdo, distribuíam-se: a sala da diretoria do Colégio; o auditório; o gabinete médico e odontológico; uma escadaria que se comunicava com o pavimento inferior. No corredor, do lado direito, ficavam a secretaria, o parlatório⁴, as salas de aula; a capela; a biblioteca, os laboratórios, a sala de professores, os banheiros, uma escadaria que dava acesso ao pavimento superior. Esse pavimento era dividido entre as salas de aula e as instalações do internato. O pavimento inferior continha: a cozinha, a copa, o refeitório, a lavanderia e o depósito para materiais diversos (RELATÓRIOS DOS INSPETORES DE INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA, 1942). Com essa demarcação interna, o espaço escolar era modelado segundo a estrutura panóptica. De acordo com Foucault (1977, p. 181), o panóptico

É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.

Na estrutura panóptica, o controle do espaço escolar se faz por meio da visibilidade total e permanente dos indivíduos, sem a necessidade de construções específicas. Trata-se do modelo ideal aos olhos do poder para controle dos movimentos das pessoas, servindo como dispositivo polivalente de vigilância aplicável a domínios diferentes. Assim, com esse tipo de arquitetura, as freiras podiam manter vigilância constante sobre as alunas em relação ao comportamento, em todos os espaços da instituição. Do mesmo modo que ocorria em outros estabelecimentos confessionais, masculinos e femininos, o Colégio “Auxiliadora” colocou em prática estratégias e táticas de vigilância sobre a totalidade do cotidiano escolar para alcançar a obediência do seu corpo discente. Em síntese, a arquitetura do estabelecimento católico serviu como “uma espécie de discurso que instituiu na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (Frago; Escolano, 2001, p. 26), o que, sem dúvida, acabou contribuindo para a formação educacional de suas alunas.

A reinauguração desse Colégio, ocorrida devido às instalações do novo prédio escolar, em 1942, repercutiu na imprensa local, sendo noticiário inclusive das primeiras páginas dos jornais locais. O Jornal “A Tarde”, por exemplo, em matéria de 10 de novembro de 1942 registrou:

Realizou-se, domingo último, a inauguração do novo prédio do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, vasto prédio que ocupa todo o quarteirão da rua Duque de Caxias, limitado pelas ruas Comandante Salgado e Cerqueira César. A solenidade, que teve cunho festivo, desdobrou-se em vários números, constituindo um programa que foi executado a rigor, marcando o acontecimento como fato notável nas atividades sociais de Ribeirão Preto (JORNAL A TARDE, 10 nov. 1942, p.1).

⁴ O parlatório era uma sala de estar apropriada para as alunas internas receberem a visita de seus familiares.

Para a reinauguração das novas instalações, as irmãs convidaram pessoas ilustres, lideranças políticas, proprietários de jornais, o bispo diocesano, o inspetor de instrução pública do estado de São Paulo, membros do corpo docente, professores de outras instituições de ensino de Ribeirão Preto. Entre os políticos, usou a palavra o então prefeito Fábio de Sá Barreto, que enfatizou a importância do colégio para a educação das jovens de Ribeirão Preto e região. Além disso, manifestou sua satisfação por estar presente naquele importante acontecimento local. O inspetor de instrução pública de São Paulo também proferiu algumas palavras e destacou a grande importância daquele acontecimento para a cidade de Ribeirão Preto e região. As irmãs do Colégio manifestaram-se discursando sobre a importância da educação. Todos os discursos proferidos receberam muitos aplausos por todos os presentes. Após os discursos, ocorreu a bênção do prédio, pelo bispo diocesano D. Manuel Delboux.

As novas instalações do colégio favoreceram a criação de novos cursos na instituição, no início da década de 1940, como o Normal, o Comercial Básico e o Secretariado, com um aumento significativo do quadro discente. Entretanto, os cursos de Secretariado e o Comercial Básico foram pouco procurados pela clientela feminina, pois as listas de matrículas de ambos os cursos deixaram entrever que o número de alunas matriculadas era reduzido, sobretudo em relação aos outros cursos da instituição como o Normal, o Ginásial e o Primário (LISTAS DE MATRÍCULAS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA AUXILIADORA DE RIBEIRÃO PRETO, 1944-1950).

No Curso Normal, a trajetória foi bem diferente, uma vez que essa modalidade de ensino era de interesse tanto das moças quanto de seus familiares. É oportuno lembrar que a entrada das moças nas escolas normais acabou por desencadear, a partir do final do século XIX, um processo de feminização do magistério e serviu para dar contornos mais definidos à profissão docente, na medida em que esse ingresso representou um caminho para as mulheres que precisavam trabalhar, como também para aquelas que desejavam estudar um pouco mais. O ingresso na escola normal significou o acesso a uma profissão bem aceita socialmente, por se constituir em uma atividade passível de conciliação com os deveres da mulher na família e ainda por prevalecer em torno do ofício de professora uma ideologia da domesticidade vinculando educação e maternidade (LOURO, 1989, 2000; SOUSA, 2000).

Mesmo após a década de 1930, ocorreu a abertura de novas oportunidades profissionais para as mulheres – secretária, enfermeira, assistente social -, que se firmaram como carreiras essencialmente femininas. (DEMARTINI, ANTUNES, 1993). O magistério primário permaneceu, ainda, como a profissão mais procurada pelas mulheres e bem aceita socialmente, sobretudo pelas famílias das classes médias da época. Como esclarecem Demartini e Antunes (1993, p. 97),

Ser professora era quase a solução para atender, de um lado, às necessidades econômicas e culturais das famílias, e, de outro, manter a imagem da mulher ligada à família – a escola era um prolongamento das lidas domésticas, do trato com as crianças. Era assim uma profissão que poderia, e, até, deveria ser incentivada entre as filhas.

Isso permite dizer que, mesmo após os anos de 1930, ainda predominava uma concepção em relação ao Curso Normal, conforme aponta Louro (1995), de que este representava um prolongamento do lar, no qual as professoras, no trabalho com crianças, exerciam o papel de segunda mãe. Diante dessas circunstâncias, pode-se dizer que o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em relação a outros cursos instalados no início década de 1940 na instituição, como o Comercial Básico e Técnico em Secretariado, acabou encontrando as condições mais favoráveis para o seu funcionamento e desenvolvimento na instituição.

A Escola Normal foi criada no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em um período de reforma consubstanciada pelo Decreto-Lei n.º. 14.002, de 25 de maio de 1944, que abriu o caminho para a instalação de novas escolas normais em todo o estado de São Paulo. O referido Decreto favoreceu a criação de mais 14 instituições de formação de professores primários⁵ em diferentes municípios do interior de São Paulo, dentre as quais 9 eram de orientação católica e 4 leigas, pertencentes tanto à iniciativa privada quanto ao município. Dessas 14 instituições, 2 eram para a cidade de Ribeirão Preto, no caso, a Escola Normal que funcionaria anexa ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, e a outra que ficaria anexa ao Colégio Progresso. Nessa época, a cidade de Ribeirão Preto e região ainda contavam com apenas duas instituições dessa modalidade de ensino, uma que funcionava no Colégio Santa Úrsula e outra na Associação de Ensino e nos municípios mais próximos de Ribeirão Preto, que possuíam escolas normais eram Araraquara, Jaboticabal, Bebedouro, Franca, Batatais e Jardinópolis (Mascaro, 1956), sendo que o município que ficava com a menor distância de Ribeirão Preto era Jardinópolis, distante 23 km; todos os outros, com distâncias que variavam entre 40 km a 90 km.

Considerações Finais

Os resultados evidenciaram que a vinda de Ordens e Congregações Religiosas para o Brasil, no século XIX, acabou desencadeando a instalação de uma rede de colégios católicos para a educação de crianças e jovens, que marcou forte presença na educação brasileira do século XIX e início do XX. Sinaliza um movimento da Igreja Católica, conhecido como ultramontanismo, que recusava as mudanças modernizadoras do século XIX e não restringia a sua atuação à instituição eclesial, mas, ao contrário, perpassava todos os setores da sociedade. Assim, lançou um olhar especial sobre a família, invadindo os lares católicos por meio da prática religiosa ocorrida nas igrejas, nos colégios, nos orfanatos, nas creches, sendo esses os lugares considerados preferenciais de sua ação.

Desse modo, foi possível observar que os colégios católicos, como os fundados pelas Filhas de Maria Auxiliadora, se tornaram lugares preferenciais de ação da Igreja Católica. Embora a instalação do colégio, em Ribeirão Preto, tenha ocorrido quase no

⁵ De acordo com o Decreto 14.002, de 25 de 1944 ficou autorizado o funcionamento sob regime de inspeção prévia dos seguintes estabelecimentos de ensino particular: Escola Normal Municipal de Capivari; Escolas Normais Livres “Santo André” – Barretos e Nossa Senhora da Conceição – Olímpia; “Sagrado Coração de Jesus” – Marília; “Instituto Americano” – Lins; “Instituto “Sede Sapientiae” Avaré; “Santa Escolástica” – Sorocaba; “São Vicente de Paulo” – Laranjal Paulista; “Colégio Progresso” – Ribeirão Preto; “Nossa Senhora Auxiliadora” – Ribeirão Preto; “Instituto Noroeste” – Birigui; “Coração de Maria” – Santos; “Associação do Ensino – São José do Rio Pardo; “Coração de Maria” – Penapólis.

final da segunda década do século XX, pode-se dizer que sua criação, em sentido mais amplo, acabou por integrar o contexto de expansão da obra educativa das Filhas de Maria Auxiliadora pelo interior paulista, desencadeada a partir do início do século XX. E, em um sentido mais específico, foi favorecida pelo desenvolvimento da lavoura cafeeira e a presença maciça de imigrantes italianos em Ribeirão Preto e região.

Contudo, a instalação desse colégio atendeu aos interesses da Igreja Católica local e aos anseios das elites cafeeiras e camadas médias emergentes, que desejavam uma formação educacional para a juventude feminina de Ribeirão Preto e região.

Em sua trajetória histórica, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto conquistou novos cursos, aumentando de forma significativa o número das matrículas. Nesse percurso, a instituição acompanhou as mudanças que ocorriam no âmbito estadual e nacional. No entanto, o seu processo de consolidação na cidade ocorreu, principalmente, no final da década de 1930 e início da década de 1940, devido à construção do novo prédio escolar e implantação de novos Cursos, mais especificamente, o Curso Ginásial, em 1937, e os Cursos Normal, Comercial Básico e Secretariado, anos após a instalação do prédio, em 1942. Porém, dos três cursos estabelecidos na instituição, apenas o Curso Normal conseguiu se consolidar e permanecer em funcionamento após o final da década de 1940.

Fontes

Álbuns de fotografia do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto.

BRASIL. *Decreto-Lei n.4.244, de 09 de novembro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1942

CIONE, Rubem. *História de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto: Leggis, 1993, 5 v.

GUIÃO, João. *Almanaque “O Município e a cidade de Ribeirão Preto (1822 -1922)”*.

Jornal A Cidade, 10 jan. 1918

Jornal A Tarde, 10 nov. 1942

Listas de Matrículas do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto, 1918-1950

Livro Histórico do Estabelecimento (1918-1952). Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP, 1968.

SÃO PAULO. *Decreto n.14.002, de 25 de maio de 1944*. Decreto de autorização de funcionamento sob regime de inspeção prévia de escolas normais particulares. São Paulo: Secretaria de Instrução Pública Paulista, 1944.

Relatórios dos Inspectores de Instrução Pública Paulista no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto, 1942.

Referências

AZZI, R. “A educação católica no Brasil: (1844 - 1944)”. In: LIMA, I. *Caminhos novos na educação*. São Paulo: FTD, 1995, p.22.

_____. *As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: cem anos de História*. São Paulo: Salesiana, 1999, v.1.

_____. As Filhas de Maria Auxiliadora. In: *Os Religiosos no Brasil*. São Paulo: Paulinas, 1986.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CUNHA, M. V. da. *O Velho Estadão: educação e poder nos anos de ouro do Ginásio Otoniel Mota*. Ribeirão Preto: Palavra Mágica, 2000.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n. 86, p. 5-14, ago., 1993

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividades: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GAETA, M. A. J. da V. *A Flor do Café e o Caldo da Cana*. Igaraparava; Fundação Sinhá Junqueira, 1997.

_____. “À Deus, à Igreja e à Pátria”: os estandartes da família católica no século XIX. *História*. São Paulo, v.11, p.243-258, 1992.

_____. *Os percursos do Ultramontanismo em São Paulo no Episcopado de D. Lino Deodato Rodrigues de Carvalho (1873-1894)*. 1991.371f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GATTI JÚNIOR, D. A História das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). *Novos Temas em História da Educação Brasileira*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002, p.3-24.

GUMIERO, E. A. Comércio regional na estrutura cafeeira paulista. *Estudos de História*, n. 1, v. 3, 1996.

HUNT, L. *Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAGES, J. A. *O Povoamento da Mesopotâmia Pardo-Mojuçu por correntes migratórias mineiras: o caso de Ribeirão Preto (1834-1883)*. 1995. 264f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 1995.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 443-481.

_____. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v. 20, n.2, p. 101-132, jul./dez., 1995.

_____. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: v.14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. , 1989.

MAGALHÃES, J. P. *Tecendo nexos: a história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2004.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C. P. de.; CATANI, D. B. (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.

MANOEL, I. A. A presença católica na educação brasileira: 1859-1959. *Didática*, São Paulo, v.28, p.25-39, 1992.

_____. *Igreja e Educação Feminina: Os Colégios das Irmãs de São José de Chamberry (1859 -1919)*. 1988. 306f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

MARCIGAGLIA, L. *Os salesianos no Brasil*. São Paulo: Salesiana, 1955, v.I.

MASCARO, C. C. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo: subsídios para estudos da sua reforma*. São Paulo: Secção de Publicação da Universidade de São Paulo, 1956.

MONBEIG, P. *Pioneiros e Fazendeiros de São Paulo*. São Paulo: Hucitec e Polis, 1984.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NADAI, E. *Ginásio do estado em São Paulo: uma preocupação: uma preocupação republicana (1889-1896)*. São Paulo: Feusp, 1987.

RODRIGUES, L. *A Instrução Feminina em São Paulo*. São Paulo: PUC, 1962.

SILVA, G. B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Nacional, 1957. (Atualidades Pedagógicas, v. 94)

SOUSA, C. P. *Práticas de Leitura, Memórias de Formação e Relações de Gênero: alguns estudos*. 2000. 182 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, R. F. de. *Templos de Civilização: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. *História da Organização do Trabalho escolar e do Currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. V. 2. São Paulo: Cortez, 2008.

*Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014*

O CAFÉ, A INDÚSTRIA E A ESCOLA: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO INTERIOR PAULISTA (FRANCA, 1889-1970)

Coffee, industry and school: reflections about the public education in São Paulo State (Franca, 1889-1970)

Sauloéber Tarsio de Souza¹
Wagner da Silva Teixeira²

RESUMO

O trabalho retrata o processo de constituição da rede pública de ensino no extremo nordeste paulista, mais especificamente, no município de Franca, em período marcado por intensas mudanças estruturais da região entre as décadas de 1890 e 1970. Nesse momento, a lavoura do café promoveu a dinamização da economia e estimulou também a industrialização gradativa dessa cidade fronteira, localizada entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. A proclamação da República em nível nacional e os adventos ímpares presentes no século XX, como as guerras mundiais, fomentaram grandes alterações e os reflexos foram sentidos nos mais diferentes rincões distantes dos centros de poder e indústria, como em Franca-SP. A escolarização nesse período passa a ser panaceia para todas as mazelas sociais, de forma que “a causa educação” foi discurso adotado por todos os níveis de governo e também por organismos da sociedade civil que defendiam o acesso a escola pelas massas, contudo, esse objetivo nem sempre foi traduzido em conquistas, conforme documentos consultados, como atas da Câmara Municipal, jornais locais, estatísticas do IBGE, etc.

Palavras-chave: História Regional, Educação Escolar, Interior Paulista, República.

ABSTRACT

The paper describes the process of constitution of the public schools in the far northeast of Sao Paulo state, more specifically, in the city of Franca, in a period marked by intense structural changes in this region between the 1890s and 1970. At that moment, the coffee crop increased the economy and also stimulated the gradual industrialization of this border town, located between the states of São Paulo and Minas Gerais. Nationally, the proclamation of the Republic, and the odd advents present in the twentieth century, such as the world wars, fomented big changes and the consequences were felt in different corners, distant from the centres of power and industry, as Franca-SP. Schooling in this period becomes a panacea for all social ills, so that “the cause of education” speech was adopted by all levels of government and also by civil society organizations that defending the access to the school by the popular classes, however, that goal was not always translated into victories as the documents consulted shown, as the minutes of the City Council, local newspapers, IBGE statistics, etc.

Keywords: Regional History, Education, Interior of São Paulo State, Republic.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sauloeber@pontal.ufu.br

² Doutor em história pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: wagnersteixeira@yahoo.com.br

Desde os anos de 1970, as mudanças na produção historiográfica originadas nas primeiras décadas do século XX, passaram a ser refletidas com mais intensidade também no Brasil, especialmente quando da organização dos programas de pós-graduação em diferentes instituições de ensino superior. Destaca-se a multiplicação dos trabalhos decorrentes dessa nova historiografia que passaram a focar as regiões e que alteraram as diversas especializações do campo historiográfico, como na produção histórico-educativa brasileira, atualmente, de caráter essencialmente regional³.

A projeção da história regional nas pesquisas de cunho histórico relaciona-se a produção da historiografia francesa, sobretudo, vinculada a “Escola dos Annales” que propunha nova forma de construção do conhecimento histórico, tal evento foi classificado por Peter Burke (1990) como “a revolução francesa da historiografia”. Em meados de 1929, March Bloch e Lucien Febvre, dois dos principais expoentes dessa nova vertente, iniciaram movimento de renovação e disseminação de um conhecimento histórico que se contrapunha ao fazer histórico tradicional, levando a adoção de novos métodos e fontes. Passaram a rejeitar a história que priorizava os eventos políticos, suas personalidades, o Estado, como objetos de investigação por excelência, historiografia preponderante desde fins do século XVIII, com o surgimento dos Estados-Nações.

Como consequência dessas mudanças iniciais, as gerações de historiadores que se seguiram aperfeiçoariam tal proposta de renovação historiográfica, adotando novas abordagens de investigação, a partir do diálogo com outras disciplinas como a antropologia e a geografia. Exemplo de tal aproximação foi a publicação da obra “O Mediterrâneo” (1949) de Fernando Braudel que representava a tomada de consciência do historiador em relação ao “espaço”, muito embora tratava-se do “grande espaço”.

O “pequeno espaço” na pesquisa histórica surgiria como nova tendência nos anos de 1950, conhecida na França como “História Local”. Vidal de La Blache⁴ apoiando-se nos conhecimentos geográficos contribuiu para a configuração do conceito de região que passaria a ser utilizado pelos historiadores nos estudos de espaços localizados (microespaços), apresentando certa homogeneidade relativamente aos macroespaços, examinados, por exemplo, por Braudel. A história das civilizações estudada no campo macro, seria revista pela historiografia moderna pela possibilidade de se examinar o micro (o local ou regional) espaço que abrigava populações específicas ou frações da nação.

³ Veiga ao realizar balanço sobre os Congressos de Ensino e Pesquisa em História da Educação em Minas Gerais demonstrou esse caráter regional da produção histórico-educacional no Estado, e ressaltou sobre seu inventário: “Também apresentei algumas considerações gerais para refletirmos sobre a história regional, quais sejam: a importância de ser anunciada enquanto uma abordagem histórica; a contribuição dessa abordagem para dar visibilidade a aspectos históricos não tratados nas histórias nacionais; a dimensão política desse fazer historiográfico, uma vez que envolve produção de identidades; e as possibilidades de promover socialização do conhecimento produzido junto às localidades investigadas” (VEIGA, 2012, p.13).

⁴ O modelo de espaço proposto por Vidal La Blache se adequou a diversos estudos da nova historiografia europeia dos anos de 1950 que adotavam a abordagem da chamada “unidade provincial comum”. Com o surgimento de novos problemas e objetos pela expansão dos domínios historiográficos no decurso do século XX, o modelo de região (espaço) derivado da teoria de La Blache foi questionado em função de que não enfrentava a questão essencial de que toda delimitação espacial seria arbitrária, já que as relações entre o homem e o espaço modificam-se no tempo, tornando pouco operacionais tais delimitações regionais que funcionariam para um período mas não para outro (BARROS, 2005).

A História Local nascia, aliás, como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais. (BARROS, 2005, p.107).

Pierre Goubert, um dos principais teóricos dos estudos de história regional, destacou que a emergência desse tipo de estudo nos anos de 1950 fora motivada pela associação entre o interesse investigativo de maior amplitude social (buscando-se os elementos anônimos das massas e não apenas os indivíduos prestigiados socialmente) e alguns procedimentos metodológicos que permitiriam estudar regiões específicas (sobretudo, pelo acesso a documentação seriada e pelo advento das estatísticas), por meio da análise dos dados relativos a uma determinada população em seu conjunto. Conforme apontou Goubert (1992, p.49), os historiadores em suas pequenas comunidades focariam a atenção “em uma região geográfica particular, cujos registros estivessem bem reunidos e pudessem ser analisados por um homem sozinho”, de maneira que muitas vezes a carência de fontes fosse sanada com acesso a um único arquivo, encontrando as séries que poderiam informar sobre a população estudada.

É preciso ressaltar que ao longo do século XX, a noção de espacialidade foi se expandindo e permitindo a construção de uma nova concepção de espaço enquanto um “campo de forças”, deixando de ser pensando exclusivamente como espaço físico, mas que também seria social, político e imaginário. Uma das apropriações dos historiadores por meio da interdisciplinaridade foi o conceito de região.

Grosso modo, uma *região* é uma unidade definível no espaço, que se caracteriza por uma relativa homogeneidade interna com relação a certos critérios. Os elementos internos que dão uma identidade à região (e que só se tornam perceptíveis quando estabelecemos critérios que favoreçam a sua percepção) não são necessariamente estáticos. Daí que a região também pode ter sua identidade delimitada e definida com base no fato de que nela poder ser percebido um certo padrão de inter-relações entre elementos dentro dos seus limites (BARROS, 2004, p.98).

Dessa maneira, a região, enquanto unidade de análise do espaço, passou a ser dividida por meio de diferentes critérios, tais como geológicos (solos diferentes e/ou semelhantes), climáticos, econômicos (produção e consumo) ou culturais (língua, modos de vida, etc.). A historiografia do século XX caminhou no sentido de valorizar igualmente as noções de tempo e de espaço nas análises dos fenômenos históricos, de maneira que os trabalhos monográficos em história das diferentes regiões passaram a coexistir com as pesquisas preocupadas com a investigação dos problemas nacionais mais amplos.

A partir dessa perspectiva, esse trabalho classifica-se enquanto história regional, cujo enfoque é a educação escolar, o processo de constituição da rede pública de ensino no extremo nordeste paulista, mais especificamente, no município de Franca, em período marcado por intensas mudanças estruturais da região, fomentadas pela riqueza gerada em decorrência da lavoura de café e a indústria do couro, entre as décadas de 1890 e 1970.

A Cafeicultura e a Industrialização no Nordeste Paulista

Desde o século XVIII, o nordeste paulista fora, gradativamente, povoado por estar na rota do comércio que ligava a Província de São Paulo à região dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso. A esse fato, somou-se também a decadência das atividades mineradoras que empurrou, para os limites da serra oeste de São Paulo, os mineiros, em busca de alternativas para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 1999). No início do século XIX, a região recebeu um fluxo populacional de grandes proporções, os mineiros que vinham, principalmente do Sul de Minas e os goianos do Sertão da Farinha Podre (futuro Triângulo Mineiro), criavam o gado e plantavam suas lavouras. Explica-se este fluxo pela decadência da mineração de Minas Gerais, esgotando o ouro de aluvião dos córregos, os habitantes daquela Capitania procuravam uma outra atividade, que estava ligada à terra. Hipólito Antônio Pinheiro, mineiro de Caconde, substituiu o posto vago de Capitão de Ordenanças do “Belo Sertão do Rio Pardo” em agosto de 1804, ocasião em que são dados os primeiros atos efetivos da fundação do povoado. Em 29 de agosto de 1805, foi criada a Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Franca e do Rio Pardo, simplificada para Franca, em homenagem ao Governador da Capitania, Antônio José da Franca e Horta.⁵

Assim surgiu Franca⁶, o pequeno povoado sobre três colinas, localizado no nordeste paulista, junto à divisa de Minas Gerais. Inicialmente, era pouso dos boiadeiros que rumavam para “os Goyazes”, e em suas selarias realizavam-se pequenos reparos nos carros de boi, o que contribuiu para o desenvolvimento da atividade de beneficiamento do couro entre os artesãos. O artesanato com o couro evoluiu para a produção de chinelos e calçados fortalecendo esse ofício como marca do povoado. A criação de animais exigia grandes quantidades de sal, trazidas do litoral em carros de boi e a cidade mineira de Sacramento era importante centro de distribuição desse produto. (CHIACHIRI F^o, 1982)

Há notícias sobre lavouras de café na região de Franca, desde os anos de 1830, mas até então, era um cultivo restrito para o abastecimento dos moradores locais e das caravanas que por ali passavam. De acordo com Faleiros (2002, p.11): “Entre 1861 e 1864 o Ministério da Agricultura enviou remessas de manuais e sementes de trigo, algodão e fumo para o município”, de maneira que se infere que o café não era prioridade nesse momento, situação diferente nos municípios de Campinas, Rio Claro e Mogi Mirim. As fazendas de café reproduziam os engenhos de cana em sua organização social, de acordo com Candido (1975) a expressão “família caipira” indica o mesmo que família patriarcal, uma formação histórica rural ou semi-rural por unidade, de forma que o patriarca seria o

⁵ O arraial foi assentado em uma colina entre dois córregos: Bagres e Cubatão, em terrenos da Fazenda Santa Bárbara, doadas para este fim em 03 de dezembro de 1805, por Antônio Antunes de Almeida e seu irmão Vicente Ferreira Antunes de Almeida e esposa Maria Francisca Barbosa. Nesta ocasião foi ereta uma Capela - Interina sob a direção de Manoel Marques de Carvalho e celebrada a primeira missa pelo Padre Joaquim Martins Rodrigues. Essa Capela situada no local do atual edifício da Cúria Diocesana, que foi depois denominada de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. A Igreja Matriz, iniciada em 1809, foi construída na Praça principal, onde hoje está a Fonte Luminosa.

⁶ O povoado de Franca foi criado como freguesia em 1804, e seu nome decorre de alusão ao capitão-general Antônio da Franca e Horta. Em 1824, um decreto imperial a elevaria à condição de vila e no dia 24 de abril de 1856 tornou-se cidade através de lei provincial. Somente em 28 de novembro de 1824 é que a Freguesia de Franca se emancipa de Mogi Mirim, sob a denominação de Vila Franca do Imperador. (MARQUES, t.1, p.276)

elemento central de toda a dominação. Contudo, os pequenos sitiantes se articulavam a grande propriedade para ampliar seus rendimentos, ao que tudo indica, na região de Franca, desde o princípio a lavoura do café se dividiu entre a grande e a pequena plantação, os pequenos proprietários trabalhavam temporariamente ou por empreita, eram os caipiras politicamente dependentes dos fazendeiros.

Também, o trabalho escravo foi utilizado no início do plantio do café em maior escala na região (em 1887, existiam 1283 cativos), somada a presença dos colonos migrantes que em muitos casos se endividavam até que a lavoura fosse formada, termos de acordo revelados pelos contratos assinados. A situação dos imigrantes melhorou ao longo da década de 1880, com o advento da República quando os estados ganharam maior autonomia e São Paulo promoveu ainda mais, através da cafeicultura, acumulação de capital, o que inseriu a região de Franca definitivamente nesse processo. (FALEIROS, 2002).

Ao final do século XIX, a produção do café atrairia a ferrovia, tirando o povoado de sua estagnação. A ferrovia chegara a Franca em 1887, a partir daí, a economia regional passaria a se desenvolver em dois eixos, um voltado para a exportação de café e o outro para a subsistência da população, como a produção dos gêneros de primeira necessidade, alimentos, calçados e roupas. É sobre tal dualidade econômica, agropastoril e comercial de base artesanal, que se consolidaria o desenvolvimento urbano de Franca. (FERREIRA, 1989)

Os ganhos com a cafeicultura possibilitariam, mais tarde, o financiamento da indústria do couro e seus derivados, uma atividade econômica tradicional do município, vinculada à pecuária dos primeiros tempos de povoamento da região (GARCIA, 1996) Em 1921, foi criada a primeira indústria de calçados mecanizada em Franca, a “Jaguar”, que empregava mão de obra feminina em grande escala, onde o ritmo de produção passava a ser ditado pela máquina. A tecnologia utilizada era alemã e fora investimento de cafeicultores que buscavam a diversificação de seus negócios. Porém, a partir dos anos de 1930, surgiriam as grandes fábricas de calçados, pioneiras na expansão industrial de Franca.⁷

Os incentivos à industrialização, desde o governo Vargas, acompanhados de progressiva urbanização da sociedade brasileira, contribuiriam para a expansão do mercado de consumo de bens não duráveis, como os calçados, os tecidos etc. Outro elemento importante nesse processo foi o advento da segunda grande guerra que forçou o avanço industrial para atender as demandas do mercado interno.

Até a década de 1960, a indústria francana se ampliaria acompanhando o crescimento do mercado interno, de maneira que, já no ano de 1960, os estabelecimentos industriais ligados ao couro representavam quase 50% do total das indústrias do município, tendo bastante relevância na economia da cidade. Nesse ano, o volume financeiro produzido pela indústria calçadista da cidade foi de Cr\$ 750.000.000,00, enquanto que o café, principal atividade agrícola do município, produziu Cr\$ 237.898.600,00. Como esses números mostram, a lavoura de café continuava a ser uma atividade importante do município, mas já não era preponderante.⁸

⁷ Algumas das fábricas de calçados fundadas no período: Peixe (1931), Indústria Antônio Lopes de Mello (mecanizada em 1936), Samélio (1935), Palermo (1939) e Spessoto (anos 30). (VILHENA, 1968)

⁸ No censo de 1960, os indivíduos (empregados e empregadores) envolvidos nas atividades de indústria

O crescimento da indústria em Franca se aceleraria ainda mais no decorrer da década de 1960, colaborando para impulsionar as demais atividades urbanas, tornando a economia da cidade mais complexa. Isso pode ser entendido também, como um reflexo da política nacional calcada no discurso de modernização, que foi reforçada pelo governo autoritário, a partir de 1964, com o incentivo a presença do capital estrangeiro, como alternativa para a consolidação do capitalismo monopolista no Brasil.

A modernização de determinada sociedade, segundo Germani (1974), é percebida também, pelo predomínio das atividades entendidas como *modernas*, que compreendem os setores do comércio, serviços e indústria sobre as atividades tidas como *tradicionais*, envolvendo a agricultura de subsistência, o extrativismo primitivo de minérios, vegetais etc. Nesse sentido, a análise de alguns números sobre a base de atividade socioeconômica de Franca, revela enorme crescimento desses setores:

Tabela 01 – População Economicamente Ativa de 10 anos e mais (Franca-1960-70)

ATIVIDADE	1960	1970
Comércio varejista/atacadista	1.519	4.234
Serviços	969	5.742
Alojamento e Alimentação	188	1.959
Indústria	2.985	14.286
Administração Pública	*	1.146
Outras Atividades	*	1.869

* Dados não disponíveis no censo de 1960.

Fonte: Fundação IBGE, Departamento de Censos - SP, Recenseamentos Gerais 1960/70.

Esses dados evidenciam que a sociedade local, no decorrer nos anos 1960, passou por mudança morfológica radical, com acelerado crescimento dos setores de serviços e com a consolidação do predomínio da atividade industrial sobre os demais setores, empregando boa parte da população economicamente ativa da cidade. A expansão da indústria e a multiplicação das oportunidades de melhoria de renda em Franca estariam diretamente relacionados às taxas de crescimento populacional urbano e ao enfraquecimento das pequenas propriedades rurais.

Tabela 02 – Crescimento Populacional do Município de Franca⁹

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	TAXA CRESCIMENTO
1940	55.690	- 3,95%
1950	53.485	4,08%
1954	56.851	6,29%
1960	68.027	19,66%
1970	95.018	39,68%
1971	99.357	4,56%

Fonte: Fundação IBGE, Departamento de Censos – SP, Recenseamentos Gerais, 1940/1971.

distribuíam-se em 224 estabelecimentos nas sub-áreas de: madeira (20), de couro (15), de vestuário/calçados (73), produtos alimentícios (51), editoriais gráficos (10), de papel (7), de mobiliária (9), de metalúrgica (8), de mecânica (8) e outros. Fonte: Fundação IBGE, Departamento de Censos – SP, Recenseamento Geral, 1960.

⁹ A diminuição populacional nos anos de 1950 decorreu da emancipação de São José da Bela Vista (1948). Nas décadas seguintes se emanciparam Cristais Paulista (1959), Restinga (1964) e Ribeirão Corrente (1964).

Como podemos perceber, desde os anos de 1950 a cidade de Franca passava por um acelerado crescimento populacional. Entre 1960 e 1971, o aumento da população superou 40%, num período em que ocorreram várias emancipações de pequenas cidades, até então, subordinadas ao município de Franca. É importante lembrar que essa elevação populacional não foi efeito apenas da explosão da natalidade, mas, sobretudo, em consequência do fortalecimento da produção industrial local, baseada no setor calçadista, que gerou milhares de empregos, atraindo migrantes, especialmente os das zonas rurais. A taxa de urbanização de 92,75% já em 1970, garantia a Franca o 23o. lugar entre as cidades mais urbanizadas do estado de São Paulo, sendo que dos seus 21.568 imóveis, 18.265 localizavam-se na zona urbana. O grau de urbanização da cidade era bastante superior à média do interior do estado (70,93%) e também à média do Brasil (55,92%) (IBGE, 1970).

O processo de modernização, calcado na rápida urbanização apoiada na industrialização, implicaria em desorganização e grandes deslocamentos das massas, o que gerou continuamente problemas sociais, divisão e conflitos de interesses, bem como movimentos de protesto e resistência à mudança. A modernização brasileira priorizou a esfera econômica em detrimento da sociocultural, de maneira que os ganhos sociais foram perceptíveis especialmente, na geração de novos padrões de consumo, multiplicando-se os problemas infraestruturais nas diversas sociedades como falta de habitação, de saneamento, de educação, etc. A cidade de Franca, por exemplo, no início da década de 1960, apresentava dados precários, de maneira que 20% de seus moradores não tinham abastecimento de água, 50% das ruas sem pavimentação, 44% não contavam com esgoto e 38% ainda não eram atendidas com coleta regular de lixo (BENTIVOGLIO, 1996).

Deixando de lado os números e as estatísticas, atentemo-nos para outro dado que revela aspecto importante desse momento de aceleração da modernização local. Tal processo, bastante proclamado durante os anos de 1960, deveria consolidar a “nova cultura” ou o “novo modo de vida”, construída sobre a sociedade industrial de massas e seu movimento expansivo de estrutura racionalizada do seu sistema produtivo. A difusão de determinadas práticas e símbolos, decorrentes da ampliação da materialidade técnica no meio urbano, também contribuía para gerar hábitos *modernos*, consolidando novas noções de tempo e espaço por meio das quais a consciência passava a constituir a *realidade* racionalizada da vida. (ORTIZ, 1988)

O progresso técnico, no qual os ganhos do tempo fazem parte dos ganhos da produtividade, encerra paradoxalmente a pressão tanto sobre o tempo social quanto sobre o tempo pessoal. Todos somos constrangidos a ajustes temporais cada vez mais fechados. Todos somos corroídos pelo cuidado de bem gerir a ‘economia-tempo’, pela obsessão de ‘ganhar tempo’, pela esperança de dominar os encadeamentos sequenciais de seus atos e a cadência de seus movimentos. A sociedade de consumo é grande consumidora de tempo. (CHESNEAUX, 1996, p.31)

“Perder tempo”, portanto, passaria a significar descompasso com a ordem das coisas. Nesse sentido, diferentes práticas e símbolos se desenvolveram na sociedade local, revelando-se como formas de inculcação de uma pedagogia que ensinava o valor do tempo na “vida moderna”.

A implantação da primeira esteira de produção de calçados na Indústria Samélllo, no ano de 1965 revela tal perspectiva.¹⁰ Esse novo método produtivo baseava-se em princípios tayloristas e fordistas de produção racionalizada, utilizados nos EUA, desde os anos de 1930. Isso possibilitou aumento na velocidade da produção, segundo as necessidades do mercado, representando um dos fatos mais importantes do período, já que tal inovação tecnológica era fundamental para o suprimento do mercado de massas que se consolidava no Brasil, com a maioria da população já estabelecida nas zonas urbanas. Também criou as bases para que as indústrias locais se inserissem no mercado internacional, promovendo redução de custos da produção, aliada aos incentivos estatais aos produtos industrializados para a exportação.¹¹

Segundo Ortiz (1994), o tempo seria importante, devendo ser adaptado às exigências da civilização urbano-industrial, assim, até mesmo a história da formação da classe operária poderia ser vista como um movimento de inculcação autoritária lhes ensinando o valor do tempo. O poder municipal francano também se empenhava no processo de racionalização baseado nos conceitos de eficiência e produtividade. Uma prova disto foi a elaboração, em 1965, de um “Plano de Avenidas”, que visava, além de aproximar a cidade ao urbanismo dos grandes centros, especialmente Brasília (verdadeiro modelo do *moderno*), também proporcionar um maior fluxo de automóveis, aumentando-se a velocidade dos deslocamentos e da mobilidade (FERREIRA, 1983).

Muito embora o Plano de Avenidas tenha sido aplicado anos mais tarde, essa nova característica urbana permitiria o aumento no ritmo da mobilidade de mercadorias, objetos e pessoas, no “mundo da via expressa”, onde o automóvel passaria a ser entendido como um mito do homem *moderno*, um símbolo de uma época, cuja mobilidade e velocidade seriam atributos da *civilização*. (ORTIZ, 1994)

A velocidade das mudanças no período do pós-guerra está intimamente vinculada à aceleração do industrialismo que multiplicara, de forma jamais vista, o emprego da técnica - desenvolvida sobre bases racionalistas - ao cotidiano, transformando significativamente a cultura contemporânea. Isso só foi possível, em boa parte, pelas intervenções do Estado e da indústria cultural consolidada a partir dos anos de 1960-70, que promoveram a reorganização da esfera cultural no Brasil, assim, a presença das tradições populares -

¹⁰ Outro dado foi o consumo do basquete como lazer, em Franca, a partir do início dos anos 1960, que pode ser entendido também como um símbolo de tal pedagogia a serviço da modernização local. Nesse momento, a equipe de basquete francana conquistou vários títulos, destacando-se no cenário nacional. A prática do basquete na cidade teria sido introduzida nos anos de 1930, juntamente com a criação da disciplina de Educação Física, incluída no currículo escolar. Mas somente no ano de 1953 que surgiria uma “academia de basquetebol” em Franca, com a criação do “Clube dos Bagres” que patrocinava as atividades da equipe. Nos anos de 1960 e 1970, com a expansão industrial, o time passaria a ser patrocinado pelas indústrias calçadistas e com sua estrutura administrativa ampliada conquistaria muitos títulos. Nesse período, as partidas de basquete atraíam grande número de pessoas, tornando-se um esporte bastante popular na cidade. Isso pode ser percebido pela projeção de alguns dos seus atletas no campo político e pelas apresentações, no ginásio local, de “cobras da bola ao cesto” norte-americanos como os *Globe Trotters* e *Harlem Sitars* e pelos amistosos entre o “five francano” e seleções estrangeiras. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “O Francano”, vols. nos. 034-038/181-182, 25/fev-07/mar/60, 31/dez/61, 19/abr-14/jun/62, 14/fev-28/mar-08/dez/63, 02/ago-29/out/64-01/nov/64, 07/mar-27/mar-02/set-14/nov/65 e 20/02/66. (BÊDO, 1996)

¹¹ A esteira permitiria que o produto se deslocasse de setor em setor na cadeia produtiva (corte, costura, colagem, montagem, acabamento etc.) em um ritmo maior, em relação ao processo anterior onde quem deslocava a produção eram os operários. A região de Franca, entre 1960 e 1965, tivera um crescimento industrial de 16,8% ao ano, isto representava duas vezes a média do estado de São Paulo. (FERREIRA, 1989)

inseridas no processo de modernização – tornar-se-iam cada vez mais limitadas no seu raio de ação. “Os costumes populares passam a ser colecionados em pedaços nos museus, livros e exposições, tentando-se construir um saber enciclopédico.” (ORTIZ, 1994, p.184)

Em Franca, já existia uma relevante penetração dos veículos de comunicação de massa, que se encarregavam da difusão de signos da modernização local, por meio do rádio, jornais, cinemas, e até mesmo da incipiente TV. Em 1962, fundou-se a Rádio Difusora de Franca, a segunda estação de rádio da cidade, num momento em que se festejava a chegada da energia elétrica em bairros periféricos da cidade e se promoviam campanhas para a instalação da torre de TV na cidade. As estações de rádio eram, sem dúvida alguma, o veículo de comunicação de maior abrangência entre as massas, tanto devido ao custo mais acessível do aparelho retransmissor, quanto por ser um meio comunicador que ultrapassava a barreira do alto índice de analfabetismo.¹²

Os jornais também se constituíam em elementos de transmissão de valores modernizantes, compondo os acontecimentos com suas visões particulares da realidade. Os discursos da imprensa escrita ou falada refletiam a ideologia dominante, já que muitas vezes, acabavam portando-se como sua própria expressão. Os símbolos da modernização se traduziam em suas mensagens, frequentemente, por meio da idealização de Franca como cidade moderna e progressista. O basquete, a educação, o urbanismo e principalmente, as indústrias, apresentados como símbolos do moderno, tinham grande circulação na imprensa local.¹³

Franca, no decorrer desse período, possuía quatro cinemas (dois centrais e dois periféricos), e suas programações expressavam a indústria cinematográfica mundial, com grande domínio do cinema hollywoodiano, difundindo valores norte-americanos, como a valorização da violência constante de grande parte do enredo de seus filmes (conquista do Oeste, a vida de gangsters, o herói é sempre o mais violento). Na programação dos Cines São Luiz, Odeon, Santo Antônio e Avenida, predominavam este tipo de filme: “O Americano Tranqüilo”, “Odisséia do Oeste”, “A Vida de um Gangster”, “Sem Talento para Matar” etc. A presença do cinema americano no Brasil, já era marcante nos anos de 1950, quando esse tipo de lazer se tornara um bem de consumo. Segundo Ortiz (1988), fora a crise de público no cinema americano que fizera com que a indústria cinematográfica norte-americana se voltasse para a exportação de filmes para Europa e América Latina.

Todos os meios de comunicação locais contribuíram para a consolidação do mercado de massas como afirmação da “nova cultura”. Porém, o elemento social de grande importância no processo de modernização da sociedade brasileira foi a educação

¹² A primeira estação de rádio de Franca foi a Clube Hertz. A TV, até 1967, era bastante incipiente, já que não havia torre de captação dos sinais, então. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “O Francano”, vols. nos. 036/038, 29/mar-10/jun/1962 e 16/set/1965.

¹³ Por meio da publicidade dos jornais pesquisados fica evidente a consolidação da economia local como centro de relevante nível de consumo. As propagandas de pequenos bazares e armazéns dividiam espaço com o grande capital: “AVON, agora em Franca!”, “Reserve já o seu CHEVROLET-GM DO BRASIL”, “Venha conhecer o novo Posto SHELL”, “PEPSI-COLA chega na cidade”, “Máquinas de Lavar HOOVER”. Percebe-se que o capitalismo monopolista dirigia o processo de internacionalização do mercado interno. Assim, nota-se o empenho de modernização dos hábitos de consumo da população e a aproximação da sociedade local aos padrões internacionais vigentes. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção dos jornais “Comércio da Franca”, “O Aviso da Franca” e “O Francano”, período de 1960 até 1971.

escolar. O processo de constituição do sistema público de educação em Franca evidencia que o empenho em sua expansão era real preocupação dos governos de todos os níveis. O número de escolas públicas a partir da segunda metade do século XX teve um crescimento espantoso, triplicando o número de instituições em cerca de duas décadas, assim, Franca registrou a maior expansão da rede educacional local desde que passara a existir como município.¹⁴ A “fé na educação” como fator de desenvolvimento econômico e modernização social se transformaram em discurso preponderante, e os debates em torno da “causa educação” ganhavam tal projeção que eram capazes de definir, por exemplo, o resultado de eleições, como veremos adiante.

A análise das estatísticas sobre a economia, a população, a urbanização e a educação, a observação de símbolos como o basquete, a esteira de calçados, e o “Plano de Avenidas”, são procedimentos que contribuem para a compreensão do processo de modernização local, inserido num movimento mais amplo de origem global. Neste sentido, é importante ressaltar que:

(...) os processos em escala local articulam-se como macro processos em escala nacional e internacional. (...) [que] o risco é grande de se desconhecer a necessária articulação dos espaços locais no espaço mais vasto onde estão inseridos – o espaço nacional – e, no mesmo sentido, desconhecer a lógica do local pulverizando-a em análises globalizantes. (...) se o local, de certa forma, se define por exclusão e oposição a outros níveis (o local se opõe ao global, o local se opõe ao nacional), não há como estudar o tema sem fazê-lo correlativamente, em um duplo movimento: do Estado central ao local, do local ao central. (FISHER, 1993, p.12-19)

A educação escolar passa a ser articulada, especialmente, ao longo do século XX ao movimento mais amplo de modernização brasileira, no entanto, a experiência local aponta para especificidades quando se observa com mais atenção o papel da escolarização pública na cidade de Franca.

A Constituição da Educação Pública em Franca-SP

De acordo com os registros da Assembleia Legislativa de São Paulo, no ano de 1851 (06 de maio) a lei Provincial nº 424 criou as duas primeiras escolas públicas na então Vila Franca do Imperador. Como não se admitia a coeducação, uma das instituições foi destinada ao público masculino e a outra ao feminino. De acordo com Souza (2008, p.157):

Entre os anos de 1851 e 1854, a escola masculina registrou cerca de 96 matrículas anuais com frequência em torno de 62,5%, enquanto a feminina era freqüentada por cerca de 42 alunas, obtendo-se 69,04% de presença nas aulas. Consta também a existência de uma sala de ensino secundário oficial, cujo professor era o Senhor Antônio Jacinto Lopes de Oliveira, que ministrava aulas de francês e latim aos seus 07 alunos. Somente no ano de 1885, é que Frei Germano introduziria as disciplinas de Física, Química e Matemática na educação secundária da cidade.

¹⁴ Fonte: Delegacia Regional de Ensino – Cadastro dos Estabelecimentos Educacionais da Cidade de Franca.

Estas escolas podem ser entendidas como a gênese da educação escolar pública nesse município paulista do interior do estado, quase três décadas depois, já no início da República, em 1889, Franca contava com apenas cinco escolas públicas, chamadas de isoladas, sendo duas femininas e três masculinas; das quais, quatro funcionavam no centro e uma no bairro do Covas.¹⁵ As escolas públicas da sede do município se localizavam no centro da cidade; a 1ª e a 2ª cadeira feminina ficavam, respectivamente, na Rua do Ouvidor e no Largo da Alegria. Não foi possível estabelecer com certeza a localização das duas escolas masculinas.

Tal situação, pouco a pouco, levaria a um discurso de descontentamento com a situação da escola pública que pode ser observado em um artigo publicado no *Almanack da Franca* de 1902 por M. Franco, no qual faz uma análise do ensino público na cidade criticando o governo estadual e as lideranças municipais: “A instrução pública, infelizmente, não esta ainda difundida e desenvolvida na Franca, de acordo com a população e a importância de seu município”. Continuou o relato afirmando que naquele momento funcionavam na cidade apenas nove escolas todas provisórias, e denunciava “não existe, pois, um só estabelecimento, ainda mesmo de ensino elementar, custeado pelo governo do Estado! Este apenas concorre com uma pequena subvenção para auxiliar as escolas municipais”. A crítica o governo estadual continua, sobre o inspetor das escolas do Estado, afirma “aquele digno funcionário nos afirmou que existem criadas para este município 14 escolas e que se não estão funcionando é por falta de opositores; ou concluímos nós, por falta de quem se interesse pelo provimento delas”. Conclui responsabilizando o Estado e as lideranças municipais pelo descaso com a instrução pública na cidade “a falta de verdadeiro interesse pelo desenvolvimento da instrução pública em Franca, não só por parte do Governo, como por parte das influências locais”.¹⁶ Começavam a ressoar na cidade vozes criticando a ação do poder público municipal (no que se refere à educação pública) e reivindicando uma maior participação do governo estadual na educação do município.

Entre 1902 e 1905 funcionou na cidade, o Externato Municipal, uma espécie de Grupo Escolar a cargo do município, seu regulamento foi aprovado por unanimidade e sem discussão pela Câmara Municipal. Duas questões merecem destaque, a primeira no art. 6º, dividia o externato em quatro classes, inaugurando o ensino graduado na cidade antes mesmo da criação do Grupo Escolar. A segunda questão esta no art. 5º, §3: “decretar o ensino obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos, com exceção daquelas que provem receber instrução particular”.¹⁷ No art. 8º “Serão matriculadas *ex-offício* todas as crianças existentes no perímetro da cidade, de 7 a 14 anos”. O regulamento previa punição para os pais ou responsáveis que não cumprissem suas determinações, advertência por ofício, advertência pública pela imprensa e “Multa de 50\$000 se, após a admoestação particular e a censura pública, deixarem de apresentar a matrícula os menores sob sua responsabilidade ou justificarem que os mesmos recebem instrução particular.”¹⁸ O Externato funcionou até a inauguração do Grupo Escolar.

¹⁵ Nomes e Endereços de Professores – 1889, Caixa 0049 – Vol. 0329, Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”

¹⁶ FRANCO, M. *Almanack da Franca para 1902*. São Paulo, 1902, s/n.

¹⁷ Tribuna da Franca, 12/07/1902, Rolo 24, Arquivo Permanente UNESP/FHDSS

¹⁸ Idem

Este, por sua vez, foi inaugurado em 1905 sob grande alarde. Colocado como um marco para a cidade, com grande pompa e a presença dos “cidadãos mais ilustres” da cidade, representou um passo significativo no desenvolvimento no ensino local. Os Grupos Escolares começaram a ser inaugurados em 1890, demorando cerca de 15 anos para Franca receber o seu. A Câmara Municipal doou o prédio localizado no centro da cidade. O grupo teve como alunos imediatos os provenientes das escolas isoladas do centro formando 8 classes. Desdobrado em 1910, passou a 16 classes, alcançando em 1930, 22 classes e um total de 991 alunos.

Outra questão importante relacionada ao Grupo Escolar foi a presença de novos métodos de ensino, há algumas referências ao método intuitivo na imprensa local: “O método intuitivo do ensino em globo, organizado por competentes pedagogistas é hoje universalmente aclamado como o melhor, desde as classes dos embrionários até as aulas científicas dos professores de escolas superiores”.¹⁹

Apesar da criação do Grupo Escolar, continuava a demanda por escolas nos bairros da periferia da cidade, como se pode ver por este ofício dos moradores do bairro Santa Cruz.

Em virtude da criação do Grupo Escolar ultimamente instalado e conseqüente diminuição das despesas com a instrução pública municipal, seja agora criada no referido bairro a escola solicitada, em virtude de grande número de crianças ali residentes que não podem freqüentar o Grupo pela grande distância existente entre aquele bairro e o edifício deste.²⁰

Pedido semelhante foi feito no ano seguinte pelos moradores do bairro da Estação, enviado em três de janeiro de 1906:

Representação de alguns habitantes do bairro da Estação, pedindo a continuação ali da escola do sexo feminino, regida pela professora Salvina Pimenta, em vista da dificuldade que há de freqüentarem o Grupo Escolar as meninas daquele bairro, não só pela distância, como por não poderem, a maior parte delas, satisfazer as exigências do Regimento Interno desta casa de Instrução.²¹

O pedido foi aprovado, a escola havia sido criada no ano de 1905 com caráter provisório, isto é, provida apenas por um ano. Em abril de 1906 comerciantes e moradores do bairro solicitaram à Câmara o provimento da Escola do sexo masculino do bairro que havia sido criada, no entanto, não havia ainda sido provida, aliás, problema muito comum naquele momento.

Em 1907 foi a vez dos habitantes do bairro Cidade Nova solicitarem a criação de uma escola no Bairro com o mesmo argumento de que o bairro era distante do Grupo Escolar. Esses requerimentos demonstram que a localização do Grupo Escolar no Centro da Cidade atendeu, sobretudo, os moradores desta região, já que os moradores dos três bairros que ficam em torno do centro: Estação, Cidade Nova e Santa Cruz solicitaram a criação de escolas pela grande distância para as crianças.

¹⁹ Tribuna da Franca, 7 de novembro de 1912, MHM “José Chiachiri”

²⁰ Ata da Câmara Municipal, 04/04/1905, Caixa 0005, vol. 0023, MHM José Chiachiri

²¹ Ata da Câmara Municipal, 03/01/1906, Caixa 0005, vol. 0023, MHM “José Chiachiri”

É difícil estabelecer que tipo de clientela o grupo escolar atendia, Antunha afirma que muito embora não de maneira intencional havia uma “clientela relativamente selecionada” e completa: “são numerosos os depoimentos sobre as melhores condições sociais e econômicas dos alunos dos grupos escolares, em confronto com os das escolas isoladas” (ANTUNHA, 1976, p.73). Talvez a relação entre centro e periferia possa explicar em certa parte esta situação.

O Grupo Escolar representou para a cidade de Franca o que de mais moderno havia na educação pública paulista naquele momento. Na imprensa a defesa do Grupo Escolar é uma constante, contudo, aparecem também artigos que demonstram os problemas do prédio doado pela Câmara ao Estado: “Ainda agora sabemos que foram nomeados para esse estabelecimento mais dois professores e, entretanto, não poderão eles entrar em exercício de suas funções por falta de salas”.²²

A importância do Grupo Escolar como símbolo de uma nova ordem, de um novo tempo, também foi muito significativa e mostrou que as ideias propaladas pelos educadores paulistas no que diz respeito à educação encontraram vozes ressonantes na cidade. O Grupo Escolar era parte integrante do projeto republicano para a educação no qual o povo aparecia como:

Massa amorfa, degenerada e indolente, incapaz do exercício da cidadania plena, um povo que necessitava ser civilizado pela ação moralizadora e disciplinadora da educação. Nos horizontes de uma cidadania restrita, a escola graduada correspondeu aos anseios da inovação educacional e menos aos projetos de democratização do ensino. Nesse caso, a aparente incongruência ganha sentido quando a questão é analisada no contexto do liberalismo conservador e das propostas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 1998, p.284).

A quantidade de escolas isoladas saltou de cinco em 1889 para 16 em 1912. A qualidade daquelas escolas, entretanto, deixava muito a desejar, artigo publicado no jornal “Tribuna da Franca” de 1911 descreve a situação de uma dessas escolas:

Visitei certo dia uma destas escolas, aqui na Franca. Era um cubículo acanhado, baixo, sem luz, onde as velhas carteiras amontoadas, nem deixavam espaço ao menos para a mesinha do professor. Naquele ambiente anti-higiênico, de ar confinado, impuro e mal-cheiroso, umas cinquenta crianças se acotovelavam, em posições incomodas e más, que lhes tolhiam os movimentos. Com excessivo esforço debilitante escreviam banhadas em suor...Duas horas da tarde em tempo de calor...coitadinhas!²³

O Professor Homero Pacheco Alves escreveu para o Almanaque Histórico da Franca em 1943, organizado por Higino A. Nascimento, um texto intitulado *A Instrução na Franca*, em que pretendia traçar o que se tinha feito em relação à educação no município nos últimos quarenta anos. Muitas vezes, num tom ufanista, ignorava as diferenças sociais e a todo o momento enaltecia exageradamente as qualidades de Franca. Entretanto, não se pode negar as dificuldades e a desatenção das autoridades para com o ensino, fazendo uma referência ao início do século, diz que:

²² Tribuna da Franca, 26 de Janeiro de 1911, MHM “José Chiachiri”

²³ Tribuna da Franca, 3 de Setembro de 1911, MHM “José Chiachiri”

Escolas públicas mantidas pelo Estado e regidas por normalistas não existiam. Eram as “Escolinhas” urbanas ou rurais, sustentadas pela Câmara ou particulares. (...) O ensino público em Franca era quase que representado na Comarca pelo Grupo Escolar “Cel. Francisco Martins”. Uma ou outra Escola Estadual em pontos da cidade e nas sedes dos Distritos marcava o desinteresse pelo Ensino. (...) Em 1901, o nível intelectual dos filhos de Franca muito deixavam a desejar (...) não existia na comarca um único professor normalista.²⁴

Outra questão era o salário dos professores, objeto de frequentes pedidos de aumento por parte dos professores. Em 1906, os salários dos professores dos Bairros de Ribeirão Corrente e da Santa Cruz eram de 100\$000, ao passo que o da Cidade Nova era de 150\$000. Os valores não variavam muito e a Câmara tinha plena autonomia para estabelecer os vencimentos, o que abria certa margem para favorecimentos.

Em Franca durante a República Velha a educação pública desenvolveu-se com avanços e retrocessos. Coordenada pela classe dominante local não figurou entre as prioridades do município, como se pode ver na tabela sobre os gastos com a Instrução Pública não variavam muito, e representavam bem pouco dentro do orçamento municipal.

Tabela 03 – Gastos Municipais com Educação

ANO	VALOR ABSOLUTO	PERCENTUAL
1902 – 1904	18:575\$790	3,41%
1907	14:000\$000	6,66%
1911	13:140\$000	7,3%
1915	12:320\$000	3,78%
1920	8:340\$000	2,37%
1925	16:080\$000	2,4%
1929	17:200\$000	1,16%

Fonte: OLIVEIRA (1999, p. 181-183).

Além da verba destinada à educação, vale analisar o número de alunos atendidos pelas escolas isoladas e pelo Grupo Escolar, conforme tabela abaixo é possível ter uma noção desses números:

Tabela 04 - Número de Alunos das Escolas Isoladas e Grupo Escolar

ANO	ESCOLAS ISOLADAS	GRUPO ESCOLAR	TOTAL
1893	696	-	696
1911	511	640	1.151
1912	551	713	1.264
1914	660	725	1.385

Fontes: Atas de Recenseamento da População Escolar (1893 – 1895) Vol. 345 Caixa: 0048. Relatório do Inspetor de Ensino 1914, Vol. 358 Caixa 0049. Museu Histórico Municipal.

²⁴ ALVES, Homero Pacheco. *A Instrução na Franca*, In NASCIMENTO, Higinio A. Almanaque Histórico da Franca, Franca, 1943, p. 4 - 6

Somente nos anos 1920 a educação em Franca passou por novas mudanças significativas. Em 1924 foi criada a Escola Profissional “Júlio Cardoso”, responsável por ensino profissionalizante voltado para a indústria e comércio, dois anos depois, foi criado o segundo Grupo Escolar da cidade o Barão da Franca, mas que seria implantado mais tarde. Em 1928 foi inaugurada a Escola Normal Livre de Franca, uma antiga reivindicação dos educadores locais que passaria a formar professores para atender a crescente demanda por educação no município.

Entre os anos de 1930 e 1950, a gradativa criação de novos grupos escolares promoveu a diminuição das escolas isoladas, o novo modelo de ensino pressupunha prédios escolares adequados, divisão dos alunos por séries, o controle do tempo e do currículo. De acordo com Souza (2012, p.10):

Escrutina-se o modelo da escola graduada, os princípios administrativos e pedagógicos que reconfiguraram a escola primária exigindo, por um lado, a existência de prédio próprio para as atividades escolares compreendendo várias salas de aula, e, por outro lado, a classificação dos alunos pelo nível de conhecimento constituindo as classes, a adoção de um sistema de avaliação e de exames sistemáticos, a divisão do trabalho docente, a atenção privilegiada aos programas de ensino, a submissão de professores e alunos à regras, à vigilância e ao cumprimento de horários e normas minuciosamente prescritos.

Nesse período, a cidade de Franca se industrializou como vimos anteriormente, fenômeno que passou a atrair milhares de migrantes em busca de emprego. A migração rural tirou do campo milhões de indivíduos, estima-se que a partir da segunda metade do século XX, 43 milhões de pessoas se deslocaram da zona rural em direção às cidades, incluindo nesse dado o efeito indireto da migração, ou seja, os filhos dos migrantes nascidos nas cidades (BRITO, 2006).

Esse processo gerava pressão por escolarização da população, especialmente pela expectativa de se conseguir emprego nas indústrias locais, dessa forma, a educação deveria fornecer mão de obra para as fábricas de calçados o que provocou acelerado crescimento da rede pública de ensino (tabela 05). O êxodo rural também foi estimulado pelo emprego da tecnologia na agricultura que ameaçava os homens do campo. Uma das peculiaridades locais era a presença do migrante vindo de Minas Gerais: “Em 1970, os migrantes mineiros representavam cerca de 20% da população francana, constituindo boa parte da massa de trabalhadores da indústria de calçados. (SOUZA, 2012, p.155)

Tabela 05 – Instituições Escolares Públicas em Franca-SP (até 1971)

ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
1851	02 - Escolas Isoladas (Masculina e Feminina)	Primário (multisseriadas)
1889	05 – Escolas Isoladas (3-masc. e 2-femin.)	Primário (multisseriadas)
1905	GE Coronel Francisco Martins	Pré e Primário
1912	16 – Escolas Isoladas	Primário (multisseriadas)
1924	Escola Industrial Júlio Cardoso	Ensino Industrial

ANO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL DE ENSINO
1926	GE Barão da Franca	Pré e Primário
1933	GE Caetano Petrágli	Pré e Primário
1934	I.E. Torquato Caleiro	Pré, Primário e Ensino Médio
1935	GE Homero Alves	Pré e Primário
1952	GE Orlik Luz	Pré e Primário
1953	GE Jerônimo Barbosa Sandoval	Pré e Primário
1957	GE Ângelo Scarabucci	Pré e Primário
1958	GE David Carneiro Ewbank	Ensino Médio
1962	GE Amália Pimentel	Pré e Primário
1962	GE José Reis Miranda Filho	Pré e Primário
1965	GE Carmem Munhoz Coelho	Pré e Primário
1965	EM Antonio Sicchierolli	Pré e Primário
1967	GE João Marciano de Almeida	Ensino Médio
1967	GE Nadeide Scarabucci	Pré e Primário
1968	GE Dante Guedine Filho	Pré, Primário e Ginásio (EM)
1969	GE Mário D'elia	Ginásio (Ensino Médio)
1970	GE Ana Maria Junqueira	Pré e Primário
1970	GE Otávio Martins de Souza	Ensino Médio
1970	GE Suzana S. Ribeiro	Pré e Primário

As abreviaturas se referem a: GE=Grupo Escolar ou Ginásio Estadual; IE=Instituto de Educação; EM=Escola Municipal; Ensino Médio=composto por ginásio e 2º ciclo (Clássico, Científico, Normal ou Comercial). Os GE's criados em 1970, só entrariam em funcionamento mais tarde.

Fonte: Delegacia Regional de Ensino e Museu Histórico Municipal.

Em relação a educação privada no município, há notícias que no ano de 1854, havia duas escolas particulares que ofereciam o grau primário e o secundário. Como nas escolas públicas, não se admitia a coeducação, assim, a instituição para meninos era de responsabilidade do Professor Prudenciano Venâncio Cruz e tinha 36 alunos, enquanto a escola para meninas ficava sob a responsabilidade da Professora Francisca Rosa do Patrocínio. As salas multisseriadas dificultavam o desempenho da aprendizagem, além disso as distâncias até a escola contribuam para que a repetência e a evasão fossem elevadas.²⁵

Outras instituições privadas prosperaram na primeira metade do século XX, em função dos poucos investimentos na instrução pública como vimos anteriormente. Em 1888, foi fundado o Colégio Católico Nossa Senhora de Lourdes, que funcionou até 1967, encerrando suas atividades depois de décadas formando filhas de famílias tradicionais da região, nesse período, possuía o internato e o externato. Já os meninos, estudavam no Colégio Champagnat (1902), administrados pela Congregação dos Maristas, essa instituição encerrou suas atividades no ano de 1971. Também o Colégio Jesus Maria José (1919) confessava a fé católica fundado por religiosas expulsas de Portugal foi a única instituição católica que se manteve em atividade. Outra instituição ligada a uma crença

²⁵ Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal "José Chiachiri". Coleção do jornal "O Aviso da Franca", vol. no.193, 09/set/1961.

religiosa era a Fundação Educandário Pestalozzi (1948) que seguia o ideário espírita kardecista. Os colégios confessionais, criados na rota do café e das ferrovias, entraram em declínio, a partir da década de 1930, sofrendo com as mudanças socioculturais, políticas e econômicas em processo, além das exigências legais que restringiram a autonomia desses colégios que foram obrigados a contratar professores leigos para as diferentes disciplinas. O Colégio de Lourdes, por exemplo, perderia suas alunas, ano após ano: em 1917 eram 2.417 estudantes e no ano de 1934 este número já havia caído para 1.582 alunas (MARTINS, 1998).

O IFE (Instituto Francano de Ensino) conhecido como Ateneu (1919) conformou-se enquanto instituição privada modelar, inaugurou nova e imponente sede, e expandiu seus negócios oferecendo os cursos Ginásial, Colegial, Comercial (Técnico em Contabilidade), Normal (Área de Educação e área de Ciências Físicas e Biológicas) e também cursos de pós-graduação para Administradores Escolares. Sua clientela eram em grande parte, alunos trabalhadores que assistiam aulas no período noturno. Para preencher suas vagas, realizava vários exames de admissão para o ginásial como previa a legislação da época, além disso era sempre contemplada com bolsas. Nos anos de 1960, o ensino médio de todos estes estabelecimentos restringia-se ao ginásio (1º ciclo), todos ministravam o curso normal, com exceção do Colégio Champagnat, enquanto que o IFE e o Pestalozzi ofereciam também o curso comercial (contabilidade).²⁶

Apesar da presença das instituições privadas, rivalizando com as escolas públicas ao longo da primeira metade do século XX, a partir dos anos de 1950 a rede de ensino pública passaria por forte expansão, atendendo a maior parte da população local. Obviamente, a ênfase do crescimento das vagas se deu junto ao ensino primário, fonte de maior demanda. No início dos anos de 1960, apenas o IETC - Instituto de Educação Torquato Caleiro é que oferecia o ensino médio (científico e clássico), considerado a escola mais importante da região, tinha exames de admissão bastante seletivos, exigindo boa preparação dos candidatos, o que levava à elitização de sua clientela. A rotina dessa escola ganhava grande destaque na imprensa e no meio político local.²⁷ Já o ensino industrial público era ofertado pela Escola Industrial “Júlio Cardoso”, desde 1924 quando da sua inauguração, contou com apenas três alunos matriculados, já no ano de 1970, eram 1488, distribuídos nos cursos ginásiais (diurno e noturno, 20 salas) e nos Cursos de Aprendizagem de Mecânica, Marcenaria, Fundição, Corte e Costura, Rendas e Bordados, Economia Doméstica, Calçados, Dietista, Auxiliar de Artífice, Eletrotécnica, Máquina e Motores.²⁸

²⁶ Nesse mesmo período, o Colégio Jesus Maria José construíra nova sede e a Fundação Pestalozzi ampliara suas dependências. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vols. nos. 550/140, 28/fev/1961 e 09/jan/1971.

²⁷ Desde o início da década, havia grande pressão por vagas junto ao IETC, no ano de 1960, o exame de admissão para o 1º ano ginásial tivera 141 aprovados sendo que apenas 71 candidatos foram matriculados nas suas 3 classes diurnas e 2 noturnas. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vols. nos. 546/140, 06/fev/1960 e 09/jan/1971.

²⁸ Já o Colégio Agrícola de Franca recebia poucas inscrições e, muitas delas, eram de alunos de cidades da região, em 1971, dos 75 candidatos ao colégio, apenas 07 eram de Franca, evidenciando que o ensino industrial era um dos mais fortes anseios da população local, diferentemente, do que ocorrera na década de 1920. *Ibid.*, vols. nos. 139/140, 18/nov/1970 e 29/jan/1971. O ensino superior público por sua vez, só passou a existir na cidade no ano de 1962 com a criação do Instituto Isolado de Filosofia. As Faculdades de Economia e Direito foram transformadas em autarquias municipais

A tabela anterior evidencia que o ensino primário público é que se expandiu de forma considerável, com o maior número de instituições escolares. No início dos anos de 1970, os Grupos Escolares registravam a matrícula no primeiro ciclo do ensino primário de 9.630 alunos (5.064 do sexo masculino e 4.566 do sexo feminino). O maior número de alunos (cerca de 1488) frequentava o Grupo Escolar “Barão da Franca” que se localizava no Distrito da Estação, região populosa da cidade. A rápida expansão das escolas públicas promoveu a precarização do atendimento desse público inserido nelas, havia falta não apenas de professores qualificados, mas também de mínima infra-estrutura, resultado do processo de massificação da rede oficial, empreendido pelo governo militar de forma desorganizada e bastante acelerada. O ensino público médio e superior não recebia investimentos significativos do governo, o que contribuía para a apropriação, por parte dos privatistas, destes níveis de educação que se transformaram em novas fontes de acumulação de capital, os jornais indicavam um número de 3000 candidatos nos exames de admissão frente a 800 vagas (Jornal “Comércio da Franca, vol. no.131, 31/ago/1968).

O estudo da constituição da escola pública em Franca demonstra que a escolarização da população se impôs por conta das modificações sociais aceleradas. Assim, a crença no poder transformador da educação alcançou grande ressonância junto aos mais diversos setores da sociedade civil brasileira e foi transformada em dividendos eleitorais por boa parte da classe política, de todos os níveis de governo e de tendências. Ao longo da segunda metade do século XX, a forte expansão das oportunidades educacionais, especialmente sob o comando dos militares, era ao mesmo tempo uma resposta à crescente mobilização social, que acompanhava o processo de modernização em pleno curso; uma ação para a legitimação do governo, já que correspondia ao desejo de boa parte da população que buscava maior grau de instrução e também um mecanismo de regulação do mercado de trabalho, atendendo às exigências dos empregadores que esperavam maior qualificação dos funcionários. Podemos perceber que a conjuntura era bastante favorável para a efetivação de uma política educacional eficiente na tarefa de democratização do conhecimento, contudo, o que se viu foram reformas que se baseavam em análises parciais e tendenciosas sobre o sistema de ensino brasileiro (e por isso já nasciam abortadas) o que acabaria reforçando o caráter elitista do acesso aos níveis de ensino médio e superior.

A ampliação da rede de ensino envolvia os diferentes níveis de governo, tornando-se uma tarefa bastante complexa e repleta de percalços e negociatas. Cada escola construída, cada aluno alfabetizado, cada técnico diplomado transformavam-se em dividendos eleitorais. Num contexto de grande escassez de recursos, muitas destas ações acabavam beneficiando grupos privilegiados, assim, até mesmo as cidades do interior, como Franca, assistiriam a grandes disputas pela paternidade dos projetos relacionados à “causa educação”.

A análise das Atas da Câmara Municipal de Franca (período 1960-1968), dos Livros de Registros dos Projetos de Leis e das Correspondências Recebidas pelo Legislativo

em 1954 e 1958 respectivamente, mas havia cobrança de anuidades. Por fim, em 1971, foi inaugurada a Faculdade de Filosofia ligada a Fundação Pestalozzi. Pode-se observar grande entusiasmo em torno dessas instituições. Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vols.554/140, 24/jan/1964 e 12/jan/1971.

Municipal (1960-1965), além dos Anais da ALESP (Deputado Onofre Gosuen, 1960-65) possibilitou-nos traçar um panorama da relação educação escolar e políticos locais, uma vez que estas fontes seriais contêm grande volume de informações e riqueza de elementos interpretativos.²⁹

Ficou claro que muitos dos políticos locais eram vinculados a instituições escolares da cidade, sobretudo, as de ensino médio e superior. Vereadores, prefeitos e deputados beneficiavam-se com a defesa da “causa educação” nos plenários públicos. No âmbito do executivo municipal, o maior exemplo desse fenômeno foi o prefeito Hélio Palermo (PSP-ARENA) que dirigiu a cidade de 1964 a 1968. Fizera oposição, como vereador, ao seu antecessor (Dr. Flávio Rocha, prefeito entre os anos de 1960 a 1963 pelo PTB³⁰), adotando diversas bandeiras de luta vinculadas à organização do ensino local e questionando a participação do poder executivo neste processo. A combatividade do então vereador Palermo, em relação ao executivo municipal, surgia em diferentes situações, mas era mais intensa no que se referia ao ensino, como podemos ver neste trecho da ata abaixo:

Seguiu com a palavra o sr. Hélio Palermo, que formulou críticas ao Governo do Estado por se encontrarem paralizadas diversas obras em Franca estando outras com andamento moroso. Mencionou a necessidade da reforma do Grupo da Estação e fez alusões ao malogrado projeto de criação da Faculdade de Medicina Veterinária de Franca. Para tais assuntos chamou a atenção do Chefe do Executivo Municipal. (...) O líder do PS.P. prosseguindo, volta a focalizar o caso de Guapuã, recriminando o sr. Prefeito por haver mandado invadir o município vizinho e dali retirar carteiras de escolas isoladas, deixando os alunos impossibilitados de freqüentar as aulas. Em apartes cruzados os srs. William Salomão e Ismael Mijoler defendem o Prefeito, dizendo que o sr. Palermo estava fazendo oposição sistemática e que não se deu ao trabalho de ouvir o sr. Prefeito de Franca para saber da verdade dos fatos. Estabeleceu-se ligeira confusão, (...) ³¹

²⁹ Esta documentação reporta-nos a questões variadas em torno do universo escolar local, tais como, financiamento do ensino público municipal (educação fundamental rural e Faculdades de Economia e Direito), auxílios às instituições escolares privadas e públicas, convites e informes de cerimônias realizadas nas escolas ou a elas relacionados (formaturas, homenagens, aulas inaugurais etc.), denúncias da precariedade do ensino público (falta de vagas, de mobiliário, de reformas nos prédios, contratação e remuneração de professores etc.), polêmicas em torno da localização e construção de prédios escolares, ampliação das vagas da rede municipal, campanhas para arrecadação de fundos para instalação de bibliotecas e aquisição de equipamentos escolares, concessão de bolsas de estudos, qualidade da merenda escolar, sistematização do ensino municipal etc. Conforme nossa pesquisa no Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca, Livros de Atas do Plenário nos.09-13, 1960-1968.

³⁰ Fonte: Fundo Documental do Arquivo Histórico Municipal “Capitão Hipólito Antônio Pinheiro”. Banco de dados, Monografia (Wanderley dos Santos), Franca, 1994.

³¹ Fonte: Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca. Livro de Atas do Plenário no. 09, 4ª Ses.Ord., 15/02/60, p.125. Outros projetos de Palermo que mostram sua atuação como vereador da “causa educação” são os seguintes: projeto de lei no. 20/60: estabelecia normas para a contratação de professores municipais e prescrevia critérios para avaliação da produtividade dos docentes, mediante os números sobre freqüência e aprovação dos alunos. Tal avaliação seria anual, assim, o professor “(...) poderá ser reconduzido ao mesmo cargo, se sua escola apresentar no fim de cada ano letivo matrícula mínima de vinte e cinco (25) alunos e promoção de, no mínimo sessenta (60) por cento.” Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”, Projetos de Lei, cx 0118, vol. 0685, jan-mar/60. Outro exemplo ilustrativo é o projeto no. 65/60 que regulamentava o auxílio às caixas escolares (Cr\$ 1.500,00 por classe) das escolas públicas e privadas da cidade, sendo vinculada aos números da matrícula e da freqüência dos alunos. Ibid., Projetos de Lei, cx 0119, vol. 0687, jun-set/60. Por fim, merece destaque, seu projeto no. 54 que propunha a redução de 50% no preço das passagens de ônibus urbano para alunos e professores. Ibid., Projetos de Lei, cx 0120, vol. 0691, mai/61.

O discurso de Palermo compreendia todos os níveis de ensino, passando de um extremo a outro, das escolas primárias isoladas (rurais) até a criação de cursos superiores em Franca. A sua fala no plenário municipal, ao nosso ver, é bastante representativa das preocupações de toda uma época: buscava a adoção de medidas populistas, baseadas em políticas sociais de massa, como a organização de uma rede de ensino que deveria ser de qualidade e eficiente (condição própria à consolidação da sociedade industrial moderna). Ao mesmo tempo, com seus projetos, provocava desgaste no governo de Rocha, uma vez que, muitos deles implicavam a ampliação de verba orçamentária que não existia em disponibilidade, obrigando o prefeito a optar pelo veto, o que acabava repercutindo negativamente junto à sociedade local.

As discussões acaloradas no plenário municipal, como vimos acima, em torno da “causa educação” eram indícios de que tal questão poderia determinar o rumo das eleições. E determinou. Palermo chega ao executivo municipal não só graças a sua atuação como vereador, mas também como professor primário da rede pública, o que por si só conferia prestígio e, sem dúvida alguma, contara com o apoio de parte da classe docente. Dentre os prefeitos francanos desse período (seu sucessor, Dr. Lancha, governou entre 1969-73 pela legenda ARENA³²³¹), Palermo foi o que mais se empenhou na sistematização do ensino local, utilizando-se da educação para se legitimar à frente da prefeitura.

Dentre suas medidas, ressaltamos seu empenho na criação do Ginásio Escolar Municipal “Prof. Antonio Sicchierolli” que, conforme seu projeto, deveria atender à população de adolescentes e jovens que trabalhavam durante o dia e não poderiam continuar cursando o ensino médio já que as vagas nos cursos noturnos eram bastante limitadas, como vemos no trecho abaixo:

Anualmente, mais de 50 alunos desses cursos recebem o certificado de conclusão do ciclo primário, habilitando-se, uma boa parte, para continuação dos estudos nas escolas de grau médio. A criação de um Grupo Escolar Municipal Noturno dará organicidade dos cursos dispersos e poderá melhor atender aos alunos que o procurarem.”³³

Vemos que Palermo buscou dar *organicidade* ao ensino local, através desse tipo de medida. Procurou incentivar os funcionários municipais criando a “Gratificação de Nível Universitário”, que aumentava em um (01) salário mínimo os rendimentos do empregado da prefeitura em regime de tempo integral.³⁴³³ Com isso, visava a estimular a qualificação e o aumento da produtividade da administração municipal, ao mesmo tempo em que incentivava a expansão do público a ser atendido pelas faculdades da cidade, o que era também medida “simpática” aos funcionários municipais.

³² Fonte: Fundo Documental do Arquivo Histórico Municipal “Capitão Hipólito Antônio Pinheiro”. Banco de dados, Monografia (Wanderley dos Santos), Franca, 1994.

³³ Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Projetos de Lei, cx 0123, vol. 0706, projeto no. 03, jan-abr/65.

³⁴ Outros projetos também mostram seu esforço na sistematização e organização da educação a cargo do município, um reflexo do discurso dominante em nível federal. Enviou ao plenário projetos que criavam estrutura jurídica e administrativa para as Faculdades de Economia e Direito, além de regulamentar os cargos de direção do Ginásio Noturno. Fontes: Ibid., Projetos de Lei, cx 0123, vol. 0706, jan-abr/65, projeto no. 01. E também Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca. Livro de Atas do Plenário, 6^o / 23^o Sessões Ordinárias, 07/mar-26/set/1966, pp.26 e 99.

A criação do Ginásio Municipal Noturno representava, em primeira instância, a tentativa de elevação da escolaridade de uma clientela muito especial, a dos jovens operários, público alvo dos cursos noturnos. No processo de modernização empreendido no país, tais escolas desempenharam papel importante na reprodução da mão de obra e do *status quo* vigente, uma vez que:

Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, (...) A nível individual, essa formulação ideológica colabora para a reprodução da força de trabalho e auxilia a reprodução do trabalhador coletivo. Essa ‘cooperação’ na reprodução da força de trabalho é realizada não só através do que ela ensina, mas também através do que ela deixa de ensinar. (CARVALHO, 1986, p.11)

Está claro que Palermo soubera capitalizar a expectativa popular em torno do acesso à educação, convertendo-a em benefício eleitoral próprio. Tal característica lhe era tão presente que, com algumas medidas tomadas no campo da educação em sua administração, foi tratado pela imprensa, ironicamente, como o “prefeito-professor”.³⁵³⁴ Buscou atuar, como prefeito, junto ao governo do Estado de São Paulo, recebendo em cerimônias oficiais em Franca muitas autoridades estaduais ligadas à educação. Esta aproximação aconteceu de tal forma que no ano de 1967, Palermo foi sondado para assumir a Secretaria da Educação, na convenção da ARENA, e teria recusado pois “(...) pretendia cumprir os 5 anos de mandato, concluindo o maior número possível de obras iniciadas durante o seu governo. Afirmou que se mantém coerente a essa linha, porquanto não aceitara antes a candidatura à deputação estadual (...)”³⁶

Palermo não só buscou colher dividendos eleitorais com a “causa educação”, mas também seus aliados e adversários políticos acabavam utilizando-se dos mesmos artifícios adotados pelo prefeito para alcançarem projeção e prestígio, tratando de temática tão importante ao povo, à época. A própria criação do Ginásio Noturno não fora um processo tranquilo e que seguira o ritmo determinado pelo executivo municipal, pois a Câmara só aprovava seus projetos após grande desgaste político que envolvia negociações próprias ao jogo de poder.

³⁵ No início de sua administração, Palermo exonerou todos os professores contratados da rede municipal e determinou que só seriam readmitidos mediante aprovação em concurso público. Tal polêmica arrastava-se desde o ano inicial de seu mandato como vereador, quando seu projeto fora vetado pelo executivo, que se justificava afirmando que os professores deveriam ser nomeados mediante contagem de pontos o que favoreceria os docentes “apadrinhados”, como vemos a seguir: “(...) sr. Josino, proprietário da Fazenda ‘Córrego da Onça’ que pediu o fechamento da escola daquele núcleo, uma vez que a professora, sua neta, foi atingida pela dispensa de professores (...)”. Tal disputa política mostra a importância de se controlar a categoria dos professores municipais, pois mantidos sob a tutela do prefeito, seriam forçados a uma fidelidade irrestrita aos atos do executivo municipal. Fontes: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vol.555, 09/fev/1964. E também Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca, Livro de Atas do Plenário, no.11, 7º Ses.Ord., 16/mar/64, p.205.

³⁶ Trabalhou em conjunto com o Delegado Regional de Ensino, Vicente Minicucci, que fora nomeado como membro do Conselho da Fundação Padre Anchieta de Rádio e Televisão Educativa de São Paulo, no ano de 1967. Entre as autoridades recebidas pelo prefeito e pelo delegado de ensino estavam: Renato de Almeida (Ministro do Itamaraty e Presidente do Inst. Bras. de Educação) e Waldemar Ferreira dos Santos (Diretoria da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo). Fontes: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vol.129, 31/out/1967. E também Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca. Livros de Atas do Plenário, no.12, 28º Ses.Ord., 20/set/65, p.230 e no.13., 8º Ses.Ord., 28/mar/66, p.34.

Um dos pareceres sobre o projeto de criação desse ginásio alegava inconstitucionalidade, uma vez que se reduzia a carga horária de 180 dias letivos para apenas 139 (já que não haveria aulas aos sábados) o que criaria uma situação de privilégios dentro do ensino municipal, pois as escolas rurais cumpriam a carga letiva determinada pela Constituição, isto causaria discrepância na remuneração de funcionários de uma mesma categoria.

O prefeito gozava de maioria no plenário municipal e seus projetos acabavam sendo aprovados. Isso não decorria apenas de sua habilidade política, mas também do fato de que se alinhava ao partido da situação, num contexto de “caça às bruxas”, imposto pelo Regime Militar. Assim, o Ginásio Municipal Noturno foi instalado no primeiro ano de sua administração, tendo suas atividades realizadas nas dependências do Grupo Escolar “Cel. Francisco Martins”³⁷ Muito embora Palermo tivesse como prioridade em seu discurso a “causa educação”, uma análise sobre o balanço final da Prefeitura Municipal, no ano de 1966, evidencia que os investimentos de seu governo no ensino foram inferiores aos investimentos em Habitação e Serviços Urbanos; Trabalho, Previdência e Assistência Social; Transportes e Comunicações; Governo e Administração Geral; ficando atrás até mesmo das despesas com Encargos Gerais, e à frente apenas da área da Saúde:

Tabela 06 – Despesas com Educação e Cultura – Franca-SP (Exercício de 1966)

NÍVEL DE ENSINO	DESPESAS
Primário	Cr\$ 40.946.284,00
Secundário	Cr\$ 3.903.888,00
Técnico Profissionalizante	Cr\$ 1.000.000,00
Superior	Cr\$ 30.000.000,00
TOTAL	Cr\$ 75.850.172,00

Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Balanços Financeiro e Patrimonial, Cx 0047, vol. 0316, 30/dez/1966.

Esses números mostram que tais investimentos se dividiam entre os extremos do ensino: educação primária rural (53%) e cursos superiores (40%). Mesmo assim, os gastos do poder municipal no setor educacional não passaram de 3% das despesas totais, ou seja, uma verba bastante irrisória, o que desrespeitava as determinações da LDB de 1961, que fixava os gastos com educação em 20% da arrecadação dos municípios (nesse ano, as despesas gerais da prefeitura somaram Cr\$ 2.700.125.075,00, de forma que os gastos com educação giraram em torno de 3% do total). Também provam, mais uma vez, que no acelerado processo de modernização brasileira, os setores sociais permaneceram renegados nas preocupações dos governantes em geral, embora tenham sido seus discursos repletos de expressões como “interesse popular”, “em favor do povo humilde” etc.

A observação das intrigas próprias ao jogo de interesses do meio político revela que a “causa educação” figurava como elemento de grande projeção pessoal, gerando

³⁷ Fonte: Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Coleção do jornal “Comércio da Franca”, vol. 556, 03/out/1964.

ganhos eleitorais significativos aos seus defensores. A criação de novas escolas na cidade se dava em meio a uma tumultuada teia de interesses particularistas e talvez fosse a fonte das maiores disputas no plenário municipal, quando os grupos políticos se degladiavam pela definição do local da instalação do prédio escolar, pelos detalhes nos contratos de construção entre o Estado e empreiteiras e até pela definição do nome que seria dado à instituição.³⁸

Tais disputas ignoravam os interesses da população como metas prioritárias, o que acabava provocando atrasos no andamento dos projetos e desperdícios de verbas. Vejamos o trecho abaixo que se refere também à criação do Ginásio da Estação (distrito bastante populoso da cidade e que não possuía uma instituição de ensino médio):

O sr. Tufy Nassif comentando o substitutivo, disse, que o essencial e necessário é o bom funcionamento do Ginásio. Criticando também a proposição inicial do projeto afirmou que o interesse da Câmara é de que a Estação tenha o Ginásio. Criticou o meio pelo qual vêm sendo o assunto debatido pela imprensa, pois nunca um projeto teve um andamento tão rápido apesar do trabalho que tiveram as Comissões para apresentarem seus pareceres (sic).³⁹

A demora era quase sempre justificada pelo processo de construção dos prédios escolares que envolviam a parceria prefeituras-estado, as primeiras entrariam com o terreno e o segundo com o prédio. A criação e funcionamento do Ginásio da Estação foram bem mais rápidos do que a tramitação do projeto que lhe conferiria sede própria. Entre as discussões de aprovação do contrato com o IPESP (órgão estadual que fazia o repasse das verbas) até a doação da escritura do terreno à instituição foram cerca de 5 anos, período em que o Ginásio Estadual “David C. Ewbank” frequentou as pautas de discussões do plenário municipal e, como vimos acima, também esteve nas páginas da imprensa local que pressionava a municipalidade.

E tudo isso com razão, pois se tratava da segunda escola pública de ensino secundário da cidade, até então monopolizado pelo Instituto de Educação “Torquato Caleiro”, responsável pela formação da maior parte da elite política, intelectual e financeira local. O prestígio conferido às instituições de ensino médio e superior da cidade era algo bastante forte, isso pode ser percebido pela eleição do diretor do então criado Ginásio da Estação, Geraldo Alves Taveira, à Câmara Municipal, assumindo seu mandato como vereador, no

³⁸ Segundo Germano (1993, p.241), a escolha do nome de uma obra pública pode ser classificada como uma forma de dominação político-ideológica, uma vez que, “(...) fazer um nome é fazer marca, patente. (...) A divulgação publicitária tem custo altíssimo. Já o nome em uma escola, hospital ou avenida libera o beneficiário desse custo pela eternidade, imortaliza qualquer benefício.” Este tipo de disputa esteve sempre presente nesse período de muitas inaugurações de praças, ruas e escolas, e boa parte delas homenageavam professores da cidade. Tais disputas alcançavam o nível estadual, o melhor exemplo disso, foi a escolha do nome para o Ginásio da Estação, quando o Deputado Estadual de Franca, Onofre Gosuen - oposição ao governo do Estado, propusera o nome “Prof. Olímpio de Almeida”, enquanto que o projeto que obtivera o apoio do governador fora o de “Prof. David Carneiro Ewbank”, o que acirrara os ânimos no plenário: “A prática não é nova, é até mesmo bem antiga, pois de 1955 a 1958 nenhum deputado da oposição, que me lembre, conseguiu dar denominação a um único estabelecimento de ensino porque o Executivo, naquela época, através de decretos, por coincidência ou não, dava outros nomes a esses mesmo estabelecimentos de ensino, (...)” Fonte: Divisão de Acervo Histórico da ALESP, Anais Deputado Onofre Gosuen, 12ª Sessão Ordinária, 22/mar/1963.

³⁹ Fonte: Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca. Livro de Atas do Plenário, no. 09, 01-04-59 / 07-03-61, p.176.

ano de 1964 (renunciaria em 1968, quando da aprovação da lei eleitoral que impedia o acúmulo de cargos públicos).

Boa parte dos políticos locais mantinham relações com instituições como as faculdades de Economia e Direito, transformadas em autarquias municipais no início dos anos de 1960 e que polarizaram, em muitos momentos, as atenções dos vereadores.⁴⁰

Isso se explica, em parte, pela clientela desses estabelecimentos de ensino. Mesmo que a abrangência do ensino médio e superior fosse restrita a cerca de 10% da população local, seu público era formador de opinião (maior contato com rádios e jornais da cidade), muitos já votavam ou eram eleitores em potencial, e estabeleciam contato frequente entre o poder local e suas entidades representativas.⁴¹

Isso justificaria, em parte, as preocupações dos políticos locais em torno do ensino médio e superior, mas era produto também da predominância do governo estadual na organização do ensino primário. No entanto, mais uma vez, fica evidente, o caráter elitista dos dirigentes locais, expressão do panorama nacional, já que, tais níveis de ensino atingiam pequena parcela da cidade. Assim mesmo, a educação rendera muito prestígio aos seus defensores que disputavam as questões inerentes ao campo educacional, e legitimavam suas ações através da ideia de que a educação seria o elemento fundamental para a modernização, oposta ao atraso social, como vemos na fala seguinte:

Toda iniciativa que vise fornecer meios para a educação do indivíduo deve merecer todo o amparo e atenção dos poderes públicos. Na Declaração Universal de Direitos em 10/déz/48, consta em seu artigo 26 que “Toda pessoa tem direito à educação”. E de que forma poderão as pessoas exercerem, em toda a sua plenitude, esse direito? Somente com amparo e os meios necessários fornecidos pelos governantes. Já por diversas vezes declarei-me favorável a toda e qualquer iniciativa que vise alfabetizar o indivíduo, sem qualquer preocupação de ideologias políticas, pois acima de tudo está a necessidade de se tirar o homem das trevas da ignorância, das garras do subdesenvolvimento.⁴²

⁴⁰ Os dirigentes da Faculdade de Direito mobilizaram uma boa parte da opinião pública no início dos anos de 1960 quando essa instituição fora pressionada pela União a se adequar aos padrões de uma escola de nível superior. Assim, campanhas foram desencadeadas para a aquisição de prédio próprio, montagem de biblioteca especializada e muitos projetos de auxílio àquela instituição foram aprovados. Vários políticos tomaram a tribuna em defesa da instituição, inclusive Palermo: “Com a palavra o sr. Hélio Palermo, (...) inicia-se mencionando projeto da Faculdade de Direito. Diz que o Ministro da Educação cancelará a Escola, caso não seja adquirido o terreno. Afirma o orador que Ribeirão Preto está tentando acabar com a nossa Faculdade de Direito (...)”. Palermo, ao defender a faculdade, fazia-o não só como vereador, mas também como aluno, e conseguiria o título de bacharel em direito no ano de 1963. Fonte: Fundo Documental da Câmara Municipal de Franca. Livro de Atas do Plenário, no. 09, 7^ª Ses.Ord., p. 114 e no. 13, Ses. Ord. p. 68.

⁴¹ No período de 1960 a 1965, das correspondências recebidas pela Câmara Municipal de Franca que tratavam de questões referentes à educação, 61% referiam-se ao ensino médio e superior (67 de um total de 110), e enfocavam diversas atividades (cerimônias, formaturas, denúncias, solicitação de verbas etc.) das Faculdades de Direito, Economia e Filosofia, da Escola Industrial “Júlio Cardoso”, dos Colégios Champagnat, Lourdes e Jesus Maria José, dos Institutos de Educação “Torquato Caleiro” e Francano de Ensino e do Ginásio da Estação “David C. Ewbank”. Já a leitura das atas mostrou que 57% das discussões em plenário (204 de um total de 359) tratavam dos ensinos médio e superior, ao longo dos anos de 1960 a 68 (sem contar os comunicados de formaturas e cerimônias destes estabelecimentos, cerca de 100 no período). Fontes: *Ibid.*, Livros de Atas do Plenário nos. 09-13, 1960-68. E também Fundo Documental do Museu Histórico Municipal “José Chiachiri”. Correspondências Recebidas (Câmara Municipal), Cxs 0099-100, vols. 0605-615, 1960-65.

⁴² O discurso do vereador José Martiniano de Oliveira expressa com clareza a crença no poder renovador da educação, além de denunciar que as questões educacionais também eram alvo das negociações geradas no interior do jogo político do plenário municipal. Fonte: *Ibid.* Projetos de Lei, ex 0123, vol. 0706, projeto no. 03, jan-abr/65.

Outro político local que capitalizou dividendos eleitorais com a “causa educação” foi o Deputado Estadual Onofre Gosuen, eleito por Franca, tendo como base de seu discurso a criação de instituições de ensino na região. A sua reeleição para novo mandato na Assembleia do Estado de São Paulo, no início dos anos de 1960, evidencia que a aspiração à ascensão social baseada no acesso à escolarização, realmente, rendia muitos votos.⁴³

A educação era o pivô de grandes debates nacionais nesse período, chegando até mesmo a polarizar a população em dois blocos como ocorrera quando da aprovação da LDB 4024, no ano de 1961, revelando o potencial político contido nas questões educacionais no Brasil, tanto no sentido de render votos quanto no de promover a mobilização social. É notório que Gosuen catalisou aquela preocupação popular.

A sua atuação na ALESP evidencia também que os ensinos médio e superior eram prioridade nos seus projetos. Em seus discursos, abordava desde aumentos salariais aos docentes da Escola Técnica Industrial, passando por solicitação de auxílio à Faculdade de Direito, até a criação da Faculdade de Filosofia, do Ginásio Vocacional e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, todas em Franca. Quando o governador vetou seu projeto no. 351-61 que criava a Faculdade de Arquitetura, o deputado francano reagiu com veemência, atacando tal atitude em nome das classes populares, num longo discurso:

Não é só o veto à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Defendendo-a, defendo o povo humilde da Franca, que enganado votou neste homem [Gov. Adhemar de Barros]. Ah! Se arrependimento matasse! (...) Não estou aqui para proferir impróprios, mas não posso me calar quando fazem patifarias contra a minha terra. Eu defenderei, enquanto forças tiver, o povo humilde, os sapateiros de Franca que construíram a grandeza daquela terra, as donas de casa, os estudantes, a mocidade operária da minha terra, que para cá me mandaram.⁴⁴

A criação de faculdades gerava bastante prestígio junto à sociedade, especialmente, num momento em que a expansão da educação fundamental até aos setores populares da sociedade aumentava também a pressão pela multiplicação das oportunidades nos demais níveis de ensino. Isso se verificava, principalmente, na classe média, que tinha maiores possibilidades de dar prosseguimento aos seus estudos, além de ter mais disponibilidade de mobilização pelos seus direitos. Percebe-se que os dirigentes proclamavam a necessidade das faculdades, em função dos benefícios que trariam às classes populares, mas que, na realidade, tal nível de ensino acabava ficando restrito a uma pequena parcela social, reafirmando o caráter conservador da modernização brasileira que continuava mantendo o acesso ao conhecimento como privilégio de grupos já atendidos e que transformavam suas prioridades e interesses particulares em preocupações coletivas nacionais.

⁴³ É correto afirmar que o Deputado Onofre Gosuen defendia, sobretudo, os interesses dos cafeicultores. Propôs, em diversos momentos, o reestabelecimento do Instituto Brasileiro do Café no Estado de São Paulo, além de se fazer porta-voz, na ALESP, das crises que volta e meia atingiam este setor econômico, base da atividade agrícola francana, e seu reduto eleitoral também. Divisão do Acervo Histórico da ALESP. Anais – Dep. Onofre Gosuen, nov/1961 e abr/1962.

⁴⁴ Ibid., 119ª Ses.Ord., Ordem do Dia, 28-junho-1963.

Considerações Finais

Durante o regime republicano intensos processos de industrialização e urbanização marcaram profundamente a história brasileira. As mudanças eram visíveis, atingiam o cotidiano não só das grandes cidades, mas também das cidades do interior do país. A Primeira República com seu liberalismo oligárquico excluiu a maior parte da população brasileira do processo político, uma exclusão que também era social e econômica, quanto à educação essa realidade não foi diferente, as classes populares, sobretudo, as localizadas nas periferias das cidades e as do campo estiveram em grande medida à margem do sistema de ensino.

O pós-guerra fomentou, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, grandes movimentos sociopolíticos caracterizados, pela crescente participação das massas nas decisões de ordem pública. A educação ganharia importância estratégica dentro desses processos, passando a ser entendida como elemento fundamental no projeto de modernização, mesmo no interior do país, um reflexo do panorama nacional.

As políticas educacionais de todos os níveis de governo deveriam ser adotadas, vinculadas aos objetivos explícitos de desenvolvimento econômico (qualificação de mão de obra e formação de consumidores) e, menos explicitamente, deveriam servir como elemento disciplinador da sociedade brasileira, que acabava de se tornar urbana, mas que perpetuava suas desigualdades sociais e culturais históricas, o que representava ameaça às estruturas de dominação, sobretudo, nesse momento em que a participação política de setores populares crescia significativamente (SOUZA, 2008, p.154).

Contudo, acreditamos que a observação do caso aqui estudado apresenta especificidades, pois Franca, desde o final do século XIX se inseriu no processo de desenvolvimento econômico ligado à produção e comercialização do café. A chegada da Ferrovia Mogiana em 1887 completa esse processo de integração social e econômica com as regiões mais avançadas do ciclo cafeeiro, Campinas, São Paulo e Santos. Foi sua classe dominante, composta basicamente por duas frações, comerciantes e proprietários rurais, que conjuntamente vão coordenar o processo de desenvolvimento urbano e industrial da cidade, bem como a organização de seu sistema educacional.

No período posterior às décadas de 1930 e 1940 mesmo sendo já uma cidade predominantemente industrial, possuía elevados índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, mostrando que sua indústria (baseada no setor coureiro), absorvia este tipo de mão de obra pouco ou nada qualificada, não alterando de certa forma o quadro educacional da Primeira República. Assim, a escola local prestou-se menos à qualificação dos trabalhadores e democratização do conhecimento, e mais como mecanismo de implemento de novas formas de atuação social, o que imprimiu à instituição escolar um papel disciplinador, mobilizada na criação de alternativas para se lidar com a desigualdade social e cultural, num país que acabava de se tornar urbano e industrializado.

A Educação pública no município foi alvo de preocupação por parte tanto da classe dominante local, bem como de outros setores da sociedade e inclusive das classes populares. O Grupo Escolar “Cel. Francisco Martins” foi sem dúvida seu marco inicial

e portou grande simbologia ao longo dos anos. O aumento tanto do número de escolas isoladas como das classes do Grupo Escolar revelam o aumento da demanda por escola, demanda esta que somente com a Escola Normal e a formação de professores a partir de fins dos anos de 1920 pode ser melhor atendida. Mesmo assim, desde o início da República, o município não investiu mais do que 8% em educação, conforme vimos anteriormente.

É certo afirmar que a inserção do fator educacional no projeto de modernização se dera baseado na ideia de que a escolarização seria vinculada ao enriquecimento econômico e cultural de compensação futura. Tal ideologia, nas sociedades modernas, dirigiu os padrões de procura e oferta dos serviços educacionais, que foram bastante influenciados por grupos que buscaram colocar a educação como meio de dominação política e controle social, garantindo a mão de obra necessária para a expansão de seus negócios. É claro que muitos outros organismos de associação voluntária fizeram parte desse processo de modernização local, podemos citar por exemplo a Associação dos Servidores Públicos Municipais, o Aero Clube de Franca, a Sociedade dos Amigos da Cidade de Franca, o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Alimentícias de Franca, LASEP, LBV, IATE Clube esportivo, Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis, Casa de Portugal de Franca, etc., atuando na difusão dos hábitos da “vida moderna” no meio urbano que recebia grande número de migrantes rurais. Segundo Germani (1974), o crescimento de atividades de cunho voluntário é outra evidência do processo de modernização, mostrando certo grau de mobilização social.

Referências

- ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução Pública no Estado de São Paulo, A Reforma de 1920**. São Paulo: EdUSP, 1976.
- BARROS, José D’Assunção. História, Região e Espacialidade. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa-PR, no. 10, v. 1, p. 95-129, 2005.
- _____. **O Campo da História – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BÊDO, M. H.M. **O basquete francano: um projeto da cidade**. Trabalho de Conclusão de Curso, Unesp, 1996.
- BENTIVOGLIO, Júlio C. **Trajetória urbana de Franca - Centro (1805-1995)**. III-Conc. de Monografias História de Bairros de Franca. Fundação Municipal Mário de Andrade, 1996.
- BRITO, Fausto. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. In **Revista Estudos Avançados**, no.20, v.57, p.221-236, 2006.
- CARVALHO, Célia P. de **Ensino Noturno – realidade e ilusão**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1986.
- CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-Mundo**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHIACHIRI FILHO, José **Do Sertão do Rio Pardo à Vila Franca do Imperador**. Ribeirão Preto: Ribeirão Gráfica e Editora, 1982.
- FALEIROS, Rogério N. **Homens do café: Franca 1880-1920**. (Dissertação de Mestrado em História Econômica). Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

- FERREIRA, Mauro. **Franca Itinerário Urbano**. Franca: Editora Labor das Artes, 1983.
- _____. **O espaço edificado e a indústria de calçados em Franca**. Dissertação de mestrado – EESC-USP, 1989.
- FISHER, Tânia. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, pp 12-19, 1993.
- GARCIA, Ronaldo A.G. **Migrantes mineiros em Franca**. Franca: Unesp, 1996.
- GERMANI, Gino. **Sociologia da Modernização**. 2a.ed., São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOUBERT, Pierre. História Local. **História & Perspectivas**, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.
- MARTINS, Patrícia C.M. **Catolicismo Ultramontano e o Colégio Feminino Nossa Senhora de Lourdes de Franca (1888-1930)**. Dissertação de Mestrado, Unesp-Franca, 1998.
- OLIVEIRA, Wilmar Antônio de. **Política de Saúde Pública: O município de Franca na Primeira República (1889 – 1930)**. (Dissertação de Mestrado) Franca: UNESP/FHDSS, 1999, p. 181 – 183.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. **Mundialização e Cultura**. 2a.ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. Prefácio. In ARAÚJO, J.C., RIBEIRO, B.O.L., SOUZA, S.T. (orgs) **Grupos Escolares na Modernidade Mineiro (Triângulo e Alto Paranaíba)**. Campinas-SP, Ed. Alínea, 2012.
- SOUZA, Sauloéber T. Educação Escolar e Modernização no Interior Paulista (Franca: Década de 1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.7, jan-dez/2008.
- VEIGA, Cynthia G. História da educação em Minas Gerais: dez anos de histórias de pesquisa e ensino. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 9-31, jan./jun. 2012.
- VILHENA, Maria I.F. A Indústria de Calçados em Franca. **Revista da Faculdade de Filosofia de Franca**. Ano I, no.2, Dez/1968.

*Recebido em outubro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014*

EDUCAÇÃO, CIVILIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO CAPITALISTA NO INTERIOR PAULISTA

Education, civilization and capitalist implementation within the state of São Paulo

Marcelo Augusto Totti¹

RESUMO

O final do séc. XIX e o primeiro quartel do séc. XX foram de intensas e significativas mudanças na sociedade brasileira e no interior paulista. A introdução do trabalho imigrante e a expansão dos meios de comunicação através das estradas de ferro intensificou o povoamento e deu relevância a regiões até então desconhecidas. Uma das localidades destacadas pelo geógrafo francês Pierre Monbeig foi da *Cuesta* de Botucatu, onde se localiza a cidade de São Manuel. Este artigo busca discutir, à luz das reflexões do sociólogo Florestan Fernandes, até que ponto todo esse movimento de transformação diagnosticado por Monbeig foi, ou não, suficiente para modificar as relações sociais, culturais e educacionais. Os resultados das análises das fontes referentes à história da educação de São Manuel (1904 a 1936), demonstram que o progresso da educação de São Manuel ainda estava distante dos ideais de racionalidade e cientificidade propugnado pela sociedade da época.

Palavras-chaves: Revolução Burguesa, Modernidade, Movimento

ABSTRACT

In the end of the nineteenth century and the first quarter of the century XX there were intense and significant changes in Brazilian society and in the country cities of São Paulo. The introduction of immigrant labor and the expansion of the media through the railways intensified the settlement and gave relevance to regions hitherto unknown. One of the locations highlighted by the French geographer Pierre Monbeig was the *Cuesta* de Botucatu, where the town of San Manuel is located. This article seeks to discuss, in the light of the sociologist Florestan Fernandes's reflections, to which extent this whole transformation movement diagnosed by Monbeig, was either or not enough to change the social, cultural and educational relations. The results of the analysis of sources relating to the educational history of São Manuel (1904-1936), demonstrate that the progress of education in San Manuel was still far from the rationality and scientific ideal advocated by the society at that time.

Keywords: Bourgeois Revolution, Modernity, Movement

Uma das características inerentes da sociedade capitalista é a capacidade de mudança, de transformação, desde os primórdios da revolução industrial até os dias atuais o sistema capitalista consegue transfigurar-se, reinventar-se de forma constante e rápida conforme constatou o velho Marx (1998, p.734): “a velocidade das mudanças na composição orgânica do capital e na sua forma técnica e no número crescente de ramos de produção é assustador”. O pensador alemão observou as mudanças do seu tempo ao considerar o desenvolvimento industrial nos séculos XVIII e XIX “avançam com

¹ Doutor em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Unesp de Marília. E-mail: totti101@bol.com.br

rapidez” (idem, p.732). Marx destaca essa característica como algo muito singular no capitalismo, sua capacidade de movimento, transformação, inovação, mudanças que dão sobrevida e novos contornos a esse modo de produção.

Outro aspecto de grande relevância dos primórdios da revolução industrial foi o povoamento das cidades. Hobsbawn (2013) destaca que em menos de um século, a população da cidade de Manchester cresceu de 17.000 mil para 180.000 habitantes, sem condições sanitárias adequadas, encoberta de fumaça e condições insalubres, tornou-se terreno fértil para diversas epidemias. Apenas após 1848, a cidade começa a adquirir equipamentos públicos e investimentos em saneamento a fim de dirimir os efeitos das epidemias.

O capitalismo tupiniquim, por assim dizer, não foge à regra e é permeado de mudanças e constantes transformações. Azevedo (1950) amparado em Durkheim, destaca o fenômeno da circulação como um dos pressupostos básicos ao processo de civilização humana. Em sua ótica, no Brasil, que guardava resquícios de uma sociedade colonial, foram as ferrovias que desenvolveram e ampliaram “a concentração da população [...] atraindo para os grandes centros a maior parte das indústrias, sobre aquelas que são especificamente urbanas” (AZEVEDO, 1950, p.20). Ainda segundo o autor, a ação das ferrovias e seu impacto é fundamental para compreensão do êxodo rural, que seria senão o principal, mas “certamente um dos principais fatores dos movimentos demográficos das cidades como do ritmo de acréscimo da população urbana” (idem).

Assim, o que pretendemos neste trabalho é analisar as formas de implementação capitalista no interior paulista, com especial destaque a educação na cidade de São Manuel, localizada na *Cuesta* de Botucatu, nos três primeiros decênios do século passado.

Tomaremos como referência a obra de Pierre Monbeig, *Fazendeiros e Pioneiros de São Paulo*, que analisa as mudanças ocorridas no interior paulista através da introdução do trabalho imigrante², com o desbravamento das matas em busca da chamada *terra roxa*, a abertura de estradas de ferro, todo esse movimento possibilitou uma nova etapa na fase de desenvolvimento paulista. Porém, discutiremos esse processo descrito por Monbeig, à luz das reflexões de Florestan Fernandes, sob outro olhar, o sociólogo uspiano encara o mesmo fenômeno como um processo de revolução burguesa em curso e atrela a educação a esse fator, sem encará-la com a mesma pujança, demonstrada pelo desenvolvimento sócio-cultural do período.

Às análises das fontes da história da educação em São Manuel, dos jornais, almanaques e fotografias corroboram em boa medida com as teses de Florestan, demonstrando que a educação não conseguiu atender as exigências de uma sociedade em mudança, ficando presa a padrões estáticos de desenvolvimento.

Sociedade em movimento e povoamento do interior paulista

Monbeig (1984) procura demonstrar que o processo de povoamento do oeste paulista intensificado pela expansão cafeeira modificou as condições de desenvolvimento, a rapidez, o dinamismo com que se processou, modernizou a chamada *zona pioneira* de 70 anos em 5

² Monbeig (1984) salienta que não foram os imigrantes os primeiros desbravadores, antes deles, indígenas e mineiros cumpriam uma primeira etapa do desbravamento do oeste paulista.

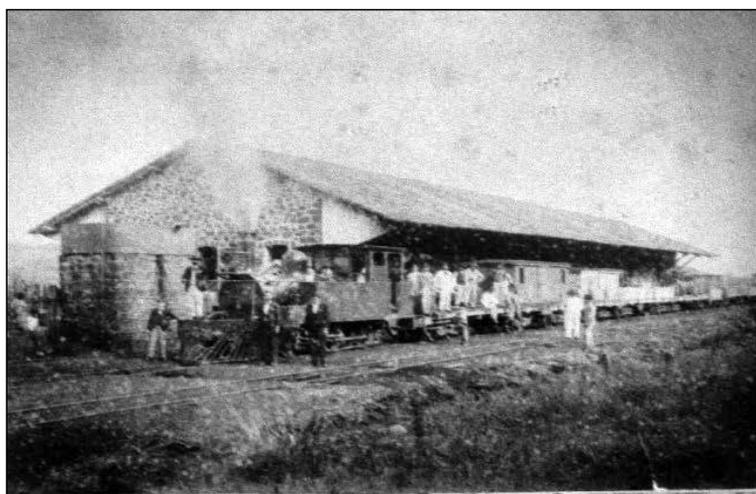
anos. Essas condições foram alcançadas devido ao desbravamento dos imigrantes, que com o bandeirantismo desmatou florestas e criou núcleos de povoamento ainda inabitados.

Esses núcleos de povoamento foram possíveis devido à expansão do plantio café, como se sabe, essa expansão se deu com maior intensidade no vale do rio Paraíba do Sul, apesar de incerta e instável, rendeu-lhe a denominação de “franja pioneira”, caracterização que encaixa-se adequadamente na região da *Cuesta* de Botucatu.

O movimento de expansão dos cafezais rumo a região da *Cuesta* de Botucatu, ocorreu em função da crise econômica e da superprodução, que assolou a monocultura do café no início do século. Apesar do atraso, a expansão foi muito promissora com produção de 45 milhões de arrobas de café no seu início, aumentando rapidamente ao considerar o município de São Manuel, crescimento de 151.000 para 1.592.105 de arrobas de café, sendo um dos rendimentos mais altos do Estado. (MONBEIG, 1984).

A *terra roxa*, fértil, que em outras regiões não tinha a mesma juventude das plantações da *Cuesta*, atrelada e as condições climáticas, garantiam uma melhor produção que outras regiões. Esse aspecto é fundamental para o desenvolvimento das estradas de ferro, que apesar de disputas políticas retardarem a chegada da ferrovia³, isso não demorou a acontecer. No ano de 1889, a companhia Sorocabana de Estradas e Ferro chegaria a Botucatu e a companhia Ituana com a navegação instalaria uma pequena linha local até os cafezais de São Manuel, o que “durante muito tempo, essa combinação rio-trilho foi o único meio de atingir São Manuel, de onde ia-se a cavalo a Lençóis⁴” (MONBEIG, 1984, p.176).

Figura 1 - Estação de São Manuel construída em 1889.



Fonte: Museu Municipal de São Manuel

³ Os entraves não se restringiam a questão política. As péssimas condições de trabalho na ferrovia, com jornadas de trabalho exaustivas aliadas às péssimas condições sanitárias, de alimentação ocasionou inúmeras epidemias que vieram levar a óbito grande parcela dos trabalhadores. Além desse fator, a resistência indígena dos caingangues, moradores históricos daquelas terras, retardou a construção das ferrovias, travando uma luta que ia desde do precário armamento até a sabotagem e destruição dos trilhos. (GUIRARDELLO, 2002).

⁴ Além de estabelecer uma comunicação entre as cidades, a estrada de ferro diminui o tempo de viagem, com trens a vapor “era possível ir do Rio de Janeiro a Corumbá por via férrea, em apenas três dias, vencendo 2.207 quilômetros a uma velocidade média de 35km/h” (GUIRARDELLO, 2002, p.63).

A construção da estação de trem deu grande impulso ao povoamento da cidade de São Manuel, “ao aproximarem-se⁵ de São Manoel os comboios da Sorocabana, surge os olhos deslumbrados do forasteiro com a maravilhosa cidade” (CALDEIRA, 1928, p.18). Aqui é possível observar que o contingente de pessoas que vêm a cidade não é pequeno, ocasionando “metarmorphoses constantes e notabilíssimas” (idem, p.16).

As transformações são indubitáveis ao desenvolvimento da cidade, junto com a estrada de ferro e o povoamento, São Manuel começa a adquirir contornos de uma cidade moderna para o período, ali são construídas a primeira subdelegacia, o cemitério municipal, o paço municipal, instala-se cartório, os hotéis Paulista e Sandroni, além de armazéns, alfaiates, matadouro, mercado municipal e casa de câmbio. Em 1904, São Manuel, já contava com água encana e serviço de correio,⁶ surgem também profissionais liberais como advogados para oferecer seus serviços, toda essa gama de atividades considerando uma cidade com “19 ruas... 9 paralelas e 10 perpendiculares” (OLIVEIRA, 1904, s.n.). A transformação é notável ao analisarmos as fotos abaixo das principais ruas de São Manuel:

Figura 2 - Avenida Irmãs Cintra em 1903



Fonte: Museu Municipal de São Manuel

Na fotografia acima temos a Avenida Irmãs Cintra sem calçamento, poucas casas, há postes nas ruas, mas não há sinais de lâmpadas e iluminação pública, poucas pessoas circulando pela via e não há evidência de nenhum tipo comércio. Por sua vez, na figura abaixo, passados sete anos, observamos a rua Floriano Peixoto, a paisagem parece modificar completamente e ao parece uma cidade bem diferente da retratada na foto acima.

⁵ Optamos por manter a grafia original dos escritos.

⁶ Todo esse processo descrito por Monbeig, como também relatados nos jornais e almanaque da cidade, de uma modernização civilizada através dos inúmeros bens e serviços públicos conseguidos através da urbanização como algo benéfico é contestado por Emília Viotti Costa. Em sua perspectiva, o interior não teve um processo de urbanização tão profícuo como descrito acima, segundo a autora: “O abastecimento de água era precário, ficando os moradores na dependência de poços e chafarizes. Dada a falta de esgotos, os dejetos eram despejados nos ribeirões ou no mar (quando a cidade era litorânea), escorrendo, frequentemente, pelo meio das ruas. A iluminação era precária, prevalecendo o óleo de peixe. Nas noites de luar a cidade ficava às escuras, iluminada apenas pela luz da lua. Apenas nas cidades mais importantes havia assistência hospitalar e essa era, em geral, fornecida pelas Santas Casas” (COSTA, 1999, p.243). Todavia, em nossa pesquisa no museus de São Manuel foi possível encontrar foto de estação de água, não podendo precisar de modo adequado, suas condições de uso e conservação.

Figura 3 – Rua Floriano Peixoto em 1910

Fonte: Museu Municipal de São Manuel

A primeira modificação observável é a rua com calçamento, iluminação pública, elementos fundamentais da urbanização da cidade. Essa transformação ocorre não só através dos equipamentos públicos, mas culturais, como o teatro municipal e fundamentalmente a atividade econômica com força nas lojas do comércio e no hotel Volpini. O povoamento é visível ao ver as pessoas transitando pela rua e a edificação das construções tem contornos em suas fachadas de alvenaria denotando o que Monbeig (1984, p. 361) chamou de “vizinhança da casa burguesa, de estilo moderno, ‘futurista’”.

Esse tom futurista, destacado por Monbeig, pode ser apreendido sob a ótica da influência francesa, que provocaram grandes transformações em diversas cidades brasileiras, inclusive na capital federal, “as mais importantes capitais estaduais e cidades portuárias, os centros urbanos do Oeste Paulista que concentraram e orientaram sua economia para a produção do café” (FOLLIS, 2004, p. 24). Por sua vez, esse projeto de urbanização adquire um sentido de racionalização e higienização do espaço da cidade, que veio acompanhado do alargamento de ruas a fim de garantir espaços de circulação para as pessoas e evitar a transmissão de epidemias. O embelezamento da cidade, em especial, na cidade do Rio de Janeiro veio acompanhada da expulsão de setores boêmios do centro da cidade, processo idêntico que aconteceu na Europa para “evitar ou reprimir possíveis revoltas das classes pobres, identificadas como classes perigosas” (idem).

Em que pese as devidas diferenças, processo semelhante de modernização e urbanização ocorreu “nos centros urbanos do Oeste Paulista, beneficiados pela riqueza proveniente da cultura cafeeira e pela chegada da ferrovia” (idem, p.31)

Assim, começava-se o grande esforço da urbanização “as ruas começam a ser pavimentadas, orladas de passeios, providas de esgotos, melhora o serviço de eletricidade; arruma-se o jardim público” (MONBEIG, 1984, p.361). A seguir podemos ver evidências dessa premissa, a figura abaixo mostra a praça Prudente de Moraes de 1906, ali podemos observar a orla de passeio ao seu redor com bancos e casas na parte de cima da figura.

Figura 4 – Praça Prudente de Moraes - 1906

Fonte: Museu Municipal de São Manuel

A estação de trem possibilitou o processo de urbanização da cidade de São Manuel, ao seu entorno a cidade vai constituindo com uma estrutura sólida capaz de atender as necessidades de quem ali vivia. Isso permitiu a implantação de uma indústria incipiente, que em conjunto com as profissões liberais representavam a segunda parcela em arrecadação de impostos do município (CALDEIRA, 1928).

Devido ao aumento rápido da população, outras demandas começam a surgir e o tom de desenvolvimento meramente econômico ganha contornos sociais, culturais, políticos que dão o tom do processo de implementação capitalista no interior capitalista, onde o “habitat burguês e proletário são mal diferenciados e coexistem tanto nas ruas mercantis, quanto nas imediações da estação” (MONBEIG, 1984, p.361), transfigurando uma suposta democracia e diversidade vivida naquele instante. A escola emerge em meio a essas demandas da população e dentro do processo desenvolvimento de urbanização descrito acima. Todavia, a escola contribui como partícipe desse processo de modernização em São Manuel? Estaria ela atendendo aos anseios de uma sociedade em mudança? O que pretendemos nas seções posteriores é discorrer um pouco sobre as questões acima levantadas.

Escola, educação e padrões de sociabilidade em São Manuel

A primeira escola de São Manuel é o grupo escolar, “Dr. Augusto Reis”, fundado em 16 de fevereiro de 1900, até os anos 1930 era única escola de São Manuel. Apesar de encontrarmos registros nos anos 1920 de escolas isoladas em alguns distritos, com 20 a 50 alunos, pela análise das fontes⁷ essas escolas eram isoladas e funcionavam através da abnegação de um único professor de forma um tanto livre. Pois, não há registro

⁷ Basicamente os textos de Oliveira(1904) e Caldeira (1928)

nos jornais, almanaques de estruturas institucionais escolares, mormente há citação de professores que se empenhavam com o ato de ensinar.

Esse fato é importante, pois o grupo escolar “Dr. Augusto Reis” é uma das primeiras construções/edificações e nasce como fruto do processo de urbanização e modernização da cidade. Na figura abaixo, podemos observar que a escola é construída ainda em meio a ruas sem calçamento e como o único prédio da quadra, o que nos leva entender que a escola era considerada um símbolo de grande relevância para a cidade.

Figura 5 – Escola Augusto Reis - 1906



Fonte: Museu Municipal de São Manuel

Porém, apesar da importância atribuída à escola no início do século, nos parece que a educação não acompanhou o ritmo de desenvolvimento da cidade, ao analisar o número de construções escolares percebemos um enorme vácuo de tempo. A escola normal de São Manuel só foi inaugurada nos anos 1930, ficando mais de 30 anos sem a construção de alguma escola no município, restringindo-se apenas a existência da Dr. Augusto Reis.

Todo esse período sem a construção de outra escola, isso, ainda, levando em consideração que um dos ideários republicanos era erradicar a ignorância pela difusão da instrução, que perpassava por uma crítica ao sistema político representado pela “farsa de um sistema representativo num país de analfabetos” (MORAES, 2006, p.148). Ideário que não saiu do papel, ao menos, na cidade de São Manuel continuavam intactos.

Por sua vez, apesar de única durante mais de duas décadas, ela é referenciada nos jornais locais como símbolo de qualidade e orgulho da cidade. O jornal, *O Movimento*, notícia a existência de vagas abertas para o grupo escolar e exalta a qualidade do mesmo, que enviava “alunos para as escolas complementares de Piracicaba e Itapetininga” (*O MOVIMENTO*, 1903, p.2). Após tecer comentários e fornecer informações sobre os horários de aulas, frequência, refeições e higiene, o jornal escreve sobre as finalidades dos grupos escolares: “acabar com creanças mal creadas” (*O MOVIMENTO*, 1903, p.2).

O periódico é bem descritivo quanto aos objetivos a serem alcançados pelo grupo escolar: “imaginae os grupos escolares conseguem o seu desinteratun: meninos calados, cabisbaixos, sisudos e com os olhos para o chão” e o tom de controle deve ser acompanhado de ‘nenhum choro, nenhum grito” (O MOVIMENTO, 1903, p.3). Mas adiante, o jornal trata com resignação essas finalidades descritas, afirmando que “lá no céu sim, que é bom, creanças aos milhares, pulando, gritando, brincando pedindo mammedeira, doces e bananas, teteias, polichenelos e bonecas!” (O MOVIMENTO, 1903, p.3).

O Movimento faz uma crítica ao modelo de educação dos grupos escolares, por assemelhar-se mais com uma instituição de correção, do que uma instituição educacional. A crítica do jornal vai ao encontro do que era considerada cultural infantil, de como ela era vista fora da escola e não absorvida pela mesma.

Continuando com sua crítica, o jornal retrata a figura do Diretor da escola comparado-o com o porteiro do céu, simbolicamente ilustra a figura do Diretor como carrasco, da escola como prisão e de outro lado, do porteiro do céu com a liberdade e a compreensão, caricaturando o Diretor como um indivíduo corretor “com uma régua preta na mão” exigindo crianças “limpas, de barrigas cheias, horas certas, corretas e com modos de gente grande” (O MOVIMENTO, 1903, p.3) e a figura do porteiro do céu completamente oposta, do benfeitor. Apesar de uma crítica um tanto maniqueísta, ela é salutar para perceber que o *Movimento* considerava a escola como um lugar perverso e extremamente controlador;

Pois, sim, vai-se ninando: os meus filhos irão ao Século XXI descalços, unhas grandes, atrasados, com fome e feios... E se quiserem assim. Não fui eu que inventei escolas, não, senhoras. Quem tiver obrigação que embale o Mateus. (O MOVIMENTO, 1903, p.3)

Mesmo com as críticas, o jornal não desconsidera a escola como elemento importante, questionava os valores nela sedimentados e o sentido controlador que procurava impregnar e transformar a criança em um adulto em miniatura.

Em uma revista denominada *A Escola* de 1903⁸, destinado ao público infantil, mas com uma linguagem rebuscada e difícil compreensão para as crianças, observa-se outro conteúdo como: “a sciencia infantil é muito limitada quanto a complexidade dos phenômenos, mas é riquíssima quanto a observação dos factos” (A ESCOLA, 1903, p.1). A linguagem utilizada pela revista *A Escola*⁹, corrobora a crítica de o *Município* quanto a tentativa do grupo escolar transformar a criança em um adulto em miniatura e demonstra o quão distante a escola estava do público infantil ao adotar essa linguagem abstrata, verbalista, incompreensível aos olhos da cultura infantil.

A ideia da educação como forma de socialização metódica do indivíduo também se faz presente na revista, ao comentar os avanços da instrução pública em São Paulo,

⁸ A Escola é a publicação destinada às crianças, editada pelo prof. B. M. Tolosa, conseguimos apenas encontrar uma única edição do jornal.

⁹ Apesar de um conteúdo mais científico, *A Escola* também adota uma perspectiva de moralizadora ao destacar grande importância para a instrução cívica, comportamento dos professores, hábitos e ginástica como disciplinamento do corpo.

salienta que a escola aboliu os castigos físicos e agora o amor adentrava na escola, mas era necessário ir além do amor, do aprender a ler e escrever, era preciso desenvolver os “aspectos físicos, intelectual e moral” (A ESCOLA, 1903, p.1)

Para desenvolver esses aspectos, a instrução cívica destinava-se a formar o cidadão “dando-lhes regras de conducta, firmes e seguras para se dirigir na vida pública”. (idem). A civilidade é outro elemento marcante na revista, entendida como regras de conduta social, capaz de estabelecer laços de sociabilidade, respeito, subserviência e ordenamento social,

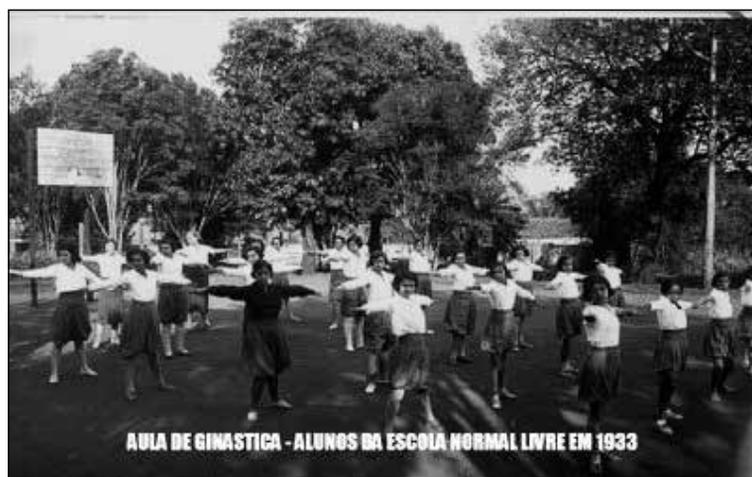
a civilidade produz a boa inteligência em particular, a paz e a ordem em geral, porque ela tira sua origem num sentimento dum coração bem formado, dentre os quaes podemos lembrar o respeito aos superiores, a benevolência com os iguaes e a indulgencia para com os inferiores (A ESCOLA, 1904, p.6)

A ideia de uma educação voltada para a regulação social é nítida, a grande preocupação da escola é orientar o indivíduo, socializar, integrar esse indivíduo ao seio da sociedade, sem ter uma noção de qual sociedade ou estrato social esse indivíduo será inserido. Em outro jornal dos anos 1930, *O Normalista*, esse discurso de finalidades educacionais se mantêm, apesar de criticar e tentar mostrar o seu caráter de diálogo com as tendências modernas em educação, adere a mesma prerrogativa da educação como um instrumento de adaptação ao meio social,

com dialecta abstrusa, com seu espiritualismo retrógado, a férula dos idos tempos que nada de útil realizava a escola. Ainda bem que os pedagogos de agora, depois de muito perlustrarem pratica e theoreticamente os problemas do ensino inferiram a finalidade ideologica da escola, de contínuo aperpheiçoamento do sêr, de adaptação, constante e progressiva ao meio social (O NORMALISTA, 1936, p.1)

Apesar desse suposto diálogo com as tendências modernas em educação, o *Normalista* também salienta uma adaptação os ditames sociais. Outro aspecto relevante dessa premissa é a introdução das aulas de educação física na escola.

Figura 6 – Aula de Ginástica – Alunos da Escola Normal Livre em 1933.



Fonte: Museu Municipal de São Manuel.

Vale destacar, que os exercícios de educação física fora introduzida através da Reforma Francisco Campos em 1931, como obrigatório todos os dias e duração de 30 a 45 minutos, pois tratava-se de um projeto político mais amplo e intervencionista do governo Vargas e passava pelo apoio dos militares¹⁰ que tinham o intuito do disciplinamento e segurança nacional (HORTA, 1994).

Dessa forma, pudemos analisar que mediante as finalidades, os objetivos educacionais da escola em São Manuel apresentavam um cunho normalizador, com sentidos socializantes de integrar o indivíduo a sociedade, de moralizar a criança. Cremos que esses aspectos educativos prescritos durante os 3 primeiros decênios do século do passado em São Manuel dão mostras de que a educação passou por poucas mudanças e teve um diálogo restrito ou inexistente com a cultura moderna, ou a própria cidade moderna que florescia no período.

Educação, modernidade e revolução burguesa no interior paulista.

Cecília Hanna Mate ao discutir a modernidade na educação aponta alguns projetos que foram essenciais nos anos 1920, projetos estes, que tiveram figuras marcantes como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho e buscavam um diálogo de reeducação com a sociedade, dos quais a “técnica e a ciência foram ingredientes constitutivos” (MATE, 2002, p. 17).

O que percebemos nas análises das fontes em São Manuel é ausência de qualquer discurso científico ou de métodos de ensino utilizados na escola, que forneceria os instrumentos para a aquisição do conhecimento. O discurso reinante nas fontes é doutrinador e moralizador, com um único intuito: adaptar o indivíduo ao meio social.

Esse viés moralizador pode ser entendido à luz de preocupações do período, a solução para os problemas sociais viria de um novo reordenamento social, da modificação de hábitos e costumes “na maioria dos projetos que ganham alcance neste momento, o propósito explícito de higienizar, civilizar, modernizar, enfim, preparar camadas da população para novos hábitos de vida e trabalho” (MATE, 2002, p.36). Além desse componente, as reformas educacionais de 1890 e 1898, com grande influência positivista e conteúdo doutrinador, podem ter de algum modo influenciado o princípio norteador observados nas fontes, devido ao seu caráter de introdução de um intelectualismo irrealista¹¹.

Assim, partindo da noção de modernidade sob a ótica de Mate (2002, p.24) “diríamos que as definições de modernização da escola feitas naquele período, como a introdução de técnicas e técnicos especializados em aspectos determinados da aprendizagem/

¹⁰ A intervenção militar na educação não ocorre após a Reforma Francisco Campos. A formação de professores de educação física organizada pelos militares na Escola Nacional de Educação Física e a instrução pré-militar tem seus primórdios antes dos anos 1930. Além disso, o controle da educação física era estratégico aos militares, pois carregada de conteúdo ideológico previa revigoramento físico da raça com o intuito de disciplinamento do povo. Em outra oportunidade (TOTTI, 2003), analisamos a estratégia dos militares na educação física; imprimir um conteúdo racista de revigoramento da raça atrelado a uma forte influência totalitária.

¹¹ O conteúdo irrealista que estamos afirmando, refere-se a determinadas disciplinas introduzidas na reforma de 1890, como Economia Política e Sociologia para crianças. Apesar da reforma de 1898, reestruturar o currículo e tentar aliar modernidade e humanismo, manteve algumas disciplinas como Biologia e Lógica.

escolaridade”, não foram feitas, pensadas ou discutidas em São Manuel. A racionalização do tempo dentro da instituição escolar pensada por alguns renovadores como sentido de modernidade escolar, deve analisada apenas como uma mera forma de organização burocrática e de resultados gradativos de disciplinarização dos corpos.

Por sua vez, o elemento de modernidade presente em setores da intelectualidade estava na necessidade de ir ao povo, transformar, reformar a sociedade via a educação, “a obra de modernização não resulta do dinamismo e do empreendimento da sociedade civil, mas tem no Estado o projeto da modernidade associado ao ideal de construção da nação” (LAHUERTA, 1997, p. 104). Sob a influência do estado é que se inicia nos anos 1920, inúmeras reformas educacionais, com uma agenda de remodelação da sociedade via educação. Para a intelectualidade em gestação; estruturar e organizar o espaço cultural significava criar instituições modernas, abertas a pesquisa e ao espírito de renovação canalizado na seguinte frase: “a reforma da sociedade será captada pela ótica da reforma da educação e do ensino” (MARTINS, 1987, p. 87)

Essa modernidade iria além de padrões, hábitos e costumes, passava por remodelamento da sociedade na qual primava os intelectuais. A ideia de ir ao povo, da unificação cultural fazia parte de um conjunto amplo conjunto de proposições, ao qual, os renovadores foram precursores, ideais como coeducação, laicidade, gratuidade no ensino, descentralização dos sistemas de ensino, ensino democrático faziam parte de uma agenda moderna, que pressupunha modificar as entranhas de uma sociedade arcaica, coronelista baseada no voto de cabresto.

Por isso, consideramos restritos os elementos de modernidade na educação em São Manuel, o que temos em São Manuel é ausência de uma ampliação do sistema de ensino, com métodos autoritários e centrado em valores morais. Por sua vez, podemos entender o fenômeno dentro do processo de acumulação do capital, Tidei de Lima (1978, p.52) destaca que a implantação de trilhos e as construções das estações de trem abrem espaço para inúmeros empreendimentos, dando início “às múltiplas perspectivas para que se abrem para a acumulação capitalista”. A tese apontada por Tidei de Lima centra-se no massacre indígena e na comercialização de terras, como início do processo de acumulação do capital.

De todo modo, creio que a própria construção das estradas de ferros e a diversificação de serviços, casas de câmbio, comércio, hotéis, foram responsáveis para a implementação do processo de acumulação do capital e não apenas a comercialização de terras. Florestan Fernandes, por sua vez, conceitua o tema da modernidade no Brasil dentro de um quadro mais amplo da sociedade de classes, da revolução burguesa e do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Assim, nessa conceituação, a revolução burguesa seria um conjunto de transformações tecnológicas, científicas, econômicas, políticas e educacionais, envolvendo processos psicossociais, sóciodinâmicos e socioculturais de uma sociedade, no Brasil isso se processou entre o final do século XIX e até o período militar (1964-1985), ocorrendo de modo dissociado entre dominação burguesa e processo democrático “resultante da *forma típica de acumulação de capital* nos quadros do capitalismo periférico e dependente” (RODRIGUES, 2010, p. 80-grifos do autor).

Nesse contexto, a burguesia brasileira converge para o Estado no plano de uma unificação política, mas não assume um papel histórico de liderança no processo

modernizador da sociedade como um todo, pelo contrário, utiliza-se do dilema de país dependente para mobilizar “vantagens que decorriam tanto do ‘atraso’ quanto do ‘adiantamento’ das populações” (FERNANDES, 2006, p.241-2). A formação da sociedade brasileira assume uma coexistência de formas específica: de uma pequena minoria dos incorporados a uma ordem civil e, outra, de grande parte da população que ficava alijada dessa inclusão criando assim duas nações:

Portanto, estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico. Saía desses limites, mas como meio – não como um fim – para demonstrar sua civilidade. (FERNANDES, 2006, p.242)

Esse processo desarticulado garante a acumulação de capital, conciliando formas antigas e modernas na sociedade, pois é dessa ambiguidade que se dá o processo de acumulação que financia a burguesia e seu processo de modernização da sociedade, priorizando determinado setores como a indústria, a tecnologia, que possibilitaram manter seu padrão de acumulação. Esse modelo de desenvolvimento fez coexistir dois modos distintos de vida social, o arcaico e o moderno, mas com privilégio, sem universalizar a igualdade, “segregando os tempos da modernidade social, econômica e política, privatizando o poder político” (RODRIGUES, 2010, p.80).

Neste contexto, Florestan aponta para uma revolução burguesa em curso, onde o desenvolvimento autocrático propiciou um modelo de modernização que marcaram as formas de dominação do desenvolvimento capitalista. Por sua vez, a educação como elemento desse processo, não acompanhou os avanços obtidos com o regime republicano e manteve-se em uma estrutura obsoleta incapaz de atender as necessidades de uma sociedade em mudança. Para ele, o dilema educacional brasileiro consistia na seguinte:

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhoril, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes (FERNANDES, 1959, p.54)

Essa herança da educação, enquanto privilégio e status social, dificultou um avanço da escola enquanto função equalizadora e de capacidade de estabelecer padrões mínimos de socialização. Além disso, ocasionou um dos problemas mais graves na formação dos professores: “a preparação científica dos educadores se ressentia de caráter predominantes ‘informativo’ e livresco. Em regra, falta-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico” (FERNANDES, 1959, p.35). Esses fatores podem ser facilmente detectados pelas fontes e nos jornais analisado, onde não há preocupação visível com método científico e ou conteúdo pedagógico, mas com prevalência na autoridade e na capacidade disciplinar da educação.

Diante disso, uma das soluções apontadas pelo autor é “adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização científica representa a tarefa de maior urgência e gravidade” (idem), ou seja, colocar a educação na rota da modernidade seria introduzir a ciência no sistema educacional e adaptá-la aos padrões civilizatórios em questão.

Considerações finais

A partir das discussões elencada no texto, buscamos entender a ideia de modernidade no interior paulista, olhando para a obra de Monbeig (1984), que denomina esse processo de povoamento do Oeste paulista de expansão da civilização capitalista, Florestan, por sua vez, fala em um processo de revolução burguesa em curso. Ambos os conceitos estão observando o mesmo objeto com determinados olhares, mas que nos fez refletir e entendê-los a luz do desenvolvimento capitalista nos anos 1920, não como excludentes e sim complementares de ângulos distintos.

Evidentemente, que este olhar foca-se nas fontes, nas quais indicam que a cidade de São Manuel passou por um processo de modernização e ao mesmo de implementação do capitalismo, gerando uma gama de serviços essenciais que podemos considerar como um processo de revolução burguesa em curso, de modernização e urbanização da cidade, fazendo parte de garantias civis e sociais possibilitadas pelo desenvolvimento autocrático do capitalismo no Brasil, que pouco acrescentou em termos educacionais, ou seja, o espírito modernizador teve como ponto fundamental a logística para a produção e escoamento da produção do café e conseqüentemente, aumento de sua produção. No que concerne ao espírito mais amplo de modernização, de uma revolução nos moldes clássicos, conforme conceituado por Florestan Fernandes, isso não se processou de fato.

As fontes analisadas dão pistas significativas que a educação não acompanhou o ritmo impresso pela sociedade, depois da inauguração da escola “Dr. Augusto Reis” passaram mais de 30 anos sem a construção de uma nova escola, apenas escolas isoladas sem prerrogativas institucionais, funcionando através da abnegação de professores faziam parte do aparelho educativo, sem contar que a grade parte da população habitava no mundo rural e a escola em tela foi construída no perímetro urbano, fatos esses, que coaduna com as teses de Florestan de um modelo de desenvolvimento autocrático, que privilegiou os lucros do café em detrimento da educação popular.

Outro fator analisado é referente às finalidades escolares, o papel do grupo escolar como elemento de socialização metódica do indivíduo é patente nas fontes. Essa característica não é proeminente para considerar a educação do município de São Manuel na rota da modernidade, pois fatores como inovação, ciência que eram características inerentes à modernidade no período não estavam presentes nas fontes avaliadas. Entendemos, assim, que enquanto a sociedade passou por um processo de modernização, a educação ficou estática, preso a um modelo de educação anterior tanto em métodos escolares pouco exposto nas fontes como em número de escolas construídas.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. *Um trem corre para o oeste*. Estudo sobre a Noroeste e seu papel no sistema de viação nacional. 2ª edição, São Paulo: Melhoramentos, 1950.
- A ESCOLA, São Manoel do Paraíso*, ano1, n. 1, 14 de fevereiro de 1904.
- CALDEIRA, João Netto. *As nossas riquezas*: Município de São Manoel. São Paulo: Empreza Comercial e de Propaganda, 1928.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. 7ª edição, São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 32, n.75, julho/setembro, 1959.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. 5ª edição, São Paulo: Globo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 4ª edição, São Paulo: Global, 2008.
- FOLLIS, Fransérgio. Modernização urbana na belle époque paulista. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
- GUIRARDELLO, Nilson. À beira da linha: formações urbanas da Noroeste Paulista. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, H. de L.; COSTA, W. P. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- HOBBSAWN, Eric J. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Forense, 2013
- HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia*: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia. Os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.4, vol.2, junho de 1987.
- MARX, Karl. *O capital*: Crítica da economia política, livro 1, volume 2. 16ª edição, Rio de Janeiro: 1998.
- MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola*. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: Edusc; Brasília: Inep, 2002.
- MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. São Paulo: Hucitec; Polis, 1984.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O ideário republicano e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2006
- OLIVEIRA, Antônio Marques. *Almanack ilustrado*: São Manoel do Paraíso. São Manoel: Typographia d' Município, 1904.
- O MOVIMENTO, *São Manoel do Paraíso*, ano 1, n.3, 8 de janeiro de 1903.
- O NORMALISTA, *São Manuel*, ano1, n.1, 5 de janeiro de 1936.

RODRIGUES, Lidiane Soares. *Florestan Fernandes: interlúdio (1969-1983)*. São Paulo: Fapesp; Hucitec, 2010.

LIMA, João Francisco Tidei de. *A ocupação da e a destruição dos índios na região de Bauru*. São Paulo, 1978. 199p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TOTTI, Marcelo Augusto. *Raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo*. Araraquara, 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

Recebido em outubro em 2014
Aprovado em dezembro de 2014

ARTIGOS

PAPERS

HISTORIOGRAFIA CATARINENSE E A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR DE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX NO INÍCIO DO SÉCULO XX

*Santa Catarina State Historiography and the Writing of School History by Lucas Alexandre Boiteux
in the Early Twentieth Century*

Cristiani Bereta da Silva¹
Maria Teresa Santos Cunha²

RESUMO

Este artigo discute a escrita de uma história catarinense e sua didatização a partir da obra de Lucas Alexandre Boiteux, no início do século XX. Pertencente a uma família de intelectuais e políticos influentes, esse historiador e militar publicou em 1912 o livro *Notas para a História Catarinense*, que serviria para divulgar a representação de “um espaço” e de “uma gente” catarinenses. Membro de instituições reconhecidas e legitimadas como lugar da produção historiográfica e acadêmica, ele foi credenciado também para divulgar a história catarinense nas escolas. O livro de 1912 foi adaptado e teve duas edições: uma financiada pelo Estado, em 1920, e outra pela Editora Melhoramentos, em 1930. Pretende-se contribuir para duas ordens de reflexão: uma sobre as relações de aproximação e distanciamento entre a escrita acadêmica e o saber escolar e outra sobre traços de longa duração relativos à nação e suas repercussões na representação de uma história regional.

Palavras-chave: Historiografia catarinense; História escolar; Lucas Alexandre Boiteux.

ABSTRACT

This article discusses the writing of Santa Catarina state history and its didactics, from the perspective of the work by Lucas Alexandre Boiteux in early 20th century. The military historian from a family of influent scholars and politicians published in 1912 the book *Notas para a História Catarinense* which would serve to present a representation of the Santa Catarina state “space” and its “people”. He, member of acknowledged institutions legitimated as a site of academic and historiographical production, was also commissioned to present Santa Catarina state history in schools. The 1912 book was adapted in two editions: one was financed by the state in 1920; the other by Editora Melhoramentos in 1930. This is intended to contribute with two orders of reflection: one on the relations of closeness and distance between academic writing and school-grade knowledge, and another on long-lasting traces related to the nation and their repercussion in the representation of a regional history.

Keywords: Santa Catarina state historiography; School history; Lucas Alexandre Boiteux.

¹ Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada do Departamento e Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora do CNPq. E-mail: cristianibereta@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Associada do Departamento e Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora do CNPq. E-mail: mariatsc@gmail.com.

A escrita da história do Brasil entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX pode ser lida como uma operação que buscou construir novos passados reiterando representações relativas à unidade nacional ancoradas nos conceitos de Nação, Estado e Povo, sob o signo da modernidade e do progresso. Convém lembrar que mesmo após a independência, a noção de pátria era ambígua, podendo denotar tanto as províncias como o Brasil (Carvalho, 2002). Urgia, portanto, investir na consolidação do sentido de pátria como representante da Nação, o Brasil, e não mais as unidades políticas que o formavam. Essa questão esteve presente no Império, mas tornou-se central no projeto republicano. Nesse movimento os historiadores que escreviam sobre as (e a partir das) diferentes regiões do território brasileiro enfrentavam o desafio de, ao ressaltar as singularidades de sua região, não fraturar a pretensa homogeneidade cultural necessária à invenção e/ou reiteração do ideal de Estado-Nação republicano.

A história, sobretudo aquela escrita sob a responsabilidade do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e seus congêneres, serviu ao propósito de legitimação das fronteiras políticas e administrativas, bem como da construção de um passado e tradição comuns que destacasse as especificidades de cada região e sua respectiva contribuição para a grandeza da nação. Instaurava-se aí um discurso de longa duração que estabelecia uma clara hierarquia da nação em relação à região que, por sua vez, também posicionaria as identidades nacionais como normativas e hegemônicas e as regionais como desviantes e secundárias, numa operação marcada pela “metanarrativa hegemônica da nação” (Weinstein, 2003, p. 23)³.

A obra historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux relativa a Santa Catarina é um exemplo disso. Como *homem de letras*, aqui caracterizado como indivíduo voltado para o estudo, a leitura e a vida em gabinetes (Chartier, 1996, p. 160), ele viveu as ambiguidades e contradições de um período de transição entre o século XIX e o XX, entre o regime imperial e o republicano, participando de um estrato dos que “se reconheciam e queriam ser reconhecidos como historiadores em uma categoria mais abrangente de intelectuais” (Gomes, 2009, p. 9). Sua produção histórica foi bastante vasta, e a circulação de seus trabalhos se deu em diferentes lugares. Ele teve mais de uma centena de artigos publicados em diferentes jornais e revistas de abrangência local e nacional, sendo o mais importante deles o *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro, no qual colaborou entre 1911 e 1959 (Cunha, 1982). Preocupava-se em divulgar seus estudos também em diferentes fóruns acadêmicos; em 1914, por exemplo, participou do primeiro Congresso de História Nacional, promovido pelo IHGB. Nesses diferentes espaços o autor dividia sua produção entre a história catarinense e a história naval.

Para a discussão proposta neste artigo serão analisados alguns documentos pertencentes a Lucas Boiteux e parte da sua obra, destacando-se três livros: *Notas para a História Catarinense*⁴, 1912, *Pequena História Catarinense*, 1920, *História de Santa*

³ Uma discussão mais elaborada sobre os sentidos de história nacional e história regional pode ser acompanhada em Silva (2014).

⁴ Com o objetivo de facilitar a leitura, todas as citações deste artigo referentes a publicações e documentos tiveram a grafia atualizada de acordo com as atuais normas ortográficas da língua portuguesa.

Catarina – Resumo Didático, 1930. Compreende-se que esses documentos não têm relação “imediate e transparente com as práticas que designa” (Chartier, 2011, p. 16), e por essa razão serão lidos como representações de um tempo passado, de um determinado projeto social e político que fizeram circular formas de ver e perceber o mundo. Processos que são, antes de tudo, construções sociais situadas no tempo, nos espaços físico e simbólico habitados por Boiteux e que informam os projetos aos quais ele aderiu tanto quanto os que rejeitava.

A publicação do livro *Notas para a História Catarinense*, em 1912, alcançou ampla repercussão entre intelectuais e políticos do Estado ligados ao Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC) e serviu para divulgar a representação da existência de “um espaço” e de “uma gente” catarinenses. O investimento de legitimidade conferido a Lucas Boiteux por seus pares relativo à escrita de uma história de Santa Catarina o credenciava como aquele a quem caberia a responsabilidade de divulgá-la nas escolas. A ideia é discutir sobre a escrita dessa história por Boiteux e sua didatização que a habilitava para uso escolar. Pretendemos, assim, contribuir para duas ordens de reflexão: uma sobre as relações de aproximação e distanciamento entre uma dada escrita acadêmica e o saber escolar e outra sobre traços de longa duração relativos à nação e suas repercussões na representação de uma história regional.

Um lugar: *Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*

Em Santa Catarina as tarefas de pensar sua história, bem como construir uma narrativa sobre o Estado que pudesse ser objeto de divulgação entre os pares e também ensinada nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, foram realizadas sob forte aproximação com os intelectuais e políticos que compunham a “sociedade do discurso” (Gomes, 2009, p. 65) catarinense, ou seja, o IHGSC. Guardando as devidas especificidades, *grosso modo* podemos dizer que essa relação tem ressonâncias⁵ com aquela mantida entre o IHGB e a História como disciplina escolar, evidenciada em diferentes pesquisas realizadas (Fonseca, 2006; Gasparello, 2004; Bittencourt, 2008; Abud, 2005). Assim como ocorreu na cidade do Rio de Janeiro: forte associação entre a história dita acadêmica e a escolar. Ou seja, a história produzida pelo IHGB passava às salas de aula por meio de livros didáticos muitas vezes escritos pelos próprios membros do Instituto, que por sua vez também exerciam o papel de professores da disciplina (Fonseca, 2006, p. 46) em instituições como o Colégio Pedro II e em escolas normais. Nas primeiras décadas do século XX, em Santa Catarina, de igual maneira, os livros sobre história, que poderiam fornecer os aportes para os programas das aulas de história local ou regional, eram escritos pela elite intelectual catarinense, que fazia parte do IHGSC.

Civismo, educação e pátria estavam simbolicamente atrelados ao projeto de país republicano em construção no início do século XX. A ideia de povo como dependente,

⁵ Por ressonância entende-se a capacidade, o poder de um objeto ou uma proposta atingir um universo mais amplo, para além de suas fronteiras formais, o poder de evocar outros pertencimentos (Greenblatt, 1991, p. 42-56, apud Gonçalves, 2005, p. 18-20 e Greenblatt, 1991b, p. 244-261).

ignorante, súdito do império precisava ser deixado para trás. Urgia educá-lo e civilizá-lo para o experimento dos valores e ideais republicanos. Esses sentidos estão disponíveis na reiteração da missão do Instituto. Exemplo disso pode ser acompanhado na sequência da apresentação da Revista, quando do discurso do presidente do IHGSC sobre a comemoração do 11º aniversário da Constituição da República:

Foi assim que, há 5 anos passados, um pequeno grupo de homens patriotas e ousados fundou o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. Agora, no momento em que vos falo, temos um número de sócios 10 vezes maior, nos correspondemos com todas as sociedades congêneres do país. [...] Hoje nos reunimos aqui a fim de, em sessão solene, comemorar o 11º aniversário da promulgação da Constituição da República, comprovando assim que o nosso Instituto cumpre seu dever histórico vindo recordar e festejar uma data gloriosa da história Pátria. [...] Todos vós sabeis que há muito quem julgue precisar a nossa magna carta ser reformada em mais de um ponto: e nós que a defendemos tenhamos a coragem de ser lógicos, de 1889 e só assim teremos nosso ideal – a Pátria grande e unida constituindo uma verdadeira fraternidade e uma perfeita igualdade realizando por inteiro o programa de 15 de novembro. (RTIHGSC, n. 1, vol. 1, 1902, p.9-10). Grifos nossos.

Luiz Cavalcante de Campos Mello, presidente do IHGSC à época e então deputado estadual, deixa explícito em seu discurso que o compromisso do Instituto centrava-se no dever histórico com a pátria. As representações sobre a história pátria e o dever cívico, dadas a ler nos excertos acima, são chaves de leitura importantes para que possamos compreender o lugar ocupado pelo “pequeno grupo de homens patriotas e ousados” quando chamaram para si a responsabilidade de educar cívica e intelectualmente os catarinenses.

Os sócios do Instituto eram principalmente pessoas ligadas à política do Estado, ou pelo menos pessoas que ocupavam lugar social com alto prestígio simbólico. Em razão da posição que ocupavam, das redes de relações das quais participavam, e da importância que se investiam, legitimavam-se como aqueles que possuíam o dever de preservar a memória e escrever a história de Santa Catarina. Afinal, com a República, era preciso reinventar a pátria a partir de um passado comum a ser construído, forjado. A história do Brasil e a de Santa Catarina precisariam ser narradas sob a égide de outro projeto político. Nessa (re) escrita da história impunha-se a necessidade de se projetar a modernidade, o progresso, prerrogativas da construção de uma “pátria grande e unida”.

Segundo Ângela de Castro Gomes (2009; 2010), no Brasil, entre o final do século XIX e início do XX, os campos intelectual e político são de difícil distinção, muito embora se perceba uma relativa e crescente autonomia nas dinâmicas de cada um. A partir desse pressuposto compreendemos os sócios do IHGSC como intelectuais, a despeito da falta de consistência teórica e principalmente empírica que subsidie a separação da atuação do intelectual da atuação do político no período aqui abordado. Isso porque, ainda acompanhando as análises dessa historiadora, os sujeitos que compunham o Instituto catarinense eram produtores de bens simbólicos, produtores de interpretações da realidade social de grande valor político, sendo identificados pela propriedade de capital

cultural e que estavam envolvidos direta ou indiretamente na arena política (Gomes, 2010, p. 147-148).

Importante chamar a atenção para o caráter polissêmico e móvel da noção de intelectual na história. Essa dimensão foi destacada por Jean-François Sirinelli (2003), para quem os critérios de definição do termo precisam admitir variáveis baseadas em invariantes. No caso francês, Sirinelli (2003, p. 242-243) defende que as invariantes permitem duas acepções do intelectual. Uma ampla e sociocultural, que engloba os criadores e os “mediadores” culturais (nessa categoria incluem-se tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário e o erudito), e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento na vida da cidade como autor. Pensamos que, também para o caso brasileiro, essas invariantes são válidas. Guardadas as devidas especificidades do cenário político e cultural de Santa Catarina, *grosso modo* pode-se aferir que os sócios do Instituto não só mediavam e produziam bens culturais no âmbito local como também estavam engajados nos projetos políticos coletivos da época, em escalas regional e nacional.

A atuação e circulação dos sócios do IHGSC apresentam indícios de sobreposições das acepções de intelectual às quais se refere Sirinelli (2003). O Instituto foi fundado em 1896 por José Arthur Boiteux (1864-1934), jornalista e advogado que acabou ocupando importante cargo no executivo estadual durante o governo de Hercílio Pedro da Luz. Convém destacar que entre os demais sócios estão principalmente advogados, jornalistas, engenheiros civis, militares, desembargadores e juizes de direito que mantinham fortes relações com a política do Estado. Faz-se importante notar também que muitos dos sócios do IHGSC, no período estudado, também eram professores nos cursos secundário e normal de Florianópolis, ocupavam cargos no executivo estadual, escreviam para os jornais locais, publicavam livros que inclusive seriam adotados oficialmente nos grupos escolares e cursos normais no Estado, movimentando-se todos da esfera cultural ao campo político.

Como exemplo dessa circulação e atuação citamos o próprio José Arthur Boiteux, que, para além da participação no governo estadual, fundou instituições importantes (além do IHGSC), como a Faculdade de Direito, a Academia Catarinense de Letras, o Instituto Politécnico com ambições de ensino superior. Lucas Boiteux era irmão de José Boiteux, almirante da Marinha, era sócio do Instituto e foi seu presidente entre 1914 e 1920. Outro sócio com atuação significativa nos âmbitos político e educacional foi Henrique da Silva Fontes (1885-1966), que atuou em diferentes cargos públicos de relevância política e, ao mesmo tempo, lecionou em diversos estabelecimentos escolares de Florianópolis. Foi também membro da Academia Catarinense de Letras e um dos fundadores da Faculdade de Direito e posteriormente da Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalte-se ainda sua condição de autor de cartilhas escolares conhecidas como *Série Fontes*, distribuídas gratuitamente na rede de Instrução Pública de Santa Catarina e adotada também nos estabelecimentos de ensino privados, entre a década de 1920 e meados da década de 1950 (Silva; Flores, 2010).

A produção historiográfica catarinense foi alvo de um estudo de Cristina Scheibe Wolff (1994, p. 6) que analisa que seria “possível vislumbrar a existência de um grupo

formado por obras que se pretendem *estaduais* [geralmente oriundas dos membros do IHGSC] e que dão grande importância a eventos políticos de âmbito *estadual*. Parece importante destacar que essas obras, como alvo de inflexões intelectuais daquele momento, circularam nas escolas do Estado e divulgaram preceitos e hábitos considerados importantes para a consolidação desse modelo de história centrado em um conjunto específico de ações que exaltavam as condutas exemplares dos heróis como ícones da pátria.

Em perspectiva semelhante, a historiadora Janice Gonçalves (2006) – em sua análise da historiografia sobre Santa Catarina – observa que as ações do IHGSC foram marcadas pelo claro posicionamento em favor da integridade territorial catarinense e nacional, que seria fundamental para a construção e divulgação das noções relativas à “pequena pátria”. A perspectiva patriótica do IHGSC é a alavanca inicial do comprometimento dos seus membros com a escrita da história catarinense, perspectiva essa que “nem mesmo o recalque dos regionalismos promovido pelo governo de Vargas, em especial durante o Estado Novo, conseguiu alterar” (Gonçalves, 2006, p. 75). Na revista do Instituto catarinense, bem como na obra de Boiteux, há várias passagens que denotam o investimento de ressignificação do sentido de pátria e pequena pátria, de atribuição de contornos relativos ao que é nacional e ao que é regional. Se no Império a ideia de pátria aparecia nos discursos como referência afetiva à província em contraste com o Brasil, que seria o “Império” (Carvalho, 2002, p. 77), no início do século XX os defensores do projeto republicano vão buscar significar a pequena pátria como parte integrante e a serviço da grande pátria ou pátria-mãe.

Um autor: *Lucas Alexandre Boiteux*

Filho de pais brasileiros, de descendência francesa e suíça por parte do pai, o coronel Henrique Carlos Boiteux, e açoriana por parte da mãe, Maria Carolina Jacques Boiteux, ele nasceu em Nova Trento, Santa Catarina, em 23 de outubro de 1880 e faleceu no Rio de Janeiro em 16 de dezembro de 1966. Iniciou os estudos das primeiras letras numa escola mista em Nova Trento e aos 13 anos incompletos iniciou os estudos no Colégio Jesuítico de “São Luiz Gonzaga”, em Itu, São Paulo. Contudo em 1895 retornou a Santa Catarina, onde passou a estudar no prestigiado Ginásio Catarinense, em Florianópolis. Em 1897, com a aprovação nos exames para a Escola Naval, ele iniciaria a carreira militar, que lhe permitiu alcançar o almirantado (Cunha, 1982; Piazza, 1996). Essa condição o faria passar a maior parte da vida no Rio de Janeiro, com intervalos de alguns anos prestando diferentes serviços à Marinha em Florianópolis (Piazza, 1981, p. 31). Em 1904 casou-se com sua prima Diamantina Dorvalina Demaria, filha de negociante e na época cônsul da Argentina no Brasil, João Bonfante Demaria. Teve 12 filhos (Cunha, 1982).

Ele pertenceu a uma família de militares, intelectuais e políticos influentes no Estado, destacando-se as relações estabelecidas com seu irmão, José Arthur Boiteux, reconhecidamente republicano ainda antes da Proclamação da República. O próprio Lucas Boiteux transitaria entre as questões historiográficas e políticas do Estado (por exemplo quando participou da comissão de demarcação de limites entre Santa Catarina e Paraná nos anos de 1918 a 1922), incluindo aquelas referentes à educação. Ao que consta,

chegou a atuar como professor do Ginásio Catarinense, conforme observa Dallabrida (2001, p. 105). Documentos localizados em acervo do IHGSC informam sua participação como avaliador em bancas de exames finais nas Escolas Normais do Estado na década de 1930. Cartas também mostram uma constante comunicação com figuras políticas e/ou intelectuais importantes no Estado, em que se debatiam temas sobre história catarinense e até disputas entre seus colegas do IHGSC, que ele mediava e sobre as quais não se furtava em dar sua opinião.

É lembrado pelos pares como historiador dedicado, frequentador assíduo de bibliotecas e arquivos. É autor de numerosas obras sobre a história de Santa Catarina, tendo pertencido a diversas entidades culturais como o IHGB, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, o IHGSC e a Academia Catarinense de Letras. Além da história regional ele se notabilizou também como historiador de temas navais com vasta produção historiográfica. Desde 1911, passou a residir na cidade do Rio de Janeiro e na então capital federal se fez articulista constante do *Jornal do Comércio*, tendo ali publicado entre 1911 a 1959 cerca de 200 artigos⁶ principalmente sobre história naval brasileira e história de Santa Catarina.

Três livros: *Notas para a História Catarinense, Pequena História Catarinense e História de Santa Catarina – Resumo Didático*

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela escassez de produção e circulação de obras sobre história de Santa Catarina. Isso se deve em parte à constituição tardia (em relação aos demais Estados do Sul e do Sudeste) de uma chamada rede editorial no Estado, algo que só se efetivaria a partir da década de 1980, com a implantação da Editora da UFSC (HALLEWELL, 2005). Na ausência de uma rede editorial, mesmo com a presença da tipografia em Santa Catarina desde a década de 1830⁷, foi o Estado que se ocupou em financiar a produção e circulação das obras relativas à história local e/ou regional na primeira metade do século XX, através da Imprensa Oficial, condição que ainda guarda resíduos e se faz atual. A maior parte dos livros de história dos municípios é financiada pelas prefeituras e os livros didáticos de História de Santa Catarina publicados exclusivamente com o financiamento do Estado ainda são uma realidade.

A configuração do (inexistente) mercado editorial, o lugar ocupado pela família Boiteux nas redes sociais e culturais no contexto da época, a condição de militar e de membro no IHGSC foram algumas das condições que concederam ao capitão-tenente Lucas Alexandre Boiteux legitimidade para a escrita da história de Santa Catarina. Seguramente, ele foi um dos principais responsáveis pela construção de uma narrativa sobre a história de Santa Catarina. E essa narrativa era, sobretudo, eloquente e patriótica, enfatizando os *grandes* fatos e os *grandes* homens – heróis da história nacional.

⁶ A obra historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux, publicada no *Jornal do Comércio*, foi levantada por Cunha (1982). A série de memórias de Lucas Alexandre Boiteux, intitulada *Bordejós sobre meio século de Marinha*, foi transcrita do *Jornal do Comércio/RJ* entre janeiro e julho de 1955, está disponível no Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (Arquivo) e foi abordada em artigo por Maria Teresa Santos Cunha (2010).

⁷ Ver a esse respeito: MATOS, Felipe (2008).

Pode-se afirmar que o livro *Notas para a História Catarinense* é uma história dos acontecimentos, muito próxima do ideal de narrativa descrita por Von Martius (1845, p. 402), para quem a História seria antes de tudo um *epos*. Sua escrita investe na construção de certa singularidade que definiria Santa Catarina e sua gente, mas circunscrevendo-a de modo importante como parte da história nacional. Tal investimento parece repercutir as lições de Von Martius no que se refere ao lugar que as histórias das províncias deveriam ocupar na escrita da história do Brasil. Segundo os estudos de José Honório Rodrigues (1969, p. 130-131), a monografia de Von Martius foi muito apropriada pelos nossos intelectuais para a escrita das histórias regionais, pois continha muitas ideias gerais sobre a escrita da história brasileira que serviram, posteriormente, de ponto de partida para vários trabalhos de histórias regionais. Nessa percepção, Von Martius propunha que:

Para evitar o conflito das histórias especiais [regionais] de cada província, que então se andava propondo, lembrava que melhor seria tratar conjuntamente daquelas porções do país que, por analogia de sua natureza física, pertencessem umas às outras, ou seja, que se fizessem histórias dos grandes grupos regionais [...]. Era, assim, a primeira sugestão de história regional que se fazia em nosso país (Rodrigues, 1969, p.131).

O fato é que a ideia de formação nacional, carregada de noções que atrelavam a defesa da pátria à garantia de unidade territorial, acabou por sobrepor essas representações na escrita da história regional, alçada, no caso de Santa Catarina do final do século XIX e início do XX, à condição de “pequena pátria” ressignificada na perspectiva de integrar o Estado ao todo da nacionalidade. Lucas Boiteux dividia a História em Universal, Geral e Particular. A partir disso ele definiu a história de Santa Catarina como uma história particular, “porque só se ocupa da evolução de um Estado, da parcela de um povo, qual é o brasileiro” (Boiteux, 1916, f. 3). A noção de região adquire nessa definição um caráter particular em relação à nação. Nota-se que Boiteux reitera uma hierarquia entre os tipos de abordagens históricas. Na relação entre geral e particular a história de Santa Catarina construía-se a partir de uma ideia de história nacional instituída como regra.

O livro de 1912 possuía 436 páginas, capa dura em vermelho, medindo 16 cm x 23 cm. Na abertura as marcas de sua legitimidade e também financiamento: uma reprodução de retrato do Coronel Vidal de Oliveira Ramos (governador do Estado à época) ocupando uma página inteira. Em sua apresentação, intitulada *Duas palavras*, ele fala diretamente aos seus interlocutores “Meus patrícios: aqui tendes os resultados de alguns anos de trabalho na reunião de documentos e notícias acerca da história de nosso estremecido torrão natal” (Boiteux, 1912, p. V). O estremecimento da pequena pátria catarinense aludido nesse início da apresentação poderia se referir tanto aos rescaldos dos conflitos da Revolução Federalista, de 1893, quanto às contendas com o Estado vizinho, Paraná, em relação a uma área contestada pelos dois Estados. Mas se ela é estremecida é também fecunda e pródiga; e a apresentação termina com o anúncio do desejo de Lucas, que ele possa ser útil à sua terra natal.

A história de Santa Catarina começa com a epopeia das grandes navegações, e segue seu itinerário exaltando as ações ora dos soldados ora das figuras políticas catarinenses. As guerras ocupam um lugar importante em sua narrativa, e seus personagens, sobretudo os brasileiros e os catarinenses, são corajosos e sempre dispostos a lutar pela causa nobre, que é a pátria. Sobre a disputa territorial entre Portugal e Espanha, enfatiza em tom laudatório: “Continuavam os soldados catarinenses a prestar seu grande devotamento à causa nobre e justa da reconquista do Rio Grande” (Boiteux, 1912, p. 238).

Destacamos que parte de seu discurso dedicava-se justamente a enfatizar a participação de membros da Marinha e do Exército na história do Brasil e de Santa Catarina. Como integrante dos quadros da Marinha Nacional, tal expediente pressupõe um *esprit de corps*, “constituindo-se num elemento de unidade e de adesão a um projeto comum de formação de corpos e almas” (Alves, 2002, p. 31). Boiteux dedicava páginas de suas produções aos muitos retratos dos grandes heróis catarinenses na Guerra do Paraguai, na sua maioria militares e membros do Exército e da Marinha, sempre exaltando, em suas falas, a coragem que fez parte da postura dos cidadãos catarinenses naquele período. Essa seleção dos homens dignos de lembrança funcionava como um modelo masculino e um ideal identitário, ao mesmo tempo que reforçava a ideia de uma história como mestra da vida, em que o passado com seus exemplos revelava ensinamentos para as ações no presente. Um dos expedientes utilizados para tal eram construções retóricas destinadas a mobilizar sentimentos, como nas duas referências abaixo transcritas:

Sobre a Guerra do Paraguai,

Não tendo sido aceitos os seus oferecimentos, sentiu-se Solano Lopes ferido no seu amor próprio; vingou-se aprisionando o vapor nacional *Marques de Olinda* a 14 de Novembro e um mês após nos declara guerra. Não temos em vista aqui historiar tão sanguinolenta e heroica campanha, cheia de tantos exemplos gloriosos e lances épicos, mas somente mostra como os catarinenses se portaram ante o altar da pátria ultrajada no decorrer de tão longa e porfiada luta (Boiteux, 1912, p. 369).

Para José Murilo de Carvalho (2002, p. 78) a guerra contra o Paraguai teria sido “o principal fator de produção de identidade brasileira”. Durante a guerra (1865-1870) discursos na imprensa, poesias e canções populares passariam a ser referir ao Brasil como um todo nacional. A narrativa de Boiteux sobre o acontecimento, a valorização dos heróis e a identificação de catarinenses reitera a imagem de nação e o lugar de Santa Catarina em tal projeto. Como quando ele destaca o papel das mulheres catarinenses:

As senhoras catarinenses, mostrando também o seu grande entusiasmo pela causa sagrada do Brasil, bordaram uma linda bandeira nacional, que ofereceram ao brioso 25º Batalhão de Voluntários. Essa bandeira existe ainda guardada na Superintendência Municipal da *Capital*, porém em mísero estado de conservação, pois um dos Superintendentes do atual regime cometeu o crime de despojá-la de seus cordões e estrelas de ouro para com eles adornar os bonés dos *fiscais!!!* Mísero farrapo glorioso, digna e honrosa representação da bravura catarinense, a que te reduziram! (Boiteux, 1912, p. 371)

Sobre a episódica participação feminina na Guerra do Paraguai, cabe uma reflexão feita pelo historiador George Lachmann Mosse (1996). Segundo ele, tanto imagens masculinas quanto femininas tornaram-se símbolos públicos que, em diferentes contextos, representaram a nação. Mulheres como símbolos nacionais, no entanto, geralmente não incorporaram as normas socialmente consideradas válidas, tais como as virtudes projetadas para a masculinidade, mas sim as qualidades de mãe da nação. Como um símbolo público, a mulher também exemplifica valores sociais normativos por meio de sua aparência calma e postura passiva. Nesse sentido, a obra de Lucas Boiteux *Santa Catarina nas guerras do Uruguai e Paraguai*⁸ (1972) ratifica essa proposição, quando do relato sobre a oferta de bandeira ao 25º Batalhão de Voluntários, já referido anteriormente:

Porque a mulher catarinense, sempre meiga e sensível, não quis que seus irmãos partissem para os campos de batalha sem levar como um palácio augusto, o símbolo do Brasil, doado por suas delicadas mãos e regado com suas puras lágrimas (Boiteux, 1972, p. 157).

Era o contraponto à imagem de masculinidade, portanto. Essas imagens femininas geralmente usavam vestidos antigos, olhando para trás, como Germania, Britannia ou mesmo Marianne, que após a revolução foi na maior parte matronal na aparência. Esses símbolos geralmente não eram dependentes de mudanças na própria nação, republicana ou monárquica, e representaram de forma constante o pensamento dos antigos valores que a nação deveria preservar (Mosse, 1996, p. 8).

A repercussão da obra entre os intelectuais e políticos ligados ao Instituto e ao governo estadual certamente resultou no convite feito por Orestes Guimarães⁹ para que ele fizesse uma adaptação da “sua” história para o uso escolar. Há longos trechos de textos chamados de “Súmula”, datados de 1916, que indicam ser o processo de adaptação do livro realizado por Boiteux. Datilografados e com anotações nas margens feitas a mão, esses textos trazem apontamentos sobre a história, de modo geral, e a história de Santa Catarina, em particular. Na apresentação também intitulada *Dois palavras*, ele escreve:

O ilustrado professor paulista Orestes Guimarães, chamado em boa hora para remodelar a Instrução Pública entre nós, em palestra que entreteve comigo, animou-me a fazer um resumo das minhas – NOTAS PARA A HISTÓRIA CATARINENSE – que servisse não só de guia aos professores na explanação aos alunos como a estes no preparo de suas lições. Embora com o tempo tomado por inúmeros afazeres dele consegui poupar algumas horas, que foram aplicadas na súmula, que ora apresento. Não sei, francamente, se consegui realizar o desejo do experimentado mestre. Que viesse a satisfazer o escopo prefixado foi a minha intenção ao tentá-lo. Se ela prestar serviço útil à mocidade da minha terra, terei com isso a maior satisfação e largamente compensado o meu trabalho. Florianópolis, 7 de setembro de 1916.¹⁰

⁸ Este livro contendo notas e apontamentos (inéditos) foi publicado, sob supervisão editorial do prof. Walter F. Piazza, pela Imprensa Universitária (UFSC), em 1972.

⁹ Professor paulista que em 1911 foi chamado pelo então governador Vidal Ramos para realizar a reforma na instrução pública catarinense, tendo em vista sua experiência anterior, quando, entre os anos de 1906 e 1909, realizou a reformulação do Colégio Municipal de Joinville, também em Santa Catarina.

¹⁰ Coleção Lucas Alexandre Boiteux. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.

Essa apresentação não consta no livro *Pequena História Catarinense*, publicado em 1920 – em seu lugar, traz-se o seguinte texto, intitulado *Prefácio*:

Como prólogo desejo, apenas, tomar dois trechos d'ouro de Emilio Faguet¹¹, nada mais. Diz ele: 'o amor da pequena Pátria é a própria essência do patriotismo, porque a pequena Pátria é a que amamos instintivamente e que não precisa de ser admirável para ser admirada nem de ser amável para ser amada'. E: 'Pode o historiador não ser um patriota, mas, em que lhe pese, será um semeador de patriotas'. Foi assim pensando que me animei a escrever o presente livrinho. Que a sagrada semente, que procuro difundir, caia em campo feraz é o meu maior anelo. Florianópolis, 02 de maio de 1919.

Pequena História Catarinense foi financiada pelo governo de Santa Catarina para atender às Escolas Normais e aos quartos anos dos Grupos Escolares. Ambos os livros cobrem os mesmos conteúdos, com algumas poucas mudanças observadas em alguns títulos (ver tabela com o sumário das obras adiante). Ao comparar o conteúdo dos dois livros, de 1912 e 1920, fica evidente que Lucas Boiteux elaborou a versão didática principalmente resumindo os textos e acrescentando diferentes ilustrações em preto e branco: fotografias, mapas, gravuras e autógrafos de diferentes personalidades políticas conhecidas. A versão didática possui 131 páginas e é um pouco menor que o livro de 1912: 14 cm x 20 cm. Na versão didática sua adoção oficial é informada na capa e legitimada pela reprodução, já na abertura do livro, dos decretos assinados pelo governador em exercício à época, Hercílio Pedro Luz, e dos pareceres de Henrique da Silva Fontes, diretor de instrução pública, e Orestes Guimarães, inspetor geral do ensino. Esse processo informa que a escrita, o financiamento e a adoção oficial da *Pequena História Catarinense* remetem para o controle e a interferência do Estado na história da produção didática, conforme analisou Circe Bittencourt (2008) em suas pesquisas.

Importa notar também que a versão didática não apresenta atividades de nenhuma ordem. Muito embora houvesse discussões sobre metodologias de ensino, sobretudo sob os ideais escolanovistas, a maior parte dos livros ainda acabava valorizando os conteúdos. A produção destinava-se quase que somente aos professores e estudantes das escolas normais e, em alguma medida, dos secundários. Lembramos que a oferta de obras didáticas ainda era escassa nas décadas de 1920 e 1930, com custo elevado, portanto não estava acessível à maior parte da população escolar (Bittencourt, 2008).

¹¹ Auguste Émile Faguet (1847-1916), escritor e crítico literário francês, membro da Academia Francesa de Letras.

Imagem 1 — Frontispício do livro *Notas para a História Catarinense*, 1912. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina)

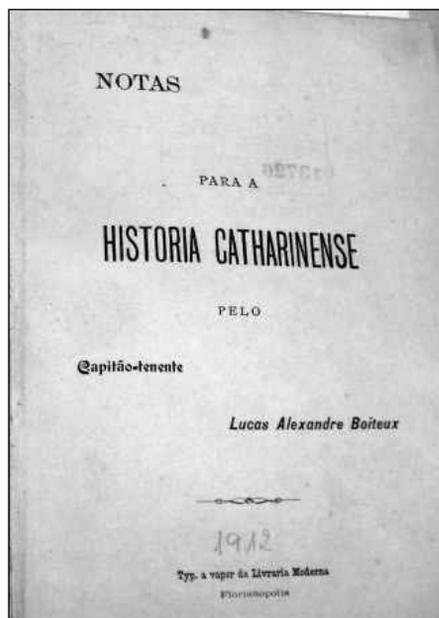
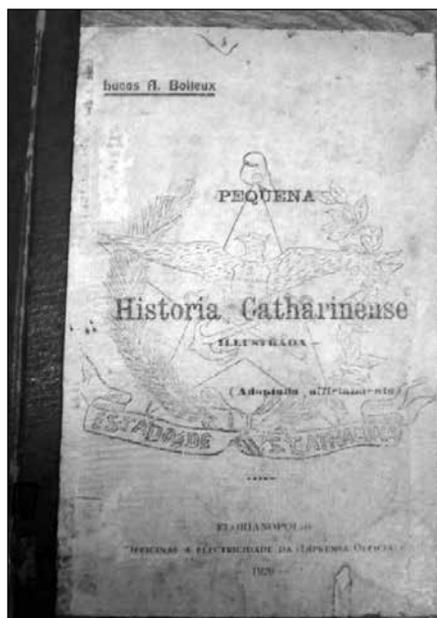


Imagem 2 – Capa do livro da *Pequena História Catarinense*, 1920. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina)



A filiação de Lucas Boiteux ao IHGSC e ao IHGB, bem como o lugar legitimado como autor de uma história catarinense, certamente foi credencial importante para o convite da Editora Melhoramentos para que ele publicasse sua história de Santa Catarina na série *Resumo Didático*. Coleção de livros escolares de história regional publicados entre 1918 e 1936, inédita no período, era organizada com o apoio dos historiadores Afonso d'Escragnoille Taunay e Oliveira Lima, próximos aos editores. A série destinava-se aos professores das escolas primárias e aos alunos das Escolas Normais dos Estados. Os autores convidados compõem um grupo de historiadores de diferentes Estados, tendo em comum sua filiação ao IHGB ou aos seus congêneres nos Estados. Constituíam, assim, um grupo de intelectuais ligados à produção historiográfica e, com algumas exceções, sem vinculação direta com os problemas educacionais da escola primária. O primeiro livro foi de autoria de Rocha Pombo, *História do Estado de São Paulo*, em 1918¹². Ao todo foram publicados 12 livros. Segundo Marco Antonio de Oliveira (2006), embora o objetivo dos editores fosse abranger o maior número possível de Estados, a instalação do Estado Novo, em 1937, acabou por alterar as políticas públicas vigentes no que dizia respeito à instalação de um sistema único de escolarização e maior controle sobre a produção didática. Além disso, o projeto estadonovista referente à unidade nacional colocaria em xeque obras didáticas regionais.

O livro *História de Santa Catarina – Resumo Didático*, assim como os demais livros da série, era ilustrado e possuía edição bem cuidada com qualidade gráfica que a distinguia.

¹² Este foi um dos raros livros que tiveram mais de uma edição, chegando à 4ª edição em 1925. A maioria dos livros não passou da primeira edição, caso da *História de Santa Catarina*, de Lucas Boiteux (Oliveira, 2006).

Imagem 3 – Capa do livro *História de Santa Catarina: resumo didático*, 1930. (Acervo pessoal)

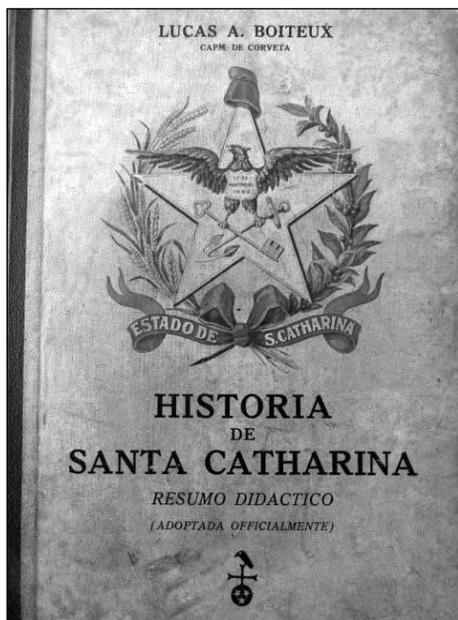
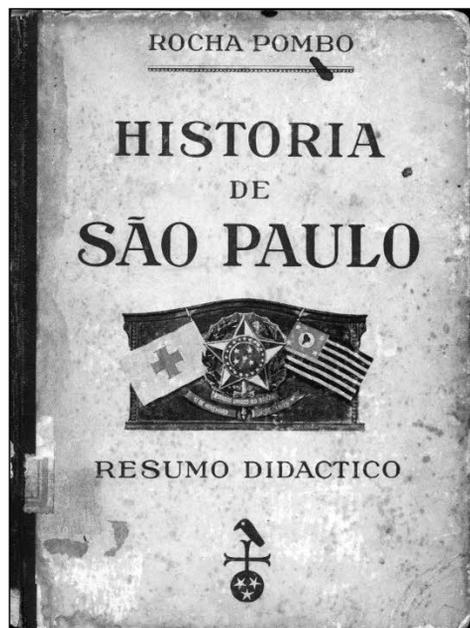


Imagem 4 – Capa do livro *História de São Paulo: resumo didático*, 1918. (Oliveira, 2006)



A edição da Melhoramentos foi publicada em capa dura, com dimensões um pouco menores do que as da *Pequena História Catarinense*, 13 cm x 18 cm, mas com número maior de páginas (215). Na apresentação, chamada *Duas Palavras*, Boiteux escreve:

A Companhia Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos Incorporada), com empenho digno dos maiores encômios e num fito dos mais alevantados, vem editando uma coleção, muito interessante e de grande utilidade de pequenos manuais, profusamente ilustrados, de História regional de diferentes Estados brasileiros. Desejando incluir agora na preciosa série um resumo didático da História Catarinense, teve a gentileza extrema de bater à minha porta, a do seu mais apagado cultor, quando, com certeza, outras penas mais aparadas e eruditas encontraria para versá-la. Sobremodo honrado com o convite, tenho dúvidas se soube corresponder a diligência dos esforçados editores. Não procurei fazer obra nova, mesmo porque o presente trabalho, aprovado pela Inspeção Geral do Ensino e adotado pelo Governo, já se encontra incorporado à literatura escolar do Estado. Nessas condições procurei apenas expungir-lo de pequenos erros e senões, corrigir-lhe falhas e demasias e, finalmente, atualizá-lo, e assim pudesse receber as novas roupagens com que as primorosas oficinas gráficas da casa editora sabe, com apurado gosto, envolver todas as obras que delas promanam. Meus desejos são que este desataviado manual continue a prestar os mesmos serviços à mocidade estudiosa da minha terra e aos seus avisados e dignos Mestres, como até agora tem acontecido, e que a sua divulgação seja o prêmio da bela e patriota iniciativa dos Srs. Weiszflog Irmãos. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 1930.

Convém destacar que os capítulos dos três livros seguem a mesma ordem e possuem quase o mesmo teor, sendo que aos livros de 1920 e 1930 foram acrescentados poucos itens relativos às “Novas administrações republicadas”, como se pode observar na comparação do sumário das três obras:

Tabela 1 – Elabora pelas autoras.

Notas para a História Catarinense, 1912.	Pequena história catarinense, 1920.	História de Santa Catarina – Resumo Didático, 1930
<p>Primeiro Século: Cap. I – Descobrimto do Brasil. Cap. II – A Terra Catarinense. Cap. III – Os Aborígenes catarinenses. Cap. IV – Viagem de Gonçalo Coelho. Cap. V – Expedição de Martim Alfonso. Cap. VI – O governo geral do Brasil.</p> <p>Segundo Século: Cap. I – A catequese vai em prosseguimento. Cap. II – S. Francisco é povoado por vicentistas e portugueses.</p> <p>Terceiro Século: Cap. I – Criação da Capitania de S. Paulo. Cap. II – A capitania de S. Paulo é separada da de Minas. Cap. III – Novo governador de São Paulo. Cap. IV – O território catarinense é desmembrado da Capitania de São Paulo. Cap. V – Colonização açorita e madeirense. Cap. VI – O governo de d. José de Mello Manuel. Cap. VII – Instruções do Marquês de Pombal para a defesa da Ilha. Cap. VIII – Faz-se a paz.</p> <p>Quarto Século: Cap. I – Triunvirato. Cap. II – O governo de Pereira Valente. Cap. III – As Regências. Cap. IV – Revolução dos Farrapos no Rio Grande. Cap. V – A presidência de Antero de Brito. Cap. VI – A guerra com o estado Oriental. Cap. VII – Novos presidentes. Cap. VIII – A propaganda republicana e os primeiros clubes. Cap. IX – A junta provisória. Cap. X – A esquadra legal chega a Santa Catarina.</p> <p>Quinto Século: Cap. I – As administrações do dr. Lauro Muller, coronéis Vidal Ramos e Pereira e Oliveira.</p>	<p>Primeiro Século: do descobrimto e da conquista (1492-1600) Cap. I – O descobrimto Cap. II – A Terra Catarinense. Cap. III – Os aborígenes Cap. IV – Primeiros reconhecimentos Cap. V – Portugueses e Castelhanos Cap. VI – Governo Geral - A catequese.</p> <p>Segundo Século: Do desbravamento do sertão e do povoamento (1600-1700). Cap. I – O litoral – primeiras penetrações Cap. II – Fundação de S. Francisco Cap. III – Desterro e Laguna</p> <p>Terceiro Século: Da colonização e do primeiro governo (1700-1800) Cap. I – A Capitania de S. Paulo Cap. II – A vida catarinense Cap. III – Os surtos para o sertão Cap. IV – Capitania subalterna Cap. V – Colonização açoriana e madeirense Cap. VI – Novas freguesias – Lages Cap. VII – A invasão espanhola Cap. VIII – Novas administrações</p> <p>Quarto Século: Da independência e da república (1800-1900) Cap. I – Derradeiros governos coloniais Cap. II – Os primeiros presidentes Cap. III – Assembleia Provincial – novas administrações Cap. IV – A república Juliana Cap. V – Colonização estrangeira Cap. VI – A Guerra do Paraguai Cap. VII – Novas gestões – campanha abolicionista Cap. VIII – O regime republicano Cap. IX – Revolução Federalista Cap. X – Domínio da legalidade</p> <p>Quinto Século: Do progresso (1900-1920) Cap. I – Administrações republicanas</p>	Cap. I – O descobrimto Cap. II – A Terra Catarinense. Cap. III – Os aborígenes Cap. IV – Primeiros reconhecimentos Cap. V – Portugueses e Castelhanos Cap. VI – Governo Geral – A catequese. Cap. VII – O litoral – primeiras penetrações Cap. VIII – Fundação de S. Francisco. O municipalismo Cap. IX – Desterro e Laguna Cap. X – Novos povoadores – A Capitania de S. Paulo Cap. XI – A vida catarinense Cap. XII – Os surtos para o sertão – Guarnição militar Cap. XIII – Capitania subalterna Cap. XIV – Colonização açorita e madeirense Cap. XV – Novas freguesias – Lages Cap. XVI – A invasão espanhola Cap. XVII – Novas administrações Cap. XVIII – Derradeiros governos coloniais Cap. XIX – Primeiros presidentes Cap. XX – Assembleia Provincial – Novas administrações Cap. XXI – A República Juliana Cap. XXII – Colonização estrangeira Cap. XXIII – A Guerra do Paraguai Cap. XXIV – Novas gestões – Campanha abolicionista Cap. XXV – O regime republicano Cap. XXVI – Revolução Federalista Cap. XXVII – Domínio da legalidade Cap. XXVIII – Novas administrações

A escrita da história de Santa Catarina por Lucas Boiteux foi laudada pelos sócios do Instituto e, tempos depois, seguiu reiterada como marco divisor entre um antes e um depois relacionado à invenção de uma determinada representação de “cultura catarinense” e, ao mesmo tempo, de uma história integrada à nação, comprometida com o progresso da Pátria¹³. Aliás, um dos traços mais fortes que caracterizam Boiteux e sua obra é o patriotismo (Piazza, 1981; Cunha, 1982). Pode-se ler em sua obra que a pequena pátria catarinense sustenta-se a partir de seus heróis e feitos cívicos. Esses elementos sustentam a missão pedagógica que Lucas Boiteux atribuiu a si mesmo. Nessa direção, ser útil à sua terra natal era sobretudo atuar na consolidação de um sentimento de patriotismo. Homem do seu tempo, hipotecava à educação a responsabilidade de desenvolver nas crianças e jovens o sentimento de dever à pátria.

Ressonâncias: arremates

Lucas Boiteux, assim como demais membros do IHGSC, representava os valores manifestos no projeto pedagógico republicano, ou seja, a crença nas virtudes da instrução moral e cívica como forma de manter a ordem social e fortalecer o caráter nacional. No IHGSC a afiliação em tal projeto encontrava discursivamente o sentimento de amor à “pequena pátria”. Como militar de formação, parece inegável que sua proposta está em consonância com práticas regulares na educação militar desde as primeiras décadas do século XIX. A presença enfática de construções discursivas sobre nacionalismo e patriotismo no currículo escolar fazia parte dos ensinamentos dados pelo Exército e pela própria Marinha Nacional para formar homens viris para desenvolver tanto qualidades físicas – resistência, valor, destreza – como valores morais – coragem, caráter, hierarquia –, preparando os alunos para o exercício de funções militares, principalmente para enfrentamentos de guerra e combate (Cunha Júnior, 2008, p. 127). Esse sentimento certamente não estava descolado da pátria-mãe, como bem demonstra Lucas Boiteux em seus “livrinhos”. Seu discurso historiográfico privilegiava a abordagem de perfis heroicos de nossa história onde sobressaía o herói fundador como paradigma do guerreiro com atributos valorosos e reconhecidos nos seus livros escolares, situação que se pode considerar como uma narrativa canônica no período, mas que vai permanecer até a década de 1950 na escrita da história com fins escolares.

Nos excertos das lições de história dadas a ler foi possível encontrar discursos que formalizam práticas e veiculam representações (Chartier, 2005, p. 54), além de apontarem para a propagação de saberes históricos escolares definidores de masculinidades expressas em lugares e momentos determinados e que caracterizavam uma cultura escolar de época que engloba aspectos “da vida escolar; fatos, ideias, mentes, corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (Viñao Frago, 1995, p. 69).

A partir deste estudo, tornou-se possível reforçar a problematização de que a escrita de uma história regional foi realizada com vistas a reforçar a história nacional, adquirindo assim um espaço periférico e hierárquico em relação à nação. Pôde-se perceber, nos vários

¹³ Ver discursos em sua homenagem em sessão promovida pelo Conselho Estadual de Cultural, em comemoração ao centenário do seu nascimento (Santa Catarina, 1981).

textos escritos e em circulação nas escolas catarinenses nas décadas iniciais do século XX, o investimento dispensado pela escola à formação pessoal e cívica de sujeitos, uma prática que investia igualmente nos princípios de autocontrole e exemplaridade como possibilidades civilizatórias para chegar às mentes.

Estas reflexões permitem pensar na permanência por décadas desses livros escolares no ensino de História em Santa Catarina ao mesmo tempo que evidenciam, pelos exemplos trabalhados, o nosso conhecimento sobre o conjunto de conteúdos que era oferecido para o ensino naquele período. O estudo desses materiais obriga o leitor/historiador a lembrar que as representações não cessam de ser elaboradas, produzindo ainda hoje uma “coexistência única entre os antigos objetos e gestos com novas técnicas e práticas” (Chartier, 2014, p. 38).

Referências

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O Saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALVES, Cláudia Maria Costa. *Cultura e Política no Século XIX: O Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOITEUX, Lucas Alexandre. *Notas para a História Catharinense*. Florianópolis: Typ. a vapor da Livraria Moderna, 1912.
- _____. *Pequena História Catharinense*. Ilustrada. Florianópolis: Oficinas a Electricidade da Imprensa Oficial, 1920.
- _____. *História de Santa Catarina*. Resumo Didático. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.
- _____. *Súmula*. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 1916.
- _____. *A Marinha Imperial e outros ensaios*. Imprensa Naval. Ministério da Marinha, Rio de Janeiro, 1954.
- _____. *Santa Catarina nas guerras do Uruguai e Paraguai*. Florianópolis; Imprensa da Universidade Federal de Santa Catarina. 1972.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CHARTIER, Roger. *Pluma de ganso. Libro de letras, ojo viajero*. México. Universidad Iberoamericana. 2005.
- _____. L'homme de lettres. In: VOVELLE, M. (org). *L'Homme de Lumières*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
- _____. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, 2011, p. 15-29.

_____. Ler a Leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo: Editora da UNESP, 2014, p. 21-42.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. *O Imperial Collegio De Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. RJ: Apicuri, 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *A produção historiográfica de Lucas Alexandre Boiteux no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro – 1911-1959*. Dissertação (Mestrado em História). 1982. Programa de Pós-Graduação em História, UFSC: Florianópolis.

_____. Mar de Lembranças: *bordejos* sobre a formação na Escola Naval. In: ALVES, Claudia; ARAÚJO, Maria (org.) *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Quartet, 2010, p. 241-270.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. José Veríssimo e a Educação Nacional: história pátria e cultura política republicana. In: CURY, Cláudia Engler; FLORES, Elio Chaves; CORDEIRO Jr. Raimundo Barroso (org.). *Cultura Histórica e Historiografia*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010, p. 147-157.

GONÇALVES, Janice. *Sombrios umbrais a transpor: arquivos e historiografia em Santa Catarina no século XX*. 2006. 2 v. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, São Paulo.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005.

GREENBLATT, Stephen. O Novo Historicismo: Ressonância e Encantamento. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 244-261 (Artigo traduzido por Francisco de Castro Azevedo e revisado por Dora Rocha).

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. 2ª ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos et al. São Paulo, EDUSP, 2005.

IHGSC. *Revista Trimensal do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*, Florianópolis, 1902, 1913-1920.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a História do Brazil. *Revista Trimestral de História e Geografia* – Tomo sexto, volume 6, n. 24, p. 381-403, janeiro de 1845.

MATOS, Felipe. *Uma Ilha de Leitura. Notas para uma história de Florianópolis através de suas livrarias, livreiros e livros (1830-1959)*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MOSSE, George Lachmann. *The image of man: the creation of the modern masculinity*. New York: Oxford University Press, 1996.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Os intelectuais e a produção da série Resumo Didático pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. 1918-1936*. 2006. 177 fl. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da USP.

PIAZZA, Walter. *Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina: Estudo histórico-analítico (1896-1996)*. Florianópolis: UDESC, 1996.

_____. Catarinensismo. In: SANTA CATARINA. *Aspectos da vida e da obra de Lucas Alexandre Boiteux*. Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1981, p. 31-34.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil (Introdução Metodológica)*. 3ª edição. SP: Companhia Editora Nacional, 1969.

SANTA CATARINA. *Aspectos da vida e da obra de Lucas Alexandre Boiteux*. Florianópolis: Conselho Estadual de Cultura, 1981.

SILVA, Cristiani Bereta da; FLORES, Bernardete Ramos. Gênero e Nação. A *Série Fontes* e a virilização da raça. Revista de *História da Educação*, Pelotas, UFPEL, v. 14, n. 32, p. 77-108, set./dez. 2010.

SILVA, Cristiani Bereta. Nação e Região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 349-374, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a05.pdf>. Acesso: 31 jul.2014.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, Rene (org.). *Por uma história política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-270.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 1, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WEISTEIN, Bárbara. Regional vs national history: rethinking categories from a comparative perspective. *Território e fronteiras*. UFMT, v. 4, n. 1, p. 23-31, jan.-jun., 2003.

WOLFF, Cristina Scheibe. Historiografia catarinense: uma introdução ao debate. *Revista Catarinense de História*, Florianópolis, p. 5-15, n. 2, 1994.

*Recebido em setembro de 2014
Aprovado em novembro de 2014*

SENTIDOS, SENSIBILIDADES E TRABALHO: A EDUCAÇÃO PELA AÇÃO NA
EXPERIÊNCIA DE IMIGRANTES ITALIANOS NO PARANÁ – FINS DO SÉCULO XIX E
INÍCIO DO SÉCULO XX

*Senses, sensibilities and work: the education for action in Italian immigrants experience in Paraná: late of 19th
and beginning of 20th.*

Elaine Cátia Falcade Maschio¹
Marcus Aurelio Tabora de Oliveira²

RESUMO

O trabalho procura compreender a experiência dos imigrantes italianos instalados nas colônias ao redor de Curitiba entre os anos finais do sec. XIX e os iniciais do sec. XX. Especificamente, observamos algumas retóricas sobre a reforma da sociedade brasileira em iniciativas relacionadas à educação dos sentidos, com a ênfase dada ao trabalho. A análise da documentação estimulou o diálogo com a distinção proposta por Hanna Arendt entre trabalho e labor na construção da vida ativa, as considerações de E. P. Thompson sobre o utilitarismo e economia moral e as reflexões de R. Williams sobre a estrutura de sentimentos. Tentamos mostrar, contemplado a experiência de imigrantes, amplas formas de educar os sentidos corporais como premissa básica do *ethos* do trabalho, contrariando a tese corrente na literatura, a qual remete à ideia de formação de mão de obra para o nascente mundo industrial brasileiro.

Palavras-chave – história da educação; história da educação das sensibilidades; história, trabalho, educação; educação e imigração, história da educação social.

ABSTRACT

The work aims to understand the Italian immigrants experience in colonies around Curitiba between the final years of 19th and early the 20th. Specifically, we observed some rhetorical about Brazilian society reform in initiatives related with the education of the senses, with emphasis in work. The analysis of documentation encouraged dialogue with the distinction proposed by Hannah Arendt between work and labor in the construction of active life, considerations by EP Thompson about utilitarianism and moral economy and the reflections by R. Williams about feelings structure. We try to show, contemplated the experience of immigrants, large ways to educate the body senses as basic premise of the ethos of work, contrary to current theory in the literature, which refers the idea of labor training for the nascent Brazilian industrial world.

Keywords - history of education; history of education of sensitivities; history, work, education; education and immigration; history of social education.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de História da Educação do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional, em Curitiba, Paraná. E-mail: elainefalcade@uol.com.br.

² Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído no Departamento de Teoria y História de La Educación da Universidad de Murcia, na Espanha. Professor de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: marcustabora@cnpq.cnpq.br

Percurso

Em um texto que se tornou referência obrigatória da historiografia da educação brasileira, Marta Carvalho nos apresenta os debates de diferentes intelectuais em torno do que deveria ser o espectro de ação da Associação Brasileira de Educação – ABE na década de 1920.³ Um dos temas recorrentes no debate educacional daquele período era em relação à importância do trabalho para a construção da nação brasileira, que apenas muito lentamente adentrava ao moderno mundo industrial.

Aquela ênfase seria tomada por parte da historiografia como uma expressão da afirmação de um “modo burguês” de construção da sociedade, motivo pelo qual seria denunciada como uma operação ideológica. Transplantada a macro teorização de um tipo de marxismo para os fenômenos históricos não seria difícil concluir que a ênfase dada ao trabalho seria uma expressão clara da “luta de classes” em movimento na sociedade brasileira. O trabalho tomado como danação e como parte da alienação do mundo seria, claro, uma das dimensões ideológicas do capitalismo tupiniquim, tal como havia sido denunciado por Marx quem, ao menos, havia admitido o trabalho como uma expressão do “metabolismo do homem com a natureza”, logo, problemática menos esquemática do que suporiam alguns dos autores que supostamente orbitam no âmbito da influência da sua obra.

No prefácio da referida obra de Marta Carvalho, Mirian Jorge Warde faz uma alerta dos mais importantes, que parece ter passado despercebido para muitos pesquisadores. Fazendo um elogio da obra, sobretudo pela sua riqueza empírica não dependente da teoria, Mirian Warde dava destaque a uma forma de fazer história que sistematicamente era negada por muitos autores que insistiam em considerar a realidade histórica como uma expressão da teoria, tornando as explicações históricas um exercício de mera abstração, tal como foi mostrado há mais de uma década por Taborda de Oliveira (2003).

Mas o destaque mais importante dado por Warde naquele prefácio diz respeito à compreensão do trabalho em uma dimensão que não era meramente fabril, expressão pura e simples da preparação de mão de obra para a ocupação dos novos espaços laborais que surgiam com o desenvolvimento da industrialização brasileira. Segundo a autora, o que estava em jogo no debate pedagógico era algo muito mais sutil, o desenvolvimento de um *ethos* de trabalho que representaria uma ruptura com a tradição de negação do trabalho manual, forte marca de uma sociedade recém liberta do escravismo, comandada por grupos sociais avessos a qualquer forma de trabalho que mobilizasse o corpo. Contra o tabu do trabalho manual, então, nos ventos modernizadores da sociedade brasileira eram desenvolvidas retóricas educacionais que implicavam não só o reconhecimento do trabalho como uma dimensão fundamental da vida, mas também a necessidade de produzir uma sensibilidade social que o considerasse como benfezejo para a construção da brasilidade. Daí a necessidade de disseminar o *ethos* do trabalho como um valor em si mesmo e como condição de possibilidade de um mundo novo, que requeria um novo homem.

Na esteira das suas observações, estimuladas pelo minucioso estudo de Carvalho, Mirian Warde nos fazia observar que se tratava de um período de significativas mudanças

³ Marta Carvalho. *Molde nacional e forma cívica* (1998)

nas finalidades educacionais, não apenas em função e uma problemática e simplificada polarização entre escola tradicional e escola nova, até ali observada pela historiografia. Tratava-se, antes, da redefinição do sentido dado à educação para a construção da brasilidade, sentido que vinha se desenhando desde o séc. XIX, pelo menos, mas que se atualizava sob o influxo da modernização econômica da sociedade brasileira, mesmo que naquele projeto de uma educação nova subsistissem elementos de um país arcaico.⁴

A presença dos Trabalhos Manuais nos currículos escolares, expressos por vezes como uma rubrica específica, mas outras vezes fundamentando as Lições de Coisas, o Desenho, a Educação Física, o ensino de Artes, era indicativa que alguma coisa relacionada à ideia de ação sobre o mundo ganhava relevância em relação às velhas formas mnemônicas de transmissão da cultura. Assim, uma educação pelas coisas se destacava em relação à dimensão retórica da educação configurando uma nova experiência onde o lugar do corpo e dos sentidos seria potencializado.

Entendimento da produção de um *ethos* do trabalho como dimensão educadora. na modernidade ocidental.

Este não é o espaço para discutirmos os motivos que fizeram com que os grupos dominantes brasileiros negassem o trabalho manual como uma dimensão importante da vida social, embora essa seja uma marca da construção da nacionalidade brasileira ainda hoje visível. Mas é preciso observar que mesmo antes da afirmação do modo de produção capitalista industrial, certamente como um dos ecos mais perenes da Reforma Protestante, o trabalho ganhou uma dimensão positiva na modernidade, ou mesmo antes dela, como faz supor Jacques Le Goff, ou as considerações de Hanna Arendt.⁵ Poderíamos lembrar as observações de Weber sobre a ética protestante, por exemplo, ou do movimento *Arts and Crafts*, desenvolvido na Inglaterra, entre outros, por William Morris.⁶ Nos dois autores a ênfase na importância do trabalho como uma dimensão formativa é incontestável. O trabalho permitiria o surgimento e a afirmação do moderno mundo industrial, com todos os seus efeitos deletérios, mas também significaria a possibilidade de o homem desenvolver-se em toda a sua plenitude uma vez que permitiria a apreensão das coisas que potencializariam a sua capacidade criativa. Logo, estaríamos diante de duas concepções distintas de trabalho, e cabe indagar historicamente quando os processos de formação, escolares ou não, estiveram mais próximo de uma ou de outra concepção. Não devemos esquecer que na utopia de Morris ou de John Ruskin, ambas críticas ao mundo industrial, o trabalho não deixava de ser um motor da criatividade e da ação humana no mundo.⁷

Seja como for, se entendermos que a escola é uma agência moderna, então ela estará inevitavelmente ligada à ética do trabalho, disseminando retóricas de valorização do homem como agente social portador de vontade própria. Então, é preciso lembrar

⁴ Marlos Bessa Mendes da Rocha. *Matrizes da modernidade republicana* (2004) e Carlos Monarcha. *Brasil Arcaico, Escola Nova* (2009).

⁵ Jacques Le Goff. *São Francisco de Assis* (2013). Hanna Arendt. *A condição humana* (2007).

⁶ Edward P. Thompson. *William Morris: de romântico a revolucionário* (1988).

⁷ William Morris. *Notícias de lugar nenhum* (2002). John Ruskin. *A economia política da arte* (2004).

a educação da vontade era um corolário da educação para o trabalho que permitia o estabelecimento de uma relação de complementaridade entre moral e educação.

Nesse sentido, ao indagarmos a experiência de imigrantes italianos chegados ao Estado do Paraná no último quartil do século XIX em busca de uma nova vida, nos deparamos com uma valorização do trabalho que confrontava a estrutura de sentimentos daquela sociedade. Pelo trabalho aqueles imigrantes construíram a possibilidade de estabelecimento no novo país. Não é demais lembrar, seguindo as pistas abertas por Maschio que trabalho e educação estavam profundamente relacionados naquela experiência sendo, a escola, uma das grandes reivindicações daqueles imigrantes junto às autoridades brasileiras. Literalmente, eles ergueram o seu mundo com o trabalho das suas mãos.⁸

Para aqueles imigrantes pobres, que enfrentavam as intempéries, as doenças, e a incúria das autoridades brasileiras, além da desconfiança dos nativos da terra, a oportunidade de construir uma nova vida só se materializaria pela intensa mobilização dos seus corpos no trabalho: abrindo estradas, levantando casas, igrejas, escolas, plantando, ensinando os mais novos. Não eram poucas as adversidades a serem vencidas, como mostram os primeiros relatos da chegada dos italianos ao território paranaense.

A introdução de imigrantes italianos no Paraná se deu primeiramente através de um contrato firmado entre o Presidente da Província, Venâncio José Lisboa, e o empresário Sabino Tripoti, no ano de 1872.⁹ Um número significativo de imigrantes foi instalado, inicialmente, na Colônia Alexandra, situada a 14 quilômetros da cidade de Paranaguá, então importante porta de entrada no Sul do país. Criada no ano de 1875 esta colônia litorânea era particular, de propriedade do agenciador italiano Sabino Tripoti. Era composta por uma sede e três núcleos (São Luís, Piedade e Toural), e acolheu um total de 262 italianos.¹⁰

Embora a proposta política de distribuição de terras dinamizada pela Província do Paraná para os imigrantes parecesse vantajosa, uma vez que estes, desejando a posse da terra, buscavam o desenvolvimento agrícola e econômico, aquela iniciativa acabou sofrendo as consequências da falta de interesse e de responsabilidade dos agentes da imigração, fossem privados ou estatais.

Um exemplo claro seria o do citado “empresário” Sabino Tripoti, quando organizou a Colônia Alexandra na região litorânea. Movido por interesses pessoais, fundou uma colônia localizada nas proximidades do Porto de Paranaguá, em área pouco propensa à agricultura, podendo transportar os colonos com a mobilização de poucos recursos. Atuando dessa forma o empresário poderia trazer um número maior de imigrantes com a metade dos recursos que o governo lhe pagaria, ignorando completamente a sua vocação para o trabalho agrícola.

Este, entre outros fatores que acarretavam o mau planejamento da colonização particular, colocava em evidência a situação lastimável da colônia Alexandra. Tornando

⁸ Elaine Catia Falcade Machio. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)* (2012). *Escarlarização pública e imigração italiana* (2014).

⁹ BALHANA, Altiva Pilati. *Santa Felicidade: um processo de assimilação*. 1958, p. 28.

¹⁰ Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província Exm^o Sr. Dr. Adolpho Lamenna Lins. Curitiba: Typographia Viúva Lopes, 1876, p. 93.

quase impossível a sobrevivência dos imigrantes, a localidade era pequena em relação ao grande número de italianos que ali aportavam. Além disso, os poucos colonos que conseguiram suas terras não tiveram êxito com a produção devido ao clima que não era propício para o tipo de cultivo trazido do norte e nordeste da Itália, local de onde provinham. Cumpre notar que a maior parte deles era composta por camponeses (*contadini*) que procediam do Vêneto, região de clima bastante frio que contrastava radicalmente com o clima excessivamente calorento do litoral paranaense. O clima quente aumentava o cansaço e as doenças causadas por insetos da Mata Atlântica do sul do Brasil. Para completar o quadro de dificuldades os lotes destinados aos imigrantes eram compostos por terras improdutivas, situavam-se geograficamente em terrenos com alto declive e de difícil acesso.

Inúmeras reclamações chegavam à capital Curitiba sobre as más condições da Colônia Alexandra. Muitos imigrantes expressavam o desejo de até mesmo retornar à Itália, pois julgavam terem sido enganados pelas falsas promessas das propagandas brasileiras em torno da imigração. A solução encontrada naquele momento foi a assistência e a remoção dos colonos por parte do governo provincial para outras localidades. Assim, em 22 de abril de 1877 o Presidente da Província Adolfo Lamenha Lins rescindiu o contrato com o citado Sabino Tripoti, promoveu a reimigração de colonos italianos e, conseqüentemente, a imigração direta de novas famílias italianas para uma nova colônia denominada Nova Itália. Esta também se localizava na baixada litorânea do Paraná, na região de Morretes, nas proximidades do Porto de Barreiros, nos contrafortes da Serra do Mar.

A Colônia Nova Itália tinha dimensões territoriais bem maiores que a colônia Alexandra. Era uma colônia governamental e estava dividida em 12 núcleos coloniais: Rio dos Pintos, Sesmaria, Sítio Grande e Cary, America, Marques, Entre Rios e Prainha, Cabrestante, Rio Sagrado, Ipiranga, Graciosa, Zulmira e Turvo. Em 1880 tinha uma população com cerca de 2318 pessoas alocadas em 529 lotes.¹¹

O interesse inicial do governo era estabelecer os imigrantes italianos nas regiões litorâneas com o intuito de desenvolver a produção da indústria açucareira, tendo em vista que os imigrantes alemães e poloneses já estavam nos arredores de Curitiba desenvolvendo o comércio e a produção de gêneros alimentícios. A ideia inicial não era a de remover os colonos italianos até o planalto Curitibano, porém devido aos mesmos problemas que afetaram a colônia Alexandra, a colônia Nova Itália também não prosperou.

A localização das colônias litorâneas dificultava a comercialização dos produtos, e as famílias italianas ali instaladas também desejavam trabalhar com a terra produzindo gêneros alimentícios e desenvolvendo a sua própria forma de plantio. Além disso, a maioria das colônias era margeada pelos principais rios do litoral paranaense, como o Rio Nhundiaquara e o Rio Sagrado. Esses rios em época de grandes chuvas transbordavam ocasionando enchentes e dificultando o trabalho nas lavouras. A locomoção pelas estradas era comprometida pela má conservação e pela dificuldade de acesso devido aos terrenos íngremes, levando em conta ainda que praticamente grande parte do acesso aos núcleos coloniais se dava pelas vias fluviais.

¹¹ Relatório, 1880, op. cit. p. 51.

Em 1878, o Presidente da Província, Rodrigo Octávio de Oliveira Menezes, relatou a precariedade das condições de sobrevivência e a insatisfação dos colonos italianos ali estabelecidos: estavam sem alimentação nem roupa e acometidos de muitas doenças decorrentes do clima do litoral. Havia mais de 800 famílias ocupando 610 lotes, muitos dos quais eram impróprios para o plantio. Tudo isso dificultava a sua permanência nas terras a eles destinadas.

O estado em que se achava em meados de janeiro do anno findo, epocha em que tomou posse de sua direcção o engenheiro André Braz Chalréo Junior era desesperador. No archivo nenhum só documento que pudesse servir de guia ao engenheiro; no barracão e em casas alugadas, mais de 800 famílias a estabelecer, parte das quaes, desde abril do anno anterior, ahi se acham occupadas apenas em comer o pão que lhes dava o governo.¹²

Enviado pela Congregação Scalabriniana, com sede na Itália, para atender os imigrantes italianos, o missionário italiano Padre Pietro Colbacchini passou grande parte de sua estada no Brasil atendendo as colônias paranaenses.¹³ Em Relatório, datado de 13 de outubro de 1892, ao Presidente da *Società Italiana de São Rafael*, Volpi Landi¹⁴, responsável pela assistência aos emigrados, o padre relatou as condições daqueles colonos que viviam no litoral paranaense, entre os anos de 1875 e 1877. Entre tantos problemas, Colbacchini destacava as doenças causadas pelos insetos.

De dia os trabalhos têm sido insuportáveis pelo calor e mais por um enxame de mosquitos que fazem inchar as partes descobertas da pessoa e produzem fortes incômodos; à noite outra espécie do mesmo (pernilongo) rompe os sonos e sangra os pobres homens. Entre carne e pele as picadas agudíssimas de um verme, que assumem no seu desenvolvimento a grossura de um feijão, e que vem injetado por

¹² PARANÁ. Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo Presidente da Província Exm^o Sr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879, p. 44.

¹³ O Padre Pietro Colbacchini nasceu em 11 de setembro de 1845 em Bassano Del Grapa, Vicenza-Itália, e ingressou na Ordem da Companhia de Jesus com 18 anos. Ordenou-se em 26 de julho de 1869 com 24 anos e permaneceu por 15 anos em serviço pastoral na Itália. Quando manifestou seu interesse em vir ao Brasil para oferecer assistência religiosa aos imigrantes italianos não recebeu aprovação da Companhia de Jesus, procurando outra congregação para realizar tal feito. Encontrou na Congregação dos Scalabrinianos a possibilidade, chegando ao Paraná no ano de 1885 estabelecendo-se no núcleo colonial Dantas, na paróquia do bairro Água Verde em Curitiba. Padre Pietro Colbacchini atuou junto aos Scalabrinianos (Congregação dos Missionários de São Carlos) que tinha como principal missão a assistência dos imigrantes e por essa razão veio ao Paraná, muito embora não tenha deixado de lado todo o ensinamento recebido da Ordem Jesuítica. Entrava em contradição inclusive com a Ordem Scalabriniana, negando a integração entre o catolicismo e a italianidade. Cumpre notar, que em vários documentos, pode-se observar que o padre era conhecido como “o feroz Jesuíta” e não como um missionário Scalabriniano. Como missionário, atendia os seguintes núcleos coloniais: Dantas (Água Verde), Santa Felicidade, Alfredo Chaves, Antonio Rebouças, Campo Comprido, Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, Murici e Zacarias. Todas no planalto de Curitiba, faziam parte da *Capelania Curata Italiana*, criada para dar assistência religiosa aos imigrantes italianos e estabelecida na Capela da Colônia de Santa Felicidade. Como a sua chegada se deu 10 anos após os fatos relatados, é de se supor que os mesmos tenham sido transmitidos por alguns dos seus patrícios que conheceram aquelas experiências.

¹⁴ O Padre Pietro Colbacchini escreveu dois longos relatórios. Um destes, que tratava sobre os imigrantes, foi escrito em Curitiba e enviado, em outubro de 1892, ao Marquês João Batista Volpe Landi, de Piacenza, Presidente da Sociedade Italiana de São Rafael. Foi publicado no volume de Francesco Macola, *L'Europa alla Conquista dell' Merica Latina*, Venezia, Ongaria, em 1894, e transcrito no livro *La Società Italiana di fronte alle prime migrazione di massa*, Studi Emigrazione, páginas 327 a 340. O outro relatório foi enviado, em 1895, ao Ministro do Exterior da Itália e publicado no volume supra citado, nas páginas 345 a 393.

uma mosca cor de ouro (bicho-berne). Nos pés, especialmente nas extremidades e no calcanhar, coceiras insuportáveis e feridas malcheirosas, produzidas por outro inseto (bicho de pé) que nidifica e incuba, e se desenvolve como uma pequena pulga. As crianças e os velhos são os mais susceptíveis a esta grave enfermidade, que não respeita, todavia, idade e sexo ou condição das pessoas. A isto acrescento as consequências produzidas diretamente pelo clima, isto é, tontura, enfraquecimento dos membros, falta de apetite, desânimo, preguiça e tédio da vida. Esta é a verdadeira condição daqueles que vivem no litoral do Paraná.¹⁵

Diversos autores que se dedicaram a estudar o início da colonização italiana no Paraná dão ênfase às más condições oferecida pela política imigratória da época, destacando principalmente as doenças causadas por insetos e pelo clima. Isso porque as colônias do litoral paranaense foram organizadas de modo a oferecer apenas as mínimas condições aos imigrantes que ali se instalassem. Todo o resto deveria por eles ser construído. Em muitas delas os lotes divididos contemplavam uma área dedicada à construção da casa da administração, da igreja, do cemitério e da escola. Mesmo assim, o abandono das colônias pela maioria das famílias italianas foi inevitável. Ainda no ano de 1878, portanto dois a três anos após a fundação dessas comunidades, restavam na região poucas famílias italianas emigradas e alguns nacionais.

É de se perguntar como, naquele contexto, as famílias de imigrantes poderiam pensar na instrução escolar de seus filhos. No entanto, a educação e a escola eram elementos fundamentais constantemente reivindicados por eles. Isso independentemente do tempo que despendiam para os diversos tipos de trabalho que a nova vida reclamava. Nos primeiros meses de acomodação dos colonos, pensar em escolas seria um despropósito, uma vez que diante dessas dificuldades muitos deles não haviam ainda organizado a própria morada e as formas de obter alimentação e sustento. Foi possível verificar que a escola entrou em funcionamento um bom tempo depois da instalação dos primeiros colonos na Província, embora o espaço dedicado à construção de uma escola elementar tenha sido previsto na organização inicial das duas colônias pioneiras do litoral do Paraná.

Mas a contingência da vida daqueles imigrantes provocava uma adesão ao trabalho árduo não apenas como danação, mas como possibilidade de construir o mundo novo que almejavam ao sair da penúria do seu país de origem. Por isso entendemos, contrariamente ao que supõe parte da literatura que se dedica a explorar as relações entre trabalho e educação, que a produção da vida requer uma forte moral do trabalho, gerando as condições

¹⁵ Di giorno i lavori riescono insopportabili per il calore e più per uno sciame di zanzare (mosquitos) che fanno gonfiare le parti scoperte della persona e producono viva moléstia; di notte altra specie delle stesse (permalão) rompe i sonni e dissangua i poveri pazienti. Fra carne e pelle le punture acutissime di un verme, che assume nel suo sviluppo la grossezza di un fagiuolo, e che viene iniettato da una mosca color dell'oro (bicho-berna). Nei piede, specie nelle estremità è nel tallone, prurito insoffribile e piaghe puzzolenti prodotte da un altro insetto (bicho dos pés) che nidifica e cova, e si sviluppa a mo' di piccola pulce. I bambini ed i vecchi sono più soggetti a questa malattia, che non rispetta però età e sesso o condizione di persone. A questo aggiungo le conseguenze prodotte direttamente dal clima, cioè stordimento al capo, languore di membra, inappetenza, svogliatezza, indolenza e quase tédio della vita. Questa la vera condizione di coloro, che abitano il litorale Paraná. COLBACCHINI, Pietro. Le condizione degli emigranti nello stato di Paraná in Brasile. In: La società Italiana di Fronte Alle Prime Migrazioni de Massa. Roma: Centro Studi Emigrazionie, 1968, p.330. Tradução livre de Elaine Maschio.

para que a experiência humana no mundo se atualize, se recrie. Com Hanna Arendt (2005) pensamos a produção da vida, a vida ativa, em relação direta com o trabalho. Para a autora, ele seria condição de produção e manutenção da vida. Não necessariamente redundaria em um produto final porque ele se atualiza constantemente de maneira cíclica. Através dele reafirmamos a nossa conexão com a natureza, vivemos a vida intensamente a partir do âmbito da necessidade que produz nossa existência primeira. Nesse sentido a autora tece o seu elogio ao *metabolismo com a natureza* preconizado por Marx. O trabalho seria, pois, do universo da produção de sentido no agir no mundo. Diferiria do labor porque este implicaria em algum tipo de produção final e independente resultante de desejos e necessidades – objetos, coisas – o qual pode produzir a alienação. A obra daí decorrente representa a durabilidade e o testemunho do mundo e não se presta necessariamente à utilidade.

A noção de trabalho de Hanna Arendt e a tensão com a de labor, que tenciona também a tradição marxista, remete ao universo da ação: *agir com*, no mundo, pelo mundo comum. O imperativo aqui é a defesa do espaço público: estar no mundo com; produzir e habitar o mundo solidariamente. Nesse sentido a *vida ativa* seria uma condição humana da modernidade permitindo a intervenção solidária no mundo.

Se essa é uma chave fecunda para pensarmos a experiência dos imigrantes italianos, como a de tantos outros grupos sociais em diferentes temporalidades, não podemos olvidar, também, algo que dava o amálgama para o seu pertencimento étnico: a economia baseada em uma dimensão menos monetária e mais moral. Nas considerações que teceu sobre a economia moral, Edward Thompson pretendeu mostrar como, ao contrário do que pressupõe a economia clássica, desejos, expectativas e necessidades não podem ser reduzidos a uma dimensão meramente monetária.¹⁶ Antes, indivíduos e grupos se movem compartilhando experiências muitas vezes baseados no costume, fortalecendo laços de pertencimento dados por uma concepção mutualista, comunitária, da vida, tal como aquela compartilhada pelos imigrantes italianos pobres que chegaram ao Paraná no século XIX. Para eles a educação era mais que uma formalidade: era a condição de perpetuação de uma tradição, ao mesmo tempo em que a oportunidade de integração das suas comunidades com os habitantes da terra que os recebia. Aquela experiência estava calcada em uma estrutura de sentimentos que concebia a expansão das oportunidades educacionais como condição do pleno desenvolvimento de uma cultura dinâmica e criativa.¹⁷

Alguns indícios das fontes (Paraná, fins do XIX e começo do XX): escolarização e trabalho para os imigrantes italianos.

Não é demais lembrar que os imigrantes tinham e reivindicavam uma forte relação com o trabalho agrícola, o qual tornava o tempo da infância também um tempo produtivo, no sentido lato. Para eles os cuidados com a infância, que incluíam a educação para o trabalho e a educação escolar, se fundavam em expectativas de uma vida adulta

¹⁶ Edward P. Thompson. *Costumes em comum* (1998).

¹⁷ Raymond Williams. *La larga revolución* (2003).

mais confortável, tendo em vista a necessidade de adaptação social na nova pátria. Ou seja, longe da idealizada infância afastada das lides do trabalho, retórica poderosa nos dias atuais, trabalhar era condição do desenvolvimento das novas gerações nas colônias italianas paranaenses, pois o trabalho tinha ali um valor sem correspondente na sociedade brasileira do fim do século XIX.

Assim foi a infância nas colônias italianas. A vida na sua inteireza, sem a fragmentação que conheceríamos depois, pressupunha modos de escolarizar as crianças, de doutriná-las e de formá-las tendo o trabalho como um aspecto essencial da vivência comunitária. Se foi comum a vinculação da infância imigrante à pobreza e às privações, este preparo para a vida que incluía a relação com os modos de produção dos bens de consumo perpassava a formação das crianças, as quais aprendiam desde cedo a dividir o tempo entre as ações produtivas e o tempo livre da infância.

O trabalho foi um elemento socializador de grande relevância e permeou a construção da representação sobre a infância e o ser criança nas colônias italianas do Paraná. O trabalho realizado pelos imigrantes com a terra exigia o controle próprio dos modos de fazer. Normalmente era o pai que determinava as formas de trabalhar com a terra, os modos de cultivo e da colheita. Cada membro da família submetia-se a essa figura e realizava sua tarefa de modo a compor o trabalho como um todo.

Repassado de pai para o filho, a aprendizagem em torno do trabalho com a terra assegurava a perpetuação do ethos camponês imigrante. Além de auxiliar na produção, as crianças aprendiam o valor da terra e as formas de nela conseguir sustento. Na perspectiva dos imigrantes o trabalho ajudaria a formar adultos honestos e afeitos a lida da terra. A participação da criança nos trabalhos domésticos, e também agrícolas, caracterizava a inclusão da infância no processo econômico e social das comunidades imigrantes. A criança era depositária de expectativas em torno da manutenção da propriedade e dos bens da família, devendo iniciar ainda pequena a vida produtiva. Roçar, colher e debulhar o milho, cortar e amontoar o feno, tratar os animais, entre outros, eram alguns dos afazeres que caracterizavam o trabalho infantil.¹⁸

Cumprido ressaltar que a mão de obra infantil contribuía na organização da vida familiar. No interior da família, o auxílio das crianças nas atividades agrícolas era considerado uma “obrigação” dos filhos para com os pais. Isso se configurava como uma qualidade natural da infância imigrante rural, pois o trabalho era compreendido também pela criança como uma obrigação comum a ser realizado por todos.

Nesta relação com a “obrigação” do trabalho familiar, era oportuna a preferência ao filho homem em detrimento a filha mulher, uma vez que a atividade braçal agrícola exigia força física. Por outro lado, a mulher também exercia a força, mas essa era direcionada aos trabalhos domésticos, muito embora essas atividades fossem pouco reconhecidas socialmente.

Contudo, esperava-se das mulheres o exercício da educação moral e religiosa das crianças. Era evidente a relação entre a fragilidade feminina e a sua atuação na educação dos

¹⁸ Elaine Cátia Falcade Maschio. A infância *contadina* nas colônias italianas de Curitiba no Paraná. Eliane Mimesse (org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiá: Paco, 2013. p. 63.

filhos, como uma atividade representada como de fácil execução. O ensino da doutrina cristã e dos bons modos à infância, dificilmente era efetuado pelo homem e também por isso, era pouco valorizado por eles. Assim, no interior das famílias imigrantes italianas, os papéis sociais eram bem definidos.

Cumprir notar, que o período que compreende o final do século XIX e início do século XX é marcado em todo o mundo pelo avanço de mudanças sociais vinculadas às ideias de progresso, modernidade, melhoria da raça; entretanto a sociedade ainda era marcada pela relação de prevalência social do homem em relação às mulheres. Essas relações acabaram por influenciar a constituição da infância, as formas de concebê-la e como ela se relacionava com o trabalho e a educação.

Para Maschio (2013) a escola contribuiu na conformação dessas representações da infância imigrante e de seus descendentes e dos papéis que cada homens e mulheres deveriam desempenhar socialmente. Segundo Luchese (2007) a historiografia sobre imigração italiana no Brasil da década de 1970 e 80 considerou a pouca importância que esta etnia atribuía a escolarização. Essa tese foi refutada depois que novas pesquisas sob a perspectiva da História Cultural foram realizadas sobre a escolarização dos filhos de famílias imigrantes italianas. Em sua tese, a autora demonstrou que já nas primeiras décadas da colonização italiana para o estado do Rio Grande do Sul, as famílias emigradas valorizavam e buscaram por meio de diferentes iniciativas a viabilização do ensino escolar.¹⁹

Para muitos colonos italianos fixados no estado do Paraná a escola também era valorizada. Ainda que a entrada e saída dela fossem determinadas pelo trabalho, frequentar a escola era também uma das “obrigações” da infância. Se na família rural imigrante, a criança auxiliava desde pequena nos trabalhos da casa e nas lavouras de modo a contribuir economicamente na vida familiar, essa condição não impediu de todo modo a presença da criança na escola. O tempo da infância foi rigorosamente dividido entre o trabalho, a escola, o brincar e a participação das atividades religiosas. Ademais, é evidente que ele, o trabalho, constituía-se como parte considerável do tempo da infância.

Notas sobre o trabalho nas escolas das colônias italianas.

Se os trabalhos manuais eram um elemento importante das práticas escolares no período aqui analisado, não devemos esquecer que eles assumiam uma função diferenciada conforme o gênero. Para Maschio (2013) o atendimento distinto entre meninos e meninas em sala de aula e na elaboração de atividades específicas para cada gênero, como bordar para as meninas e aprofundar o conhecimento aos cálculos matemáticos para os meninos, era a tônica. Havia, ainda, a disseminação de conteúdos moralizantes voltados tanto para os meninos quanto para as meninas, bem como a flexibilização dos horários e do calendário escolar conforme cada um. Por exemplo, a principal justificativa da professora Antonieta Marconi para a abertura de uma escola feminina na colônia Santa Maria do

¹⁹ Terciane Ângela Luchese. *A escolarização entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930* (2007).

Novo Tyrol da Boca da Serra teria sido o ensino dos trabalhos de agulhas e prendas domésticas, conteúdos específicos das escolas femininas naquele período.

A abaixo assignada filha do professor público d'esta colônia Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, roga respeitosamente a V^a Exc^a dignar-se crear uma escola feminil para entregar em ella as meninas que pertencem a escola promiscua existente. Pede ella também a graça de ser contemplada para a nomeação da futura professora obrigando-se de ter na nova aula o ensino elementar de baixo a observação do seu pai, como também o ensino dos trabalhos feminiles, tão importantes para as meninas que devem ser no tempo futuro mulheres de família.

Analisando atas de exames finais é possível observar que tais atividades eram desenvolvidas nas escolas femininas para afirmar essa finalidade: boas mães e esposas. Contudo, essa orientação não era específica às escolas públicas coloniais. O Regulamento do Ensino de 1876 já determinava o ensino das prendas domésticas para as meninas. No final de 1895, em 27 de novembro, a professora Dúlcia da Costa Saldanha, que ministrava aulas na escola feminina da Colônia Alfredo Chaves, realizou mais um exame no final daquele ano letivo. Em ofício ao Diretor da Instrução Pública a professora informou que 10 alunas foram submetidas a exames. No termo são mencionados os “trabalhos de agulhas”.

Aos vinte e três dias do mez de novembro de mil oitocentos e noventa e cinco, n'esta vila Colombo, na escola pública para o sexo feminino regida pela professora Dulcia da Costa Saldanha, as onze horas da manhã presentes o cidadão Inspector Escolar Francisco Buzatto e os examinadores por elle nomeados Benedicto Eleutério Cabral, João Romão do Pilar e Maria Tonini, prestaram exame final as alunas Antonia Carlesso, Catharina Cavalli, Maria Gertrudes de Araújo e Pedrina Brotto, as quaes tendo dado sufficientes provas de habilitação conforme preceitua o Regulamento da Instrucção Pública em vigor, foram approvadas com distincção Antonia Carlesso, Catharina Cavalli e Maria Prestes de Araújo, e plenamente Ursulina Ceccon, Maria Gertrudes de Araújo e Pedrina Broto, e foram igualmente approvadas em trabalhos de agulha. Sujeitaram-se a exame parcial Joanna Trevisan, Virginia Cavalli, Rosa Tosin e Domingas Mochelin, que foram julgadas habilitadas a passarem para a 3^a classe.²⁰

Na escola, o ensino não deveria extrapolar o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética. O bordado e a costura eram ensinamentos que deveriam ser privilegiados por serem consideradas habilidades exclusivas do universo feminino. Essas atividades complementavam o ensino básico das meninas, de modo a garantir sua permanência no espaço doméstico. Tratava-se, pois, de uma clara forma de educação dos corpos, das sensibilidades. A representação da infância imigrante rural masculina por sua vez, estava muito mais atrelada às relações com o trabalho nas lavouras.

Conforme Maschio (2013), a análise das fontes, em especial os registros de frequência das escolas públicas masculinas nas colônias italianas do Paraná, revelou que o maior número de faltas concentrava-se nos períodos de roçada, plantio e colheita, justamente quando se exigia o aumento do número de pessoas para trabalhar.

²⁰ PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. Livro 1010, 1895, p.167.

Além disso, à medida que os meninos atingiam 10 anos tornavam-se mais aptos ao trabalho físico pesado. Este incluía, além das lides na roça, um conjunto amplo de atribuições, pois, de modo geral, era o homem que administrava os negócios.

A compra da terra, dos instrumentos, a definição dos trabalhos na família, a comercialização dos produtos acabavam se configurando como formas de trabalho diretamente afeitas à melhora das condições de vida da comunidade, cuja responsabilidade desde muito cedo era atribuída aos varões. Nesse caso, a escolarização dos meninos deveria contribuir para o melhoramento das condições gerais do trabalho que afetava a vida do grupo, o que também implicava em práticas de educação do corpo e no desenvolvimento e um ethos de valorização do trabalho, ou seja, no desenvolvimento de uma sensibilidade marcada pela laboriosidade. Naqueles períodos especiais as meninas, além de desenvolver os trabalhos domésticos tidos como tradicionais, também se envolviam nos trabalhos da lavoura submetendo-se às orientações dos homens (pais, irmãos mais velhos ou maridos), contrariando a premissa que as mulheres seriam protegias das agruras do mundo.

Naqueles práticas era possível observar que as faltas das crianças à escola eram corriqueiras. Mesmo preconizando a importância da escola, as famílias consideravam o trabalho com a terra prioritário, uma vez que dele dependia a sobrevivência e a estabilidade do grupo. A escola era um elemento necessário, mas complementar à estruturação da comunidade, a qual se dava pelo efetivo trabalho de todos.

Um exemplo claro dessa representação foi o modo como o professor Giovanni Baptista Marconi registrou, em um documento enviado a Diretoria da Instrução Pública, a suspensão das aulas na colônia Novo Tyrol no ano de 1879, tendo em vista a necessidade dos alunos de ajudarem as famílias nos trabalhos com as roçadas nos seus respectivos lotes²¹.

Não há dúvidas que a escola deveria contribuir para a formação da infância por meio de conhecimentos caracterizados pelos modos de fazer agrícola e no aprendizado da língua nacional para a adaptação do adulto trabalhador no mercado nacional. Contudo, o trabalho também ditou os modos de fazer da escola, os seus tempos escolares e a organização social e temporal das comunidades imigrantes.

A relação familiar, o trabalho, a escola e a participação na vida religiosa configuravam-se como elementos socializadores daquela infância. Consideramos que é plausível afirmar que o tempo da infância nas colônias italianas, foi um tempo ordenado pelas “obrigações” das crianças para com os adultos: um tempo de trabalho, entendido este como uma dimensão inexorável da vida em comunidade.

Naquele mesmo período, escrevendo sobre a importância da imigração para o progresso na Província, Rocha Pombo fazia a defesa de uma educação ativa que produzisse obras e fomentasse o bem comum. Para o autor a cultura dos imigrantes, com o seu apego ao trabalho, deveria servir como uma grande escola para que país superasse o seu histórico descaso pelo trabalho.²² Aquela educação ativa pressuporia, nos anos vindouros e do ponto de vista das práticas escolares, o surgimento das colônias e excursões escolares, das

²¹ Elaine Cátia Falcade Maschio. 2013, op. cit. p. 77.

²² ROCHA POMBO, José Francisco da. Questões da actualidade – Colonização. Gazeta Paranaense, n. 185, 05/04/1882.

lições de coisas, dos laboratórios, gabinetes e museus de ciências, das hortas e dos jardins escolares, todos aspectos centrais que representavam um lento processo de redefinição das finalidades escolares. Aquelas práticas que definiam a cultura comum dos imigrantes italianos, acabariam por permitir o surgimento de disciplinas tais como a Ginástica, o Canto, a História Natural, a Geografia, os Trabalhos Manuais, a Economia Doméstica, a Higiene, todas relacionadas com as possibilidades de perscrutar o mundo pelos sentidos corporais. Daí ser possível sustentar, como propôs em sua tese Elaine Maschio, que a experiência educativa dos imigrantes italianos no Paraná, no final do séc. XIX, teria ajudado a constituir, pelo que teve de advéncia, uma cultura escolar diferenciada que só alguns anos depois se converteria em uma dimensão pública e universal. Por isso sustentamos que muito do que viria ser a retórica reformadora dos anos 1920 e 1930 fora anunciado aproximadamente meio século antes pela experiência compartilhada dos imigrantes italianos que ajudariam a construir muito que viria a ser o Brasil tomado como “moderno”.

Tempos e o lugar do trabalho nas escolas públicas das colônias italianas.

Assim como outras expressões que ligavam o trabalho com a vida nas colônias, os trabalhos de carpintaria pressupunham a construção – física e simbólica – da escola como espaço próprio da comunidade.

Após a abertura da escola pública promíscua na colônia de Alfredo Chaves, o passo seguinte dado pelo professor Antonio José de Souza Guimarães foi solicitar móveis e materiais escolares para equipar a escola. Em ofício, de 02 de setembro de 1882, enviado à Diretoria Geral da Instrução Pública, o referido professor apresentava um orçamento e solicitava uma verba de 82\$000 (oitenta e dois mil réis) para a aquisição dos utensílios. O valor foi orçado pelo imigrante italiano Pedro Cavassin, que era carpinteiro e havia sido designado para confeccionar a mobília da escola. Observe-se que os materiais necessários ao cotidiano da escola colonial não eram enviados pelo governo; cabia à comunidade a sua produção. Assim, entre outros tantos afazeres aqueles que detinham o conhecimento técnico do trabalho com madeiras não só fabricavam o que a escola precisava, como ainda ensinavam aos mais jovens como prover as necessidades da Colônia. Informalmente, uma vez que não estava ainda previsto formalmente nos programas de ensino, aquele ensino ocupava parte do tempo dedicado à escola.

Mas aquele tempo formalmente demarcado pela norma escolar constantemente poderia ser alterado em função das necessidades da comunidade, o que permite em pensar novamente na expressão de uma economia moral. Era o caso do trabalho doméstico e agrícola, já identificados. Na colônia de Santa Felicidade, de acordo com inúmeras reclamações das famílias, o Inspetor Escolar determinou que as aulas femininas passassem a acontecer no período da tarde pelo fato dos pais imigrantes exigirem a presença dos filhos, principalmente das meninas na hora do almoço. O tempo da escola foi adequado ao tempo da família, mas acima de tudo, ao tempo determinado pelo auxílio nas lides domésticas.

No ano de 1890 o Padre Pietro Colbacchini, então Inspetor Parochial das escolas nas colônias, explicava ao Diretor da Instrução Pública que, a pedido dos colonos de Santa Felicidade, permitiu a alteração nos horários das aulas:

Sinto-me em dever de dizer a V.S. que as informações tidas desta escola da colônia de Santa Felicidade não forão exactas. É verdade que a professora ensinha na escola as meninas da uma hora da tarde até a cinco (sic!) horas, antes que conforme o regulamento das nove horas até as duas da tarde, mas esta modificação deve a circunstância que não se podem desprezar. Não podendo uma professora attender ao empenho de mais de 80 entre meninos e meninas, sendo de tempo estabelecida nesta colônia a escola dos meninos dirigida da um professor muito abil e de plena confiança dos colonos, achei coisa necessária dividir as duas escolas, e deixar a tarde a professora e de manhã ao professor sendo um só o logar da escola pertencente aos colonos, os quaes certamente preferem a escola para os meninos, a escola para as meninas. Tem outra circunstância, isto é que os colonos continuão o costume italiano de fazer a sua comida da janta ao meio dia, hora na qual os meninos e as meninas devem-se achar na própria casa.

Ao racionalizar o uso do tempo na escola, o Regulamento de 1895 modificou o horário das aulas das escolas primárias do estado tendo em vista os períodos de inverno e verão. Entretanto, não alterou o horário que intermediava o almoço, os 10 minutos do descanso. O Regulamento de 1901, o Regimento Interno de 1903 e o Regulamento de 1907 também mantiveram essa orientação. Para os dias de inverno, o Regulamento propunha que as aulas iniciassem às 10 horas da manhã e finalizassem às 15 horas; no verão, às 9 horas da manhã e às 14 horas da tarde.²³ Desta mesma legislação, merece destaque a dispensa dos alunos com idade inferior a nove anos das duas últimas horas das aulas. Portanto, os alunos abaixo desta idade deveriam permanecer na escola até às 12 horas no inverno e 11 horas no verão.²⁴ Mesmo assim, o tempo da escola e submetida aos imperativos do trabalho na comunidade a qual, lentamente, foi confirmando aquele tempo em função das suas necessidades. Aquela prática pode ser identificada, inclusive, como um indício do surgimento dos recreios escolares como uma prática tipicamente escolar de descanso do trabalho:

Tendo diversos pais de alumnos das escolas isoladas dos bairros e colônias deste município se dirigido a inspetoria solicitando alteração do horário escolar dessas escolas, que é actualmente das 9 às 2 da tarde, para 9 a 12 no inverno e 8 ao meio dia no verão, ambos os horários sem recreio, visto assim melhor poderiam os seus filhos freqüentarem-nas mais assiduamente, e como os solicitantes são em sua maioria agricultores e tem necessidade dos filhos para auxiliarem em seus trabalhos agrícolas, durante o resto do dia...

Conclusões provisórias

Ao analisar fragmentos históricos de uma experiência específica, a constituição da relação entre trabalho e educação nas colônias de imigrantes italianos instaladas no Paraná nas últimas décadas do século XIX, pensamos que é preciso redimensionar as ênfases nos estudos sobre as relações entre trabalho e educação.

²³ Regulamento, 1895, op. cit. p. 45.

²⁴ *Ibid.*, p. 45.

Primeiramente porque é preciso maior rigor ao definir o que chamamos de trabalho no campo educacional. Ora, apenas adotar uma ou outra tópica teórica não resolve os nossos problemas em relação a história social de grupos normalmente marginalizados, seja pela sociedade, seja pela historiografia. Assim, se o trabalho é a maneira como os homens produzem a sua existência – material e simbólica – então o problema está em reconhecer que as retóricas que denunciaram ou enalteciam o trabalho significaram muito mais operações discursivas que nem sempre levam em consideração a necessidade dos mais pobres de construir o seu próprio mundo. Nesse sentido, voltando a Hanna Arendt, o trabalho pode ser entendido como uma condição da vida digna e como um motor de construção do espaço de convivência pública. Para muitos, Rocha Pombo, por exemplo, o trabalho era uma possibilidade de integração social e de autovalorização do potencial humano de construção de um mundo melhor, algo que os imigrantes italianos aqui identificados reconheciam muito bem.

Assim, todas as formas de educação do corpo e das sensibilidades mobilizadas pelas comunidades imigrantes eram como motores de uma ética da ação, da vida ativa, algo marginalizados pelos grupos dominantes do período, no Brasil. A educação pelas coisas, que significava a exploração do mundo pelas mãos, coqueluche do movimento de renovação pedagógica tratado na obra de Marta Carvalho, não era apenas um “método ativo” na confirmação da nova pedagogia. Antes disso, era uma forma de ser e estar no mundo, de acordo com expectativas, necessidades e interesses daquelas comunidades de imigrantes. Aquilo que Sérgio Paulo Rouanet relatou como a reivindicação de estudantes da Politécnica na década de 1950 já era o primado orientador dos imigrantes pobres: menos “beletristas” e mais homens capazes de construir.²⁵

A experiência daqueles imigrantes, constantemente ignorada para além dos estudos voltados para as comunidades étnicas, já anunciava algo que seria reafirmado por autores tais como Nicolau Sevcenko, Eric Hobsbawm ou Richard Sennet: ser republicano é ser um homem de ação: é ser o artesão da própria vida. No sentido mais fiel do termo, aqueles imigrantes desenvolveram em terras brasileiras algo que pouco marcaria o imaginário social e político deste país que se constituiu sobre a ética do favor. Ao invés de esperar pelo beneplácito do Estado eles se lançaram à tarefa de construir o mundo novo que acreditavam, o qual constantemente fora vilipendiado pelos agentes da imigração, fossem privados ou públicos. Mesmo assim, pelo trabalho das suas mãos construíram alternativas para a sua afirmação na nova terra.

Naquela experiência parecia ser relevante uma forma educativa não necessariamente escolar – embora a escola tenha sido sempre reivindicada por eles – mas que temos chamado, hoje, de educação social. Formas amplas de transmissão da cultura que envolve saberes, práticas, costumes que serviram de ponte entre a experiência das gerações mais velhas e os jovens que chegam na comunidade. Nesse sentido, a relação entre educação e trabalho, no sentido aqui assumido, foi permeada por uma necessidade premente de salvaguardar os interesses da comunidade. Algo bastante distinto dos modelos escolares que se afirmaram no ocidente, essa dimensão da educação social pressupõe uma

²⁵ Sérgio Paulo Rouanet. *As razões do iluminismo*.

intervenção imediata na vida, a qual trabalha de maneira menos abrupta com clivagens tais como escola e vida, infância e adulto, trabalho e brincadeira ou tempo livre, público e privado. A experiência dos imigrantes italianos mostra que há uma dimensão inexorável na relação entre trabalho, educação e produção da vida, a qual vai além dos artifícios produzidos pela forma escolar. Parece-nos, pois, tratar-se de um imperativo da história da educação tentar compreender formas de educar que frequentemente foram obliteradas pela imposição da escola obrigatória. Ou, ao menos, compreender como na experiência de grupos subalternos, outras formas educativas se articularam com o imperativo escolar tendo, inclusive, ajudado a definir alguns dos seus contornos.

Referências

- ARENDETT, Hanna. Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. São Paulo. n. 7, 2/2005, p. 175-201.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BALHANA, Altiva Pilati. *Santa Felicidade: um processo de assimilação*. Curitiba: João Haupt & Cia, 1958, p. 28.
- BERRIO, Julio Ruiz. Introducción a la historia de la educación social en España. *Historia de la Educación*. Revista interuniversitaria, n.18, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e forma cívica*. Bragança Paulista: EDUSE, 1998.
- COLBACCHINI, Pietro. Le condizione degli emigranti nello stato di Paraná in Brasile. In: *La società Italiana di Fronte Alle Prime Migrazioni de Massa*. Roma: Centro Studi Emigrazione, 1968, p.330.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- LE GOFF, Jacques. *São Francisco de Assis*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- MARX, Karl. *A mercadoria*. Coleção Os Pensadores (vol. I). São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)*. Tese – Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2012.
- _____. *E escolarização pública e imigração italiana*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova*. São Paulo: UNESP, 2009.
- MORRIS, William. *Notícias de lugar nenhum*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- PARANÁ. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo Presidente da Província Exm^o Sr. Dr. Adolpho Lamenha Lins. Curitiba: Typographia Viúva Lopes, 1876, p. 93.
- _____. Relatório apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo Presidente da Província Exm^o Sr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho. Curitiba: Typographia Perseverança, 1879, p. 44.

- _____. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. Livro 1010, 1895, p.167.
- _____. Departamento Estadual de Arquivo Público. Ofício. Livro 0585, 1879, p.230.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ROCHA POMBO, José Francisco da. Questões da actualidade – Colonização. *Gazeta Paranaense*, n. 185, 05/04/1882.
- _____. *Supremacia do Ideal*. Morretes: Editora do Autor, 1884.
- ROUANET, Sérgio Paulo *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RUSKIN, John. *A economia política da arte*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SENNET, Richard, *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SECENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil: entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- _____. (org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio e OSCAR, Luiza Cecilia Belotti. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em História da Educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Esboços*. Florianópolis, v. 21, n. 31, 2014.
- THOMPSON, Edward. *William Morris: de romântico a revolucionário*. Valencia: Alfons el Magnanin, 1988.
- _____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- WARDE, Mirian Jorge; Prefácio. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e forma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003.

*Recebido em setembro de 2014
Aprovado em dezembro de 2014*

IMAGENS DA MODERNIDADE: ESTUDO DE FOTOGRAFIAS DE UM EDIFÍCIO ESCOLAR NA DÉCADA DE 1960¹

Modernity's images: study of photography of a scholar building in the 60's

Fábio Luiz da Silva²
Fabiane Taís Muzardo³

RESUMO

O presente artigo analisará as características arquitetônicas do Colégio Vicente Rijo, localizado na cidade de Londrina, estado do Paraná, e o estilo modernista que predominou durante a segunda metade do século XX, na arquitetura escolar brasileira. Destacaremos a valorização dos ambientes escolares por meio de imagens fotográficas. As fotografias analisadas fazem parte do acervo do Museu Padre Carlos Weiss – Londrina/PR.

Palavras chaves: Colégio Vicente Rijo; Arquitetura; Modernismo; Fotografia.

ABSTRACT

The present article will analyse the architectonic characteristics of the Vicente Rijo High School, located in the city of Londrina, Paraná, and the modernist style the predominated during the second half of the XX century, in the Brazilian scholar architecture. We will highlight the increase in value of the scholar ambient by the photographic pictures. The analysed pictures are part of the Padre Carlos Weiss Museum's collection.

Key words: Vicente Rijo High School; Architecture; Modernism; Photography.

Este texto teve origem na pesquisa que tem por finalidade realizar o levantamento da arquitetura dos edifícios escolares em Londrina de maneira a estabelecer seus vínculos com a história da educação e com as práticas cotidianas de ensino. Entendemos que as transformações na maneira como a sociedade vê a escola possam ser compreendidas por meio do estudo da arquitetura escolar. No passado, por exemplo, os edifícios escolares eram como monumentos que se destacavam, indicando a importância simbólica da escola e da classe social à qual ela se destinava (WOLFF, 2010). Hoje, porém, as escolas já não se destacam do ponto de vista arquitetônico e, muitas vezes, o que se vê é apenas o muro e não mais o edifício imponente, que era completamente visível pela comunidade e, portanto, reconhecido como uma escola (ALMEIDA; ROCHA, 2009).

A partir desta observação a respeito da arquitetura escolar, consideramos que é necessário que se faça uma “história dos prédios escolares, história dos usos do prédio,

¹ Este artigo é resultado das atividades do Projeto de Pesquisa intitulado “Arquitetura escolar e suas relações com as práticas de ensino”, apoiado pela Funadesp.

² Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, em São Paulo. Professor do Programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias e do Programa de História Contemporânea, ambos na Universidade Norte do Paraná. E-mail: fabio.luiz1@unopar.br

³ Mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina. Professora de História Moderna na Universidade Norte do Paraná. E-mail: fabiane2@unopar.br

forçados/inspirados pelas inovações pedagógicas, por propostas de segurança, pelo crescimento de demandas” (WERLE, 2004, p. 22). Para tanto, os edifícios escolares podem ser entendidos como documentos e, como tal, representam aspectos do contexto social e cultural, do momento e do espaço, quando e onde, foram construídos. Assim, a arquitetura escolar, materializando a cultura escolar, é fonte e objeto de estudo, permitindo compreender as relações entre pedagogia, arquitetura e as ações políticas de determinados momentos históricos (GONÇALVES, 2012).

Mesmo reconhecendo que a “preservação de exercícios, cadernos, provas escolares, diários de classe, cartazes, quadros, dentre outros podem aumentar a compreensão das práticas escolares” (BERTONHA; MACHADO, 2008, p. 8), devemos lembrar que tais elementos estavam - e eram - utilizados *em algum lugar*, o edifício escolar⁴. Comentando sobre os edifícios em geral, Zevi afirma que eles “[...] são o resultado de um programa construtivo. Este se fundamenta na situação econômica do país e dos indivíduos que promovem as construções, e no sistema de vida, nas relações de classe e nos costumes que dela derivam” (2011, p. 53). O edifício escolar é, portanto, uma construção histórica dependente do olhar daquele que selecionou determinado estilo arquitetônico, determinou a disposição dos diversos espaços e escolheu seus materiais constitutivos. Como este olhar é repleto de significações que fazem parte de contexto histórico específico, a arquitetura escolar pode ser utilizada para propagar a memória social, fonte das reflexões históricas.

O estudo das mudanças na arquitetura escolar é componente de um campo maior, o da História da Educação, para o qual podemos considerar como fonte histórica pertinente qualquer peça que nos forneça informações sobre o passado histórico-educativo (MELO, 2010). Nesse sentido, é comum utilizarmos para o estudo da história da arquitetura escolar, uma série de fontes elencadas por Melo (2010): documentos escritos, sonoros, pictóricos, audiovisuais, arquitetônicos, mobiliários e de utilidade escolar. Evidentemente, para a pesquisa que originou este estudo, os documentos ditos arquitetônicos têm uma relevância muito grande. No entanto, elementos pictóricos, como fotografias, por exemplo, têm grande utilidade, em especial devido às mudanças que os espaços físicos escolares podem sofrer ao longo do tempo. Foi assim que, durante o levantamento das fontes para a realização desta pesquisa, foram localizadas diversas fotografias escolares. Este tipo de fotografia, segundo Souza (2001), foi muito comum desde o início do século passado, sendo que os temas mais comuns destas fotos eram: os professores, salas de aula, atividades escolares, retratos de classe e arquitetura escolar. O estudo de tais fotografias, no entanto, exigiu as reflexões necessárias para o estudo deste tipo de documento histórico.

⁴ A preocupação e os primeiros registros documentais sobre o ambiente escolar remetem ao início do século passado, quando, segundo Châtelet, Henry Baudin, esboçou uma história da educação, na qual ele destacou desde a arquitetura das escolas, até a ventilação das salas e a iluminação. “O caráter higiênico que domina os edifícios escolares modernos balizou sua investigação sobre o passado. Este seu olhar de ator é de tal forma dominante que acaba por instrumentalizar a história” (CHÂTELET, 2006, p. 7-8).

Fotografia e escola

Sabemos que, na metade do século XIX, quando a fotografia surgiu, a ciência e a arte traçavam percursos distintos. Enquanto aquela enaltecia o rigor metodológico e técnico, esta se abria para a subjetividade e livre criação, uma vez que havia sido liberada do trabalho de imitar a natureza e as demais coisas existentes. Neste contexto, surgiu a fotografia, que ora se assemelhava à ciência, ora à arte. Esta condição fundamental da fotografia engendrava um problema, portanto. Francesca Alinovi enuncia com propriedade esta questão quando afirma que este estaria relacionado “com a dupla natureza de arte mecânica: a de ser um instrumento preciso e infalível como uma ciência e ao mesmo tempo, inexata e falsa como a arte” (apud FABRIS, 1998, p. 173). Assim, segundo Annateresa Fabris, a fotografia representava, paralelamente, uma cópia da realidade - fato que é posto em dúvida atualmente - e uma criação artística: a razão e a emoção. Encarnaria, portanto, “a forma híbrida de uma ‘arte exata’ e, ao mesmo tempo, de uma ‘ciência artística’” (FABRIS, 1998, p. 173).

Poderíamos imaginar que uma máquina impossibilitaria interferência intelectual sobre a representação por ela produzida, não devido, necessariamente, ao fato da inexistência da interferência manual do operador, do fotógrafo, mas por estar muito mais voltada para o mecânico do que para o intelecto. Esta ausência de interferência intelectual em uma fotografia pode ser refutada ao analisarmos a forma como ela é produzida. Baxandall (2006), por exemplo, ao abordar a análise de quadros, em sua obra *Padrões de Intenção. A explicação histórica dos quadros* afirma que a explicação histórica dos quadros nos traz concepções sobre as possíveis intenções de um autor, seja ele um pintor ou o responsável pela construção de uma ponte; ao realizar uma produção, artística ou não. Baxandall (2006) comenta que qualquer produtor, ao desenvolver sua obra, se vê cercado por encargos, a missão que teria recebido, e diretrizes, que corresponderiam aos problemas em resposta aos quais a obra foi produzida. Semelhante ao que nos orienta Kossoy, para quem “A eleição de um aspecto determinado – isto é, selecionado do real, com seu respectivo tratamento estético –, a preocupação na organização visual dos detalhes que compõem o assunto [...]” (2001, p. 42) são fatores que influenciam o resultado final da fotografia.

Considerando que as imagens constituem-se em importantes evidências históricas, pois que registram atos de testemunho ocular (BURKE, 2004), ao procurarmos identificar os elementos arquitetônicos presentes em fotografias escolares, devemos ter em mente que estamos diante de um documento que nos revela mais do que as intenções do arquiteto. Simultaneamente, os encargos e diretrizes do fotógrafo tornam-se perceptíveis ao visualizarmos a representação fotográfica da escola. Sabendo dessa possibilidade podemos pensar sobre o momento em que a vida escolar e os próprios prédios escolares tornaram-se temas do olhar fotográfico. Segundo Souza, as fotografias “[...] escolares constituem um gênero de fotografias muito difundido a partir do início do século XX, combinado com outros gêneros como os retratos de família, as fotografias de paisagens urbanas, de arquiteturas e os cartões-postais” (2001, p. 79).

Bencostta (2011) considera que tais registros vinculam-se de maneira inegável à memória dos indivíduos, mas também à memória da própria instituição, uma vez que

as fotografias escolares são representações do modo de ser e de se pensar a escola. Em outras palavras, elas nos fornecem informações valiosas sobre a cultura escolar. A primeira destas informações pode ser obtida pela existência de tais fotografias, afinal alguém, em algum momento, acreditou que era digna de perpetuação a imagem escolar. Por isso, não é acaso o vínculo da difusão das fotografias escolares a partir dos primeiros anos do século XX. Elas acompanham o próprio aumento do número de escolas, fato impulsionado pela perspectiva de que a escola deveria ser responsável pela constituição de uma nação moderna.

Por isso, é compreensível que a valorização do ambiente escolar tenha sido característica marcante das fotografias escolares de meados da década de 1960, como as analisadas por Souza (2001), que comprovam o quanto estas eram utilizadas para espelhar a escola como um lugar digno e merecedor de ser lembrado, admirado e exibido, “seja por sua beleza estética ou por seu significado sociocultural” (SOUZA, 2001 p. 82). A análise de tais fotografias como fonte exige, no entanto, que nos desvinculemos da contemplação puramente estética que estas fotografias por vezes suscitam. Logo, é preciso que “[...] se decifre o que se esconde por trás do visível” (RIBEIRO; SOUZA, 2012, p. 205).

Quando analisamos fotografias escolares, como as do Colégio Estadual Vicente Rijo, localizado na cidade de Londrina/PR, nos deparamos com algo muito semelhante aos encargos e diretrizes de Baxandall (2006), pois a ‘missão’ do fotógrafo é perceptível, a medida em que visualizamos a valorização do ambiente escolar e a própria organização da escola. Portanto, ao realizamos a análise proposta, procuramos tornar visível o invisível, seguindo a recomendação de Abdala (2003), para quem é preciso despojar-se das deformações pelas quais as fotografias escolares podem ser percebidas.

O Colégio Vicente Rijo

O trabalho com fotografias escolares se mostra complexo por uma série de fatores. Além dos desafios próprios da interpretação documental, podemos elencar dificuldades que vão desde a falta de identificação explícita na documentação até as péssimas condições de conservação do material fotográfico. Essas dificuldades, por exemplo, são apresentadas por Souza (2001), ao buscar analisar as fotografias escolares de Campinas na primeira metade do século XX, e por Ribeiro e Souza (2012) no estudo das fotografias escolares da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Em nosso caso, as fotografias analisadas, mesmo as que se encontram no acervo do Museu Padre Carlos Weiss⁵, carecem de uma série de informações, como data e nome do fotógrafo.

As fotografias escolares analisadas referem-se ao Colégio Estadual Vicente Rijo, que representou a última grande construção escolar da cidade de Londrina/PR. A escola, no entanto, já funcionava em outro endereço desde 1946 - onde atualmente é o Colégio Estadual Marcelino Champagnat -, tendo sido transferida para o atual endereço apenas em 1966. As linhas modernistas do edifício devem ser compreendidas dentro da tendência nacional de construções que procuravam seguir a arquitetura internacional

⁵ Museu administrado pela Universidade Estadual de Londrina.

(GONÇALVES, 2012). A década de 60, em geral, é identificada com a multiplicação dos signos da modernidade, como a nova capital federal.

Em Londrina, por exemplo, o afã modernista chegou, em 1966, até mesmo à catedral que recebeu um novo e moderno projeto. Este foi, também, o ano do vigésimo aniversário do Colégio Estadual Vicente Rijo, que coincidiu com a transferência desta escola para o atual endereço, na esquina das ruas Juscelino Kubitschek e Higienópolis (Figura 1).

Figura 1 - Colégio Vicente Rijo.



Fonte: Acervo Museu Padre Carlos Weiss.

A inauguração estava marcada para abril de 1966. A construção deste novo edifício escolar em Londrina pode ser identificada como bastante representativa da grande importância da cidade no contexto do estado do Paraná. O crescimento populacional era impressionante, basta lembrar que em 1950, – quatro anos depois da inauguração do Colégio Estadual – Londrina possuía pouco mais de 34 mil habitantes na área urbana, mas em 1970 esse número já era superior a 160 mil; em outras palavras, em apenas 20 anos houve um incremento de aproximadamente 126 mil pessoas, apenas na área urbana do município (PREFEITURA DE LONDRINA, s/d). Não é de estranhar, portanto, que o Colégio Vicente Rijo fosse a segunda maior escola do estado do Paraná, em número de alunos.

Evidentemente que a construção seguiu os ditames da cartilha modernista. O primeiro edifício, hoje são quatro pavilhões, já era ocupado por alunos no final de março de 1966, apesar de não estar totalmente concluído – não havia luz elétrica, por exemplo. O novo diretor do colégio, professor Manoel Barros de Azevedo – que até então dirigia o Colégio de Aplicação – chegou a pedir paciência aos alunos diante dos “naturais” problemas que a mudança acarretava (FOLHA DE LONDRINA, 1966). Apesar de inacabado, o edifício era modernista não só pelo aspecto geral, mas também pelo uso do

“brise-soleil”, visível na figura 1. No início do mês seguinte, foi anunciada a construção do segundo pavilhão do Colégio Vicente Rijo. A opção por distribuir as salas de aula e outras instalações em edifícios paralelos – que aqui chamamos de pavilhões – teve longa descendência. Gonçalves, referindo-se aos edifícios escolares da década de 60 em diante, afirma: “O que mais se destaca na nova configuração arquitetônica é o formato adotado para a planta baixa e elevações que abandonam o quadro central como pressuposto arquitetônico” (GONÇALVES, 2012, p. 59).

Podemos perceber isso ao analisarmos os atuais edifícios do Colégio Newton Guimarães, inaugurado em 1976 - dez anos depois da construção do Vicente Rijo na Avenida Higienópolis - que igualmente adota os pavilhões como princípio. Apesar disso, já podemos ver nesse edifício uma tendência que constituiu o espírito arquitetônico escolar posterior: a vulgaridade do estilo. Gonçalves (2012) afirma que a arquitetura escolar acompanhou o empobrecimento geral da escola pública em nome da economia de mercado. A não ser pelos colégios polivalentes, da década de 70, e dos CAICs dos anos logo após o fim da ditadura, não houve grande empenho na elaboração das plantas arquitetônicas para as escolas públicas. Coincidência ou não, isso acompanhou a expansão da rede escolar no Brasil.

Quando foram construídas para as classes populares, os prédios sofreram uma enorme mudança qualitativa, como se a qualidade para tais crianças se resumisse no necessário e suficiente. As escolas construídas, principalmente nas periferias das grandes cidades, são barracões modulados, com blocos de concreto, telhas de cimento-amianto [...] (BUFFA, 2005, p. 111).

Uma das marcas da modernidade do edifício do Colégio Vicente Rijo é a utilização do “brise-soleil”, que é um sistema de proteção originalmente idealizado pelo arquiteto Le Corbusier, um dos mais importantes arquitetos modernistas do mundo. O “brise-soleil” é um dos vários sistemas de filtrar a luz e é especialmente utilizado em edifícios com amplos “panos de vidro” ou grandes janelas. Outra forma muito utilizada no Brasil são os cobogós, também presentes na arquitetura londrinense. O uso de artifícios para conter a luz solar tornou-se necessário devido à grande quantidade de superfícies envidraçadas, nas quais o vidro era o único material de vedação. Tal fato, no entanto, provocou desconforto térmico, em especial em países quentes como o Brasil. Em nosso país, o pioneirismo da utilização dessa técnica foi o próprio edifício do Ministério da Educação, na cidade do Rio de Janeiro (PAIVA, 2006). Em Londrina, o “brise-soleil” foi utilizado no edifício da rodoviária de Londrina (1952), que hoje abriga o Museu de Arte de Londrina, e o edifício Autolon (1951), por exemplo.

Na cidade de Londrina, norte do Paraná, a arquitetura moderna se faz presente no final da década de 40, época áurea do café, como uma apologia ao progresso, estendendo-se até perto dos anos 70. Os primeiros edifícios modernos foram projetados pelos arquitetos Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi, que levaram consigo as idéias modernistas, inclusive o *brise-soleil*. Na maior parte de suas obras e projetos para a cidade há a utilização de algum tipo de dispositivo para barrar o sol. Depois

da presença desses arquitetos na região, os edifícios foram sendo construídos por engenheiros regionais, os quais, na medida do possível, tentaram seguir a linguagem recém-chegada. (ATEM; BASSO, 2005, p. 30)

A modernidade do edifício do Colégio Estadual Vicente Rijo também pode ser percebida pela predominância da horizontalidade da composição geral, mas das janelas também. Assim, a preocupação em representar as novas tendências da arquitetura escolar é plenamente visível em suas fotografias que compõem hoje o acervo do Museu Padre Carlos Weiss, localizado na cidade de Londrina. Mas, para compreendermos isso, tomemos alguns exemplos.

Análise das fotografias escolares

Ao visualizarmos a fotografia do “Departamento de Áudio Visual” (figura 2) do Colégio Vicente Rijo podemos inferir uma série de possíveis intenções do fotógrafo, o qual, infelizmente, não assinou sua produção. Burke (2004) comenta que o desconhecimento dos fotógrafos e dos fotografados é uma das dificuldades na utilização deste tipo de documento. Apesar disso, podemos perceber sem esforço uma direta valorização do ambiente escolar.

Em um ambiente simples, cuja construção nos remete a década de 1960, visualizamos uma mesa de madeira, sem nenhum adorno, servindo de base para a exposição de equipamentos que, naquele contexto, simbolizavam a modernidade. Notamos, contudo, que estes equipamentos foram literalmente posicionados para a foto, numa verdadeira montagem fotográfica, o que reforça a opinião de Souza (2000) de que muitas fotografias escolares revelam a teatralização do universo escolar. Esta montagem também é comprovável pela pessoa que se encontra atrás deles, que está bem vestida e parece ser a responsável pelo cuidado e zelo com aquilo de mais moderno e, portanto, valioso, que a escola possuía. Burke (2004) expressa preocupação com a dificuldade engendrada por esta característica da imagem, pois seus produtores - em nosso caso, o fotógrafo - podem “arrumar as salas” que pretendem retratar.

Percebemos, também, que os equipamentos se localizam em uma sala específica, ou seja, eles não estão à disposição dos alunos, os quais, inclusive nem foram retratados. Parece um universo a parte. Por isso é necessário, como nos recomenda Burke (2004), que leiamos as entrelinhas, observando os detalhes, inclusive as ausências significativas – neste caso, os alunos.

Podemos tecer uma comparação entre esse Departamento de Áudio Visual, símbolo da modernidade naquele contexto, com os atuais laboratórios de informática dos colégios, os quais, na maioria das vezes, também se encontram isolados dos alunos, sob a proteção de pessoas responsáveis por eles, também como se representassem um universo a parte.

Figura 2 – Departamento de Áudio Visual do Colégio Vicente Rijo.

Fonte: Acervo Museu Padre Carlos Weiss.

Outra foto histórica do mesmo colégio nos mostra a biblioteca (figura 3). Mas, nesse caso, diferentemente da foto anterior, temos a presença dos alunos, o que nos fornece algumas informações bastante interessantes, afinal, uma fotografia de biblioteca sem a presença dos alunos geraria a desvalorização desta. Novamente, contudo, devemos compreender a intenção da fotografia. Enquanto cinco alunos estudam totalmente concentrados, cada um posicionado em sua respectiva mesa, temos um grupo de alunos que se movimenta pela biblioteca, de forma organizada e interessada, pois se encontram na frente de uma prateleira, como se procurassem uma obra específica.

Assim como na fotografia anterior, aqui também há a figura de uma pessoa responsável pela manutenção da ordem e, talvez, pelo auxílio aos alunos. Notem a presença da mulher, posicionada próxima à janela, observando a ação dos alunos, afinal “a escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio, da disciplina” (SOUZA, 2001, p. 90). Outra observação importante é que toda a fotografia se encontra esfumada, com exceção da menina que estuda em uma das mesas, e que, propositalmente, se encontra no centro da imagem.

Registrar a existência da biblioteca escolar era muito importante se considerarmos que, na década de 60, havia apenas 75 bibliotecas públicas em todo o país (VALIO, 1990). Em se tratando de bibliotecas escolares, a situação não era muito diferente. Silva (2011) informa que, apesar da valorização deste espaço no discurso das reformas educacional dos anos 30, foi somente na década de 50 que o processo de instalação destas bibliotecas ganha impulso; mesmo assim, isto ocorreu de forma irregular. Logo, possuir uma biblioteca na escola era algo para se orgulhar e guardar para a História.

Figura 3 – Biblioteca do Colégio Vicente Rijo

Fonte: Acervo Museu Padre Carlos Weiss.

Considerações Finais

Michel de Certeau (1982) ressalta a importância de se trabalhar com o não-dito, com o silêncio das obras, algo que é de possível percepção nas imagens fotográficas, já que estas podem ser emolduradas de acordo com a vontade existente, ignorando certos aspectos e ressaltando outros, conforme visualizamos nos casos anteriores. O posicionamento dos alunos, a presença deste “adulto responsável”, a organização dos espaços escolares, dentre outros aspectos, marcariam esse “silêncio fotográfico”.

Levando em consideração a real possibilidade de manipulação, valorização e/ou desvalorização de um ambiente, concordamos com Roland Barthes (1984), quando ele afirma que um texto escrito não é somente o que se tem em mãos, algo físico, uma simples montagem de palavras, e sim uma construção que depende do autor, do leitor e do meio, formando uma espécie de tripé, pois podemos relacionar esta teoria com a análise fotográfica, uma vez que ela também depende da visão do autor, que vai produzi-la; do leitor, que vai olhá-la e interpretá-la a sua maneira; e do meio, visto que este influencia tanto no momento de sua constituição quanto nas futuras análises que serão feitas sobre ela. Com isso, é correto afirmar que tanto a construção da imagem quanto sua análise são interpretações do real, maneiras de se registrar e de enxergar um momento vivido, uma vez que, conforme discutido, a construção das imagens dos edifícios escolares possibilitam, atualmente, uma leitura capaz de perceber os elementos que enaltecem sua construção e importância social, marcantes no período em que foram produzidas.

Referências

- ABDALA, Raquel Duarte. **A Fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927 – 1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.
- ALMEIDA, Cleide; ROCHA, Luis Octavio. Em Busca de uma aproximação entre Arquitetura e Educação. In: **Notandum Libro**, n. 13, 2009. Disponível em: < http://www.hottopos.com/notand_lib_13/cleide.pdf >
- ATEM, Camila Gregório; BASSO, Admir. Apropriação e eficiência dos brise-soleil: o caso de Londrina (PR). In: **Ambiente Construído**, v. 5, n. 4, out./dez., 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/ambienteconstruido/article/viewFile/3656/2012>>. Acesso em 26 de jan. de 2013.
- BARTHES, R. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- BENCOSTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. In: **História** (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a19.pdf>>. Acesso em: 03 de ago. de 2013.
- BERTONHA, Vitorina Cândida Corrêa; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Instituição escolar como fonte da história da educação: um estudo preliminar. In: **Seminário de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM**, 24 a 26, set., 2008.
- BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JR., Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas/Uberlândia: Autores Associados/Edufu, 2005.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.
- CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHÂTELET, Anne-Marie. Ensaio de historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. In: **História da Educação**, n. 20, p. 7-38, set., 2006. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29255/pdf> >. Acesso em: 28 de ago. de 2013.
- FABRIS, A. (Org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: USP, 1998.
- FOLHA DE LONDRINA, Quinta Feira, 24 de março de 1966, a. XX, n. 4246.
- GONÇALVES, Rita de Cássia. A Arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010.

PAIVA, Ricardo Alexandre. O Ministério da Educação (1937 – 1945) no Rio de Janeiro: arquitetura, clima e cultura. In: Nutau, 2006. Disponível em: < <http://www.arquitetura.ufc.br/novo/wp-content/uploads/2011/08/O-Minist%C3%A9rio-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-1937-1945-no-Rio-de-Janeiro-Ricardo-Paiva-V-NUTAU-S%C3%A3o-Paulo-2006.pdf> >. Acesso em: 27 de jan. de 2013.

PREFEITURA DE LONDRINA. **Evolução da população residente do município de Londrina – 1940/2000**. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=66. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

RIBEIRO, Ivanir; SOUZA, Luani de Liz. Corpos escolares, leitura de imagens: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 1964 a 1985. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei 12.244/10. In: **Revista ABC**, v. 16, n. 2 p. 489-517, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>>. Acesso em: 02 de set. de 2013.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: **Educar**, Curitiba, n.18, p. 75-101, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_18.htm#rosa_fatima>. Acesso em: 08 de set. de 2013

SOUZA, Rosa Fátima. Um Itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius (org). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VALIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. In: **Trans-informação**, v. 2, n. 1, p. 15-24, jan./abr., 1990. Disponível em: <>. Acesso em: 01 de set. de 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. **Escolas para a república**. São Paulo: Edusp, 2010.

ZEVI, Bruno. **Saber ver a arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes: 2011.

**A HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA: SUBSÍDIOS PARA A PESQUISA
HISTORIOGRÁFICA DA INFÂNCIA (1530-1599)**

The social history of the child: subsidies for historical research of childhood (1530-1599)

Humberto Guido¹

RESUMO

Este artigo é a exposição sintética de uma pesquisa situada na confluência da filosofia e da história, mais especificamente da filosofia moderna e da história social, essa indicação não vale como mera delimitação cronológica de um período, o recorte temporal indica um momento em que o sentimento de infância despontou na sociedade ocidental: na Europa burguesa e capitalista. Nem sempre na história da infância essa convergência é adequadamente explorada, porém, é inegável a junção da sociedade burguesa e da economia capitalista por um lado, e, da criança e da sua escolarização por outro lado. Há uma trajetória comum, que teve início no humanismo renascentista e culminou no ensino público estatal obrigatório conquistado no final do século XIX e que se tornou efetivo no século XX. A discussão se detém no começo desse processo, quando infância e escola ainda não formavam uma unidade inquebrável, para tanto, no primeiro momento é analisada a contribuição de Erasmo para a escolarização da criança, posteriormente, é apresentado o processo de expansão dos colégios por intermédio da obra educativa dos jesuítas.

Palavras-chave: infância; escola; humanismo; Erasmo de Roterdã; Ratio studiorum.

ABSTRACT

This paper is a exposition of a research situated at the confluence of philosophy and history, specifically of modern philosophy and social history, this statement does not constitute mere chronological definition of a period, the time frame indicates a moment when the feeling childhood emerged in Western society: the bourgeois and capitalist Europe. Not always in the childhood history this convergence is properly exploited, however, is undeniable the junction of bourgeois society and capitalist economy on the one hand, and of the child and their education on the other. There is a parallel path that began in the Renaissance humanism and culminated in the compulsory state public education achieved in the late nineteenth century and which became effective in the twentieth century. The discussion stops at the beginning of this process, when childhood and school not yet formed an unbreakable unity, therefore, at first analyzes the contribution of Erasmus of Rotterdam to the education of the child, later, shows the process of expanding schools through the educational work of the Jesuits.

Keywords: childhood; school; humanism; Erasmus of Rotterdam; Ratio studiorum.

¹ Professor Associado do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: guido@ufu.br

I. Apresentação do problema, orientação teórica e diretriz metodológica

O propósito deste artigo é subsidiar a fundamentação teórica de pesquisas destinadas à abordagem das práticas sociais com crianças no espaço delimitado pelos adultos para a sua formação: a escola². Por esse motivo, as páginas que se seguem não se distanciam da concepção de infância do começo da modernidade e pouco adentram nos registros factuais das vivências de adultos e crianças, esse material valioso exigiria outra modalidade de pesquisa. No curso da investigação, que resultou neste artigo, é feita menção aos trabalhos de alguns cientistas sociais – historiadores, psicólogos, sociólogos – que realizaram grandes pesquisas documentais, portanto, os dados desses inventários relativos à infância nos séculos inaugurais da modernidade, sempre que necessários, irão subsidiar a análise da produção dos educadores humanistas.

A orientação teórica aplicada ao manuseio do acervo bibliográfico em questão foi feita a partir da apropriação de duas metodologias distintas, mas que não se opõem de modo irreconciliável, me refiro à arqueologia de Foucault e ao rizoma de Deleuze e Guattari³. Na execução da pesquisa essas referências do pensamento contemporâneo foram assimiladas para compor uma atitude crítica em face dos sujeitos da pesquisa: a infância e a escola.

O trabalho historiográfico reúne os fatores que juntos oferecem a compreensão das mudanças e dos novos hábitos sociais, é difícil, porém, afirmar a suposta predestinação de um fator para o outro, cuja meta seria a composição de um sistema, uma totalidade sob a autoridade de tal fator; essa visão unitária do processo histórico é uma tentação suscitada pelas filosofias da história e que enfraquece o produto do historiador. Com Foucault fica reconhecido o direito de abordar as obras humanistas – a *Civilidade pueril* e o *Método de estudos* dos jesuítas – como configurações particulares, pois, “não são signos para descrever, em sua totalidade, a fisionomia de uma cultura” (FOUCAULT, 1987, p. 182).

² Ariès havia chamado a atenção para essa articulação criança-escola: “Essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância.” (ARIÈS, 1981, p. 170).

³ Considero relevante para as análises desenvolvidas neste artigo duas obras: *A arqueologia do saber*, publicada por Foucault em 1969, e, *Mil platôs* de Deleuze e Guattari, de 1972; respeitando as diferenças epistemológicas dessas obras, elas coincidem na posição crítica para certos conceitos que faziam parte da historiografia francesa, a saber: totalidade, gênese, finalidade e continuidade. Os autores acreditavam que o legado da pesquisa social deveria ser a descoberta das singularidades das situações sociais e que não se mostram como mera etapa de uma cadeia teleológica, sendo assim, cada momento e cada agente histórico têm autonomia e merece consideração quando se quer conhecer a história e não simplesmente interpretar fatos para compor totalidades que substituem a história no seu acontecer incessante. Foucault dizia a favor da arqueologia: “A arqueologia busca definir [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem as regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna (sic) é preciso atravessar [...]. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto.” (FOUCAULT, 1987, p. 159 – grifo do autor). Em uma atitude transgressora, Deleuze e Guattari apresentaram o rizoma como uma anti-história: “Se escreve a história, mas ela sempre foi escrita do ponto de vista dos sedentários, e em nome de um aparelho unitário de Estado, ao menos possível mesmo quando se fala de nômades. O que falta é uma Nomadologia, o oposto de uma história.” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 34). Certamente, na composição deste artigo o seu autor não foi capaz de adequar plenamente o seu trabalho aos ditames dos pensadores sociais franceses, talvez o que o leitor terá diante dos olhos ainda é a velha disciplina da história das ideias: “incapaz de modificar realmente a velha forma de análise, incapaz de fazer com que transpusesse o limiar de cientificidade.” (FOUCAULT, 1987, p. 156).

Portanto, a aproximação da infância e da escola não anula as singularidades das trajetórias históricas de ambas, que correram em paralelo no século XVI e tiveram como cenário a reforma e a contrarreforma religiosa. As mudanças econômicas que estavam em curso não autorizam a pretensão de descrever uma época para reduzi-la a um único fator que permitiria inferir a ocorrência simultânea dos processos de escolarização e de formação do sentimento de infância para todo o ocidente a um só tempo. As práticas introduzidas pelas reformas sociais ocorreram com ritmos distintos para os diversos lugares. Tal como o subtítulo do artigo sugere, o motivo desta análise é oferecer subsídios destinados à pesquisa historiográfica voltada para a infância dos primórdios da modernidade, não há aqui a presunção de expor uma grande síntese histórica.

Na ótica filosófica, ou no plano ético-social, vale o mesmo apelo ao referencial teórico, com Deleuze e Guattari me eximo de fundamentar um juízo moral relativo à eficácia – ou ineficácia – da descoberta do sentimento de infância e da escolarização da sociedade; o mesmo pode ser dito a respeito do debate interminável sobre a função da escola no mundo capitalista: reprodutora da ordem vigente ou ponto de ruptura para o melhor dos mundos. Os fatores distintos a cada instante se entrelaçam para compor um determinado momento histórico permitindo entrever a nova mentalidade em formação. Esse processo começou com a educação não escolar destinada a promover as regras de civilidade⁴ entre as crianças, essa ação reforçou a importância da língua materna, principalmente nas nações que haviam aderido à reforma, cuja meta de alfabetização era promover a leitura da Bíblia nas línguas vernáculas. Paralelo ao florescimento das escolinhas dominicais tinha início a expansão da rede de colégios. Esses fatores não têm uma destinação prévia enunciada por uma razão absoluta⁵. Deleuze e Guattari são obstinados na refutação de qualquer plano teleológico⁶, somente com a refutação do fim da história é que o trabalho historiográfico alcança a sua autonomia, livre das ilusões da filosofia da história. Admitindo a autonomia da história não há como prever os desdobramentos do curso social, a escolarização da infância é um acontecimento da modernidade, suas consequências permanecem em aberto, não é ela a responsável única pela salvação ou perdição da criança.

⁴ Na obra de Ariès: “A palavra ‘civil’ era quase sinônimo de nosso ‘social’ moderno: um ser civil era um ser social. A palavra ‘civilidade’ corresponderia aproximadamente ao que hoje entenderíamos por ‘conhecimento da sociedade’, mas a correspondência já é menos perfeita.” (ARIÈS, 1981, p. 245). Na interpretação etimológica, civilidade equivale à *civilitas* “do latim pós-ciceroniano, sobretudo na dimensão semântica da ‘benignidade’, ‘bondade’, ‘simplicidade’, tudo (sic) aspectos que giram à volta do ideal de um relacionamento pacífico e amável com os outros.” (OSÓRIO, 1993, p. 15).

⁵ Na filosofia da história de Hegel se lê: “A história universal representa a evolução da consciência do espírito no tocante à sua liberdade e à realidade efetiva de tal consciência. A evolução traz consigo uma gradação crescente, uma série de determinações mais amplas da liberdade que decorrem do conceito do objeto: a natureza lógica e, principalmente, a dialética do conceito que se autodetermina, que cria determinações e a supera, e, mediante essa superação, ganha uma característica afirmativa.” (HEGEL, 1998, p. 60); a ideia de evolução corresponde ao progresso, descrito como gradação crescente, cuja culminância é o Estado, ou a síntese da história universal, reduzida ao ocidente cristão, tudo mais está fora da razão: “O Estado é o que existe, é a vida real e ética, pois ele é a unidade do querer universal, essencial, e do querer subjetivo – e isso é a moralidade objetiva. [...]. O interesse absoluto da razão é que essa totalidade ética exista.” (HEGEL, 1998, p. 39).

⁶ “Um tal plano, com efeito, é mais de organização do que de desenvolvimento: é estrutural ou genético, e os dois ao mesmo tempo, estrutura e gênese, plano estrutural das organizações formadas com seus desenvolvimentos, plano genético dos desenvolvimentos evolutivos com suas organizações. [...]. Por isso, é um plano teleológico, um desenho, um princípio mental. É um plano de transcendência.” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 324).

O referencial teórico exposto acima conduzirá a discussão dos resultados da investigação que precedeu o artigo, cujo desenvolvimento ocupará dois tópicos centrais articulados que expressam a tese norteadora da incursão deste pesquisador no horizonte da história social da infância. Desde já, é preciso deixar claro que se trata de um campo aberto e em permanente mudança, cujos contornos são definidos pelas sucessivas releituras da ordem discursiva da modernidade⁷, nisso consiste o mérito da historiografia contemporânea. Portanto, a tese que conduz o esforço investigativo é definida da seguinte maneira: a criança é um corpo destinado à disciplina e ao trabalho; a realização desse intento exigiu a antecipação do início do processo de escolarização⁸, que deveria incluir as crianças pequenas, somente a escola poderia responder pelas duas metas impostas unilateralmente à infância. Em suma, a criança é um ser para o outro, nesse caso, o outro é o adulto e suas representações pragmáticas que se materializam no modo de vida burguês do mundo capitalista⁹. Assim, a criança é expropriada de seu ser infantil pelos agentes dos poderes econômico, estatal e, o persistente poder religioso, cujo declínio se deu com a consolidação da sociedade moderna, no entanto, ele não desapareceu completamente. Essas premissas serão demonstradas no desenvolvimento do artigo com uma exposição empenhada na demonstração da autonomia dos dois sujeitos: a infância e a escola.

Um balanço das conquistas modernas pôde ser feito no século passado, foi o momento da falência do humanismo. Esse raciocínio foi manifestado por M. Heidegger em 1947 na sua célebre *carta sobre o humanismo*, ou simplesmente, *Sobre o humanismo*. O fim do humanismo deixa um vazio, pois, “essa palavra perdeu o seu sentido” (HEIDEGGER, 1967, p. 72). O espaço das crianças também foi abalado pelos eventos da derrocada do humanismo, é inegável que o sentimento de infância foi uma das suas criações, por isso a historiografia do pós-guerra incluiu em seu programa de pesquisa a infância, na tentativa de elucidar a gênese da criança como ser social, isto é, identificada no corpo social graças à sua singularidade, bem distinta da caracterização do adulto segundo o modelo hegemônico de homem¹⁰. A nova perspectiva historiográfica se serviu

⁷ De acordo com Habermas, a modernidade “refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal (sic); à secularização de valores e normas etc.” (HABERMAS, 2000, p. 5).

⁸ Provavelmente, o pensador que melhor expressou essa tarefa social da escola foi Kant em seus cursos de pedagogia, ofertados entre as décadas de 1770 e 1780 na Universidade de Königsberg: “Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um dos seus caprichos.” (KANT, 1999, p. 13).

⁹ Lloyd deMause dizia que a relação adulto-criança era ambivalente, pois, a criança passou a ser reconhecida como tal, porém, era vista pela ótica do adulto, a admissão da criança lhe sobrecarregou com as projeções dos adultos que tinham na criança o receptáculo de suas ambições e frustrações (deMAUSE, 1982, p. 89). A concretização do projeto de homem inoculado na criança só seria possível por intermédio de uma instituição encarregada de sua formação, assim, teve início a defesa da educação escolar das crianças, essa atividade deveria complementar aquilo que a natureza deixou inacabado e, rapidamente, formar na criança o adulto conforme o modelo de homem previamente definido pela sociedade.

¹⁰ A crítica à definição de homem que mais se aproxima da orientação teórica dessa investigação é encontrada em Derrida, para quem a afirmação “nós homens” indica exclusivamente: “nós os europeus adultos machos brancos carnívoros e capazes de qualquer sacrifício.” (DERRIDA, 2007, p. 34).

das conquistas metodológicas do estruturalismo e da etnografia, no solo da historiografia esse movimento ganhou atenção nas sucessivas fases da *École des Annales*¹¹.

Essa referência à historiografia francesa do século passado foi necessária para explicitar a caracterização deste artigo em sua dimensão historiográfica, ele se inscreve na história das mentalidades, essa opção não é feita para suscitar polêmica a respeito da cidadania desse movimento no território da história, a menção feita aqui é para informar que o percurso da pesquisa vislumbrou a longa duração da modernidade e, com ela, a extensa e contraditória jornada da criança e da escola no ocidente moderno-contemporâneo¹².

Feita a definição metodológica é possível justificar os marcos temporais do subtítulo do artigo. Não se trata do intervalo temporal que vai de 1530 a 1599¹³, as indicações reforçam a importância de duas obras que surgiram antes da pedagogia: *A civilidade pueril* (1530) de Erasmo de Roterdã e o *Método dos estudos* (1599) dos jesuítas. Essas obras deram força para a formação dos dois domínios, anteriormente mencionados: a infância e a escola, cujo encontro – ou confronto – deu forma à pedagogia moderna. Na primeira metade do século XVI prevalecia a aspiração pela boa educação das crianças o que não incidia na necessidade da criação de uma rede de escolas à moda dos colégios já existentes; o vínculo da infância com a escola é tardio, sua efetivação maciça ocorreu somente dois séculos depois. Contudo, a segunda metade do século XVI foi o momento de afirmação da escola com o aumento considerável dos colégios para adolescentes e jovens¹⁴. A nova instituição social teve na obra pastoral dos jesuítas um impulso considerável, não apenas na ampliação vertiginosa da rede ensino, mas sobretudo na normatização do trabalho educativo com o estabelecimento de regras que abarcaram o ambiente escolar, da administração até os regulamentos para os professores e os estudantes; aquele momento

¹¹ Esse movimento de renovação da historiografia surgiu com a veiculação dos *Annales d'histoire économique et sociale*, cuja primeira fase está situada entre 1929 e 1939; os pioneiros dessa iniciativa foram os historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch; posteriormente, seguiu-se a segunda etapa conduzida por Fernand Braudel; há, por fim, uma terceira etapa, que é contemporânea do pós-estruturalismo filosófico, essa terceira geração ficou conhecida pela designação *nouvelle histoire* como desdobramento inevitável da história cultural. A respeito da fortuna da *École des Annales* P. Burke teceu o seguinte comentário: “O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais.” (BURKE, 1997, p. 126).

¹² As palavras de P. Ariès são suficientes para justificar a opção historiográfica deste trabalho: “A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado – com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio dos dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início.” (ARIÈS, 1981, p. 26 – grifos meus).

¹³ A respeito de marcos cronológicos é muito instrutivo o comentário de J. Revel: “As transformações dos comportamentos e das representações são lentas, difusas e muitas vezes contraditórias. Assim, só excepcionalmente podemos atribuir uma data precisa a uma evolução ou a uma inovação e associa-la a um fato histórico. Contudo, a história da civilidade propõe essa experiência única. Ancora-se num texto básico, que depois não cessou de ser reivindicado, plagiado, deformado. Essa matriz é *A civilidade pueril* de Erasmo, publicada pela primeira vez na Basileia em 1530 e logo destinada a imenso sucesso.” (REVEL, 2009, p. 171 – grifos do autor). O mesmo raciocínio, portanto, pode ser aplicado ao *Método dos estudos* dos jesuítas, pois, na mesma passagem citada Revel afirmou: “podemos atribuir uma data precisa a uma evolução ou a uma inovação e associa-la a um fato histórico”.

¹⁴ Mais uma vez, é oportuno recorrer a Ariès: “A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. [...] Apesar da persistência dos traços arcaicos, a disciplina daria ao colégio do *Ancien Régime* um caráter moderno que já anunciava nossos estabelecimentos secundários contemporâneos.” (ARIÈS, 1981, p. 191 – grifos do autor).

foi a afirmação da instituição escolar tal como ela se encontra no presente em muitas partes do mundo. A tarefa do tempo seria a inserção das crianças no universo educativo.

As duas condições elementares para a pedagogia moderna, apesar de ainda não serem realidades efetivas no século XVI, estavam sendo plasmadas, apesar da ligação das práticas educativas ao discurso filosófico que impedia a emancipação de uma arte específica, que somente atingiria a plenitude nos séculos seguintes. Porém, o registro é essencial: o pioneirismo dos humanistas impulsionou não apenas a educação escolar, mas também a filosofia e a ciência, criando uma teia complexa que dava lugar à criança e lhe assegurava – na ordem do discurso – os cuidados específicos destinados à sua segurança e integridade, mas não só isso, nessa trama complexa também estava o anúncio da escola que prometia ampliar as oportunidades de escolarização, destinando-a inclusive às primeiras idades, tornando uma realidade, ao menos, a escola a partir dos 10 anos de vida. Esses homens do século eram cultos e profundos observadores da natureza, graças a eles a história natural despontou como disciplina destinada a promover a ruptura com o saber dos antigos¹⁵. Além disso, eram dotados de uma nova percepção da dinâmica do mundo e valendo-se do senso de observação criaram as condições para a irrupção da ciência experimental. Enfim, eram homens engajados na superação do obscurantismo da idade média, por isso são lembrados também como reformadores sociais que viveram no estágio pré-capitalista, entre os séculos XIV e XVI.

Outro aspecto pouco notado na atividade dos humanistas no terreno educativo é que eles anteciparam a literatura especializada destinada à fundamentação do método científico, do qual a filosofia dos séculos XVII e XVIII tanto se ocupou¹⁶. Por isso, a gênese da pedagogia no humanismo foi decisiva para a revolução científica que se seguiu, o cuidado com a organização e o método dos estudos foram vitais para o amadurecimento da prática da ciência experimental e da teoria do conhecimento dos modernos.

Após a explicitação da orientação teórica e metodológica deste artigo, fica o registro de que o tempo presente é a crise do humanismo, esse evento prolongado que tem deixado uma grande lacuna e sérias consequências. A ciência parece ter superado o vazio, ao menos no âmbito da produção tecnológica e da criação de novas perspectivas impactantes sobre a esfera da vida comum. As inovações têm trazido também as inquietações decorrentes da nanotecnologia, da manipulação genética e da clonagem, dos alimentos transgênicos, da simbiose homem-máquina e das próteses inteligentes etc. Porém, a educação escolar e a representação da infância ainda parecem presas ao velho humanismo e por isso são tomadas pela crise do ocidente. O lugar da criança nesse cenário, que mescla a crise moral

¹⁵ A história natural não estava isenta da influência do pensamento religioso; tal como Deus é perfeito, a natureza é organizada, vale dizer, bem regulada, nas palavras de E. Husserl: “O naturalismo apareceu depois da descoberta da natureza no sentido de uma unidade de ser espaço-temporal, unidade que obedece a leis exatas.” (HUSSERL, 2005, p. 19); na mesma passagem o autor afirma que o naturalismo foi responsável também pela ideia de progresso, decisiva para a perspectiva científica do conhecimento histórico.

¹⁶ Jolibert ressalta o pioneirismo do método pedagógico sobre os métodos filosófico e científico: “Antes de serem promovidas por Descartes e Malebranche ao primeiro posto dos valores científicos e filosóficos, as ideias de ordem e de método eram manifestadas como valores pedagógicos nas regulamentações dos jesuítas” (JOLIBERT, 1981, p. 107); o autor se refere ao já mencionado *Método dos estudos*, cuja elaboração consumiu mais de quatro décadas, de 1552 até 08/01/1599, quando foi aprovado, após ampla discussão e enriquecido com os pareceres dos padres-professores dos muitos colégios espalhados pelo mundo.

com a superprodução da ciência, é evidente: ela permanece refém da velha representação, que reconhece a sua potencialidade para o aprender, mas reforça a ambivalência, ou seja, o tempo da criança só tem a finalidade de torna-la um adulto rapidamente. A educação humanista pretendia acabar com a condição servil do homem, colocando-o em sintonia com as novas descobertas científicas do período. Porém, a ciência e a filosofia modernas não tiveram seus conteúdos revolucionários introduzidos de imediato nas escolas da época, seria preciso um longo período de adaptação dos valores sociais aos resultados concretos das novas ciências. Essa defasagem foi um dos temas das severas críticas de Descartes à escola humanista, uma escola confessional e arraigada aos valores religiosos, presa ao velho saber destituído de rigor e de certeza, em suma, meramente retórico (DESCARTES, [1637], p. 8 e ss.)¹⁷.

Aqui não é o lugar da discussão dos impasses para a infância, cabe agora adentrar a formação do mundo moderno e explorar o ambiente de preparação dos dois fatores marcantes da nova sociedade: os germes da descoberta do sentimento de infância e os primeiros movimentos da instituição escolar para a conformação da pedagogia moderna. Erasmo e os educadores jesuítas serão referências singulares, capazes de elucidar as mudanças em curso, essa é a razão para tomar quase que exclusivamente esses escritos educacionais como orientação da pesquisa sobre as fontes humanistas para a educação moderna.

II. A reforma social: os germes do sentimento de infância – 1530

Dentre os pensadores humanistas, o que mais se destacou na proposição de uma série de preceitos destinados à proteção e educação das crianças foi Erasmo de Roterdã (1466-1536), a sua obra educacional ultrapassou a tradição medieval e renascentista, ele foi um pensador paradigmático: o primeiro a postular a universalidade da educação escolar, sem distinção de sexo e de origem social (REVEL, 2009, p. 173/174). Diferente dos outros manuais da época, *A civilidade pueril* (De civilitate morum puerili, 1530) era destinada à boa educação de todas as crianças; essa prática social, dizia Erasmo, se apresenta como o segundo nascimento do homem, principalmente para os desfavorecidos, pois a educação pode compensar as adversidades que o nascimento impõe¹⁸. Apesar da defesa acalorada de Erasmo pela universalização da educação, o seu tempo desdenhava desse direito, até mesmo homens respeitados pela filosofia e pelas letras assumiam uma atitude contrária

¹⁷ A. Ponce havia enfatizado o anacronismo do ensino em relação à prática da ciência: “Enquanto Galileu (1564-1642) descobria os satélites de Júpiter e Harvey (1578-1657) a circulação do sangue, nas escolas da burguesia continuava-se ensinando as ciências dos antigos, quer dizer, uma anatomia sem dissecações e uma física sem experimentos. Bacon afirmava que ‘o poder aumenta com os conhecimentos’, mas a burguesia tardava em introduzir nas suas escolas essa promessa tentadora.” (PONCE, 1991, p. 126).

¹⁸ “Aqueles que a fortuna fez plebeus, gentes de condição humilde, camponeses mesmo, devem se esforçar para compensar com as boas maneiras as desvantagens impostas pelo acaso. Ninguém escolhe o seu lugar nem o seu pai: todo mundo pode adquirir as qualidades e as [boas] maneiras.” (ERASMO, [1530], p. 119). Esse último período é autobiográfico; os pais de Erasmo morreram infectados pela peste negra em 1483, ele passou a ter nos estudos o seu segundo nascimento, tornando-se homem de letras e filósofo respeitado pelas autoridades civis e eclesásticas do seu tempo. No *Dos meninos* Erasmo foi mais enfático a respeito da instrução dos desfavorecidos: “De minha parte, eu me restrinjo a propor o modo melhor possível de educar. Quanto ao dinheiro, nada possuo para oferecer. Caberia, sim, à liberalidade dos afortunados patrocinarem os talentos de indivíduos agraciados pelos dons da natureza, mas a braços com restrições no orçamento familiar e, em decorrência disso, impedidos de explicitarem seu potencial nato.” (ERASMO, [1529], p. 84).

à educação das camadas populares, apenas para mencionar um nome ilustre: Voltaire, personagem do século das luzes, se manifestava dessa maneira, o filósofo dizia aos seus confidentes que o povo deve ser guiado, isto é, tutelado pela nobreza, ao invés de ser instruído (JOLIBERT, 1981, p. 22).

A civilidade pueril não foi a única obra de Erasmo dedicada à educação, ao que tudo indica, desde 1509 ele se ocupava desse assunto com entusiasmo, tendo publicado antes do pequeno livro de 1530 outros três: *De ratione studii* (Plano dos estudos, 1511), *Institutio principis christiani* (A educação do príncipe cristão, 1516) e *De Pueris statim ac liberaliter instituendis, libellus et novus et elegans* (Dos meninos, opúsculo com regras bem escolhidas para a nova educação liberal, 1529). No *Plano dos estudos* Erasmo elaborou uma proposta de ensino destinada a alunos adolescentes. O *Plano* é tipicamente humanista¹⁹, prioriza a formação liberal, isto é, inspirada nas artes liberais que desde o final da antiguidade eram a meta da educação do homem virtuoso. A atenção de Erasmo recaía sobre o *trivium*: gramática, retórica e dialética²⁰. Não há no *Plano* a gradação do conhecimento ou a seriação para as diferentes idades, dos 10 aos 15 anos; no preâmbulo da obra Erasmo dizia que o plano de estudos consiste prioritariamente na definição do método e na fixação de normas para o estudo (ERASMO, [1511], p. 276). Ora, o método está subordinado à matéria, a saber, o estudo da linguagem, pois, dizia Erasmo: “o conhecimento se mostra como duplo: conhecimento das coisas e conhecimento das palavras. Aquele das palavras tem a prioridade, aquele das coisas é o mais importante” (ERASMO, [1511], p. 277)²¹. Embora Erasmo tenha atribuído maior importância ao conhecimento das coisas, ele foi enfático: o ensino deve começar pelas palavras, pois elas são os signos das coisas, por isso, a educação liberal é a iniciação tendo em vista os estudos mais sutis que estão reservados à juventude no ensino superior.

O *Dos meninos* não é uma peça pedagógica, esse escrito contribuiu com a filosofia da educação, o livro é destinado aos professores com a exortação para o início da instrução escolar o mais cedo possível, contemplando, portanto, a faixa etária para a qual o *Plano dos estudos* não se aplicava. A metodologia de Erasmo era destinada às crianças pequenas, possivelmente a partir de 3 anos, é o que fica subsumido no texto. Logo de início, se dirigindo ao agraciado com a dedicatória da obra, que havia acabado de se tornar pai, Erasmo o exortava, pedindo para que não se deixasse persuadir pela opinião corrente que desacreditava na capacidade infantil para os estudos, tendo-os como incompatíveis à idade, além de ser um exercício extenuante para as forças ainda débeis da criança; ao

¹⁹ A educação humanista era destinada à preparação para o ingresso no ensino superior, naquelas carreiras que vigoraram sem concorrência até o século XVIII: a medicina, a teologia e o direito. Assim, a educação básica para adolescentes de 10 a 15 anos era composta de duas partes, o *trivium* que se atinha aos estudos da linguagem, e o *quadrivium* composto pela aritmética, geometria, harmonia e astronomia. Esse modelo de ensino vigorou por mais de 11 séculos, em algumas regiões mais atrasadas da Europa ainda era praticado em pleno século XIX.

²⁰ Pierre de la Ramée, ou na forma aportuguesada Pedro Ramus (1515-1572), foi outro ilustre educador do período, em sua obra pedagógica ele justificava o ensino humanista: “[...] a Gramática e a Retórica para bem falar e ornar a palavra, a Aritmética e a Geometria para bem contar e bem medir; quanta vigília e quanto conviria ao homem para tramar a Dialética, arte geral para inventar e julgar todas as coisas?” (RAMÉE, [1555], p. 11). A dialética na tradição humanista equivale à lógica clássica.

²¹ No *Dos meninos* esse argumento é retomado: “A ignorância do idioma impede ou atrasa e até transtorna aquele universo do saber, máxime, a teologia, a medicina e o direito.” (ERASMO, [1529], p. 59).

contrário, dizia o filósofo: “Faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dúctil e o ânimo mais propenso aos defeitos” (ERASMO, [1529], p. 21). Qual é a idade propícia ao aprendizado das primeiras noções? Na evolução do opúsculo não há uma determinação explícita, porém, Erasmo sempre critica os adultos refratários à instrução das crianças: “Quem endossaria a opinião de ter como inapta para o estudo das letras a mesma idade que já é idônea para a educação moral?” (ERASMO, [1529], p. 53). Mais à frente e indiretamente Erasmo sugere a melhor idade para o início da formação escolar: desde o momento em que a criança já é capaz de falar²². Nas últimas linhas do escrito Erasmo manifesta a sua convicção a respeito da potencialidade do intelecto infantil e diz que não é preciso esperar até os 7 anos para dar início ao convívio com as letras, isso pode ser feito desde os 3 anos, ou mais cedo ainda (ERASMO, [1529], p. 105).

Das quatro obras de Erasmo já mencionadas, *A Civilidade pueril* merece distinção porque é dirigido às crianças – não aos professores e adolescentes do *Plano dos estudos*, nem aos mestres a quem se destinava o *Dos meninos*. Mais ainda, a página que abre o livrinho traz o alfabeto latino para que as crianças aprendam a ler valendo-se do próprio esforço, o que não dispensa o trabalho do professor, mas é essencial a iniciativa da criança. Esse expediente pode explicar o sucesso da obra e seu uso até o começo do século XIX. Dar as letras à criança pequena, dar-lhe a oportunidade de ingressar com o próprio esforço no mundo civil, essa é a novidade contida em *A Civilidade pueril*²³. A posteridade recebeu de Erasmo dois excelentes trabalhos educativos que se integram: o *Dos meninos* com sua filosofia da educação destinada aos mestres e a *Civilidade pueril* com as regras de boas maneiras destinada às crianças pequenas como a iniciação ao cultivo das letras.

A posição de Erasmo o notabiliza como o precursor da educação infantil, mesmo que não tenha se esmerado para produzir uma didática contendo os instrumentos para a promoção da instrução escolar. A atitude de Erasmo fez dele um reformador social, o típico humanista, ainda distante da competência técnica do homem moderno imbuído da prática de uma determinada arte ou ciência. Apesar de Erasmo não ser um pedagogo moderno²⁴, os seus escritos foram imprescindíveis para a nova cultura escolar surgida no século seguinte e que se expandiu no tempo. Quando Erasmo tratava da boa educação, esse argumento já trazia consigo a distinção entre o saber da vida adquirido pela experiência espontânea de cada indivíduo e o saber sistematizado que resulta do amadurecimento científico de uma comunidade, de modo mais abrangente, de um povo²⁵. O que se destaca

²² “[...] desde nascido, o homem vem aparelhado para captar os ensinamentos sobre os bons costumes. Apenas aprende a falar e está hábil para ser iniciado no aprendizado das letras.” (ERASMO, [1529], p. 56).

²³ Novamente Ariès: “O primeiro manual de civilidade foi o de Erasmo, que fundou o gênero. Todos os manuais posteriores, e houve muitos, nele se inspiraram ou o imitaram servilmente.”; o mesmo autor atesta a absorção desse manual para as tarefas escolares das crianças: “O tratado de civilidade não era livro escolar, mas satisfazia uma necessidade de educação mais rigorosa do que a mixórdia dos antigos livros de cortesia ou dos ensinamentos do pseudo-Catão. As circunstâncias – os progressos da escolarização – fizeram com que, embora estranho à escola, e transmitindo regras de conduta não escolares e mal escolarizáveis, o manual de civilidade fosse associado ao ensino das crianças pequenas, a suas primeiras lições de leitura e escrita.” (ARIÈS, 1981, p. 247).

²⁴ A. Prosperi em uma introdução aos *Colloquia* de Erasmo afirmou: “Erasmo não foi um mestre de escola ou de universidade. A sua obra de educador se desenvolve e se veicula com a palavra escrita e a imprensa, em função de uma língua europeia de comunicação dos clássicos cultos que de fato vigoraram até o século XVIII.” (PROSPERI, 2002, p. 54).

²⁵ No livro *Dos meninos*, Erasmo afirmou: “A filosofia ensina mais em um único ano do que em trinta anos a mera experiência por enriquecedora que seja” (ERASMO, [1529], p. 44).

na postura de Erasmo, quando comparado a outros humanistas, é o seu empenho na preparação do trabalho pedagógico para tornar a aprendizagem compatível com as forças cognitivas das crianças, outra diferença crucial foi a insistência na necessidade de começar o trabalho escolar o mais cedo possível, para complementar aquilo que a natureza legou aos homens. Erasmo acreditava que isso era viável porque a criança traz consigo a predisposição para aprender, sem exagero, o colo materno é a primeira escola (ERASMO, [1529], p. 59).

O conteúdo da obra de 1529 considera os genitores como primeiros educadores²⁶, responsáveis pela educação moral e pelas primeiras noções de gramática. Não há nesse manual o predomínio de programas que delimitam conteúdos destinados à formação da criança, tanto é assim que, somente na aproximação da conclusão da obra, Erasmo foi se manifestar a respeito de um “programa de ensino”, mas também ali estão reunidos preceitos básicos: aprendizado das línguas e noções gerais de história natural, seguidos de orientações para os professores da educação infantil, tais como: observar as aptidões das crianças, conversar com elas de modo correto (correção linguística), despertar o amor pela educação, e, por fim, uma reflexão sobre a didática (ERASMO, [1529], p. 89 e ss.).

A motivação para a educação das crianças pequenas foi uma das consequências da reforma protestante ocorrida durante a vida adulta de Erasmo, esse evento introduziu novas práticas sociais, como o funcionamento de escolinhas dominicais que, além da catequese, promoviam a alfabetização das crianças para a leitura da Bíblia na língua materna²⁷, esses jardins literários atendiam crianças a partir dos 4 anos²⁸. Erasmo atentou para essa prática e se adiantou ao propor a sua institucionalização, porém, não se pode inferir dessa constatação a imediata defesa da incorporação da educação infantil ao sistema que já funcionava atendendo adolescentes e jovens. Aos olhos do presente parece simples a iniciativa, contudo, na época eram vários os obstáculos, um deles a suposta incapacidade da criança pequena para os estudos, além da já referida fragilidade desse estágio da vida²⁹. Esses argumentos são falaciosos e não atentam para a natureza da criança e, mais ainda, para a necessidade de elaboração de uma didática voltada para o aprendizado infantil,

²⁶ A incumbência dada aos pais é acompanhada da nova percepção social, fazendo-se presente no discurso de Erasmo a conotação pragmática da importância da educação infantil, não para preparar o homem na criança, mas por considerar a educação dos filhos como o maior investimento e o maior legado para o futuro, em passagens sucessivas de *Dos meninos* Erasmo adverte os pais a esse respeito: “De outro lado, como não ver um comportamento perverso e contraditório naqueles que se empenham, com muito afã, no cultivo de lavouras, na edificação de casas, na criação de cavalos, consultando, a propósito, o parecer de peritos com longa vivência na área, mas se ocupam, muito de leve, em instruir e educar os próprios filhos, aos quais, no entanto, tudo se destina.”; ou ainda: “Se ajustas tais bens para pessoa devidamente educada, entregas-lhe instrumento de virtude; se, ao invés, caem em poder de indivíduo desinformado e rude, que fizeste a não ser municiá-lo de recursos para a malversação e os vícios? Seria, por ventura, imaginável um pai mais desatinado?” (ERASMO, [1529], pp. 23 e 27 respectivamente).

²⁷ O descompasso entre reformadores e contra reformadores está na importância que os primeiros atribuíram à língua materna e a negligência desses últimos que ainda insistiam no monopólio das línguas clássicas.

²⁸ A idade de 4 anos não é aleatória, Erasmo fez referência direta à ela, quando repudiava os péssimos hábitos dos mestres dos jardins literários inspirados nas escolinhas dominicais; “Que aproveitamento proporciona-se às crianças, de apenas quatro anos de idade, matriculando-as em jardins literários sob a direção de preceptores desconhecidos, rudes, de costumes nada sadios [...]?” (ERASMO, [1529], p. 67).

²⁹ Ariès também destacou esse preconceito quanto à instrução das crianças: “O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para o colégio era a fraqueza, ‘a imbecilidade’, ou a incapacidade dos pequeninos.” (ARIÈS, 1981, p. 176).

cujo trato deve ser norteado por “modos mais brandos, na direção da virtude e das letras” (ERASMO, [1529], p. 57).

A obra educativa de Erasmo antecedeu em um século a descoberta do sentimento de infância. Ariès se reportou a Erasmo para destacar a importância d’*A Civilidade pueril*, contudo a pequena obra não faz do filósofo humanista o ícone do sentimento de infância, no entanto, o historiador francês concorda com o humanista a respeito da falta de zelo no acompanhamento educativo da criança pequena. Nas palavras de Ariès: “Ia-se para a escola quando se podia, ou muito cedo ou muito tarde. Esse modo de ver persistia ao longo do século XVII, a despeito das influências contrárias” (ARIÈS, 1981, p. 188)³⁰; essas influências contrárias eram os anseios dos educadores humanistas. O fato é que, não obstante a escolarização, o século XVII foi o momento do sentimento de infância, da individuação da criança na sociedade.

Outro historiador das mentalidades, Revel (2009, p. 177), deu importância ao trabalho educativo de Erasmo e, portanto, à sua contribuição para o reconhecimento da idade infantil, a ponto de afirmar que *A Civilidade pueril* em pouquíssimo tempo se tornou “um bem comum”. Cabe acrescentar, recorrendo a outro historiador da mesma geração, que “A evolução do sentimento de infância não se manifesta de maneira linear” (GÉLIS, 2009, p. 315), portanto, mesmo que Erasmo não ocupe a centralidade dessa construção de identidade social da criança, o filósofo humanista deixou uma contribuição significativa para essa realização.

Que papel Erasmo desempenhou, Rememorando o referencial teórico de análise deste artigo, não é permitido interpretar os escritos do filósofo com uma meta que não fosse a dele. O julgamento interpretativo é um exercício posterior que acaba enxergando conexões que por vezes não eram as do autor; dizer de Erasmo: o patrono da educação infantil, ou, o utilitarista da educação escolar. Ambos os raciocínios se desprendem dos seus escritos educacionais, desde que se queria alinhá-los com os esquemas tradicionais de interpretação. Dizer que Erasmo se antecipa à economia de Estado quando propunha o ensino simultâneo, o que na prática era manter quatro ou seis crianças sob a responsabilidade de um único mestre, é atestar a ignorância do conteúdo das proposições do filósofo, que considerava mais salutar para as crianças o precoce convívio social do que o isolamento da educação particular. A reunião de poucas crianças sob a regência de um mestre não é o mesmo que propor a instrução pública estatal, típica do século XIX em diante. Caso se queira ver na iniciativa de Erasmo a promoção da educação pública, isso só pode ser confrontado com a prática corrente do tempo, como oposição à educação doméstica, ou educação personalizada, o que não é mesmo que o ensino público estatal³¹. Apesar do seu vínculo religioso, Erasmo sempre conservou a independência de pensamento e defendeu uma educação liberal destinada a todas as crianças.

³⁰ Recorrendo ao mesmo Ariès, indiretamente é correto reconhecer o pioneirismo de Erasmo, pois, o filósofo havia escrito que tão logo a criança falasse, estava ali a oportunidade para instruí-la. A massificação dessa prática pedagógica demorou a acontecer, porque, segundo Ariès: “Tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar.” (ARIÈS, 1981, p. 87).

³¹ A manifestação de Erasmo: “Imperioso mesmo é ou não existir escola ou apenas haver escola pública. Este último sistema se revela mais adequado ao atendimento coletivo. Bem mais cômodo sujeitar muitos pela disciplina sob o comando de um único preceptor do que levar a termo uma educação personalizada.” (ERASMO, [1529], p. 69).

A obra educacional de Erasmo introduziu certos cuidados para com a infância, uma parte considerável *Dos meninos* é dedicada à condenação dos castigos corporais impostos às crianças. Porém, Erasmo não pleiteava uma revolução social, ele queria preservar a criança das perversões do mundo adulto, nos seus escritos sobressaem as linhas gerais de uma educação civil que encontrou n’*A Civilidade pueril* o seu coroamento com as regras de boas maneiras e o incentivo para a sua educação emancipatória. Essas diretrizes situadas no contexto inicial da modernidade possuem um valor intrínseco: a autonomia da criança, deixa-la se fazer homem pelas suas próprias forças³², portanto, não há nisso nada de revolucionário, mas também não há nada de conservador, apenas o reconhecimento da potencialidade infantil que deslinda o seu futuro.

III. Os primeiros germes da escola para crianças – 1599

O legado de Erasmo, com os seus escritos sobre a educação, especialmente o *Dos meninos* e *A Civilidade pueril*, abriu espaço para a criança, mesmo que a concretização do sentimento de infância viesse ocorrer mais tarde. Apesar do seu entusiasmo pela educação, Erasmo não postulava a institucionalização da instrução infantil. Bem diferente foi a postura dos jesuítas, responsáveis por uma obra pedagógica de grande relevância, tanto pelo tempo em que se manteve em vigor, quanto pelo número expressivo de escolas e estudantes matriculados, tudo isso contribuiu para a consolidação da escola na modernidade. Esses dois eventos correram paralelos, mantendo sua independência e distância temporal no transcorrer do século XVI, até que, por fim, outros agentes históricos cindiram os dois sujeitos discursivos: a infância e a escola. A criança começou a ser percebida ainda que muito discretamente a partir do século XIV, ali se manifestava a individuação do corpo infantil no interior da sociedade burguesa. A escola começava na segunda metade do século XVI a se tornar instituição indispensável para o funcionamento da nova sociedade.

Embora pareça óbvio que o ensino religioso fosse sobreposto à educação formal, as ordens religiosas rapidamente se adequaram à novidade, ampliando os seus estabelecimentos que até então eram exclusivos para a formação de futuros religiosos e sacerdotes. Desde então fizeram de seus colégios também escolas extensivas ao grande público³³. Certamente, a característica marcante da pedagogia humanista é a ênfase na educação moralizante, na centralidade do ensino formal – calcado na gramática, na retórica e na lógica – e submetido à autoridade da palavra impressa dos manuais de ensino, que graças ao invento de Gutemberg, foram popularizados e se tornaram acessíveis, entretanto, a nova tecnologia serviu para limitar o ensino, mantendo-o preso aos livros escolares que se fizeram receptáculo e expressão da verdade da tradição.

³² “Não são raros os indivíduos que exigem da criança atitudes precoces de adulto. Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, ficam a medir a mente infantil pela própria capacidade. [...]. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças.” (ERASMO, [1529], p. 86/87).

³³ Acertadamente B. Jolibert escreveu: “aqueles que têm a criança, têm o adulto” (JOLIBERT, 1981, p. 12), em clara alusão à importância da educação escolar para a manutenção e ampliação do número de fiéis, como reação à reforma protestante.

O *Método dos estudos* (*Ratio studiorum*³⁴, 1599) merece registro neste artigo, apesar dos colégios dos jesuítas serem destinados à mesma faixa etária a que se destinava o *Plano dos estudos* de Erasmo, a saber, dos 10 aos 15 anos aproximadamente. A importância da iniciativa dos jesuítas reside na expansão acelerada da educação escolar, o que impactou na sociedade da época e fez da escola uma instituição social que aos poucos foi se tornando obrigatória. O traço comum entre os jesuítas e Erasmo é a extensão da instrução escolar aos desfavorecidos, por isso, a novidade dos colégios jesuítas era a gratuidade para quem não tinha condições de arcar com os estudos³⁵, eles eram acolhidos como alunos externos, que não vislumbravam necessariamente a carreira religiosa (LUZURIAGA, 1976, p. 120).

A sintonia da Companhia de Jesus com as mudanças estruturais da sociedade do século XVI foi um fator que explica o sucesso dos seus colégios. A ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola foi, certamente, o que de mais importante aconteceu no que se costuma chamar de contrarreforma católica. Tudo ocorreu rapidamente, em 1517 na Alemanha Lutero havia consumado o cisma da cristandade, que se seguiu na Suíça e na Inglaterra durante a década de 1530. A reação católica adquiriu força com o movimento de Loyola, em 1534 era fundada a Companhia de Jesus (*Societas Jesu*), ou o exército de Cristo, em 1540 o papa Paulo III reconhecia a existência da nova ordem, que foi confirmada três anos depois pelo papa Júlio III.

O curioso é constatar que o primeiro colégio surgiu fora da Europa, mais especificamente na Índia entre 1543 e 1548, o grande artífice dessa empreitada foi o padre Francisco Xavier que abriu o Seminário Santa Fé, da cidade de Goa, que recebia também a população local, quando o projeto inicial do seminário era atender os vocacionados para o sacerdócio e os filhos de portugueses residentes naquela cidade. A iniciativa foi consolidada em 1548, quando, além do seminário, passou a funcionar oficialmente o Colégio São Paulo para os externos (TAVARES, 2007, p. 131). No mesmo ano, na Europa surgiu o colégio jesuíta de Messina na Itália, no ano seguinte o colégio de Palermo na Sicília e em 1551 o Colégio Romano em Roma. Em 1556, ano do falecimento de Loyola, já existiam 40 colégios espalhados pelo mundo.

A partir dali tudo foi intenso e rápido: expansão da rede de colégios e elaboração de uma linha pedagógica comum a todas as escolas. No século XVII já existiam 372 colégios, os números não paravam de aumentar, no século XVIII eram 612 colégios, 157 escolas normais destinadas à formação dos professores, 24 universidades. No ano da

³⁴ *Ratio*, uma palavra polissêmica, pode ser vertida para o português em quatro vocábulos distintos, contudo interligados: método, ordem, razão e plano; o primeiro vocábulo é predominante, a opção por ordem parece orientar as considerações de Miranda (2011), cujo título do seu artigo é “*A Ratio Studiorum...*” em clara alusão à palavra ordem, porém, é pouco usual essa escolha; mantenho a minha escolha: *Método dos estudos*; essa opção contrasta com a única tradução editada no Brasil e publicada somente em 1952, após a morte do tradutor, o padre Leonel Franca. O jesuíta brasileiro traduziu “*studiorum*” por “pedagógico”; da minha parte, considero a pedagogia uma ordem discursiva que encontra sua expressão no século XVIII, além do que, o padre Leonel Franca também manifestava igual entendimento: “De fato, o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios” (FRANCA, 1952, p. 43- grifo do autor); por isso mantenho “estudos” para *studiorum* ao invés de “pedagógico”.

³⁵ O comentário a seguir é oportuno: “A gratuidade do ensino abria as portas dos colégios a todas as classes sociais: não apenas aos que viriam a ser futuros clérigos, mas também aos leigos, desejosos de progredir no saber humanístico, uns por amor ao saber, outros por amor ao poder. De facto, a experiência jesuítica de ensino foi também, de certo modo, uma experiência de *democratização do ensino* ‘avant la lettre’, e constituiu, para muitos, a oportunidade de ascender na escala social.” (MIRANDA, 2011, p. 478 – grifos da autora).

supressão da ordem pelo papa Clemente XIV, em 1773, os jesuítas possuíam 728 colégios (MONROE, 1958, p. 203). Os fatores que contribuíram para o sucesso imediato da iniciativa educacional dos jesuítas, além da gratuidade do ensino para os alunos carentes, foi a criteriosa seleção e preparação dos professores associada à cuidadosa edificação dos colégios, com instalações modernas e bem equipadas, tudo isso somado permitiu o funcionamento de estabelecimentos que se propunham a oferecer uma educação integral: “física, estética e moral” (LUZURIAGA, 1976, p. 120).

A expansão dos colégios impunha a necessidade da manutenção da unidade da doutrina por intermédio da regulamentação pedagógica. Nas *Constituições* da Companhia de Jesus, em sua primeira versão de 1559³⁶ havia na quarta parte as diretrizes da formação intelectual e da orientação do ensino, capítulos IV e V respectivamente (COMPANHIA DE JESUS, [1559], p. 263 e ss.). Essas linhas gerais eram destinadas à formação dos religiosos e dos sacerdotes, e não se destinava à educação escolar de adolescentes, tampouco de crianças. A preocupação maior dos formadores jesuítas era o oferecimento das condições espirituais para que cada indivíduo pudesse realizar o propósito para o qual fora criado: a salvação da alma por intermédio das boas obras (MIRANDA, 2011, p. 475); a instrução e os conhecimentos em conformidade com a doutrina da Igreja deveriam auxiliar nessa tarefa.

A elaboração do plano dos estudos tornou-se uma obrigação para os religiosos. A inspiração para essa tarefa veio do Colégio Santa Bárbara de Paris (TAVARES, 2007, p. 126; FRANCA, 1952, p. 28), frequentado por Loyola e que lhe inspirou na proposição das linhas disciplinar e didática destinadas aos seus colégios. Após a sua morte teve início um intenso trabalho de regulamentação da pedagogia dos colégios e universidades, tanto no que concerne à administração dos estabelecimentos, passando pelo estatuto de professores e estudantes, até o plano dos estudos enquanto tal.

Os jesuítas consumiram mais de quatro décadas para finalmente, em 1599, aprovar a versão definitiva do *Método dos estudos* destinado a todos os colégios espalhados pelo mundo. O processo de elaboração, avaliação e revisão foi lento e cuidadoso, do qual todas as instituições de ensino da Companhia participaram, sendo justamente os reitores e professores dessa grande rede de colégios os responsáveis pela versão final, pois, eram eles que avaliavam as versões preliminares que lhes eram enviadas.

O período mais intenso da elaboração do *Método* foi conduzido pelo superior geral da Companhia, padre Cláudio Aquaviva, que em 1586 editou uma versão preliminar contendo as inúmeras contribuições advindas dos colégios, esse volume trazia o título *Praxis et ordo studiorum* (PADBERG, 2000, p. 91). Os anos que se seguiram foram de intensa e ininterrupta atividade destinada à aprovação da versão definitiva. Porém, entre 1586 e 1599, uma nova versão para avaliação foi enviada aos colégios em 1591, essa versão contava com o empenho de uma comissão de notáveis da Companhia, entre eles estava G. Belarmino, que se tornaria célebre nos processos inquisitoriais de Giordano Bruno e

³⁶ Editada em 1559, três anos após a morte do fundador, essas constituições tiveram uma primeira versão, elaborada ainda sob a supervisão de Loyola, datada de 1552, na qual já constava os cuidados com a formação escolar dos futuros religiosos (FRANCA, 1952, p. 16).

Galileu Galilei. Além desse teólogo e futuro inquisidor, fazia parte da referida comissão o filósofo humanista Francisco Suarez; ao todo, eram oito jesuítas notáveis com o encargo de encontrar a melhor expressão para a ordem dos estudos. A partir de 1594 começaram a chegar ao Colégio Romano as críticas e sugestões; esse período de avaliação se estendeu até 1598 (FRANCA, 1952, p. 21). A comissão responsável pela redação do *Método* detinha-se na doutrina católica, enquanto que os reitores e professores analisavam os procedimentos pedagógicos e chamavam a atenção para a necessidade de tornar o plano mais simples e breve, sem descuidar da sua funcionalidade na normatização das diversas matérias relativas ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino³⁷.

O *Método dos estudos* possui uma organização prática, cujas regras normatizam o trabalho educativo de toda a comunidade escolar, a começar pelos superiores da ordem jesuíta, depois deles os reitores, os prefeitos dos estudos; em seguida são apresentadas as regras para os professores das universidades e das faculdades, para os professores das classes inferiores e suas respectivas disciplinas; por fim, as regras dos bedéis, dos estudantes do internato e do externato (FRANCA, 1952, p. 43). O *Método dos estudos* não inovou na concepção do ensino, ele permanecia humanista, mantendo a prioridade das disciplinas vinculadas ao estudo da linguagem – gramática das línguas clássicas, retórica e lógica – acompanhados da aritmética, geometria e noções de história natural (LUZURIAGA, 1976, p. 119). Se não houve mudança no conteúdo, a novidade dos colégios foi a clara definição da gradação do ensino pela seriação das idades, uma deliberação que rompeu com as práticas medievais que mesclavam pré-adolescentes de 10 anos³⁸ até rapazes com mais de 20 anos³⁹. Porém, alheio aos anseios de Erasmo em prol da educação infantil, o *Método dos estudos* fixou a idade de 10 anos para o ingresso no colégio.

IV. Considerações finais

O século XVII foi a consolidação da ruptura com o saber antigo alimentado pelas *studia humanitatis*, a partir dali teve início a reivindicação pela educação científica. A efetivação da nova modalidade acarretou mudanças significativas sobre a concepção de infância com o paulatino ingresso da criança pequena no sistema de ensino. O impacto

³⁷ “*A brevitatis imperatoria* foi sempre uma das qualidades do estilo de comando e uma das garantias de sua eficiência. O esforço foi feito. Cortaram-se pelas repetições agrupando as regras comuns a vários professores. Às outras se deu uma redação mais concisa. Reduziu-se assim de metade o volume do *Ratio*; enquanto a segunda edição contava 400 páginas, a última não ia além de 208; o número total de regras descera de 837 a 467.” (FRANCA, 1952, p. 22 – grifos do autor).

³⁸ Essa idade, 10 anos, tinha Descartes quando ingressou no colégio jesuíta de La Flèche, permanecendo lá durante nove anos, onde realizou todo o ciclo preparatório para o ensino superior, o que equivaleria no presente ao segundo ciclo do ensino fundamental e todo o ensino médio. O registro dos anos em La Flèche, constam da primeira parte do *Discurso do método*: “Fui alimentado com as letras desde minha infância, e, por me terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro de tudo o que é útil à vida, tinha um imenso desejo de aprendê-las. Mas, assim que terminei todo esse ciclo de estudos, no termo do qual se costuma ser acolhido na fileira dos doutos, mudei inteiramente de opinião. Pois encontrava-me enredado entre tantas dúvidas e erros, que me parecia não ter tirado outro proveito, ao procurar instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais minha ignorância. E, no entanto, estava numa das mais célebres escolas da Europa.” (DESCARTES, [1637], p. 8).

³⁹ Apesar da inovação dos jesuítas, “a mistura arcaica das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre o resto (sic) da população escolar, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 e 18 e rapazes de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes.” (ARIÈS, 1981, p. 176).

da mentalidade moderna acarretou o enfraquecimento da proposta lúdica pleiteada por Erasmo. A nova perspectiva escolar não se fez acessível a todas as crianças de imediato, mas passou a funcionar para o segmento burguês como alternativa à velha educação retórica. O ideal educativo, que só se efetivou em grande escala nos séculos XIX e XX⁴⁰, insistia na otimização do tempo de escola, o que demandava uma disciplina rígida para a transmissão de conteúdos considerados indispensáveis para sanar a incapacidade do entendimento infantil e habilita-lo o quanto antes à prática da ciência. A escola se apresentava como o atalho que abrevia a duração da infância, para que através dos juízos lógicos ela se tornasse apta, o mais cedo possível, para as atividades superiores.

Descartes é um personagem emblemático do novo tempo, não que ele manifestasse um propósito pedagógico que corroborasse a abreviação da infância em favor da prática precoce da ciência. O filósofo francês é elucidativo no encerramento deste artigo porque se fazia indiferente ao potencial da infância e da escola, as duas vias de conformação da pedagogia moderna. No *Discurso do método* (*Discours sur la méthode*, 1637), escrito em francês vulgar e, portanto, destinado ao grande público, Descartes fez severas críticas à escola, responsabilizando-a pelos erros produzidos pelas opiniões cultivadas nos livros escolares, tão distantes da realidade do mundo. Nas *Meditações metafísicas* (*Meditationes de prima philosophia*, 1641), uma obra destinada aos doutores teólogos do Colégio da Sorbonne, Descartes não ousou a crítica direta à escola confessional e responsabilizou a criança pelos erros e pela incapacidade do uso da razão⁴¹. Mas, antes desses dois livros, Descartes compôs um manuscrito, que ele dizia ser para a sua própria instrução, o qual certamente foi escrito em 1628, aos 32 anos de idade. Esse trabalho permaneceu inédito durante a vida do filósofo, mas naquele momento em que era redigido, Descartes equiparava a escola à criança, de tal maneira que ambas correspondem ao mesmo estágio e ocupação inúteis para a vida madura. No fim das contas, Descartes dizia que apesar das deficiências mútuas, é sempre recomendável que a criança vá à escola, porque lá estará sob os cuidados dos mestres, cuja moral é sempre sadia, além disso, a criança fará uma série de aprendizados no âmbito da moral, graças ao convívio com outras tantas crianças⁴². O raciocínio de Descartes expressa a reprovação da eficiência da escola e da capacidade da mente infantil, suscetível a todos os perigos, “Talvez sem guia fossem elas [as crianças] a

⁴⁰ Gramsci reivindicava a escola unitária e única para todas as crianças, adolescentes e jovens, isso significava romper com o monopólio da educação intelectual e científica para os setores dominantes da sociedade, e em contrapartida o oferecimento de uma educação rudimentar destinada à preparação das camadas populares e dos filhos de operários para o mundo do trabalho; note que a reivindicação de Gramsci pela escola democrática é datada de 1932, esse fato atesta que nas regiões menos desenvolvidas das nações prósperas prevalecia a velha educação; nas palavras de Gramsci: “A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que diz respeito à disposição dos vários graus da carreira escolar.” (GRAMSCI, 2004, p. 37).

⁴¹ “Há algum tempo eu percebi que, em meus primeiros anos, eu havia recebido uma quantidade de falsas opiniões por verdadeiras, e o que depois fundei sobre esses princípios nada seguros, não poderia ser senão muito duvidoso e incerto; de modo que eu deveria tentar seriamente em minha vida me desfazer de todas as opiniões que eu havia recebido quando era criança, e começar tudo de novo desde os fundamentos, se quisesse estabelecer alguma coisa sólida e constante nas ciências.” (DESCARTES, [1641], p. 57).

⁴² As matérias ensinadas nas escolas, diz Descartes: “São, de fato, exercícios para os espíritos das crianças e um meio de emulação para fazê-las progredir: é bem melhor forma-las com opiniões semelhantes, ainda que sejam aparentemente incertas por causa da controvérsia dos eruditos, do que abandona-las livremente a si mesmas. [...] E, nós mesmos, nos alegamos de ter sido outrora educados desse modo nas escolas.” (DESCARTES, [1628], p. 7).

precipícios” (DESCARTES, [1628], p. 7). Essa opinião contrasta com algumas filosofias sociais do século XVIII.

Quando a história da filosofia moderna é consultada percebe-se facilmente a mudança de comportamento dos pensadores do século XVII em relação aos humanistas do século anterior. O século de Descartes passou a moldar a imagem da criança à semelhança do bárbaro do novo mundo, era esse o termo de comparação para avaliação da inteligência infantil, obviamente um juízo adulto amplamente desfavorável tanto ao homem selvagem quanto à criança, pois ambos estão fora da civilização. No século XVIII a noção de homem natural foi revista por dois pensadores: Giambattista Vico (1668-1744) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ambos destoavam do discurso hegemônico da filosofia moderna que considerava a criança como ser sem razão a exemplo dos homens do novo mundo. Vico mantinha a relação criança-bárbaro, porém, ele considerava o estágio infantil, seja do indivíduo seja dos povos, um momento vital e decisivo para a história de vida e para a história das nações, pois, a barbárie é o momento criativo da afirmação do ser social que se realiza graças à sua capacidade racional que é auxiliada – e não atrapalhada – pela fantasia, pela memória e pelo engenho. Essas faculdades, dizia Vico, florescem na infância e na adolescência, depois começam a declinar, se a educação escolar não respeitar o tempo da criança e do adolescente há o risco da esterilidade da vida adulta, incapaz de grandes trabalhos, porque indigente dos talentos da razão⁴³. Rousseau, bem mais conhecido do que Vico, desenvolveu a hipótese do bom selvagem e ao mesmo tempo propunha a educação natural para as crianças, isso significava mantê-las até os 15 anos de idade longe dos livros, apenas em contato com a natureza para se fazerem homens⁴⁴. Com essa meta Rousseau redigiu o *Emílio, ou da educação*, publicado em 1762, esse livro é considerado o marco inaugural da pedagogia moderna e fonte de inspiração para as modalidades de educação centradas na criança.

Apesar do legado de Vico e Rousseau, e antes deles, do legado humanista, a tendência cientificista foi determinante para a abreviação da infância, porque o seu tempo estava associado à animalidade que precisava ser extirpada pela disciplina corporal⁴⁵, a pedagogia de Kant chamava a atenção para a disciplina, sem a qual não é possível a instrução, mais ainda, as palavras do filósofo deixam de considerar o momento singular da criança para incumbir a educação infantil da execução de um projeto para o futuro, que exige

⁴³ Vico designava a infância como barbárie do intelecto, uma barbárie benigna porque fecunda de humanidade e propícia à boa ordem dos estudos, bastando aos mestres evitarem de incorrerem no embrutecimento da mente infantil com o ensino das disciplinas incompatíveis à idade: “na idade em que é robusta a memória, vivida a fantasia e fogoso o engenho – que exercitariam com proveito no estudo das línguas, da geometria linear, sem domar com tais exercícios a imaturidade da mente contraída pelo corpo, que se poderia dizer barbárie do intelecto” (VICO, 1992, p. 85).

⁴⁴ Rousseau se pôs de acordo com Erasmo a respeito da capacidade natural da criança para a educação: “Eu repito, a educação do homem começa no seu nascimento; antes de falar, antes de entender, ele já se instrui.” (ROUSSEAU, 1966, p. 70); no início do primeiro livro do *Emílio*, o filósofo afirmava que a educação compreende três modalidades: da natureza, dos homens e das coisas; a primeira modalidade é, portanto, a educação natural reservada às crianças e consiste no “desenvolvimento interno das nossas faculdades e dos nossos órgãos” (ROUSSEAU, 1966, p. 37); por conseguinte, a educação dos homens nada mais é que o uso da educação natural, e, por fim, a experiência que o indivíduo estabelece com os objetos que lhe afetam a inteligência é a educação das coisas.

⁴⁵ “[...] não se pode educar um homem apoiando-se sobre os caracteres próprios da infância, pois estes pertencem à animalidade, mais do que à humanidade” (CHARLOT, 1979, p. 119).

“submeter a natureza a normas” (KANT, 1999, p. 23)⁴⁶. Quando a criança for incapaz de observar as normas e de se submeter às penas morais, então o mestre está autorizado a praticar os castigos físicos⁴⁷ – não há nada de mais reprovável na educação, dizia Erasmo. Em suma, a escola para crianças se tornou obrigatória e estatal nos últimos dois séculos, porém, o seu cotidiano está muito distante dos ideais educativos humanistas. A criança e a escola do tempo presente são situações que colocam em discussão a crença no valor do irrefreável progresso, pois, pode acontecer do progresso produzir a irrefreável regressão à barbárie⁴⁸, não aquela barbárie benevolente que tanto encantava Giambattista Vico em sua observação do comportamento infantil.

Bibliografia

Básica

COMPANHIA DE JESUS (Societas Iesu). *Constituições da Companhia de Jesus e normas complementares* [1559]. Edição organizada por João Augusto Mac Dowell, S. J. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *O método pedagógico dos jesuítas*. Tradução de Leonel Franca, S. J. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. p. 119-230.

DESCARTES, R. *Discurso do método* [1637]. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Méditations métaphysiques* [1641]. Paris: Flammarion, 1979.

_____. *Regras para a orientação do espírito* [1628]. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ERASMO, D. Erasmo de Roterdã. Plan des études [1511/1512]. Tradução francesa de Jean-Claude Margolin. *Bulletin de l'association Guillaume Budé*. Paris, n. 3, p. 276-299, outubro, 1976.

_____. *Educación del príncipe cristiano* [1516]. In: *Obras escogidas*. Madri: Aguilar, 1956b. p. 273-346.

_____. *De Pueris statim ac liberaliter instituendis, libellus et novus et elegans* [1529]. In: *De pueris (Dos meninos); A civilidade pueril*. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, s/d. p. 17-105.

⁴⁶ Antes, na mesma obra, Kant havia escrito: “[...] não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 1999, p. 22). A filosofia de Kant é própria de um estágio que ele próprio designava de tempo de esclarecimento, vale dizer, a humanidade ainda não está esclarecida, ela avança naquela direção; porém, a desconsideração do estado presente – da história e da vida da criança – faz da educação uma idealização, sem que venha alcançar a atitude crítica inseparável das condições concretas que a criança tem diante de si. O projeto de futuro resultou na sociedade iluminista que produziu o mundo contemporâneo com as suas conquistas e os seus erros.

⁴⁷ Nos cursos *Sobre a pedagogia*, Kant se manifestava: “Os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão na criança.” (KANT, 1999, p. 79/80); Kant mantinha a opinião cartesiana a respeito da incapacidade de reflexão da criança, sendo assim, tudo poderá ser feito em seu nome, até mesmo açoita-la para seu benefício!

⁴⁸ Essa é a tese sustentada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do esclarecimento*: “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46).

_____. *La civilité puérile*. De civilitate morum puerilium [1530]. Edição bilingue. Tradução de Alcide Bonneau. Paris: Isidore Liseux Éditeur, 1877.

RAMÉE, P. de la. *Dialectique* [1555]. Paris: J. Vrin, 1996.

Apoio

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*, fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989)*. A revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*, realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. tradução de Ruth Rissim Josef. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Capitalisme et schizophrénie 2 [1972]. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.

DeMAUSE, L. La evolución de la infancia. In: deMAUSE, L. (Org.). *Historia de la infancia*. Tradução para o espanhol de Maria Dolores López Martínez. Madri: Alianza Editorial, 1982. p. 15-92.

DERRIDA, J. Do direito à justiça. In: _____. *Força de lei*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. p. 1-58.

ENGUITA, M. F. O pensamento educacional antes de Marx. In: _____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 17-46.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber* [1969]. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRANCA, L., S. J. Introdução [ao **Ratio studiorum** dos jesuítas]. In: COMPANHIA DE JESUS (Societas Jesu). *O método pedagógico dos jesuítas*, o ratio studiorum. Introdução e tradução de Leonel Franca, SJ. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. p. 5-118.

GÉLIS, J. A individuação da criança. In: CHATIER, R. (Org.). *História da vida privada*, v. 3. Da renascença ao século das luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 305-320.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. *Cadernos do cárcere*, v. 2. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 13-53.

HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Doze lições. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, G. W. F. *Filosofia da história*. 2. ed. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília/DF: Editora UnB, 1998.

- HEIDEGGER, M. *Sobre o humanismo*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- HUSSERL, E. *La philosophie comme Science rigoureuse*. Tradução para o francês de Marc B. de Launay. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- JOLIBERT, B. *L'enfance au 17e siècle*. Paris: J. Vrin, 1981.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MIRANDA, M. A **Ratio Studiorum** e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa Moderna. Coimbra, *Humanitas*, n. 63, p. 473-490, 2011.
- MONROE, P. *História da educação*. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- OSÓRIO, J. A. Erasmo, a cortesia e a piedade. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. Porto (Portugal), anexo V – Espiritualidade e corte em Portugal, séculos XVI – XVIII, p. 7-22, 1993.
- PADBERG, J. W., SJ. Development of the **Ratio Studiorum**. In: DUMINUCO, V., J. SJ. *The jesuit Ratio studiorum*. 400th anniversary perspectives. Nova York: Fordham University Press, 2000. p. 80-99.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 1981.
- PROSPERI, A. Introduzione agli Colloquia di Erasmo. In: ERASMO, D. *Colloquia*. Tradução e introdução de A. Prosperi. Turim: Giulio Einaudi Editore, 2002. p. 9-58.
- REVEL, J. Os usos da civilidade. In: CHATIER, R. (Org.). *História da vida privada*, v. 3. Da renascença ao século das luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 169-210.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966.
- TAVARES, C. C. da S. Francisco Xavier e o Colégio de Goa. Brasília/DF, *Em aberto*, v. 21, n. 78, p. 121-134, dez., 2007.
- VICO, G. *Principi di scienza nuova*. Milão: Arnoldo Mondadori Editore, 1992.

*Recebido em setembro de 2014
Aprovado em novembro de 2014*

ARQUITECTURA ESCOLAR EN BARCELONA EN EL SIGLO XX: MEMORIAS DE LA EDUCACIÓN

Architecture of schools in Barcelona in the twentieth century: memories of education

Jauri dos Santos Sá¹

RESUMEN

Analiza las diferentes fases que la arquitectura escolar experimenta en la ciudad de Barcelona a lo largo del siglo XX. El recorte presenta, a través de un orden cronológico, la evolución del edificio escolar planteada por medio de una revisión bibliográfica y documental, caracterizando la producción arquitectónica que ha condicionado y consolidado la vertiente pública en la ciudad. El primer tercio del siglo XX está enmarcado por el transcurso de una etapa de lenta implantación hasta una década de desarrollo, pero con final traumático. En el segundo tercio, hasta bien entrado los 80, la enseñanza pública experimenta un período débil, de lento crecimiento, que finaliza en los años ochenta con una década en que se observa el renacimiento pedagógico y los cambios en la política educativa. El último tercio inicia con la gestión propia del sistema educativo por la Generalitat, inaugurando una época de producción masiva de nuevos edificios escolares.

Palabras-clave: Arquitectura Escolar, Edificios Escolares, Barcelona.

ABSTRACT

Analyzes the different stages that the architecture of schools experience in Barcelona throughout the twentieth century. The clipping shows, through a chronological order, the evolution of the school building from a literature and document review, featuring the architectural production that conditioned and solidified the public slope present in the city. The first third of the twentieth century records the course of a stage of slow roll, topped with a decade of high development, but with traumatic end. In the second third, more well into the 80s, public education experiences a weakened period of slow growth that ends with a decade in which it can be observed the pedagogical renaissance and deep changes in educational policy. The last third begins with the effective management of the education system by the Generalitat de Catalunya, opening an era of mass production of new schools.

Keywords: School Architecture, School Buildings, Barcelona.

Para la comprensión de los procesos evolutivos de la arquitectura de una determinada región, es importante el estudio de su proceso de implantación, desarrollo y diseminación. La segunda mitad del siglo XIX, representa para Cataluña un período de grande prosperidad. El renacimiento catalán a nivel económico, cultural y político, simboliza la fijación de la lengua, la universidad, las academias, los museos, etc., con el correspondiente renacimiento artístico (BOHIGAS, 1983, p. 46-48). Paralelamente a las transformaciones sociales, económicas y políticas del período, Cataluña vivió una intensa

¹ Doctor en Arquitectura por la Universidad Politécnica de Cataluña. Investigador pos-doctoral en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos. El presente trabajo se ha realizado con apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: arqjauri@gmail.com

evolución demográfica. Todos estos cambios se reflejan principalmente en la morfología de la ciudad, ya que el crecimiento significó pasar de 60.000 habitantes en 1759 a los 160.000 a la segunda mitad del siglo XIX.

Este ambiente de resurgimiento refleja importantes cambios también en la enseñanza y en la concepción de la tipología escolar. Barcelona, marca la pauta y manifiesta su personalidad a través de la construcción de los primeros grupos escolares, resultado de los impulsos de la acción municipal. El período corresponde también a la construcción de los principales colegios de las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza privada en Cataluña. Son importantes edificios escolares con carácter monumental, en los que hacen presente los valores de orden y autoridad (BENEDITO, 2006, p. 1).

En este artículo² presentamos a través de un orden cronológico de sus manifestaciones la evolución que el edificio escolar público ha experimentado en la ciudad de Barcelona a lo largo del siglo XX. Planteada por medio de una revisión bibliográfica y documental, procuramos caracterizar la producción arquitectónica escolar que ha condicionado y consolidado la vertiente pública en la ciudad. No es intención explicar las convergentes relaciones entre la arquitectura escolar y las corrientes pedagógicas o ideales políticos de cada época, sino reconocer su intrínseco vínculo.

El ambiente construido

Enmarcamos la evolución de la arquitectura escolar en Barcelona a partir de las aportaciones recogidas de manera muy exhaustiva en la publicación del ayuntamiento, “*Les construccions escolars de Barcelona*” (1922). La obra hizo un recogido de estudios, proyectos y antecedentes del ayuntamiento para la solución del problema escolar. Incluyó estadísticas, tablas comparativas y mapas con la distribución de los grupos escolares de Barcelona y sobre todo una muy cuidada selección de imágenes y planos de los edificios escolares construidos o en proyecto.

A continuación, nos guiamos por el siglo XX a través del texto del arquitecto Manuel Brullet i Tenas, publicado en el libro “*Arquitectura d’Ensenyament*” (1989) de la Generalitat de Catalunya. El arquitecto, plantea la evolución de la arquitectura escolar sobre dos aspectos: la escuela de planta central y la escuela de planta lineal, condicionadas por el modelo pedagógico vigente. El autor relaciona la escuela de planta central con una estructura educativa más plural y compleja y con tres períodos bien definidos:

1. Las pequeñas escuelas de la *Mancomunitat de Catalunya*, definido por el pedagogo Eladi Homs, relacionando a este primer período arquitectos como Adolf Florensa i Ferrer (1889-1968) o Antoni Falguera i Sivilla (1876-1947), con influencia de las *Country Schools* de los EE.UU.;
2. Los grupos escolares del Ayuntamiento de Barcelona de los años 20, definido por el pedagogo Manuel Ainaud i Sánchez (1885-1932) en conjunto con el

² Versión ampliada del artículo “El edificio escolar público en Cataluña en el siglo XX: notas de investigación”, publicado en: Anales del XIII Seminario APEC. Barcelona, 2008, p. 233-240.

arquitecto Josep Goday i Casals (1882-1936), con influencias directas de las escuelas suizas;

3. Los grupos escolares de la *Caixa d'Estalvis de la Diputació de Barcelona* de los años 60, inspirados por el pedagogo Ramon Fuster i Rabés (1916-1976), con obras del estudio Martorell-Bohigas-Mackay, con una cierta influencia de los modelos ingleses.

Por otro lado, Manuel Brullet relaciona la escuela de planta lineal con una estructura educativa simple, autoritaria y burocratizada. Cita como preponderancia del modelo lineal:

1. El período de las grandes escuelas religiosas de finales del siglo XIX;
2. El periodo comprendido entre 1911 y 1935, voluntad de incremento de las escuelas públicas, con la escolarización masiva de 1931 hasta 1936;
3. El de la posguerra, hasta la Ley General de Educación de 1970 (BRULLET, 1989).

Para cerrar el ciclo referente a la enseñanza pública, citamos el libro “*Un segle d'escola a Barcelona, acció municipal i popular 1900-2003*” (2003), editado por el Ayuntamiento de Barcelona en motivo de la exposición del mismo nombre. La publicación nos ofrece algunas de las claves para entender la evolución que ha experimentado la escuela en Barcelona en el transcurso del siglo XX. Con artículos de profesores y pedagogos los análisis enfatizan la escuela primaria o de primera enseñanza, con algunas referencias a las formas que la arquitectura escolar y la organización que las aulas han experimentado a lo largo del período.

Los antecedentes: finales del siglo XIX

La bibliografía consultada apunta a insuficientes locales escolares públicos obrados en España en el siglo XIX. El país contaba con una elevada tasa de analfabetismo, un reducido número de institutos públicos y un número menor aún de alumnos universitarios. En 1857 había sido promulgada la Ley Moyano³, la legislación por la que se rige la educación española, aunque gran parte de los locales dedicados a la enseñanza eran alquilados, no importando necesariamente el edificio (DÍAZ LÓPEZ, 2007).

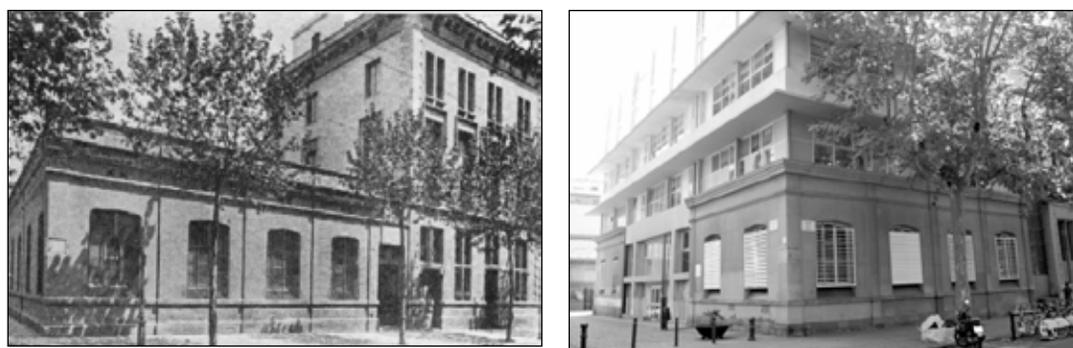
En Barcelona la situación no era distinta. Las pocas escuelas existentes se encontraban en edificios alquilados, algunos sin las mínimas condiciones higiénicas y pedagógicas. Además, los cálculos indicaban que la población analfabeta en la capital oscilaba entre 40 y el 50% (CARBONELL, 2003, p. 18). Para dignificar la escuela pública y popular en la ciudad, el Ayuntamiento de Barcelona asumió un reto. Sus iniciativas

³ En 1857 fue promulgada en España la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano y en 1869 constituido el primer plan de construcciones escolares. Conforme Visedo (1986), la ley hace referencia a la obligatoriedad de las construcciones recaída sobre los ayuntamientos y trata de forma simple e imprecisa el laneamiento de infraestructuras (VISEDÓ, 1986, p. 3).

registraran una media docena de edificios escolares públicos construidos entre los años de 1869 y 1894.

Para citar algunos ejemplos, fueron construidos la escuela de la Ronda de Sant Pau (1869-1875); la escuela adjunta a la tenencia de la Alcaldía del Distrito IV (figura 1), actual Centro de Enseñanza Infantil y Primaria La Concepción en la calle Bruc (1880-1884); los edificios para escuela de niños y niñas en los terrenos del Parque de la Ciudadela (1890-1894); la rehabilitación de los locales para las oficinas administrativas de la Exposición Universal en escuela de parvularios (1890-1894) y el edificio en la plaza Comas de les Corts de Sarriá (1893).

Figura 1. Escuela del Distrito IV (1884). Foto de época y el edificio actualmente.



Fuente: Ayuntamiento de Barcelona, (1922, s/p) y acervo del autor.

Construido al mismo tiempo que el edificio de la Consejería del Distrito, el proyecto original de la escuela de la Alcaldía del Distrito IV contemplaba una escuela unitaria para niños y niñas en un edificio de planta baja en forma de “L”. Una construcción simple sin elementos de interés especial. En 1988 un proyecto de reforma previó el derribo de parte del edificio para ganar espacio mediante una ampliación. En 1998, una segunda ampliación añadió más un piso, con las mismas características del primero, equilibrando la relación de la escuela con la sede del distrito.

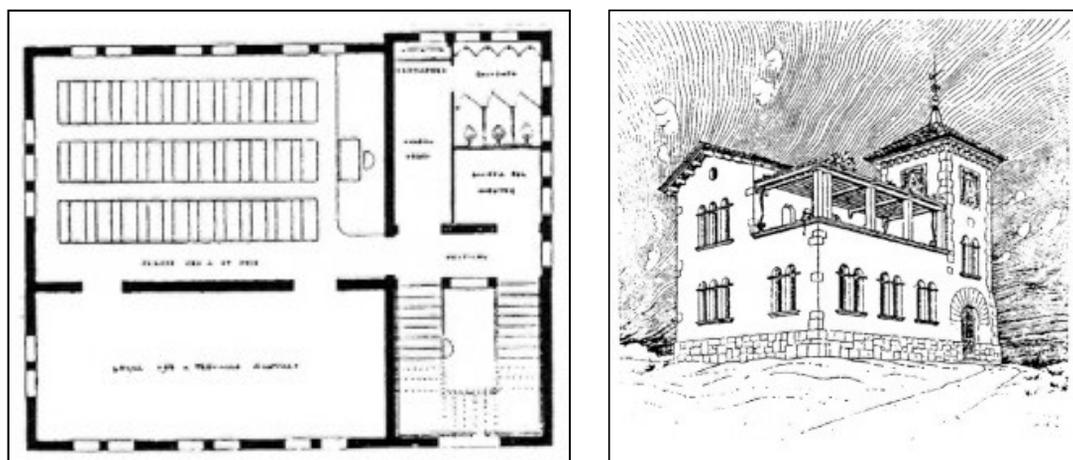
1900 – 1931: la escuela monumental

En España, el estímulo definitivo en materia de educación se produce a partir de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (RD de 18 Abril de 1900), pero es en el Real Decreto de 1904, donde se hace referencia por primera vez a las escuelas graduadas. Se establece, “la creación de un Negociado de Arquitectura Escolar en el seno del Ministerio para atender todo lo referente a la construcción de escuelas” (DÍAZ LÓPEZ, 2007, p. 69). En el caso de Barcelona, el ayuntamiento construye un pequeño modelo de sistema educativo autónomo con sus propias escuelas y servicios.

Las iniciativas más importantes empiezan por edificar escuelas públicas de carácter unitario. En general son edificios de planta baja o planta baja y planta piso, sólidos y bien contruidos, con detalles de artesanía y decorados y con aulas segregadas según el sexo

(figura 2). Son construcciones pequeñas que se relacionan y se integran en la trama urbana: “los valores representativos, el imagen de dignidad y el valor público asociado a la escuela están presentes más allá de la sencillez constructiva que los caracteriza” (BENEDITO, 2005, p. 31 – traducción propia). El período está enmarcado principalmente por las construcciones de la *Mancomunitat de Catalunya*.

Figura 2. Escola Palau Saverdera (1915). Arq. Francesc de Paula Nebot.



Fuente: Arquitectura d'Ensenyament, (1989, p. 17).

Por otro lado, “aparecen en Cataluña toda una propuesta de iniciativas educativas llevadas a cabo por instituciones privadas o libres con tendencias ideológicas muy diferenciadas.” (ROIG, 2006, p. 75). A este momento pertenecen: la Escuela Moderna de Ferrer Guardia (1901), el Ateneo Enciclopédico Popular (1903), la Escola Horaciana de Pau Vila (1905), la Escuela de Maestros (1906), entre otros.

Las iniciativas públicas son impulsadas a partir de 1906 e incorporan en su plan de actuación el movimiento higienista europeo, promovido por médicos, arquitectos y pedagogos y el movimiento de renovación pedagógica (CARBONELL, 2003, p. 23). A través de instituciones complementarias se han creado colonias escolares, baños de mar y jardines de infancia. El régimen de vida al aire libre tenía por fundamento paliar unas condiciones de vida poco saludables, que afectaban la mayoría de la población en edad escolar en una Barcelona en pleno proceso de crecimiento industrial.

En mayo de 1912, el Ayuntamiento de Barcelona convoca un concurso de escuelas. El objetivo era de obtener unos proyectos que deberían adaptarse a las especiales características de las manzanas del distrito del Ensanche barcelonés. La base, establecía ocho tipos de escuelas, de uno o dos sexos, con o sin párvulos. El primer premio se lo llevó la propuesta de los arquitectos Antoni Falguera i Sivilla e Ignacio Colomer, con un proyecto destinado a albergar dos escuelas graduadas de seis clases cada una, adaptada a una tipología cerrada con cuatro pabellones situados en torno a un patio central. El lenguaje de la fachada adhiere al estilo modernista, muy apreciado en la Cataluña de aquella época.

También en esta etapa, destaca la creación del Consejo de Investigación Pedagógica (1913) que bajo la dirección de Eladi Homs y Alexandre Galí, organizan la primera escuela

de verano, también aquí con estrecha colaboración de los movimientos higienistas y de renovación pedagógica. Por otro lado, las gestiones encaminadas a dotar Barcelona de la primera escuela al aire libre, culminan en 1914 con la Escuela del Bosque, dirigida hasta 1930 por Rosa Sensat, personaje que posteriormente dará nombre al movimiento de renovación pedagógica nacido en los años sesenta en Cataluña.

“Gracias a su carácter innovador y a su calidad, estas escuelas al aire libre son las que mejor representan la vanguardia educativa de la enseñanza pública en Barcelona, hasta la República casi en solitario y, a partir de entonces, en compañía de los grupos escolares del Patronato” (CARBONELL, 2003, p. 253). Con la construcción de la Escuela del Bosque en el parque del Montjuïc y la Escuela del Mar (1921) (figura 3) en la playa de la Barceloneta, empiezan una serie de edificaciones escolares en Barcelona de gran interés social, arquitectónico y urbano (BENEDITO, 2006, p. 1).

Figura 3. Escuela del Mar, Barceloneta (1921). Arq. Josep Goday i Casals.



Fuente: Josep Goday i Casals, (2008, p. 317).

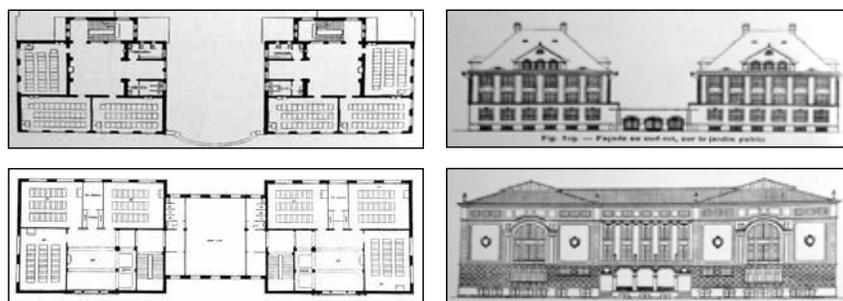
Las escuelas del Patronato, fueron concebidos a partir del plan de distribución de grupos escolares, aprobado en 1917, otra iniciativa del ayuntamiento, a través de la creación en el año anterior de la Comisión de Cultura. Una de las primeras actuaciones que se propuso al ayuntamiento, fue elaborado por la Asesoría Técnica, a cuya frente estaba el arquitecto Josep Goday i Casals (1882-1936). Los proyectos del arquitecto, en línea con los modelos educativos del pedagogo Manuel Ainaud i Sánchez (1885-1932), plantean un nuevo modelo de edificio escolar, producto de la síntesis entre la escuela de planta central inglesa y la escuela corredor alemán.

Inicialmente, Goday proyectó el grupo escolar *Baixeras* (1917-1920) y la escuela de párvulos de *Vallarca* (1917-1920), empezados ambos en 1917. Entre los años 1917 y 1923 proyectó todos los edificios escolares que la Comisión de Cultura llevó a cabo. Son edificios que rompen con el aislamiento del aula de los modelos anteriores y favorecen la implantación de los principios de la nueva pedagogía. A menudo se tratan de edificios monumentales, de estilo neobarroco, pero con un tratamiento interior en cuanto al diseño, el mobiliario y los materiales utilizados.

Benedito (2006) define como construcciones marcadas por un repertorio geométrico y formal con especial importancia al lugar y la configuración del volumen. Entre las fuentes de inspiración de Goday, hay que destacar el viaje de estudios por Europa que incluyó Ginebra, Berna, Basilea, Zurich, Munich, Dresden y Berlín y que permitieron al arquitecto conocer los resultados de la colaboración directa entre diversos arquitectos y pedagogos. Suiza fue un referente indiscutible y el libro de Henry Baudin, “*Les nouvelles constructions scolaires en Suisse*” (1917), imprescindible.

Rodríguez Méndez (2004), la confirma a través de los grupos escolares de la Limmatstrasse de Zurich, de los hermanos Pfister y el grupo escolar Lluís Vives. Sorprende el parecido de los grupos escolares, principalmente en la planta primera de los pabellones laterales, donde proliferan vestíbulos y las aulas se organizan en distintas orientaciones (figura 4). En el caso del grupo escolar Lluís Vives, “la escalera ha sido desplazada del eje y colocada junto al cuerpo central de enlace entre los pabellones, con lo que el arquitecto se permite abrir el gran arco de medio punto que preside la composición de la fachada principal”, (RODRÍGUEZ MÉNDEZ, 2004, p. 312).

Figura 4. Grupo Escolar a Limmatstrasse, Zurich. Arq. Hermanos Pfister; Grupo Escolar Lluís Vives (1920-1931), Barcelona. Arq. Josep Goday i Casals.



Fuente: Josep Goday i Casals, (2008, p. 202 y 305).

Los proyectos de Goday recibieron algunas críticas. Una de ellas las hizo el G.A.T.E.P.A.C.⁴ en la revista *A.C.* n° 9 del año 1933. En esta edición, dedicada al tema escolar, se presentaba los planos del grupo escolar Lluís Vives, en artículo que promovía la adopción de tipos mínimos en las construcciones escolares. Dice el artículo:

No es posible solucionar el problema de la construcción de tantas escuelas como son necesarias en España, sin el estudio de tipos de coste mínimo. Dicho mínimo no se obtiene realizando escuelas en las que la superficie de los vestíbulos y dependencias complementarias excedan del 50% del total. Debemos desechar, por lo tanto, al proyectar una escuela, cualquier prejuicio que redunde en un excesivo coste de la construcción, como es: la composición de las plantas según ejes de simetría, la

⁴ El G.A.T.C.P.A.C. (Grupo de Arquitectos y Técnicos Catalanes por el Progreso de la Arquitectura Contemporánea) es una asociación creada en Barcelona, en 1929, por un gran número de arquitectos con la intención de unir fuerzas para crear una arquitectura moderna. Un año más tarde se creó su homónimo en el resto de España, el G.A.T.E.P.A.C. También publicó la revista *A.C. Documentos de Actividad Contemporánea*, entre 1931 y 1937.

preocupación de monumentalidad, las alturas excesivas, etc. (A.C. Documentos de Actividad Contemporánea, n° 9, 1933, p. 20).

Según Mariona Ribalta, “Goday contesta recuperando la vieja polémica entre la organización lineal y la compacta, resaltando las ventajas de esta última ante la menor longitud de zonas de paso” (RIBALTA, 1973 p. 28). Marc Cuixart Goday, arquitecto y nieto de Goday, rescata setenta y cinco años más tarde, desde las páginas del libro *Josep Goday i Casals, arquitectura escolar a Barcelona, de la Mancomunitat a la República*, la respuesta del arquitecto a las críticas publicadas en el n° 9 de la Revista A.C. Según Cuixart, la respuesta de su abuelo es un poco ingenua, pero no está de todo equivocada. Para Cuixart, “o más sorprendente es que toman como un ejemplo una escuela concebida doce años antes, teniendo las obras del Colasso i Gil ante las narices” (CUIXART et al., 2008, p. 274 – traducción propia). No obstante, hubo también admiración:

A pesar de las críticas que posteriormente se suscitaron, los grupos escolares construidos por el Ayuntamiento de Barcelona despertaron en toda España un sentimiento de admiración, sobre todo en arquitectos y municipales, y en su difusión jugó un papel de primera magnitud la publicación *“Les Construccions escolars de Barcelona”* (sic). Prueba de ello son los dos artículos laudatorios [...], publicados en *Arquitectura* (sic), uno firmado por R. y otro por T., inicial esta última tras la que se escondía Leopoldo Torres Balbás. (RODRÍGUEZ MÉNDEZ, 2004, p. 315).

1931 – 1939: la escuela para todos

La escuela gratuita, unificada y obligatoria para todos era latente en los ideales de los movimientos renovadores y de la segunda república (1931-1939) (RIBALTA, 1994). En el período republicano (1931-1936) se toma en cuenta la renovación pedagógica iniciada por las instituciones catalanas en el año 1914, destacándose algunas de las acciones llevadas a cabo por la Generalitat, como el Instituto-Escuela del Parque de la Ciudadela y la Escuela Normal. Por otro lado, el Ayuntamiento de Barcelona, que había trabajado con financiación al margen del ámbito estatal para la concretización de su proyecto escolar público (RODRÍGUEZ MÉNDEZ, 2004), goza de un amplio grado de libertad en cuanto a las características que los edificios deberían presentar.

Unos años antes, en 1932, el G.A.T.C.P.A.C. ya sensibilizado por el tema organiza en Madrid la “Exposición Internacional de Escuelas Modernas” (en 1933, la exposición será inaugurada en Barcelona). El material que componía la exposición había sido proveído por el grupo suizo de la C.I.R.P.A.C.⁵. El grupo local, había aportado material referente a la Escuela del Mar (figura 5) bajo los principios de la escuela libre. El racionalismo arquitectónico planteado por el G.A.T.C.P.A.C., y la planificación en la realización del mayor número de escuelas en un breve plazo de tiempo, se implanta en Barcelona a través

⁵ El Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (también conocido como CIAM), fundado en 1928 y disuelto en 1959, fue el almacén de ideas del movimiento moderno (o Estilo internacional) en arquitectura. El cuerpo ejecutivo electo del CIAM era el CIRPAC, el Comité Internacional para la Resolución de los Problemas de la Arquitectura Contemporánea.

del pensamiento y las realizaciones que se llevaron a cabo posteriormente, a través del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU)⁶.

Figura 5. Niños de la Escuela del Mar en una sesión en la playa. Encuadre para su publicación en la Exposición Internacional de Escuelas Modernas.



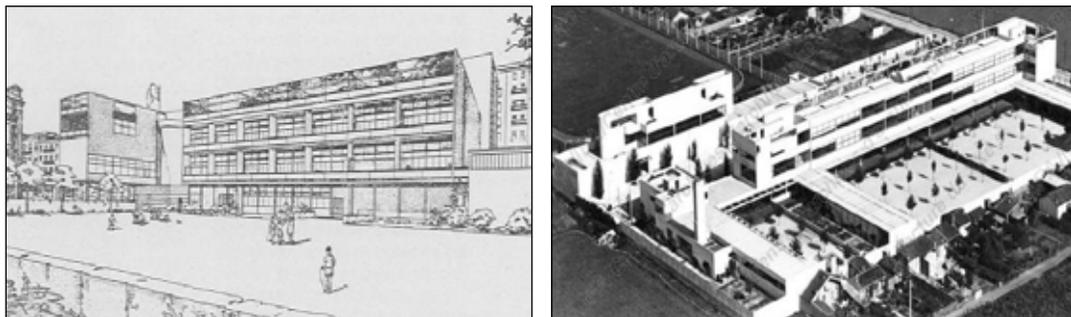
Fuente: GOMES, 2005, p. 89.

Por primera vez, la oportunidad de incluirse en un plan oficial, se materializaba en las tendencias pedagógicas vigentes. En seguida a la exposición de Barcelona, la revista *AC* del G.A.T.C.P.A.C, publica los monográficos 09 y 10, dedicados totalmente al tema escolar. En este ambiente, de extrema sensibilización, que vivía España, el problema escolar, o la falta de edificios escolares, hizo que muchas voces reivindicasen la prometida enseñanza gratuita para todos, amparados en el artículo 48 de la Constitución. De esta fase, destacamos el proyecto del grupo escolar a la Avenida Bogatell (1932), del arquitecto Josep Lluís Sert (1902-1983).

La memoria del proyecto, publicada en la revista *A.C.* n° 09, justificaba el modelo como el tipo de escuelas que por necesidad tiene que construir ciudades como Barcelona. Martorell (1972) cita el proyecto del grupo escolar de la Avenida Bogatell, como un ejemplo perfecto de tipología racionalista en tierras catalanas. Rodríguez Méndez (2004, p. 893), destaca el modelo lineal de Sert, la orientación y añade la clara influencia en este proyecto del grupo escolar Karl Marx (figura 6) en Villejuif, obra del arquitecto francés André Lurçat (1894-1970).

⁶ El Consejo de la Escuela Nueva Unificada (C.E.N.U.), fue creado en 19 de Julio de 1936. Dependiente de la Generalitat de Catalunya, el organismo planifico todos los aspectos del problema escolar (constructivo, pedagógico y económico), para encontrar una solución ante la necesidad de escolarización. Para una panorámica satisfactoria, véase RIBALTA & FONTQUERNI, en Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, 1972, p. 2-13.

Figura 6. Grupo Escolar Av. Bogatell (1932), Barcelona. Arq. Josep Lluís Sert (no construído); Grupo Escolar Karl Marx (1931-1933), Villejuif, Francia. Arq. André Lurçat.



Fuente: Revista A.C., nº 10, 1933, p. 19 y <http://www.archiwebture.citechaillot.fr/>

Desgraciadamente, el proyecto de Sert no fue realizado, aunque:

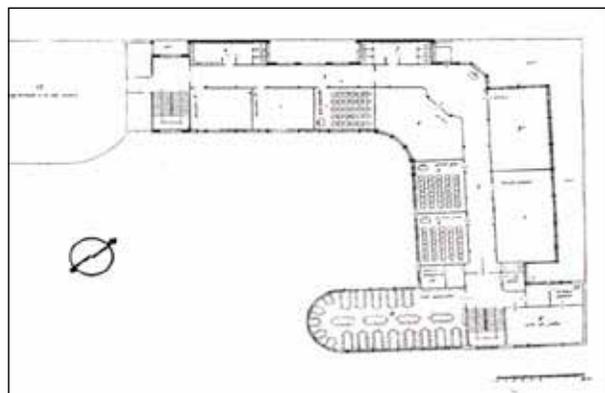
plantea con claridad una serie de premisas racionalistas: orientación rígida al SE⁷ como parámetro indispensable al necesario asoleo de las aulas; plantas lineales con aulas yuxtapuestas, accesible a través de un corredor; importantes superficies de luz y ventilación; separación de funciones y, por tanto, acento en las zonas exclusivas de circulación, etc. (MARTORELL, 1972, p. 32).

Sin embargo, hemos de destacar otro edificio escolar - no municipal - que sirve para demostrar las intenciones del G.A.T.C.P.A.C. Como hemos señalado antes, la sociedad civil barcelonesa del primer tercio del siglo organiza una red de escuelas alternativas, claramente agrupada en dos modelos: las escuelas activas catalanas y las escuelas laicas, racionalistas y libertarias. Del primer grupo, más identificado con el modelo reformista de la Mancomunidad, es originaria la Mutua Escolar Blanquerna: “uno de los centros más sólidos en lo que la experimentación pedagógica se refiere”, (CARBONELL, 2003, p. 254). Del segundo grupo, el ideario pedagógico de Ferrer i Guàrdia es el inspirador, donde se destacan la Escuela Lull de Sants o el Ateneu Llibertari de la Sagrera.

La Mutua Escolar Blanquerna, creada por el pedagogo Alexandre Gali, inauguraba en 1932 su nueva sede en la avenida Augusta de Barcelona. Se trata del racionalista Grupo Escolar Blanquerna (figura 7), obra del arquitecto Jaime Mestres i Fossas (1892-1981). El grupo, adopta en planta la forma de “L” abierta y consta de cinco plantas. Subrayamos las dimensiones de la escalera y de los pasillos. Es remarcable también, la solución adoptada por el arquitecto para las ventanas de las aulas, diferenciando la parte destinada a ventilación del aula (la superior) de la parte practicable. Pero lo más interesante tal vez sea, que “en cada planta, el punto de giro, de los pasillos se convertían en un hall, con distintas y variadas posibilidades.” (MARTORELL, 1972, p. 32).

⁷ Orientación a Sureste.

Figura 7. Grupo Escolar Blanquerna (1932), Barcelona. Arq. Jaime Mestre i Fossas.



Fuente: Revista A.C., nº 10, (1933, p. 16).

No obstante, la Asesoría Técnica del Ayuntamiento de Barcelona, capitaneada por el arquitecto Josep Goday i Casals, concretaba una de sus últimas realizaciones, el Grupo Escolar Collaso i Gil. “La principal diferencia entre la composición del Collaso i Gil y la de sus anteriores grupos es, [...] el abandono de la rigurosa simetría, [...] y la adopción de un esquema en “L” que evidencia las distintas funciones que aloja el grupo”, (RODRÍGUES MÉNDEZ, 2004, p. 728). Se supone la renuncia a los modelos clasistas proyectados una década antes. En la concepción del proyecto de este grupo escolar, es fuerte la influencia de la arquitectura pública escandinava, reflejada “en el tratamiento de los volúmenes, los materiales y la composición de las fachadas” (CUIXART, 2008, p. 265 – traducción propia).

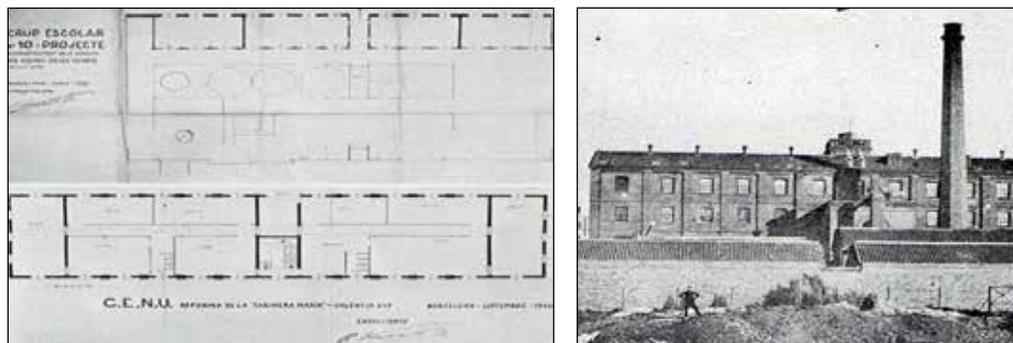
En 1936 con la creación del C.E.N.U., el movimiento de escuelas racionalistas se integra en dicho consejo dependiente de la Generalitat, empezando “una etapa muy corta de hegemonía de las clases obreras y populares de la sociedad” (ROIG, 2006, p. 77). Con esto, el Ayuntamiento de Barcelona pierde el protagonismo que tenía antes de comenzar la guerra civil, y su política escolar queda integrada dentro de los objetivos del consejo. Sin embargo, la organización del aparato escolar del C.E.N.U. en Barcelona fue distinta respecto al resto de Catalunya.

En la capital, la Generalitat, bajo control del C.E.N.U. confiscaba los edificios que tenían más posibilidades para ser adaptados como escuelas, “después de un informe del Sindicato de los Arquitectos” (RIBALTA, 1994, p. 126 – traducción propia). Al mismo tiempo, el Sindicato de Mestres, organiza un mapa escolar de la ciudad para conocer las reales necesidades y posibilidades de cada distrito, siendo observados diversos aspectos, sobre todo sanitario e higiénico. Para Carbonell (2003), la acción desarrollada durante la Guerra Civil (1936-1939) vive uno de los momentos más revolucionarios, con aportaciones pedagógicas más progresistas e innovadoras, que abarcaban desde la primera infancia hasta la universidad.

Pero, Barcelona arrastraba un déficit de 40.000 plazas, con lo cual “el primero objetivo del *Pla* (sic), que era posibilitar la escolarización de todos los niños en un breve espacio de tiempo, fue especialmente difícil de conseguir” (RIBALTA et al., 1972, p.

3). Se apunta, como principal causa del fracaso, su corta vigencia - dos años y medio - y en segundo lugar la insuficiencia de maestros, agravada principalmente a la medida que avanzaba la guerra. Con ninguna realización tipológicamente característica, las actuaciones del C.E.N.U. en la capital catalana se caracterizaron, generalmente, por la adecuación (figura 8) de los edificios confiscados por la Generalitat.

Figura 8. Grupo Escolar La Fariñera del Clot (1937). Escuela C.E.N.U.



Fuente: Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, nº 89, (1972, p. 9).

1940 – 1980: del inmovilismo a la renovación

Durante los años de la posguerra hasta bien entrada la democracia, la arquitectura escolar pública estaba caracterizada por un inmovilismo radical, basado en la repetición de proyectos tipo, desvinculado del entorno y sin relación con el contexto urbano. La falta de plazas escolares resultaba endémica a pesar del “Plan de Construcciones Escolares” del año 1957, que organizaba la construcción de escuelas a base de proyectos repetitivos o proyectos tipo. “Las escuelas públicas siguen el tipo estricto, de escuela-corredor con aulas a una sola banda, con graduaciones y separación de sexos” (BRULLET, 1993, p. 4 – traducción propia), reafirmando el evidente retraso en relación a las tipologías europeas de la posguerra.

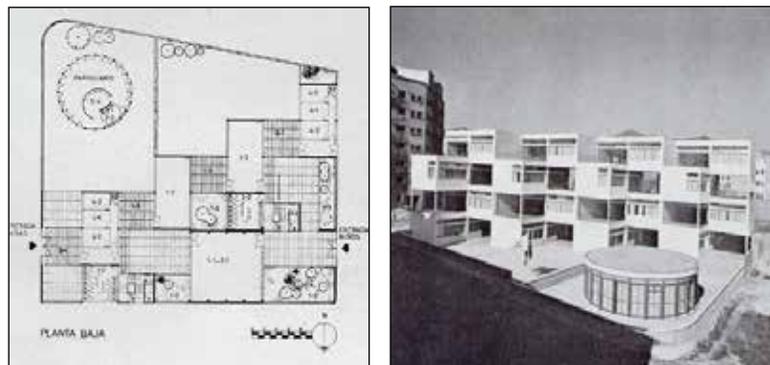
Si bien desde finales de los años cuarenta se comienzan a crear algunas escuelas privadas: “la gran expansión de las escuelas activas catalanas no se produce hasta finales de la década de los cincuenta. [...] La mayor parte son denominadas “Escuelas de Coordinación Escolar”, que mas adelante forman el Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana (CEPEPC⁸) y que, a finales de los años ochenta, se integran en la red de escuelas públicas de la Generalitat (CARBONELL, 2003, p. 261). El proyecto educativo de estas escuelas estaba ajustado al ideario de la institución pedagógica Rosa Sensat, destinada a la formación de maestros.

De parte de la política del ayuntamiento, la actuación de Arthur Martorell permite conservar un magisterio propio. Algunos de estos elementos han sido incorporados en el concepto de escuela al aire libre, aunque dentro del esquema racionalista del grupo

⁸ La función del CEPEPC “radicaba en coordinar esfuerzos dirigidos a la renovación pedagógica, buscar una alternativa al modelo de escuela estatal (a través de un modelo de gestión democrático y de participación) y plantear, el paso a la red pública de sus escuelas” (PERICACHO GÓMEZ, 2014, p. 56).

escolar “El Timbaler del Bruc” (1957) (figura 9), de los arquitectos Oriol Bohigas y Josep Martorell, del equipo *M/B/M Arquitectes*⁹.

Figura 9. Grupo Escolar El Timbaler del Bruc, (1957), MBM Arquitectes.



Fuente: Revista Cuadernos de Arquitectura, n° 89, (1972, p 41).

La escuela, está desarrollada en cuatro plantas, con aulas agrupadas en parejas que se relacionan a través de los accesos verticales. Ha desaparecido el pasillo y una superposición alternativa de plantas en “W” da lugar a la aparición de una terraza exterior para las actividades docentes al aire libre. Una espléndida solución en altura para un solar exiguo que no permitía el contacto directo de todas las aulas con el terreno. Benedito, reconoce en esta escuela, y también en el grupo escolar Baró de Viver (1956-1957) en Barcelona, como “ejemplos extraordinarios de integración entre los ideales y objetivos de carácter pedagógico con una arquitectura de escala doméstica y con coherencia entre los sistemas constructivos” (BENEDITO, 2005, p. 34 – traducción propia).

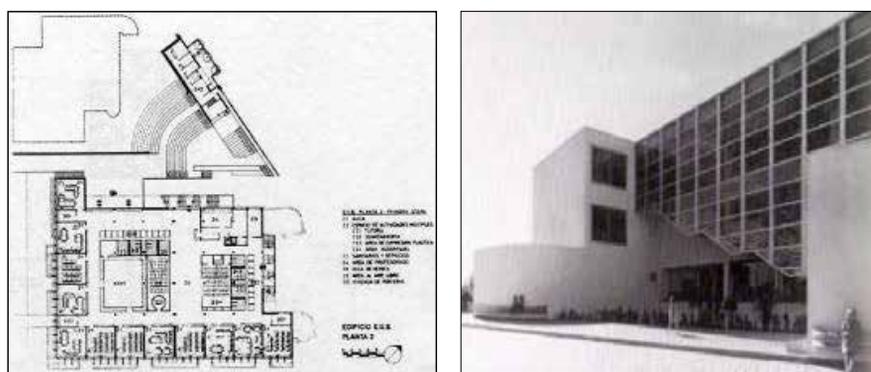
A partir del año 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), se hace un esfuerzo por regular y modernizar los edificios escolares. Se plantea “la enseñanza personalizada y de grupo y se propone una mayor flexibilización del concepto de aula y de todo el organismo escolar.” (GENERALITAT DE CATALUNYA et al., 2001, p. 21 - traducción propia). La construcción generalizada de edificios con grandes elementos prefabricados, tornase la característica del período. La política docente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de estos años, explica esta opción.

Entre los años de 1970 y 1972 se van construir cinco escuelas por el Ayuntamiento de Barcelona y algunos módulos prefabricados, para ser utilizados con escuelas temporales en Cataluña, aunque en algunos casos se han utilizado durante décadas. Pero, al mismo tiempo aumenta la acción de los movimientos populares, el deseo de cambio político y transformación social. El movimiento reivindicativo pide entre otros, el aumento de número de plazas, la gratuidad y la mejora de la calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que busca una alternativa al sistema educativo vigente.

⁹ Con un esquema de organización similar se diseñaron otros dos centros públicos: la Escuela de Párvulos y Primaria Sant Jordi en Pineda (1967), y el Instituto de Enseñanza Secundaria Sant Jordi en Vilanova y la Geltrú (1968). En ambos casos la sala central ocupa las dos alturas del edificio, y se repite tipología en la planta de la azotea: espacio central dedicado a pista polideportiva y dependencias anexas personalizadas para actividades pedagógicas al aire libre. A diferencia de los proyectos de la década anterior, los arquitectos no marcan significativamente la separación de sexos, estableciéndose un acceso común para niñas y niños (DÍAZ LOPEZ, 2007, p. 221).

En Cataluña, y especialmente en el ámbito de la pedagogía, la iniciativa nace algunos años antes, en los debates organizados por la Escuela de Maestros Rosa Sensat (1965), y la escuela de verano, a través de la formación de maestros y la renovación pedagógica. Un ejemplo de escuela privada que busca recuperar la calidad pedagógica de antes de la guerra es la Escuela Thau (figura 10), obra del equipo de M/B/M Arquitectos (Martorell, Bohigas, Mackay), proyecto de 1972-1973 y realización 1974-1975. Según los arquitectos se trata de una edificación polivalente, donde las aulas dejan de ser un reducto cerrado y donde se prioriza el uso de espacios comunes y de relación, solución experimentada por los arquitectos en algunas escuelas edificadas anteriormente.

Figura 10. Escola Thau, (1975), MBM Arquitectes.



Fuente: Desde Barcelona, arquitecturas y ciudad, 1958-1975, (2002, p. 148).

1981 – 2000: las escuelas de la democracia

Una vez reinstalada la democracia, la Generalitat de Catalunya asume al año 1981 las competencias plenas en materia de enseñanza a través del Departamento de Educación. El panorama de entonces era complejo y sobre todo deficitario - muy superior al resto del Estado - favorecido en su momento por la creación de diversos centros docentes privados. Por otro lado, había el deseo de muchos de estos centros, especialmente los pertenecientes al Colectivo de Escuelas para la Escuela Pública Catalana (CEPEPC), de incorporarse a la red de escuelas públicas de la Generalitat.

Esto se hizo realidad con la aprobación de la Ley 14/1983 del Parlamento catalán. Dicha ley estableció una vía excepcional para integrar en la red pública diversas escuelas privadas de toda Cataluña, aunque algunos han sido finalmente agregados solo a finales de los años ochenta. Sin embargo, la Generalitat, primero a través del Departamento de Educación, y a partir de un cierto momento desde la empresa GISA – Gestión de Infraestructuras S.A.U., también optó por el desarrollo de proyectos de obra nueva, donde se imponía métodos constructivos y modelos arquitectónicos de calidad, teniendo

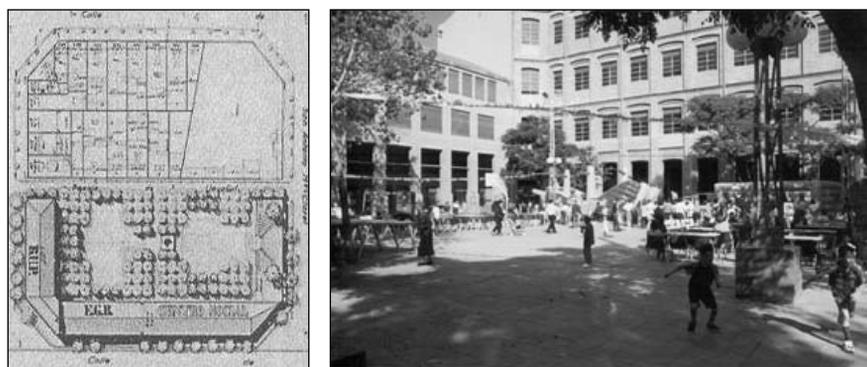
en cuenta el respecto a las particularidades del contexto urbano y la interrelación de los edificios en su entorno inmediato.

La idea de que cada entorno merecía un edificio escolar específicamente proyectado ha sido determinante en los programas de construcción escolar, propiciando el nacimiento de muchas edificaciones escolares con planteamientos innovadores, tanto del punto de vista arquitectónico como pedagógico. Montaner (1997, p. 22) define el panorama como una dispersión tipológica. Cuando las parcelas son grandes, las formas presentan en algunos casos un modelo lineal, en otros son más complejos, de estructura centralizada y finalmente, en otros las formas son más abiertas, según unos ejes de conexión y unas alas paralelas de aulas separadas por patios. Por otro lado, en condiciones más urbanas, las formas tienden a concentrarse y a elevarse en plantas.

Concordamos con Oriol Bohigas cuando dice que la Generalitat ha hecho una labor inmensa en se tratando de edificios escolares (así como hizo el Ayuntamiento a principios del siglo XX) y citando Josep Martorell concluye: “se podría decir que si bien la obra del Ayuntamiento de Barcelona de los años veinte se hizo desde el impulso de la pedagogía, la de la Generalitat de los años ochenta se ha hecho desde la arquitectura.” (BOHIGAS, 1997, p. 19).

Aunque, en los años ochenta, también hubo muchos los edificios antiguos rehabilitados en centros escolares. Como ejemplo citamos la reconversión de la fábrica La Sedeta (figura 11) en Centro de Educación General Básica (EGB) (1980-1984), obra de los arquitectos: Fayos, Giol y Llistosellade, y también las intervenciones realizadas en parcelas de la trama del distrito del Ensanche barcelonés, con solo dos fachadas y con la zona de juegos en el patio interior. Respecto a estas intervenciones citamos el Centro de Enseñanza Infantil y Primaria Auró (1992/1994), de la Calle Mallorca del arquitecto Jaume Freixa i Janariz.

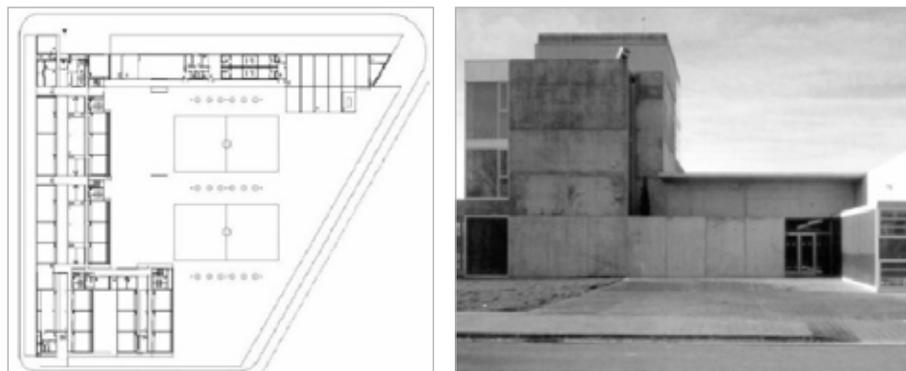
Figura 11. Centro EGB La Sedeta (1980-84). Arqs. Fayos, Giol y Llistosellade.



Fuente: www.xtec.es/ieslasedeta

En la actualidad, el vocabulario es definido como flexible, pero con parámetros más significativos, generando una variedad de soluciones reforzadas por el repertorio de materiales y soluciones constructivas utilizadas (figura 12). Algunos proyectos de esta nueva cosecha buscan romper con la monotonía de las aulas idénticas, conservan una cierta geometría, contribuyendo a dar una fuerte identidad a cada enseñanza.

Figura 12. IES Castello d'Empúries (2001). Arqs. Josep Benedito y Santi Orteu.



Fuente: www.josepbenedito.com

Se percibe que el nuevo escenario que se presenta, hace posible avanzar en cuestiones como la diversificación y flexibilización de los programas en función de la especificidad de cada centro, de su entorno y de su proyecto pedagógico. También la participación de los responsables pedagógicos en la definición de los contenidos y de la organización del proyecto escolar ha permitido aplicar los principios de la renovación pedagógica, superando algunas de las limitaciones que caracterizaban las construcciones escolares recientes.

Consideraciones Finales

A partir del estudio cronológico propuesto para este trabajo, hemos podido recopilar información acerca de la arquitectura escolar pública desarrollada en el ámbito de la ciudad de Barcelona. Registramos, en distintos momentos del siglo XX, importantes cambios en la enseñanza y en la concepción de la tipología escolar pública, aunque, conforme señala Carbonell (2003), esta evolución no fue lineal, sino que experimenta numerosos altibajos, con avances destacables y retrocesos trágicos. Pese que, además del arquitecto y del pedagogo, en la concepción del espacio escolar predomina un tercer discurso, el de los poderes u organismos públicos, o sea, una convergencia de parámetros muy diversos y de jerarquía difícil de determinar. Sin embargo, estos parámetros nos han permitido sintetizar en etapas el escenario de las construcciones escolares públicas en la ciudad Barcelona (tabla 1).

Tabla 1 – Síntesis del desarrollo de la arquitectura escolar en Barcelona a lo largo del siglo XX.

PERÍODO HISTÓRICO ¹⁰		CARACTERÍSTICA
1º Tercio	1900 – 1931 la escuela monumental 1931 – 1939 la escuela para todos	Enmarca el transcurso de una etapa de una lenta implantación, hasta una década de crecimiento, pero con final traumático. Merece destaque el trabajo del arquitecto Josep Goday y Casals que, en sintonía con el proyecto pedagógico de Manuel Ainaud i Sánchez, planifican un nuevo modelo de edificio escolar. El incremento en la creación de escuelas no significó una solución para una insuficiente red escolar pública de la ciudad. El estallido de la Guerra Civil solo intensificó la ruptura del proceso de eclosión
2º Tercio	1940 – 1980 del inmovilismo a la renovación	La enseñanza pública experimenta un período débil, de lento crecimiento. Se mantienen las escuelas unitarias mixtas, unitarias dobles y grupos escolares prácticamente hasta la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) del 1970. Entre los años 70 y 80 la economía crece y se observan importantes cambios a nivel económico y también en el arquitectónico educativo, materializado a través de la LGE. Los años ochenta finalizan con una década en que se observa el renacimiento pedagógico y los cambios en la política educativa.
3º Tercio	1981 – 2000 las escuelas de la democracia	El último tercio del siglo XX, inicia con la gestión propia del sistema educativo por la Generalitat de Cataluña. El período inaugura una época de producción masiva de nuevos edificios escolares. En Cataluña, se construye muchas más escuelas que en el resto del país, con reconocido destaque a la implicación del Ayuntamiento de Barcelona en la promoción de numerosos parvularios y centros de enseñanza primaria. Enmarca la retomada de la trayectoria por la busca de la calidad arquitectónica de los edificios escolares públicos.

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

AJUNTAMENT DE BARCELONA et al.. **Les construccions escolars de Barcelona:** recull dels estudis, projectes i altres antecedents que existeixen en l’Ajuntament per a la solució d’aquest problema. Barcelona: Taller de Artes Gràfics Henrich, 1922, pp. 413.

BENEDITO I ROVIRA, Josep. L’evolució de l’arquitectura escolar a Catalunya. In **Arquitectura escolar.** Curso de la Escuela Sert celebrado en la Demarcación de Barcelona del COAC, del 17 de enero al 21 de febrero de 2006, p. 1-4.

BOHIGAS, Oriol. Arquitectura y pedagogía, la tradición escolar en Cataluña. **Revista Arquitectura Viva**, n° 56, Madrid, 1997, p. 17-19.

¹⁰ Momentos históricos que ha vivido España a lo largo del siglo XX: 1900 – 1939 (monarquía, segunda-república, guerra civil); 1940-1980 (dictadura y transición); 1981-2000 (democracia).

_____. La escuela viva: un problema arquitectónico. **Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo**, Barcelona: Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña y Baleares, n° 89, 1972, p. 34-38.

BRULLET I TENAS, Manuel. L'arquitectura escolar a Catalunya i la seva evolució. **Referents històrics i anàlisi comparativa de les construccions escolars**, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1993, p. 2-4.

_____. L'evolució de l'arquitectura escolar a Catalunya. La planta central, la planta lineal i els seus plantejaments pedagògics. In **Arquitectura d'Ensenyament**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, p. 25-28.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. Un segle d'escola a Barcelona, acció municipal i popular, 1900-2003. In: Ajuntament de Barcelona, Instituto de Educació (eds.). **Recorregut per un segle d'escola a Barcelona**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003, p. 13-66.

CUIXART GODAY, Marc et al.. **Josep Goday Casals**. Arquitectura escolar a Barcelona de la Mancomunitat a la República. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, 2008, pp. 365.

DÍAZ LÓPEZ, María Esther. **La escuela del siglo XX**. Estudio comparado de tipologías arquitectónicas para edificios de enseñanza primaria y secundaria. Universidad de A Coruña, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, 2007. Tesis (Doctorado). 2007, pp. 575.

GOMÉZ, Carlos José. La exposición internacional de escuelas modernas. El edificio escolar moderno: Cronología de una intención. Actas del **V Congreso Docomomo Ibérico**. Barcelona, 2005, p. 80-91.

MARTORELL, Josep. Una visió molt personal. In: **Arquitectura d'Ensenyament**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1989, p. 21-24.

MARTORELL, Josep; BOHIGAS, Oriol; MACKAY, David. **Temas de arquitectura escolar**. Barcelona, 1972, pp. 54.

MONTANER, Josep M. Lecciones de Barcelona, inventario de edificios escolares. **Revista Arquitectura Viva**, n° 56, Madrid, 1997, p. 20-25.

PERICACHO GÓMEZ, Francisco Javier. Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. **Revista Complutense de Educación**. Madrid, vol. 25, 2014, p. 47-67. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/43309/41007>>. Acceso em: 05 Abr. 2014.

RIBALTA, Mariona. Una propuesta educativa global i innovadora: el C:E.N.U. **Revista d'Història de l'Educació**. Sociedad d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Barcelona, n° 1, 1994, p. 125-129.

_____. Participación en una polémica: el problema escolar. **Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo**. Barcelona: Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña y Baleares, n° 94, 1973, p. 28-29.

RIBALTA, Mariona; FONTQUERNI, Enriqueta. Las escuelas del C.E.N.U. 1936-1939. **Revista Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo**. Barcelona: Colegio Oficial de Arquitectos de Cataluña y Baleares, n° 89, 1972, p. 2-13.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Francisco Javier. **Arquitectura escolar en España: 1857-1936**, Madrid como paradigma. Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid, Programa de Postgrado en Arquitectura 2004. Tesis (Doctorado).

SÁ, Jauri dos Santos. El edificio escolar público en Cataluña en el siglo XX: notas de investigación. In: La producción del conocimiento y los desafíos (in)sostenibles del mundo contemporáneo. **Actas del XIII Seminario Apec**. Barcelona: Asociación de Investigadores y Estudiantes Brasileños en Cataluña, 2008, p. 233-240.

Recebido em julho de 2014
Aprovado em setembro de 2014

THE CHANGING OF THE POWER STRUCTURE IN THE EDUCATION OF
APPRENTICE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

A transformação na estrutura de poder na educação dos aprendizes na segunda metade de Século XIX

Katalin Vörös¹

ABSTRACT

The education of apprentices changed radically thanks to industrial revolution and the new mentality during the 18-19th centuries. The emergent power structure transformed the relations of individuals, family and state. The forceful change arose in Hungary in the second half of the 19th century. The Industry Act of 1872 disconnected the last stone of the old order with the abolition of guilds. The laws were codified one by one which ensured the literacy of citizens, the liberty of the industry and prosperity of the country. Institutionalization of the education of apprentices entailed extension of specific disciplinarian actions of school to the apprenticeship of the prospective craftsmen. The extended school age, that was the huge result of the period, eventuated the extension of the childhood, moreover the childhood of the apprentices. The special status of apprentices is particularly suited for illuminating the cultural-historical alteration of notion of childhood, adolescence, and discipline.

Keywords: education of apprentices, discipline, childhood, adolescence

RESUMO

A educação dos aprendizes transformou-se radicalmente graças a Revolução Industrial e as novas mentalidade ao longo dos séculos 18 e 19. A estrutura de poder emergente transformou as relações dos indivíduos, família e Estado. A transformação emergiu forte na Hungria na segunda metade do século XIX. A lei industrial de 1872 foi o último ataque às velhas ordens ao abolir as guildas. As leis foram codificadas uma a uma, garantindo a alfabetização dos cidadãos, a liberdade das indústrias e a prosperidade do país. A institucionalização da educação dos aprendizes implicou em ações disciplinares escolares para a formação dos futuros artesãos. A idade escolar prolongada foi o grande resultado do período, resultando na extensão da infância, precisamente na dos aprendizes. O status dos aprendizes é interessante para entender as transformações das noções de infância, adolescência e disciplina.

Keywords: educação de aprendizes, disciplina, infância, adolescência

The issue of the Hungarian education of apprentice are analysed two ways: on one hand, the changing discourse of the childhood and youth, on the other hand, the issue of discipline. The childhood, the youth and the discipline are such notions of culture that have been transforming and evolving during the history of the mankind. If these notions are approached historically, constant definitions can not be created. The study of Michel Foucault, *The Discipline and Punish* demonstrated that self-control and discipline are results of the natural accompany of the civilizing process, so the mentality of the second

¹ PhD student at “Education and Society” Doctoral School of Education, University of Pécs. In 2014, joined the Department of History of Education and Culture of the Institute of Education of the University of Pécs as an assistant lecturer. E-mail: xvoros.kata@gmail.com

half of 19th century was only one step of long alteration of these notions. What thus are the reasons these notions together discuss in relation to education of apprentices? The apprentices' status were changed, both the craftsman and the school had control over them, respectively they were simultaneously students and employees by means of the liberal politicians' acts. The altering economic and educational system involved the new modern structure of discipline and control that led to several conflicts in their life. Institutionalization of the education of apprentice entailed extension of specific disciplinarian actions of school to the apprenticeship of the prospective craftsmen. The extended school age, which was the huge result of the era, eventuated the extension of the childhood, moreover the childhood of the apprentices.

The changing concept of the discipline and the idea of childhood

One of the most important implements of act of the power is the standard-setting discipline from the Enlightenment, which plays an essential role in the life of the (vocational) schools. The body as the object of power is not recent, but the measure of the control has been increasing since the 18th century. The control “exercised according to a codification that partitions as closely as possible time, space, movement.” (Foucault 1991. 137.) Foucault calls discipline those “methods, which made possible the meticulous control of the operations of body, which assured the constant subjection of its forces and imposed upon them a relation of docility-utility”. (Foucault 1991. 137.)

The social and economical process in the 19th century transformed the way of living, and the thinking about child and family. The value of child was being grown by the family and the society. The little child got step by step into the centre of interest of the family. The emotions of the parents intensified also, so they considered the children as the guarantee of financial situation and the future of the family. At this time the “investment” into the child did not happened for the child's own sake. (Pukánszky, 2002. 16.)

„The dichotomy and ambivalence characterized the idea of child in the 19th century. To the little children were turned more attention than before, but the adolescents were not understood. The puberty was regarded as a critical period by the physicians, teachers, parents alike – even Rousseau in the 18th century. [...] The adolescence was considered as a stage of life which is dangerous not only to the individual but to the society.” “The poisonous or black pedagogy” was born also in this time. The educational literature claimed that the behaviour defects could remedy by intimidation and deterrence. (Pukánszky, 2002. 17.) The puberty was harder to define than the childhood both for 19th century man and for the later researcher. Thanks to it, the cultural historical research ignored puberty much longer than childhood. Adolescents were believed to be adults because they could be apprentices, workers, farmers, students, even married. The members of lower social class often started to work at young age (12 years old or earlier) even in 18-19th centuries. (Frijhoff, 2012. 19-20.) In the social practice, the *discovery of adolescence*² came about with the expansion of schooling at the beginning of the 20th century.

² G. Stanley Hall declared the *discovery of adolescence* as a new age for the sciences in 1904.

By the end of the 19th century people's way of thinking gradually transformed; their notion about the child also changed, so the 'discovery of the child' really came to pass. This was at the same time as the 'externally directed man' who is no longer able to give his children such eternal guidance that could direct their activities reliably under all circumstances. The Institutionalized education and the opinion of their peers played a growing role in children's lives. The social role of children grew and parents became increasingly aware of the necessity for education of high standard. (*Pukánszky, 2002. 26-27.*)

Despite the new elements of pedagogy and the idea of childhood in the 19th century, we cannot speak of a unified idea of childhood or discipline. In addition to the new paradigms, the previous traditions partly further lived in public opinion.

The new framework of education of apprentices

In the second half of the 19th century Hungary was part of the biggest state of Central Europe, the Austro-Hungarian Monarchy. The Austro-Hungarian Monarchy was a dual state structure and it was created by the Austro-Hungarian Compromise of 1867. It consisted of two independent and equal states with a common ruler, common foreign policy and common army and navy. However, each country had its own home affairs including its own education policy. It was the time of the birth of the modern economic and civil society. The industrial revolution covered Austro-Hungarian Monarchy, too. The modernization and the development of economy started nationally and locally of which vocational education became an important instrument. For the nation-states, the education system was a modern instrument to develop the competences of citizens in a wider sense, including work related competences.

Controlling and discipline meant an entirely new issue for the mass of the children who entered the institutionalizing education. The formal education of apprentices goes back to the 18th century. Previously for centuries the training of the apprentices organized by the guilds that was a generally accepted custom.³

Following the edicts of Joseph II, art schools running on Sundays and on feast days were set up throughout the country. At the same time in the 1780s the terms of apprentice contracts included the condition that the youth had to go to school beforehand for at least two years to gain elementary knowledge. In terms of the enlightened absolutist legislation it was determined by regulation that a master was only able to liberate those apprentices who could officially verify their attendance of drawing schools for one year. Nevertheless, the will of the central power spread over the narrow layer of the industrial society, as was proven by the September 25 1795 edict, which predicated more strictly the obligatory attendance of standard and drawing schools for apprentices. (*Mészáros 1995. 31.*)

³ The guild-like education continued in a three-step system until the end of the 19th century: the candidate had to check in at the chosen guild, where he wanted to learn the certain craft. The guild corp registered him and then came a (more or less) 3 years apprentice time. After that the young man got an 'internship book' and he had to practise his future profession in areas set by the guild. After the 'internship years' he returned to his master where he made his masterpiece, which was judged by the so called 'artwork-visual-masters', assigned by the guild corp. If they found the masterpiece proper and if the young man was proved to be hard-working and honest to the last, he was liberated and pronounced a master. (*Erdődy, 1999. 151.*)

In the era of reform the development of Hungarian industry was seen as a tool to set up the education of the industrial layer of society. The Industrial Association (Iparegyesület), which was among others hallmarked by the name of Lajos Kossuth, worked out several plans regarding vocational education (master-servant schools, Sunday remedial schools, professional classes and in-service trainings, Industrial School etc.), but most of these only applied to a small proportion of craftsmen. (*Fericsán*, 1999. 29-45.) Both the National Industrial Association and the endeavors of central authorities took away the practice of industry, apprentices and servants from the guild-frames, and within this from the masters' power. On a legal level the demolition of industrial guild-frames began - thanks to the 1840:17 rubrica³ – and the neoabsolutism it followed⁴. The disposal of the guilds was accomplished with the industrial act of 1872, which was to abolish the last stones of the old system.

The dramatic changes of Hungarian vocational education happened in the second half of the 19th century. The Act 38 of 1868, which was drafted by József Eötvös, was created in the spirit of liberalism. The Act of elementary school education was the first and one of the most important steps of the modern educational system. The children's lives connected with the school thanks to the installation of compulsory education. The majority of them were given a family education, but in the second half of the 19th century many of them got into a highly regulated hierarchical system. The new social space (the effects of peer groups, teachers' expectations etc.) which they had to fit into, a number of challenges addressed to children and adolescents. (Nóbik 2002.)

At time of the 1867 Compromise, leading Hungarian political and economic actors were supporters of liberalism and the capitalist free enterprise. The principles were laid down by the ideologists of the national reform movement; the ideas of Friedrich List and Michel Chevalier fundamentally influenced the thinking of Hungarian statesmen (Kövér 1982.). Liberalism, in addition to positivism, such as the ideology of modernisation of the 19-20th centuries declared for continuously, undiminished human development. Parallel with these, the work and the time became a fundamentally disciplinary power in the modern industrial society. (Németh 2007.) Foucault's writing made clear the importance of modern work to the mentality; it was defined as the new motive power of external and internal discipline of body. The institutionalizing, modern vocational education – even today - was dedicated to the world of work organization that was an integral part of well-organized state control process. It played an important role in the development of the normative behaviour. Thus, 'if a territory of human activity becomes institutionalized – like education -, it inherently means that it comes under social control.' (L. Berger – Luckmann, 1998. 83.)

The industrial law of 1872 and 1884 meant the new framework for the industry and Vocational Education and Training. The structure of power took shape over the text of the law that was in charge by the legislature. The industrial law of 1872 abolished the guilds and thanks to it, the more hundred years way of the vocational education ended. The law of 1872 (8.) did not indicate the qualification/ make a qualification condition to the business which eliminated an important motivation for the mass apprenticeship.'Every adult - or person pronounced an adult – can practise any kind of craft – even trading -

regardless of sex, within the barriers of law anywhere, independently and free all over the territory of the Hungarian Crown.⁵ Even the employed industrial workers did not have to be qualified or have a certification to perform their work. The law exonerated every industrial worker and business people from all the restrictions. Henceforth every individual craftsman could have employed apprentices, which was a notable improvement in technical training.⁴ The importance of acquiring elementary knowledge can also be found in this law: it is the responsibility of the craftsman to make any illiterate apprentices in his care learn to read and write. Once the young student possesses these skills, then it is also the responsibility of the master to send him to remedial school or industrial school. "The craftsman is bound to make his student train in the industry he practises and learn morals, order and good work ethics."⁵ According to the law, parents responsibly of schooling devolved on the craftsmen. If they failed to fulfil the obligation, a fine was imposed between 20-200 forints (on the parents). (Nagy 1999. 20.) The fine (penalty in money) was as a disciplinary of 19th century. In a liberal state the comprehensive idea is not faith or power but law. Punishment is not power act rather than contractual obligation of the state that is executed in accordance with the law. In this time power was not individual (as at time of absolutism) but institutionalized. (Garland 1997. 136-139.)

The master had a patriarchal relationship with his apprentice; namely "the apprentice belonged to the master's house and he (the apprentice) had to be attended in case of illness" and the apprentice "was obliged to do that the craftsmen or the store manager entrusted to him; if he lives in the master's house and victualed, he will be under the paternal supervision of the master until his 18th birthday."⁶ It can also be understood from the 1872 and 1884 acts that apprentices could in principle rent a room or a bed, which might have loosened the 'feudal bonds' of the master-servant relationship.

The crisis of 1873 and the subsequent economic depression led most European countries to change direction on economy policy. Anti-liberal social and political schools of thought sprang up; they demanded the regulation and restriction of capitalist enterprise- with a view to assisting those who were unable to compete. Liberalism thus remained the fundamental principle of official economic policy. In the light of the economic difficulties, however, the state was required to intervene in a more direct manner. The apprentice education was hardly criticized. A budapesti ipari kamara arról számol be ekkor, hogy a képzettség becsületének hanyatlása miatt fogy a tanoncokat tartó mesterek száma. (Nagy, 1999. 21. o.) Both the surveys made by the National Industrial Association⁹ and the works of Adolf Szabóky and Károly Kelety¹⁰ prove that after 1872 the situation of the Hungarian crafts industry reached a point of crisis. According to the data of Szabóky, the number of the craftsmen dropped from 247034 to 189160 between 1870 and 1877 in Hungary (Víg 1932. 194.). In response to the pressure from various national actors, the government introduced the industrial law of 1884. The industrial law of 1872 and the "lassiez fair" were blamed for the craftsmen's immorality, undisciplined, lax apprentices, even the increase of labour, extinction of corporative attitude and decline

⁴ 1872:VIII. tc. § 40.

⁵ 1872:VIII. tc. § 42.

⁶ 1872:VIII. tc. § 46.

of demand in 1870s. (Víg 1932.) The lack of discipline, moral decay in relation to the apprentices was returning again and again as a topic in the social discourse.

We should, however, not think that the law born in the liberal spirit of 1872 could have really meant freedom for apprentices and industrialists. If the tool for spreading and strengthening freedom is regulation, this itself leads to a paradox. The crisis of 1873 was the catalyst that led to the realization of it all over in Europe. The norms and the control/supervision to the adequate, proper function of economy and society were necessary. The role of the state was intensified from 1880s, it could prove the industrial subsidies prescribed in the law of 1881, 1890, 1899 and 1907 included 15 –year exemptions on tax and duties for industrial plants as well as railway transport and customs concessions even more the social services.⁷

The dream of 1872 as Péter Tibor Nagy defined, realized in the industrial law of 1884. (Nagy 1999.) The new law clarified in more details and regulated its predecessor. Regarding vocational training it was a milestone that 'In a town where there are at least 50 apprentices but no school for them, the town is obliged to provide the apprentices with extra courses'¹². Their maintenance is primarily the task of the given community but they could also look to state support. The attendance of vocational schools was obligatory for all apprentices and according to the industrial act the liberation of servants was bound with completing the school. The attendance rules for the apprentice school did not change from the 1872 law.

The act of elementary school education and the compulsory education of apprentices unambiguously pointed to the nationalization of education. The state was intervening into the life of the individual and the family. The law of 1884 provided the supervision of establishing apprentice schools; they were subordinated to the district superintendent. The development of the monitoring/supervision system contributed to the extension of the power of the state to this field of the education.

The Hungarian board of the vocational education constituted two ministries: the Ministry of Trade and the Ministry of Education. The main council (so called Iparoktatási Tanács) was created successfully in 1892. The procreation of the Industrial Education Council was a great leap forward to the institution/organization of the modern vocational education and to the statism (etatizmus). Two ministries deputed the members of this council: the Ministry of Trade and the Ministry of Education and Religion. From that time the two ministries wielded the supervision of the VET. The secondary vocational education was under control of the Ministry of Trade, but the lower institutions belonged to the Ministry of Education. (Víg 1932.)

Thanks to the Council, a regulation and curriculum were made in 1893 and were in force in apprentice school until 1924. The regulation of 1893 further regulated the lives of the apprentices. A hierarchically structured surveillance system of disciplinary power was built up/ expanded. The masters and teachers meant the lower level of this system and the ministry meant the highest level.

⁷ The Hungarian historian Gábor Gyáni wrote about the in more detail in his study: Gyáni, Gábor (1999): Könyörületesség, fegyelmezés, avagy a szociális gondoskodás genealógiája, Történelmi Szemle 1-2. sz. http://epa.oszk.hu/00600/00617/00003/tsz99_1_2_gyani_gabor.htm (2012. 12. 03.)

Apprentices under the supervision of school

The improving new educational and vocational educational system created a brand-new framework to the craft and trade apprentices. The law and the regulations regulated the apprentices working time and apprenticeship, (learning time) according to the modern demands. “The workshop, the school, the army were subject to a whole micro-penalty (system) of time (lateness, absences, interruptions of tasks), of activity (inattention, negligence, lack of zeal), of behaviour (impoliteness, disobedience), of speech (idle chatter, insolence), of the body (incorrect attitudes, irregular gestures, lack of cleanliness), of sexuality (impurity, indecency).” (Foucault 1991. 178) Every element of the micro-penalty system can be found in the text. These determined the life of apprentices. There was a whole of difference to the time of guilds; the masters obligated apprentices to work in the workshop not to the domestic servant. The young was not under the master’s control at least 7 hours a week (including 3 hours drawing, 4 hours general subject) and they had to play under the rules of the school. Previously, the apprentice only depended on the master; he determined and controlled his time and actions. The regulation of 1884 and 1893 prescribed that the student had to go to school “on time and clear” and he had to bring his school equipment in tidy condition. (*Az iparoktatás*, 1904. 21.)

The unjustified absence was a capital offense because the adolescence backed out of the control of the power and he was tempted easily to sin. Traceability and keeping an eye on the subject of discipline was subordinated by traceability the persistent monitoring. Monitoring and documentation of absence provided controlling and discipline in the school. In the industrial society “Precision and application are, with regularity, the fundamental virtues of disciplinary time.” thanks to appearing of the lease-work. (Foucault 1991. 151) The organisation of school (originated from monastic communities) had a specific time management as well as it was the scene of encounter and appearing of different time relation. The school created fundamentally future-oriented norms, which were made stronger by the own reward and punishment system. This kind of time management reflects the values of the civil middle class up to this day. A future-oriented mentality, time planning and following the time norms connected to behaviour might both aid or hinder one’s success in the world of education. (Meleg, 2009.) The apprentices’ family had a different time management than the school and because of that they did not make a good progress in the school. The apprentice schools were institutions primarily concerned with the interests of craftsmen and tradesmen and not to train a labour force to fulfill the needs of modern factory industry.⁸ Time management of a small workshop was more similar to the natural timetabling work rhythm than disciplinary time of factories and schools. (Németh 2007.)

⁸ The freshmen coming from vocational schools and higher industrial schools meant the base of skilled labour force for the emerging modern factory industry, while the mass of workers consists of trained unskilled workers.

The school as a disciplinary space

The school's disciplinary space as a function persisted beyond the walls of the building. The apprentices were disciplined for "If they would do any kind of archness rowdiness or unruliness in the school or in the street rowdiness (badness)". (*Az iparoktatás*, 1904. 23.) The study of Balázs Mészáros¹⁴ depicts vividly the 'madcapness' and 'mischievousness' of the contemporary young people of that age. According to the texts cited by him, the streets in the Buda district of Pécs were aloud with the curses, bluster, goading and the wagering of the 12-18 year- old servants and young working people, disturbing the public peace. The public opinion of the time viewed the parents as responsible for the rowdy situation. At the end of 19th century, the middle class often explained the cultural difference of the lower social classes as a social problem. "The purpose of the various state and local (communal) measures was to eliminate the transmission of these social problems, to this the disciplining of children led the way through." (Mészáros 2007, 225.) The arising problems of the apprentices in the media were due to their social position and also to their age. The apprentices had to face up to the physical and psychological changes of adolescents beyond the resultant frustration from the dual control, which sometimes led to deviant, immoral behaviour in majority of society's opinion/view. Connected with that, we can understand the late discovery of adolescence.

A normative function was attributed to the education for the power beyond the transmission of the civilization, István Bernáth's report of 1890/1891 shows the it clearly: "The most of these apprentices [who belongs to a lower social status] imbibe the most elemental knowledge and the love of the order, the discipline and the morality only in these [apprentices] schools, they can not excel in the society without these [virtues]." (Víg, 1932. 233.) As a general rule, the problematic social group was repaired by the religious and moral education. On the part of the pedagogists a disdainful treatment towards the poorer, simpler people could often be observed. (Nóvik 2002.)

The National Public Education (so called *Állami Népoktatás*) newspaper published a longer article about the moral education of apprentices in 1909. The morality was regarded as the most important value of a nation therefore the students and technical students 'moral education should have been a state responsibility.' But what in fact are morals? It is simply acting in a way and doing good which benefits society and avoiding harmful, thus bad things.' (*Állami Népoktatás*, 1909. 8 sz. 5.) The mean of moral education was the discipline according to the author of the article. He distinguished three types of disciplines: predictive, directional and governing discipline. In case of the apprentices, predictive discipline might be suitable to oppress their crude desires, for which the workshops held far more opportunities than the schools. The other two discipline types are educational forms suitable for discernment and self-determination; primarily, the pedagogist is responsible for these. (*Állami Népoktatás*, 1909. 8 sz. 5.) The article divined the education and the discipline of apprentices in according with their dual status. The dual status of apprentices (a student and a worker/employee at the same time) led them to many conflicts and problems. The teachers often complained about

students' fatigue, inattention and the poor accomplishment, which was the main cause of the long work (12-14 or 16 hours a day) and the overwork, this problem was a recurring issue until the early twentieth century. Opposite of that, the masters and the critical of the system thought that the main source of problems was the low-level or pure education in the schools. (Víg 1932.)

The means of disciplining

The industrial law about the apprentices mentioned separately the responsibility of craftsmen. They had to prevent the apprentices from the houseful's and varlets insulations. The appearance of the prohibition of the physical injury and the domestic servant was of great importance because it revealed a generally accepted custom. The disciplinary rules in the law of 1884 and the regulation of 1893 said that the headmaster had a right to "close the student or use family disciplinary, if it is necessary". (Az iparoktatás, 1904. 23.) The seclusion and the detention were typical enforcement of the liberal state as the fine/penalty. (Garland 1997.) The headmaster had a kind of judicial privilege and he had the right to decide about the seclusion and the family disciplinary. However, some questions arose: what did seclusion and family disciplinary exactly mean at this time? How could the corporal punishment be accepted in real life in the second half of the 19th century?

The spread of corporal punishment could be observed in the 15-16th centuries as the authoritarian, hierarchical and absolutist idea of controlling society. Within this there is difference between the discipline of children and adults, yet it was not that clear in the Middle Ages. Corporal punishment was not used on all adults, but in case of children it was universally applied, regardless of sex or title. Corporal punishment was originally used only on infants, but then from the 16th century on all young people. This way the differences between childhood and adolescence were lessened and adolescents were pushed back towards childhood. However, this is less true for adolescents coming from lower, uneducated social groups because they took part in supporting the family or in productive work as soon as they entered adolescence, so they were treated as adults (Ariés, 1987, 195.) When observing the school books about pedagogy written in the 19th century it is obvious that they were written in terms of enlightened-rationalist child approach. The introductions of these books, discussing philosophical and antropological questions, typically view the child as adults filled with values of the future with developing abilities, since humans became humans because of education. However, it is remarkable that during the discussion of corporal punishment the majority of the authors allow physical punishment only in cases of severe discipline breaches.¹⁶ In the works of Hungarian schoolbook writers this contradiction originates from the genetic approach of the change of human morality rooted in the 18th century. According to this point of view, spanking and physical punishment are for children who lack the ethical values which are characteristic of humans. (Pukánszky, 1996.)

In spite of the fact that corporal punishment was still alive, in this era it was not seen as the general tool of discipline, which shows the changed practice of controlling

the body. The transformation of the school discipline structure corresponds to the new direction of childhood approach, which do not deride the child's incompleteness and does not affirm the necessity of indignity (Ariès, 1987. 196.). Examples of punishment at apprentice schools include sitting alone in front of the class or the teaching corporation'; informing the apprentice's master or parents about misbehaviour; calling him before the industrial school committee; charge in case of injury; a misbehaviour report (Az iparoktatás, 1904. 23.) These punishment types were not free from the means of 'black pedagogy' propagating in the 19th century.

The sad fate of apprentices was still in the forefront of public thought although physical punishment took a backseat. Mihály Babits's novel, *A gólyakalifa* (1913) (Hungarian) deals with this topic. Even if it is fiction and deals with extremes, the novel paints a convincing picture of the presence of corporal punishment and servant work in the stereotypical daily life of apprentices. The author portrays the world of apprentices, the life and mentality of the lower social class as the contrasts of values.⁹

Bibliography

Az iparoktatás Magyarországon és külföldön [The industrial education in Hungary and abroad], (1904), [sz.n.], Kereskedelemügyi M. Kir, Miniszter Press, Budapest.

Ariès, Phillippe (1987): *Gyermek, család, halál, [Centuries of Childhood. A Social History of Family Life]*, Gondolat Press, Budapest.

Erdődy, Gyula (1999): *A baranyai iparoktatás történetéből*, In: Sirtes Gábor – Vargha Dezső: *Angstertől Zsolnayig, Ipartörténeti tanulmányok*, Pro Pannónia, Pécs, 151-168.

Fericsán, Kálmán (1999): *Ősi fáknak ága-boga*, A középszintű iparoktatási szervezet kialakulása és fejlődése Magyarországon, Carbocomp, Budapest-Pécs.

Michel, Foucault (1975): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Gondolat Press, Budapest, 1990.

Frijhoff, Willem (2012): *Historian's discovery of childhood*, *Paedagogica Historica*, 48/1.

Garland, David (1997): *A büntetés és jelentései, A büntetés szerepe a kultúra teremtésben*, In: szerk. Zentai Violetta: *Politikai antropológia*, Osiris Press, Budapest, 127-147.

Kövér, György (1982): *Iparosodás agrárországban*, [Industrialisation in agricultural country] Gondolat Press, Budapest.

L. Berger, Peter – Luckmann, Thomas (1998): *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés, [The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge]*, Hungarian translation: Tomka, Miklós, Józsoveg Műhely Press, Budapest.

Meleg, Csilla (2009): *Időorientációk és esélykülönbségek (Problémavázlat)*, In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna: *Kié az oktatáskutatás?*, Csokonai Press, Debrecen 32-46.

⁹ The social critical point of Mihály Babits's novel can be found in Elemér Táborý's extremely 'double life', however, it does not appear on the primer denotation level of the text.

Mészáros, Balázs (2007): „A rendőrség az utcán is ellenőrizzé a gyerekeket!”, *A gyermekek fegyelmezése a nyilvános városi terekben*, In: Kaposi Zoltán – Pilkhoffer Mónika: *Tanulmányok Pécs történetéből 19.* Pécs Története Alapítvány Press, Pécs, 217-230.

Mészáros, István (1995): *Magyar iskolatípusok 996-1990 [The Hungarian school types, 996-1990]*, OPKM Press, Budapest.

Nagy, Péter Tibor (1999): *Az iparpolitika és a tanoncoktatás kialakulása*, In: *A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig*, Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek Press, Tatabánya, 16-23.

Németh, András (2007): *Mi is az idő? – Történeti idősociológiai és időantropológiai vázlatok*, [What is the time? – Historical timesociological and timeantropoligical surveis], *Iskolakultúra Online*, 1, 54-75.

Nóvik, Attila (2002): *Gyermekek a dualizmus iskolái és családi hatókörében*, In: *Iskolakultúra* 12. 3. sz. 16 – 20.

Pukánszky, Béla (1996): *A testi fenyítés témája a 19. századi magyar neveléstanönyvekben*, [The issue of the corporal punishment in the Hungarian pedagogical textbook in the 19th century], *Századvég*, 23. sz.

Pukánszky, Béla (2002): *A tizenkilencedik század gyermekfelfogása* [The ide of children in the 19th century], *Iskolakultúra*, 2. sz., 13-29.

Víg, Albert: *Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta* [The history of vocational education of Hungary in the last hundred years, especially since 1867], Pátria Press, Budapest, 1932.

*Recebido em fevereiro de 2014
Aprovado em abril de 2014*

A PRESENÇA DA CULTURA ESCRITA NO MEIO RURAL ENTRE AS DÉCADAS DE 1920 E 1940: O CASO DE LEITORES ASSÍDUOS

The presence of written culture in rural areas between the 1920s and 1940s: the case of assiduous readers

Lisiane Sias Manke¹

RESUMO

O artigo discute questões relativas à trajetória de cinco *leitores assíduos*, de modo a demonstrar as estratégias de acesso e os usos da cultura escrita no meio rural, especialmente, entre as décadas de 1920 e 1940, período em que estes atores tiveram os primeiros contatos com a leitura e a escrita. A investigação está ancorada nos pressupostos teóricos vinculados a história da leitura, com o que propõe o historiador Roger Chartier, e aos conceitos da sociologia da leitura e da cultura, discutidos por Bernard Lahire. A análise das trajetórias individuais permitiu compreender que apesar das dificuldades de acesso à escola, havia uma *forte crença* na cultura escrita, como algo fundamental para a formação cidadã. Ainda, o estudo dá visibilidade à circulação de manuscritos e impressos no meio rural como principal forma de informação e comunicação no período analisado, sendo possível vislumbrar a diversidade de relações estabelecidas com a cultura escrita no meio rural.

Palavras-chave: História da Leitura; Meio Rural; Leitores Assíduos.

ABSTRACT

The article discusses issues related to the trajectory of assiduous readers, in order to demonstrate strategies for access and use of written culture in rural areas, especially between the 1920s and 1940s, period in which these readers had their first contacts with reading and writing. The research is based on the theoretical assumptions tied to the history of reading, studied by the historian Roger Chartier, and the concepts of reading and cultural sociology, discussed by Bernard Lahire. The analysis of individual trajectories allowed the researcher to understand that despite the difficulties of access to school, there was a strong belief in written culture, as something important to civic education. Still, the study provides visibility to the circulation of manuscripts and printed materials in rural areas as the main form of information and communication in the analyzed period, making possible to glimpse the diversity of relationships established with the written culture in rural areas.

Keywords: History of Reading; Rural Areas; Assiduous Readers.

Rural e urbano foram representados de modo antagônico por longo tempo nos estudos da sociologia rural. Para Carneiro (2008), “a sociologia rural, na sua constituição como disciplina específica, provocou a reificação de uma imagem dicotômica da sociedade sustentada na oposição entre cidade e campo como dois universos substantivamente distintos” (p.22). Deste modo, segundo a autora, convencionou-se representar o espaço urbano como lugar da civilização e da modernidade, enquanto que ao rural restou o

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Professora da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

estigma do atraso, da tradição e do estático. Diante da representação atribuída ao espaço rural em contraposição ao urbano, da ausência de pesquisas substanciais sobre a presença da cultura escrita neste contexto, e da sociedade urbana ser considerada o “berço da cultura escrita” (VIÑAO FRAGO, 1999), tem-se como resultado a compreensão de que o meio rural é o local da ausência ou da rarefação das práticas de leitura e de escrita. Contudo, para Carneiro (2008), há a necessidade de perceber o rural como espaço heterogêneo, capaz de englobar uma diversidade de atores e práticas sociais. Para as novas concepções desenvolvidas pela sociologia rural, o enfraquecimento das fronteiras entre rural e urbano não leva necessariamente à homogeneidade dos dois espaços, como se não existissem modos de vida específicos desses locais, mas permite entender o rural como espaço dinâmico, onde pode haver a mobilidade espacial e a preservação da identidade social, “é o caso da manifestação de práticas culturais entendidas como rurais em espaços definidos como urbanos e vice-versa” (CARNEIRO, 2008, p. 35).

Neste texto serão abordadas algumas questões relativas a presença da cultura escrita² no meio rural, contrapondo a ideia da inexistência de tais práticas neste espaço, a partir da análise da trajetória de *leitores assíduos*³, que viveram o período de escolarização entre as décadas de 1920 e 1940. A abordagem que se estabelece advém do resultado de uma pesquisa concluída⁴, que teve como tema o estudo das práticas de leitura de leitores rurais, que leem cotidianamente, de forma não profissional. Os pressupostos teóricos que nortearam a análise estão vinculados à história da leitura, e aos conceitos da sociologia da leitura e da cultura, na qual o indivíduo ganha espaço e representatividade como sujeito único, porém, vinculado a um determinado grupo social. Neste sentido, os estudos do sociólogo Bernard Lahire (2002, 2004, 2005) apresentam significativas contribuições à investigação, frente ao conceito da sociologia *à escala individual*, na qual o social é abordado individualmente. A partir deste suporte teórico, indivíduos que residem em municípios da região Sul do Estado do Rio Grande do Sul, compuseram o quadro de atores analisados neste texto, quatro homens e uma mulheres, sendo eles: Antonio, Nei, Henrique, Ismael e Tecla⁵.

Os leitores em evidência nasceram entre os anos de 1916 e 1936, tendo cursado de três a cinco anos da escola primária, com exceção de Ismael que não frequentou a escola formal, e de Nei que cursou até o secundário. Todos são oriundos de famílias de agricultores, descendentes de imigrantes europeus, que durante a vida profissional trabalharam em atividades rurais com mão de obra familiar. Não se trata, portanto, de famílias abastadas e com alta escolarização. Como agricultores, estes atores, não desenvolveram uma atividade de destaque social. Pode-se também considerar que as distâncias geográficas que caracterizam o meio rural tendem a dificultar o acesso a uma série de atividades culturais.

² Conforme Brito (2005), “cultura escrita é, de todos os termos, o mais amplo e que procura caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita”. (p. 15).

³ Caracteriza-se como *leitores assíduos* aqueles indivíduos que leem constantemente e intensamente, com o intuito de instruírem-se ou por prazer de ler.

⁴ Trata-se da Tese de doutorado “*História e Sociologia das práticas de leitura: a trajetória de seis leitores oriundos do meio rural*”, defendida em 2012 no PPGE/FaE/UFPel, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Peres.

⁵ Optou-se por utilizar apenas o primeiro nome dos atores e não divulgar o local de residência, de modo a preservar as identidades destes.

Assim, se forem elencados somente elementos como herança familiar e educação escolar como determinantes principais para a formação das práticas socioculturais, seria difícil considerar e entender a formação da *disposição* (Cf. LAHIRE, 2002) para a leitura destes atores. Chartier (2002) auxilia a compreender essas situações quando afirma ser fundamental que os estudos se ocupem de reconstruir situações particulares, desprendendo-se do olhar único para as estruturas que regulam as relações sociais, sendo imprescindível considerar em suas formas sociais “as racionalidades e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias, indivíduos”. (CHARTIER, 2002, p. 84).

Deste modo, neste estudo o social é investigado através do indivíduo em sua forma incorporada, ou seja, do *social dobrado* (LAHIRE, 2002). Assim, ao considerar que as disposições interiorizadas são resultado de socializações passadas, o indivíduo é resultado da realidade *social desdobrada*. Para Lahire (2002) apreender a realidade social é algo bastante complexo, sendo necessária uma série de informações que precisam ser comparadas sobre o mesmo indivíduo para que se apreenda o *social dobrado*. Para tanto, a análise deve ocorrer no sentido *vertical*, ou seja, no cruzamento de diversos dados que correspondam à trajetória de um mesmo indivíduo. A partir deste aporte teórico-metodológico, no qual a coleta dos dados é ancorada especialmente nas fontes orais, foram realizadas 25 entrevistas com os cinco atores, definidas como *entrevistas em profundidade*, ou seja, longos depoimentos nos quais os leitores falavam livremente sobre suas trajetórias de vida e a relação com a leitura. Além das entrevistas, outros documentos somaram-se aos materiais empíricos, tais como, o registro de *notas de campo* (BOGDAN e BIKLEN, 1994), o acervo de livros dos depoentes, entre outros documentos pessoais destes, como cartas, inventários e textos manuscritos.

Para a análise dos dados observou-se o que alerta Lahire (2004) em relação ao cuidado para não homogeneizar contextos que são heterogêneos, buscando considerar as singularidades dos princípios de socialização, nos diferentes períodos de uma trajetória. Assim, as variações e as permanências foram consideradas, buscando-se apreender as dissonâncias e contradições que os depoimentos apresentavam, mesmo ao considerar que muitas vezes tais aspectos colocam-se de maneiras quase imperceptíveis ao entrevistado, que normalmente procura manter um discurso coerente sobre sua trajetória social.

As estratégias de acesso e a presença da cultura escrita na trajetória de indivíduos rurais.

Ao abordar a trajetória de indivíduos rurais este texto busca embasar-se nos novos pressupostos que as investigações científicas propõem, ao possibilitar resultados mais consistentes em relação às práticas culturais dos diversos grupos sociais. Para Chartier (1994), as abordagens que partem da contraposição entre populares e eruditos, pobres e ricos, operários e intelectuais, rurais e urbanos, foram amplamente assumidas e proporcionaram uma base de conhecimento fundamental para estabelecer outras interrogações. No entanto, por estarem baseadas em uma concepção de caráter sociográfico, apresentam de forma implícita que as clivagens culturais são organizadas conforme um recorte social prévio. Para o autor é necessário recusar essa dependência

que vincula práticas culturais e grupos sociais, pois desta forma, as diferenças culturais estariam estabelecidas *a priori* entre os grupos sociais. Conforme afirma o autor ao se referir à história do livro:

Não há o que obrigue as partilhas culturais a se ordenarem de acordo com uma grade única de recorte do social, recorte esse que supostamente comandaria a desigual presença de objetos culturais, bem como as diferenças de conduta em relação a eles. A perspectiva deve ser modificada, preocupando-se em desenhar, primeiro, as áreas sociais nas quais circulam cada corpus de textos e cada gênero de impresso. Partir, então, dos objetos e não das classes ou dos grupos (...). (CHARTIER, 1994, p.15).

Portanto, para Chartier (2002), é fundamental que os estudos mudem o enfoque despreendendo-se do olhar único às estruturas que regulam as relações sociais para alcançar as práticas e os objetos que permeiam os diferentes espaços sociais. Nesse sentido, o objeto da história deixa de ser as estruturas sociais que regulam as relações sociais, passando a abarcar as racionalidades e as estratégias que compõem as dinâmicas práticas socioculturais que envolvem comunidades, famílias e indivíduos. (CHARTIER, 2002, p. 84). Para tanto, compreende-se que a sociologia *à escala individual* (LAHIRE, 2002) contribui no sentido de possibilitar uma abrangência maior do social em sua diversidade, ao investigar o indivíduo sem rotulá-lo *a priori* pelo espaço onde vive e pelas relações que deveria estabelecer no contexto social.

Sendo assim, ultrapassando a relação antagônica entre urbano e rural, ao compreender-se que há uma variedade de práticas socioculturais que se mesclam em ambos os espaços sociais, busca-se dar visibilidade ao meio rural como espaço que contempla na experiência dos indivíduos as práticas de leitura e escrita. No entanto, a perspectiva não parte do *grupo rural* e de suas especificidades, mas do *ator social* que, entre outras características, é morador de espaços rurais. Dessa forma, não são ignoradas as singularidades culturais próprias deste espaço, como a relação com a natureza e as dificuldades de acesso aos bens culturais devido às distâncias geográficas, mas problematizadas a partir da trajetória dos atores sociais. Assim, o olhar procede do indivíduo para o contexto e não de um contexto sociocultural, previamente estipulado, para o indivíduo. Reafirma-se, então, que a trajetória destes atores sociais, que será analisada na sequência do texto, contribui de forma significativa para a construção de novas percepções sobre a presença e as relações que são estabelecidas com a cultura escrita na primeira metade do século XX, na região sul do estado do Rio Grande do Sul, diante da circulação de jornais, livros, revistas e de correspondências manuscritas.

Tecla: o contexto familiar permeado pela cultura escrita

Tecla era a caçula de uma família de três irmãos, que trabalhava no cultivo de diversos gêneros agrícolas e no comércio de manteiga, que era produzida pela família. Seus irmãos mais velhos estudaram em escolas da zona urbana, onde ambos cursaram o Ensino Técnico de nível secundário, exemplo que não foi seguido por Tecla. Em uma escola vinculada à Igreja Luterana, localizada cerca de 10 km da residência dos pais, Tecla

cursou somente até o 5^a ano do Ensino Primário, por ser esta a oferta de ensino existente nas zonas rurais naquele período, ou seja, décadas de 1930/1940. Mesmo o ensino primário, segundo ela, foi realizado com dificuldades, devido à distância da escola em relação à casa dos pais. A família insistia para que Tecla morasse com uma tia enquanto realizava o ensino primário para facilitar o deslocamento. Mas, para ela, a saudade de casa era o motivo que lhe impedia de aceitar essa situação: *“eu só enxergava o cavalo do meu pai e eu queria ir pra casa”*. Ainda relembrou uma ocasião em que saiu fugida da casa da tia, enquanto todos dormiam, ao nascer do dia, para voltar para casa. Diante da recusa em sair de casa para realizar os estudos, seus pais compraram-lhe um cavalo, e ela passou a viajar a cavalo pelas estradas rurais todos os dias até a escola.

Tecla, ao falar da escola não o faz com entusiasmo, especialmente ao lembrar as punições escolares. Na escola paroquial frequentada, os castigos físicos faziam parte do cotidiano escolar, servindo para punir as faltas cometidas, impor a autoridade do professor e manter a ordem e a disciplina. Ao se referir à relação entre professores e alunos, disse: *“Ah! aquilo era assim... a gente chamava a professora de general”*, indicando a rigidez e disciplinamento no ambiente escolar. Tecla relatou um episódio vivenciado na escola, que certamente marcou a sua infância, no qual o professor e também pastor da comunidade religiosa a qual a escola estava vinculada, puniu severamente o comportamento de um grupo de amigas. Ao concluir, demonstrando indignação em relação às práticas escolares da época, afirmou: *“a escola era outra coisa!”*. Para Tecla, os castigos físicos tornavam-se ainda piores quando eram aplicados injustamente, o que era comum acontecer. Além disso, ao que parece, a autoridade do professor era inquestionável, conforme mencionou: *“ninguém dos pais foi lá falar com ele, nenhum dos pais reclamou!”*.

Ela não reconhece a escola como um espaço motivador de seu gosto pela leitura, certamente, motivada por tais recordações. Mas, com orgulho, define-se como uma “leitora de berço”, tendo convivido com o pai, a irmã e o irmão que eram leitores. A imagem de seu pai lendo ainda é muito presente para Tecla: *“ele fazia os trabalhos na rua e vinha e sentava, tapava as pernas e os pés com uma manta e ali ele lia, às vezes, ria com os livros que lia”*. O pai que era de origem alemã e cursou o equivalente aos primeiros anos do ensino fundamental, era um *leitor assíduo*, conforme a descrição de Tecla. Ele era assinante de um jornal do Estado de Santa Catarina, que trazia especialmente notícias sobre a comunidade de imigrantes europeus, e um jornal local, da cidade de Pelotas. Os jornais eram semanais e quinzenais e chegavam à colônia através da linha de ônibus ou do transporte de caminhões comerciais, isto na primeira metade do século XX. Segundo Tecla, a chegada do jornal era aguardada ansiosamente por seu pai: *“ele ficava de lá pra cá: ‘já tinha que ter vindo o jornal, mas não chegou o jornal!’”*.

Conforme conta, na casa de seus pais havia um grande acervo de livros adquirido pelos irmãos e pelo pai. O irmão costumava acompanhar seu pai no comércio de manteiga e ao retornar trazia consigo revistas que eram apreciadas por ela: *“ele comprava revista, A Noite Ilustrada, Carioca e Revista do Globo, e gibis, mas eu nunca li, nunca li gibi, revista em quadrinho nunca tive interesse. Mas aquelas revistas! Eu me lembro de reportagens que eu li naquelas revistas até hoje!”*. Em relação aos livros adquiridos pela irmã, referiu-se com

entusiasmo e certa ironia sobre a leitura dos romances cor-de-rosa: “*minha irmã comprava os romancinhos da coleção cor-de-rosa [risos], aquela água com açúcar, tu começa a ler tu já sabia como terminava*”.

Contudo, seus relatos demonstram que não era apenas de romances cor-de-rosa que o acervo de sua irmã era composto. Segundo conta, a irmã mantinha correspondência, no período pós II Guerra Mundial, com uma amiga na Alemanha, de quem recebeu um livro como presente: “*a minha irmã tinha uma correspondente que perdeu o marido na guerra, ele era médico. Tinha um livro que ela ganhou dela, todo ilustrado. Ela mandava coisas pra lá e eles mandavam de lá.*” Fato este, que evidencia que mesmo diante das distâncias geográficas e do possível isolamento a que estariam condicionadas as populações rurais, havia estratégias de comunicação, mediadas pela cultura escrita. Conforme Tecla, a única recordação destas correspondências é o livro que ela guarda entre seus pertences, denominado *Deutschland in Bildern* [Alemanha em imagens], de 1947 – um livro predominantemente composto por imagens de diferentes cidades alemãs, todas em preto e branco –, com dedicatória indicando o nome da destinatária, da remetente e de suas cidades de origem.

Além dos livros, a irmã também assinava uma revista alemã que era enviada de Santa Catarina, como explicou: “*porque ela era correspondente um tempo de uma livraria de Santa Catarina, e através dela fazia as assinaturas da Burda⁶ e desses figurinos alemães*”. Todos estes aspectos tornam evidente a imersão de Tecla em um espaço familiar de leitura, responsável pela incorporação de sua disposição para a leitura. Conforme Lahire (2004, p.28), é grande a propensão de que a incorporação de uma disposição ocorra mediante a repetição sistemática, cotidiana e de longa duração, o que o autor aponta como “super-aprendizagem”.

Nei: a infância em meio aos jornais

A relação de Nei com a cultura escrita também ocorreu inicialmente, no contexto familiar, sendo oriundo de uma família de pouca escolarização, mas muito próxima da cultura letrada. Ele falava do seu percurso escolar lembrando a trajetória escolar de seu pai: “*meu pai era um homem que tinha muita cultura para época*”, referindo-se às primeiras décadas do século XX, diante do isolamento das comunidades rurais e das dificuldades de acesso à escola. De maneira orgulhosa, afirmou: “*meu pai era também um apaixonado por leitura(...)*”. Nei e os seus irmãos estudaram em uma escola rural até o 5º ano. Os irmãos estudaram somente neste período de cinco anos, segundo Nei porque gostavam da vida no campo e precisaram dar continuidade aos negócios de seu pai. Ele, no entanto, fez outra escolha: “*eles foram até o 5º ano, mas eu sempre tive muita vontade, vivia sempre de livro na mão, e até hoje, sempre querendo estudar*”. Diante da disposição para os estudos, seu pai permitiu que ele fosse estudar na zona urbana do município de Canguçu (RS), onde cursou o ginásio durante três anos, posteriormente, esteve um ano na cidade de

⁶ *Burda Modas* é uma revista de costura e moldes de vestuário, surgiu em 1950, na Alemanha. Atualmente, a revista é publicada em 19 línguas e distribuída em 89 países, mas somente em 2010 a Revista *Burda Style* passou a ser distribuída também no Brasil. (<http://www.modapraler.com/2007/02/moldes-para-todos.html> - Acesso em 20/11/2011).

Pelotas (RS) realizando o curso científico. O retorno para a casa dos pais ocorreu devido a uma grave pneumonia, mas o fim da carreira estudantil também foi motivado pelo início do namoro com sua futura esposa: *“eu vim convalescer em casa [devido a pneumonia], mas aí já arrumei uma namoradinha, e fiquei aqui”*.

A figura paterna foi fundamental na formação escolar de Nei, aos cinco anos de idade ele e os outros três irmãos foram alfabetizados pelo pai: *“ele [pai] assinava junto com um cunhado dele, o tio Honório, um jornal de Bagé, o Correio do Sul, eu aprendi a ler naquele jornal”*. O jornal foi o material escrito com que mais teve contato, tanto na infância quanto depois de adulto. Além do jornal, Nei falou sobre as atividades de ensino realizadas pelo pai: *“a gente trabalhava na parte da manhã e depois, no verão, a gente estudava assim: tinha a sesta, e depois do almoço meu pai sempre deitava uma hora, mas antes de começar o serviço, eu me lembro daqueles ditados intermináveis. Ah! Se fazia muito ditado! E tinha os dias de chuva também”*. E ainda complementou: *“quando chegamos à escola já sabíamos, vamos dizer assim, o primeiro livro e as primeiras operações de Matemática”*.

Ao comentar sobre suas preferências literárias, destacou com ênfase a importância da leitura de jornais, o que revela uma disposição fortemente interiorizada. A relação com este meio de comunicação iniciou na infância: *“porque ele [pai] sempre assinou jornais, com cinco anos eu já lia jornal”*. O jornal foi o material escrito com que mais teve contato quando criança; pode-se inclusive considerar que os jornais ocuparam o lugar dos livros literários infantis durante a sua infância. Para ele, a primeira fonte de informação a chegar às zonas rurais foi o jornal, antecedendo o rádio à bateria, que foi adquirido por sua família somente em 1937, quando ainda era bastante raro na região. No entanto, nas primeiras décadas do século XX, o jornal já estava presente nas zonas rurais como única fonte oficial de notícias, aspecto que permite perceber a longínqua presença da cultura escrita nas zonas rurais. Nei relembrou: *“papai recebia o jornal, primeiro o Correio do Sul, o dono desse jornal chamava-se João Pampa Ribas, era um intelectual de nome, um polemista terrível, naquele tempo havia muita polêmica pelos jornais”*. De acordo com o que relatou, os jornais que seu pai assinava percorriam um longo caminho até chegarem ao destino final: *“de Bagé vinha de trem pra Pelotas, de lá distribuíam para Canguçu, vinha numa carruagem chamada diligência, uma carruagem de quatro rodas, ali o encarregado classificava e distribuía. Depois alguém ia buscar ou mandavam por alguém.”* O longo caminho percorrido pelos jornais fazia com que os exemplares chegassem com atraso à residência dos assinantes. Desta forma, a leitura do jornal, por vezes, poderia ser embaraçosa diante das várias edições que chegavam ao mesmo tempo, como explicou Nei: *“o jornal era diário, mas pra chegar nas mãos aqui no interior só quando a gente ia à Canguçu, (...) só à cavalo, então quando ia, vinha uma pilha de jornal. Para a gente ler era meio complicado, a gente queria ver eram as últimas notícia, então ia ficando aquelas outras, que sempre tinha muita coisa interessante. Aquela época não era fácil, as notícias quando chegavam aqui já se estava interessando nas outras mais novas, já se olhava as mais novas.”*

⁷ *Correio do Sul* foi um jornal diário, editado em Bagé (RS), que circulou de 1914 até 2008, em Bagé e nos municípios vizinhos, com notícias voltadas à região e à comunidade local. Passou por longos períodos de dificuldades econômicas e financeiras, tendo seu funcionamento suspenso em 1994 e 2003. Encerrou novamente as atividades em 31 de dezembro de 2008. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Correio_do_Sul_ Acesso em 19/01/2012).

Em relação à leitura de livros, Nei demonstrava ser criterioso reconhecendo as hierarquias literárias atribuídas pela instituição escolar. Conforme contou, leu muitos romances no período em que era estudante: “*eu li aquelas grandes obras, os grandes clássicos, de autores como Alexandre Dumas*”. Lia também a literatura que acompanhava os jornais: “*tinha aqueles folhetinhos de romance que vinham nos jornais, os grandes romances, mas esses não eram diários*”. Ainda em relação às leituras realizadas na adolescência, referiu-se a um livro intitulado *O Sinal Fatídico*⁸: “*era literatura policial, de uma escritora americana*⁹, *mas uma história que era um primor, era uma obra que dava impressão de realidade, impressão de que era real mesmo*”.

Ainda, entre seu acervo de materiais impressos, uma carta manuscrita possuía significativa representação para Nei, e que novamente corrobora para evidenciar os usos da cultura escrita. Trata-se de uma carta de 1906, através da qual seu tio Antonio Cardoso mandava notícias à família. Conforme Nei, o autor da carta seria o irmão mais novo de João Cardoso, personagem do conto *O mate de João Cardoso*, que compõe a obra *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto. Ao narrar os acontecimentos que envolveram o personagem de João Cardoso, Nei tinha a preocupação de sempre reafirmar que: “*realmente João Cardoso existiu, era primo da minha mãe, meu tio segundo, e eu para provar eu tenho a carta do irmão dele.*” Tais aspectos permitem observar que Nei conviveu com a cultura escrita desde a infância, sendo especialmente motivado a ler e escrever pelo pai, que lhe alfabetizou e que praticava com frequência a leitura.

Henrique: a presença das letras na embalagem de papel fumo

No caso de Henrique, o primeiro contato com a cultura escrita é narrado com clareza de detalhes. Conforme suas palavras, a alfabetização possibilitou sua inclusão no mundo das letras e lhe ofereceu a condição de leitor, o conhecimento “*mais importante que a espécie humana tem*”. Henrique frequentou a escola por um curto período, tendo concluído o 3º ano do ensino primário. No entanto, a relação com a cultura escrita ocorreu antes mesmo deste período. Conforme relatou, na infância passava muito tempo com a avó paterna, pois ela estava muito doente e sua presença lhe distraía. É deste período que vem a lembrança das primeiras letras, ao recordar-se da embalagem de papel para enrolar fumo de cigarro: “*eu não conhecia o que era letra naquela época, mas eu gostava do florão da letra, a letra era grande, encarnada contra um papel amarelo, chamava a atenção, e por ali eu comecei a me incluir dentro da letra*”. Assim, a “*inclusão no mundo das letras*” ocorreu com a avó apresentando-lhe as quatro letras da palavra ‘leão’: “*chamava-se leão as folhinhas de fazer cigarro enrolado, então tinha o leão ali no lado, e ela então começava apontando pra mim, e falava nas letras, até que eu vi como era que escrevia leão, e por ali eu comecei*”. Sabe-se que na primeira metade do século XX os produtos eram comercializados sem

⁸ WILTON, Louis. *O Sinal Fatídico*. Porto Alegre: Globo, 1937. (literatura estrangeira, coleção amarela). (<http://www.estantevirtual.com.br> – Acesso em 19/01/2010).

⁹ Nei referiu-se a uma escritora, no entanto, a referência encontrada sobre este livro é de um escritor, Louis Wilton.

embalagem própria, em forma a granel, o que, certamente, restringia a convivência com o universo das letras que permaneciam “encerradas” nas folhas dos livros e cadernos. Nesse contexto, essas experiências com as letras – ainda restritas – ganhavam relevância mantendo-se na memória.

Pouco mais tarde, Henrique foi alfabetizado pelo seu pai e antes de chegar à escola já sabia ler. Henrique é oriundo de uma família de doze irmãos, todos escolarizados, embora as dificuldades de acesso à escola fossem grandes, conforme suas palavras: “*nós ia lá no rincão, no colégio pago a dinheiro, não era público, era tudo pago, os pais dos alunos tinham que pagar. Depois os arroio enchiam muito e caía as pinguela e nós perdia muita aula*”. Mesmo tendo vivenciado por apenas três anos o ambiente escolar, as recordações da escola são muito presentes na memória de Henrique. Sendo a casa paterna o espaço onde Henrique incorporou a crença na importância “do saber”, “do conhecer”, passando a valorizar a cultura letrada como fonte de conhecimento, o que lhe fez concluir: “*a coisa mais importante que a espécie humana tem é a letra e a leitura.*”.

Antonio: a ausência da escola frente ao preconceito étnico

No caso de Antonio, que concluiu o 4º ano do ensino primário, o período escolar é lembrado com nostalgia e ressentimento. Em 1942, ele cursava o quinto ano do ensino primário, quando foi afastado da escola: “*eu ia me formar naquele ano, eram três alunos, os primeiros que iam se formar na Escola Bonfim. Eu ia me formar no ensino primário, já estava com 13 anos!*”. Conforme conta, sua mãe tinha uma preocupação constante com a família e, em um determinado dia, ele chegou da escola queixando-se que os colegas estavam lhe chamando de “quinta coluna¹⁰”, o que levou sua mãe a não hesitar em dizer-lhe: “*então não vai mais!*”. Aos cinco anos de idade Antonio ficou órfão de pai, fato que fragilizou sua família, fazendo de sua mãe a única responsável pela criação e educação dos cinco filhos, sendo ele o mais moço dos irmãos.

Antonio estudou os três primeiros anos em uma escola paroquial luterana: “*o ensino era em língua alemã, alguns dias tinha uma hora em português*”. Mas com o início da Segunda Guerra Mundial e os problemas diplomáticos entre o Brasil e a Alemanha, as comunidades alemãs tornaram-se muito vulneráveis, o que motivou a troca de escola, conforme seu relato: “*correu a notícia de ser proibida a língua alemã, como minha mãe era viúva se preocupava muito, nós morava muito longe desta escola [escola paroquial], e surgiu uma escola em língua portuguesa muito próxima de onde nós morava, pegamos a frequentar essa escola*”. Mesmo com a transferência de Antonio para esta escola que, assim como a escola paroquial luterana, era mantida pela contribuição dos pais, a discriminação étnica, temida pela sua mãe, não foi totalmente afastada. Antonio contou que no ano de 1941, aos 12 anos de idade, conforme a tradição religiosa, deveria fazer o curso de Ensino Confirmatório. Para tanto, deslocava-se mensalmente à igreja, o que era feito de forma cuidadosa, para não revelar o vínculo com uma comunidade alemã, ia a cavalo por entre os

¹⁰ Quinta coluna é um termo utilizado para definir pessoas que agem clandestinamente em um determinado país, como o intuito de ajudar o seu país de origem, em caso de uma guerra civil.

matos para não chamar atenção. Mas, mesmo assim, seus colegas de escola descobriram suas frequentes idas à igreja: *“então, eles começaram a me chamar de ‘quinta coluna’ por causa da Segunda Guerra Mundial”*. Devido a este episódio, o processo escolar de Antonio foi interrompido drasticamente, marcando fortemente sua infância, o que pode ser percebido no tom de sua voz e no seu olhar quando relembra esses acontecimentos.

Antonio vivenciou um momento de forte perseguição à etnia alemã na região sul do Estado. Conforme o estudo de Fachel (2002), em agosto de 1942 ocorreu o ápice da perseguição à cultura germânica, na região sul do Estado do Rio Grande do Sul: duas igrejas luteranas foram parcialmente queimadas, uma no município de Pelotas e outra no município de Cerrito, estabelecimentos comerciais saqueados e a língua alemã definitivamente proibida. Para o autor, a polícia gaúcha confundiu o nazismo com o luteranismo, provocando vandalismos e destruição nas comunidades alemãs, fechando escolas e destruindo documentos e livros na língua alemã.

Além da brutalidade outras estratégias também foram utilizadas pelo Estado Novo de Getúlio Vargas como mecanismo para amenizar a influência cultural germânica no país. Antonio rememorou uma viagem que fez quando tinha 11 anos, promovida pelo governo do Estado, durante as comemorações da semana da pátria, relatando: *“mas era só colono, tudo guri, alemão e italiano. Fomos de Pelotas pra Rio Grande, depois fomos de navio pela lagoa dos Patos até Porto Alegre. Ficamos a semana da pátria, desfilando e assistindo os desfiles na semana da pátria, pra aprender a ser brasileiro!”*. Nesta ocasião, Antonio e os demais colegas ganharam um livro, contendo imagens e frases do então presidente Vargas, exaltando a nação brasileira, material que Antonio ainda guarda entre seus pertences. No entanto, a intenção em ‘aprender a ser brasileiro’ não foi suficiente para evitar o preconceito, pois no ano seguinte foi afastado da escola, deixando um sonho para trás, claramente expresso na frase que foi dita em diversos momentos das entrevistas: *“eu ia me formar naquele ano”*.

Todas as vezes que o contexto escolar foi retomado no diálogo, Antonio relatou as dificuldades de acesso à escola, a distância percorrida e os trabalhos domésticos realizados neste período. Em relação ao período em que estudou na escola paroquial luterana, disse: *“nós vinha lá dos fundos da cancha dos Raichow de carrocinha [carroça], era só a nossa igreja que tinha escola”*. Conforme Antonio, antes do longo trajeto até a escola, parte do trabalho rural devia ser realizado: *“nós [irmãos] tinha que trabalhar em tudo, levantar de madrugada tirar o leite e depois ir de carrocinha pra escola”*. Ao falar das dificuldades enfrentadas pela família, Antonio também lembrou a ausência do pai falecido precocemente. Assim, a infância deste leitor é marcada pela ausência da escola, pelas dificuldades familiares, mas também pelo incentivo as práticas religiosas, que exigiam o conhecimento da cultura escrita como meio de acesso ao conhecimento bíblico. O que possibilita compreender que sua relação com a cultura escrita, interrompida na idade escolar, foi fomentada durante toda a sua trajetória de vida.

Ismael: uma trajetória marcada pela ausência da escola formal

“Sou um quase analfabeto”, palavras que Ismael retomava sempre que falava da sua condição de leitor e de cidadão não escolarizado. Ele não frequentou a escola formal e com certa tristeza disse não saber o que significa ir à escola, lamentando não haver entre seus documentos nenhum boletim escolar. Conforme relatou, na localidade rural em que seus pais moravam não havia escolas, entre as décadas de 1920 e 1930. Devido à ausência de escolas, ele foi alfabetizado por uma professora leiga, sem formação pedagógica para o exercício da profissão, que durante um ano morou na casa de seus pais, com o objetivo de alfabetizar as crianças da vizinhança. A este respeito, afirmou: “*eu tinha oito anos quando essa velha parou lá fora [zona rural], ela lia, escrevia e fazia as quatro operações, eu aprendi com ela*”.

Apenas durante um ano, em 1930, essa professora leiga, que se chamava Maria José Botelho Calderipe, uma senhora solteira de 67 anos, conforme rememorou Ismael, morou na casa de seus pais com a finalidade de alfabetizar as crianças da região: “*ela lecionava numa casa velha que tinha no lado da casa do meu pai, e tinha um salão grande, e as crianças dos vizinhos vinham ali e ela ensinava*”. Conforme Ismael, o pagamento pelo trabalho prestado era dividido entre os pais dos alunos: “*ela ficava lá [casa da família] e então meus pais não pagavam, os outros vizinhos é que pagavam*”. Ismael relatou com detalhes as atividades propostas pela professora que lhe alfabetizou, dizendo: “*ela ensinava de tudo um pouco, tava ensinando a cartilha e já dava instruções do descobrimento do Brasil, quem descobriu, o ano, a capital dos Estados, tudo aprendi dentro daquele ano*”. E ainda: “*ensinava o ABC na cartilha e a tabuada, ela era muito boa e gostava muito de matemática, mas o que ela dava todos os dias era tabuada. (...) Cópia sempre tinha, mas ela nunca fazia ditado, a gente não aprendia a escrever era só cópia*”.

Desse período Ismael guarda dois livros, um livro de História do Brasil que foi indicado pela professora e que seu pai comprou e outro de Geografia, que um primo lhe deu após utilizá-lo. Esses livros são citados em todos os depoimentos de Ismael, e ainda hoje servem de referência para as leituras que realiza. Como afirmou: “*o que me valeu... eu tenho aqui guardado os livros que eu tinha, que eu aprendi... eu guardo como uma relíquia. Foi onde eu aprendi o Descobrimento do Brasil, nesta História do Brasil*”. Estes livros também foram junto aos seus pertences no período em que serviu as Forças Armadas, atitude que demonstra a *crença* na importância deste conhecimento, que poderia assumir grande significado social fora das divisas de sua propriedade rural. No quartel Ismael prestou sua primeira prova escrita e diante da aprovação, fato que foi relatado com grande orgulho, teve a possibilidade de subir na hierarquia militar para o posto de Cabo.

Lahire (2006, p.39) afirma que a legitimidade de algumas práticas só ocorre quando existe a *crença* de um grupo ou comunidade no valor destas. Essa *crença* não é indissociável daquilo que o autor chama de *desejabilidade coletiva*, que marca a desigualdade social de acesso a determinados bens ou instituições, como a escola. Ismael demonstrou haver reconhecimento e *crença* na importância da instituição escolar por parte de sua família, exemplo disso é a compra de livros que poderiam contribuir para a sua formação, mesmo após o período de alfabetização. Lahire (2006) ainda considera que a instituição escolar é

central na produção da crença institucional, na medida em que é amplamente reconhecida pela obrigação imposta e por seus mecanismos de avaliação-sansão de produtos que inculca. A *crença* na relevância desta instituição pode ser observada nas falas de Ismael, quando o sentimento de inferioridade por não ter frequentado a escola é verbalizado na afirmação “sou um quase analfabeto”, mesmo sabendo que possui amplo domínio do código escrito.

A análise realizada a partir das estruturas individuais dos cinco leitores em evidência possibilita perceber, acima de tudo, a diversidade que compõe os grupos sociais. Como afirma Lahire (2004, p.322), os estudos que se ocupam do coletivo apresentam a tipificação do grupo, mas quando o olhar volta-se ao indivíduo singular é possível perceber a heterogeneidade que compõe o social. Ao desvelar as trajetórias individuais, observam-se os diversos contextos e situações vivenciadas que contribuíram para aproximar estes indivíduos da cultura escrita, possibilitando que incorporassem a disposição leitora, tornando-se leitores assíduos, que realizam de *leitura silenciosas e extensivas* (CHARTIER, 2002). As trajetórias sociais foram apresentadas tendo como base os aspectos que receberam maior ênfase na narrativa dos depoentes entrevistados, assim como foram privilegiados na construção do texto os aspectos que de algum modo contribuíram para demonstrar a presença e, por vezes, a ausência da cultura escrita no contexto rural, observando-se a relevância de duas instituições em especial, a família e a escola.

Considerações finais

A partir das trajetórias que foram expostas neste texto alguns aspectos merecem ser evidenciados no conjunto da análise. Entre estes, a inserção da família de Tecla na cultura escrita, evidenciando a presença de livros, jornais e revistas, na primeira metade do século XX, no meio rural. O mesmo é observado no caso de Nei, que conviveu desde a infância com a presença do jornal na casa paterna, tendo vivenciado a cultura escolar por significativo período, atualizando sua disposição leitora durante toda a sua trajetória de vida. No caso de Henrique, a *crença* familiar na importância da cultura escrita e as dificuldades de acesso à escola, contribuíram para que as práticas de leitura e escrita recebessem especial atenção ao longo de sua trajetória. Para Antonio, o ressentimento por ter sido afastado da escola, devido ao preconceito étnico-racial, levou o *interno* a permanecer em *estado de gestação* (LAHIRE, 2004). No caso de Ismael, que não frequentou a escola formal e não conviveu intensamente com a cultura escrita na infância, o valor atribuído a tais práticas é evidenciado diante de atitudes como a contratação de uma professora pelos pais e da compra de livros que lhe acompanharam por toda a vida. Sendo assim, para cada um dos atores, a relação com a cultura escrita durante a infância ocorreu de forma bastante particular, contribuindo para torná-los leitores assíduos.

Os aspectos que foram evidenciados apontam também para a circulação da cultura escrita no meio rural, observa-se as estratégias de acesso a livros, revista e jornais, considerando especialmente as distâncias geográficas, características do meio rural. Assim como, a circulação de cartas manuscritas como meio de comunicação, como relatou Nei

e Tecla. Deste modo, é possível observar os usos da cultura escrita nas práticas rurais, durante a primeira metade do século XX, mesmo quando a presença da escola era ainda bastante discreta, exigindo dos atores sociais estratégias de acesso a esta, como também relevam os depoimentos. Outro aspecto que ratifica a presença e os usos da cultura escrita é a circulação de jornais como principal meio de comunicação neste período. Conforme as narrativas, o jornal era enviado por diversos meios de transporte, por vezes os destinatários recebiam várias edições de uma única vez, o que dificultava, em razão da sequência a ser escolhida, a prática da leitura, como relatou Nei. Percebe-se, contudo, que o jornal que tardiamente, em relação ao seu dia de edição, chegava ao meio rural continua a despertar interesse, pelos artigos, crônicas, palavras cruzadas e, até mesmo, pelas “últimas notícias”. Assim, o jornal não estava relacionado à brevidade da notícia datada, que faz da edição do dia anterior uma fonte desatualizada. Na prática de leitura destes leitores o jornal era uma fonte de informação que possibilitava o acesso às notícias e o contato com o “mundo letrado”, conforme palavras e Nei.

Para os atores analisados, frequentar a escola entre as décadas de 1920 e 1940, significou vencer obstáculos ou criar estratégias, frente à distância, à inexistência, ou ainda, devido ao custo das mensalidades das escolas paroquiais. Para Tecla, sair da casa dos pais para estudar revelou-se impossível diante da ausência do convívio familiar, e o trajeto até a escola passou a ser realizado a cavalo diariamente. No caso de Antonio, órfão de pai, os trabalhos rurais deveriam ser realizados antes de ir à escola, depois, um longo caminho era percorrido de carrocinha até a instituição. Para Henrique ir à escola também significava caminhar a pé por caminhos sinuosos, passando por pinguelas¹¹ sobre arroios, além disso, era com dificuldades que a família pagava os custos de manutenção do professor, especialmente por se tratar de vários irmãos. Nei parece ter sido o filho escolhido pelos pais para receber um investimento em seus estudos, sendo o único entre os irmãos a estudar durante nove anos, inclusive em escolas do meio urbano, embora não tenha concluído seus estudos. No caso de Ismael, o ressentimento por não ter frequentado a escola formal se resume nas palavras constantemente ditas: “eu sou um quase analfabeto”, mesmo diante de suas práticas cotidianas de leitura.

Assim, as trajetórias demonstram que as dificuldades de acesso à escola no meio rural eram muitas, e que as trajetórias escolares, quando havia escolas nas localidades, resumiam-se a cinco anos de escolarização. Contudo, o valor atribuído às práticas escolares revela a crença na cultura escrita como algo fundamental para a formação cidadã, o que é observado nos relatos que apontaram para a iniciação dos filhos na cultura escrita antes mesmo do ingresso na escola. Sendo assim, estas questões, além de apontarem para a existência de práticas e estratégias específicas de acesso a cultura escrita, também contribuem para que se compreenda o contexto em que foi incorporada a gênese da disposição leitora¹² dos indivíduos analisados. Conforme Lahire (2004), os estudos que se ocupam de análises *à escala individual* têm a vantagem de perceber a diversidade que

¹¹ Ponte improvisada com troncos, sem proteção e estreita.

¹² Sobre a *gênese da disposição leitora*, consultar o capítulo III da tese “História e Sociologia das práticas de leitura: o caso de seis leitores oriundos do meio rural”, de Lisiane Sias Manke.

compõem os grupos sociais. Assim, os perfis sociais analisados possibilitam perceber que a disposição leitora é constituída de forma bastante particular e que diferentes matrizes de socialização podem contribuir para este processo.

Referências

- BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização. In: FARIA, A. L.; MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CARNEIRO, Maria José. “Rural” como categoria do pensamento. **Ruris**. Campinas, v.2, n.1, mar/2008. p.9-38.
- CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1994.
- _____. **Cultura Escrita, literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. **À Beira da Falésia: A história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS, 2002.
- FACHEL, José Plínio Guimarães. **As violências contra alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.
- LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Retratos Sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. (coord.). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa, 2004a.
- _____. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.49, 2005, p.11-42.
- _____. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VIÑAO FRAGO, António. **Ler y Escribir: História de las prácticas culturales**. México: Fundación Educación Voces e Vuelos, 1999.
- WILTON, Louis. **O Sinal Fatídico**. Porto Alegre: Globo, 1937. (literatura estrangeira, coleção amarela). (<http://www.estantevirtual.com.br> – Acesso em 19/01/2010).

Entrevistas

- Antonio 1ª entrevista - 04/07/2007
 2ª entrevista - 26/09/2008
 3ª entrevista - 02/05/2009
 4ª entrevista - 15/09/2009
 5ª entrevista – 04/07/2010

Nei	1ª entrevista - 24/06/2007
	2ª entrevista - 16/02/2008
	3ª entrevista - 25/10/2008
	4ª entrevista - 22/08/2009
	5ª entrevista - 05/06/2010
Henrique	1ª entrevista - 23/06/2007
	2ª entrevista - 20/10/2007
	3ª entrevista - 22/02/2008
	4ª entrevista - 10/10/2008
	5ª entrevista - 26/09/2009
	6ª entrevista – 07/11/2010
Ismael	1ª entrevista - 04/06/2008
	2ª entrevista - 01/08/2008
	3ª entrevista - 25/08/2009
	4ª entrevista - 07/08/2010
Tecla	1ª entrevista - 11/08/2009
	2ª entrevista – 10/02/2010
	3ª entrevista - 14/10/2010
	4ª entrevista - 16/12/2010
	5ª entrevista - 02/03/2011

*Recebido em julho de 2014
Aprovado em setembro de 2014*

La institucionalización de las Ciencias de la Educación en Argentina: un análisis desde la relación entre formación y el trabajo

*Institutionalization of Sciences Education in Argentina: an analysis from the
relationship between training and work*

María Eugenia Vicente¹

RESUMEN

El artículo se propone revisar la historia de la formación y la inserción laboral de los profesionales en Ciencias de la Educación en Argentina desde sus orígenes a la actualidad a partir de dos dimensiones. Por un lado, las características del campo profesional, las demandas y los espacios emergentes de inserción profesional. Por otro lado, las discusiones y objetivos que movilizaron y constituyeron el sustento de cada plan de estudios, las continuidades y rupturas entre ellos. A partir de un análisis de corte cualitativo, las conclusiones se orientan a reconocer que las características de la formación y de los espacios de inserción profesional en los últimos tiempos otorgan una nueva institucionalidad a las Ciencias de la Educación.

Palabras Clave: Ciencias de la Educación – formación y trabajo – institucionalización

ABSTRACT

The article revisits the history of the relationship between training and job of professionals in Science Education in Argentina from its beginnings to the present from two dimensions. In first place, the characteristics of the professional field, the demands and emerging spaces of employability. In second place, the discussions and the aims that mobilized the curriculums training, and the continuities and ruptures between them. From a qualitative analysis, the conclusions recognize that the characteristics of the training and employability spaces in recent times gave a new institutional status to the Sciences Education.

Keywords: Sciences Education – training and work - institutionalization

A cien años de la fundación de la primer Facultad de
Ciencias de la Educación en Argentina.
*One hundred years after the founding of the first School of
Sciences Education in Argentina.*

Las Ciencias de la Educación nacen en Argentina a principios del siglo XX para atender a la formación de quienes enseñarían en las aulas en el marco de la expansión de los sistemas educativos nacionales. En función de ello, se crea una Facultad, una carrera y se elabora un plan de estudios destinado a la formación académica de estos profesionales, se determinan sus incumbencias y perfiles de egresados. Todo esto constituyó la

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Becaria doctoral del CONICET/IdIHCS. Docente de Administración de la Educación y las Instituciones Educativas (UNLP). E-mail: mevcente@fahce.unlp.edu.ar

institucionalización de las Ciencias de la Educación, regulando y organizando a este cuerpo de profesionales y la función que cumpliría en la sociedad. De esta manera, la constitución de los profesionales en Ciencias de la Educación se relaciona con la necesidad de atender la enseñanza para los sistemas escolares públicos de ámbito nacional, manteniendo a dichos profesionales ligados al ejercicio dentro del marco escolar: la docencia, la gestión, la supervisión, la didáctica, la investigación (Armengol, 2005). No obstante, a partir de la década del 70 se desliga las Ciencias de la Educación de la docencia como opción principal de ejercicio profesional, presentando intereses académicos muy diversos (Navarrete Cazales, 2008). A partir de allí “el campo específico de las Ciencias de la Educación se ha construido históricamente como un desprendimiento por fuera del sistema educativo, de la propia profesión docente” (Testa y Spinoso, 2009: 96).

A cien años de la fundación de la primera carrera universitaria de Ciencias de la Educación en Argentina, este artículo pretende aportar al conocimiento sobre los cambios acontecidos en la dinámica de la relación entre formación y trabajo desde sus orígenes a la actualidad. Para ello, se analiza cómo la formación de estos profesionales fue cobrando diferentes objetivos de formación y perfiles según las dinámicas de cambios de la inserción laboral a lo largo de diferentes décadas. Se toma como unidad de análisis el caso particular de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), institución donde se funda por primera vez la carrera en Argentina. Se utilizan fuentes de datos orales y documentales: entrevistas y encuestas a egresados, planes de estudios, crónicas de reuniones y leyes. La estrategia de análisis se orientó a reconstruir una línea temporal que recoge los diferentes hitos y momentos críticos que orientan las reestructuraciones del campo profesional, y al mismo tiempo, una línea vertical que marcaría la amplitud de los impactos, la confluencia de diversos elementos, circunstancias, dimensiones, que confluyeron en la construcción de los planes de estudios de Ciencias de la Educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

1900 - 1920: La formación docente y los comienzos de la profesionalización de las Ciencias de la Educación.

Los orígenes de la institucionalización de las Ciencias de la Educación datan de 1906 cuando se funda la Sección Pedagógica en dependencia con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata y sus conocimientos se distribuían en cuatro años de estudio. El cuerpo docente de esta sección estuvo integrado por destacados profesores que, en su mayoría, había sido egresados de la primer escuela del país fundada por Sarmiento. Tiempo más tarde, en 1914, el Poder Ejecutivo Nacional aprueba el proyecto de creación de la primer Facultad de Ciencias de la Educación de la Argentina en la Universidad Nacional de La Plata y se publica ese mismo año el primer número de la Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Con ello se abría un relevante espacio académico para la formación de profesores universitarios en las ciencias educacionales y en la pedagogía (Allí Jafella, 2007). El objetivo principal de la nueva facultad era preparar profesores para la Enseñanza Secundaria y Superior:

Sería, actualmente, imposible proponerse la preparación científica de todos los que deben enseñar en los institutos de segunda enseñanza sin el concurso de una organización vasta y abundante que represente con sus edificios, laboratorios y museos, cien millones de pesos y un cuerpo de profesores consagrados por sus obras y sus años de dedicación; ni con altos estipendios podría improvisarse. Las Ciencias de la Educación que, según el filósofo Montpellier, coronan las demás ciencias, es, en este vasto campo de estudios donde encontrarán la savia que ha de nutrirlas y los principios que han de librarla de los sofismas desequilibrantes y esterilizadores (Archivos de Ciencias de la Educación, 1915: 4)

Se trataba de saberes que se aplicaban en la formación profesional de los docentes y que servirían para justificar la posición de expertos y el monopolio de la intervención en el campo educativo por parte de los egresados en Ciencias de la Educación (Novoa, 1997). En el marco de la diferenciación de incumbencias, alcances y límites de las actividades de cada grupo de actores en el campo educativo, la formación de los enseñantes y las escuelas Normales se constituirían en un espacio propicio para la inserción de los egresados en Ciencias de la Educación. La Ley 1420 regula el paso obligatorio por las aulas de los Normales a quienes pretendían enseñar:

Artículo 25: los diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquier de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma (Ley 1420, Capítulo III sobre el Personal docente).

De esta manera, el origen de la institucionalización de las Ciencias de la Educación sucede en un contexto de producción de reglas, de separación y diferenciación de roles en el marco de la constitución de los sistemas educativos nacionales. Se trata de un momento en donde se reguló la formación de los maestros, se conformó el rol del inspector que se encargaría del aspecto del control en el saber pedagógico (Southwell y Manzione, 2011) y también nace la figura del egresado en Ciencias de la Educación que, formado en la universidad, se ocuparía de formar a los enseñantes que darían clases en las aulas de las nacientes escuelas.

1950 – 1960: El renacimiento de las Ciencias de la Educación.

Entre 1900 y 1950 tuvo lugar un proceso de importantísimo desarrollo del sistema educativo primario en el que la matrícula escolar se expandió considerablemente en las primeras décadas y creció en forma sostenida hasta fines del período cuando ya se podía considerar masiva (Martínez y Southwell, 2011). En el marco de la expansión de la escolaridad, Novoa (1997) señala que el renacimiento de las Ciencias de la Educación está directamente relacionado con estas modificaciones de los sistemas de enseñanza que se concretizan después de 1945. La reconstrucción económica de la posguerra, basada en un nuevo concepto de desarrollo, provocó cambios en las concepciones sociales de

la educación. La creación de condiciones favorables para una mayor escolaridad se basó en la idea de que la educación era el núcleo central del desarrollo socioeconómico de los países y el reconocimiento de la escuela como espacio de cambio social. En el marco de estas condiciones sociales y educativas, aumentaría la demanda de formación docente y se consolidaría la práctica de la enseñanza como espacio privilegiado de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación.

Por su parte, la formación de estos profesionales acompañó la tendencia del campo laboral con un marcado énfasis en la formación docente a través del Plan de 1959 cuya práctica profesional se ubicaba en el último año de la carrera y se reducía a una sola materia: Metodología Especial y Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación (Hernando, 2011). En 1960, en el marco de la Primer Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación se refirieron, entre otros temas, al campo profesional para el ámbito nacional, reafirmando su posición en el campo de la enseñanza para el sistema educativo:

Que deben ser objetivos profesionales básicos los siguientes:

- a. La preparación de profesionales para conducir y asesorar los organismos rectores de la educación en los distintos niveles de la enseñanza.
- b. La preparación de profesionales para la investigación de base y de campo en los dominios de la educación.
- c. La preparación de docentes para la enseñanza media y superior. (Revista Archivos de Ciencias de la Educación, 1961: 98).

Además del ejercicio de la docencia, el egresado de Ciencias de la Educación también se formaría para los trabajos de investigación y de asesoramiento técnico. Actividades todas en estrecho vínculo con el sistema educativo, ya sea a través de la producción de conocimiento, a través de la enseñanza o de la gestión educativa.

1970: Los albores de la reconfiguración del campo profesional

Hacia 1970 comienza a producirse un fenómeno complejo en el campo profesional de las Ciencias de la Educación que disparó, tiempo más tarde, debates y cuestionamientos en torno a la fortaleza y utilidad de esta profesión, como así también constituiría diferentes posturas en relación a los lineamientos y objetivos de la formación de estos graduados. El fenómeno que se presentó por estos años se constituyó en la intersección de dos tendencias. Por un lado, la expansión acelerada del sistema educativo conllevaría la existencia de más docentes egresados de las escuelas Normales que los que el sistema de enseñanza podría absorber laboralmente. Por otro lado, se estaban desarrollando una serie de aportes que comenzaban a considerar la posibilidad de inserción profesional de las Ciencias de la Educación por fuera del sistema educativo, atendiendo a necesidades, espacios y sectores sociales diversos.

En relación al primer punto, la expansión y masificación produjo un aumento considerable de docentes que se formaban para luego ingresar al sistema de enseñanza

escolar. Al respecto, aportes los aportes de educadores y organismos internacionales señalaban un exceso de egresados del magisterio provocando dificultades para asegurar su inserción laboral. A nivel internacional, en el marco del Año Internacional de la Educación, Chesswass (1970) en la Revista El Correo de la UNESCO señalaba que en los países de todas partes del mundo, especialmente desde la Segunda Guerra mundial, el costo total de la enseñanza había aumentando a un ritmo mucho más rápido que el del aumento de la renta nacional. En este marco, se pronosticaba que si la enseñanza seguía absorbiendo la proporción de las fuerzas de empleados y obreros que absorbe actualmente, o si esa proporción aumenta será muy difícil a un país cuando no imposible pagar, a una fuerza tan vasta de mano de obra con nivel medio y superior de educación, sueldos que esta mano de obra encuentre justos dada la preparación y la condición social que ha adquirido frente a sus iguales.

A nivel nacional, en la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) llevada a cabo en la ciudad de La Plata, los representantes de los diferentes Departamentos² señalaban que el superávit de maestros titulados en el país, sin grado a su cargo, determinaba por propia gravitación, la necesidad de un serio análisis sobre la futura reestructuración del ciclo de magisterio. Sobre esta consideración, se recomendaba extender la duración de los estudios de magisterio y ampliar los criterios de selección para el ingreso a la carrera del magisterio a efectos de evitar que se realice a una edad de manifiesta inmadurez para una decisión vocacional, según lo expresado en la crónica de la reunión.

En efecto, poco tiempo después de estos análisis y diagnósticos, se produjo un cambio muy importante en la formación inicial a efectos de equilibrar el mercado laboral de la docencia: el pasaje al nivel superior de la formación de maestros para la escolaridad básica, cuando se terciarizó (por decreto presidencial de facto) su formación. La nueva carrera magisterial pasó a abarcar dos años y medio de formación, y tenía como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio (Pineau, 2012).

En relación a la posibilidad de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación por fuera del ámbito de la docencia en particular, y de sistema educativo en general, se encuentran varios antecedentes al respecto. En 1959, el pedagogo Lorenzo Luzuriaga señalaba que la acción de la escuela no podía quedar limitada a la sala de clases, sino que su efecto debía extenderse al mayor número posible de manifestaciones de la vida del niño. La escuela no puede sin embargo convertirse en una institución caritativa o benéfica; por lo tanto, todas las atenciones que se presten a la vida del niño habrán de tener un carácter educativo, por inmediatas y materiales que sea. Así ocurre con las instituciones llamadas “circumescolares”. En este sentido, había un intento de reconocer que existían otros espacios que educaban y a los que había que atender por fuera de la escuela.

En 1962, Spina escribía para el primer número de la Revista de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires que en pequeños planos la acción de la escuela se ha ido ya extendiendo. En este sentido, señalaba que la escuela

² A la reunión asistieron representantes de los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba, de Cuyo, de La Plata, del Litoral, del Nordeste y de Tucumán.

debía trabajar para la comunidad en dos dimensiones: una horizontal y una vertical. La primera suponía extender la acción educativa hacia la comunidad; la segunda, formar a través de los ciclos escolares la conciencia de la comunidad para lograr una generación que presente campo propicio a toda acción comunitaria. Para ello, se hacía necesario extender el campo de acción del maestro se hace necesario incorporar a los planes educativos los estudios sociales.

En 1970, Manganiello (1982) publica la primera edición del libro “Introducción a las Ciencias de la Educación” en el que señalaba que la institución escolar representaba el órgano insustituible para llevar a cabo la selección y adaptación de los contenidos culturales que ha de adquirir el ser joven. Pero también la educación permanente surgía como consecuencia de la necesidad de los continuos ajustes del ser humano en una sociedad de cambios acelerados y del proceso de la continua reconversión profesional, llevaba implícito el concepto de una escolaridad prácticamente vitalicia.

Los espacios de educación por fuera de la escuela se sumarían, una década más tarde, a los espacios de inserción profesional de los egresados en Ciencias de la Educación. Aún en 1970 dichos egresados se mantenían con fuerte presencia en el espacio tradicional de inserción dentro del sistema educativo formal. Según Brusilovsky (1970) para 1969, la actividad más difundida del rol de los profesores en Ciencias de la Educación estaba ligada fundamentalmente al sistema educativo y a la función docente, seguida por las actividades de servicio psicopedagógico, dirección de instituciones educacionales, investigación, asesoramiento y jefatura de organismos. Se trata de espacios característicos de inserción de la generación de egresados en esa época ya que en la actualidad se mantienen en dichos espacios, como lo muestra el Cuadro 1:

Cuadro 1. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación durante los años 1970 – 1979 en la UNLP (N=13).

Trabajo actual	1970-79
Docencia en sistema educativo	20
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9
Totales	35

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los egresados durante la década de 1970 tienen una fuerte presencia en los espacios de docencia para la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas secundarias y primarias, como así también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. Estos espacios de inserción profesional ligados íntimamente al sistema educativo se relacionan con la formación recibida por esta generación de egresados. Hernando (2011) señala que la titulación correspondiente al Plan de Estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP correspondiente al año 1970, a diferencia del Plan de 1959, ya no ponía énfasis en la formación de profesores sino en la preparación de especialistas. Este cambio implicó una modificación del sentido otorgado a la formación del profesional en Ciencias de la Educación: del generalista al especialista en educación.

Según el plan, el título de profesor se mantenía a efectos de habilitar para el desempeño en los institutos superiores con el objeto de formar el personal docente para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo. Mientras la formación del licenciado atendería a la investigación. Según consta en el Plan de 1970:

Se estima que peca de universalismo aquellos planes que aducen más que un cambio formativo o único nivel de formación y cuando la realidad nos muestra cada vez mayor complejización de la esfera de las disciplinas y las técnicas pedagógicas. (...) Si bien las posibilidades ocupacionales de los futuros licenciados son potencialmente muy amplias es aconsejable evitar una excesiva especialización de carácter específico, que reduciría dichas posibilidades porque sería muy difícil de poner en marcha por falta de recursos humanos y financieros. Por tal motivo, se considera conveniente estructurar cuatro orientaciones: Administración de la Educación, Fundamentos de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica y psicología Especial; en todos los casos el título será el del Licenciado en Ciencias de la Educación y la orientación se acreditará mediante una certificación específica (Plan de Estudios Ciencias de la Educación, UNLP, 1970).

El título del Plan 1970 no llegó a ser otorgado ni las orientaciones implementadas mientras estuvo en vigencia porque tuvo como motivo la interrupción de la dictadura militar. Uno de los argumentos esgrimidos para sostener la estructura de dicho plan de estudio fue modificar la tendencia de las carreras universitarias en Ciencias de la Educación que colocaban el énfasis en la formación de profesores, promoviendo fundamentalmente la formación de especialistas e investigadores en las distintas áreas de la educación (Silber, 2011). Igualmente, el plan de 1978 reaseguraba las prácticas para la docencia y planteaba en entre otros propósitos de formación:

Que el alumno domine los procedimientos para atender integralmente al niño de 0 a 6 años en estrecha vinculación con el pediatra, asistente social, psicólogo, enfermera, etc. Domine los procedimientos para desempeñar el magisterio primario. Domine los procedimientos para atender los requisitos de las asignaturas de la enseñanza media y terciaria, afines con Ciencias de la Educación. Domine los procedimientos para atender el proceso de orientación de la escuela media y terciaria (Plan de Estudios 1978 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2)”

1980: La diversificación de los espacios de inserción profesional.

A partir de la década del 80 se observa una diversificación de espacios de inserción donde, manteniéndose invariante la concentración de graduados en la docencia para universidades e institutos de formación docente, se hacen presentes los espacios de inserción orientados a la educación no formal. Este fenómeno indicaba, como señala Silber (2011) un ensanchamiento de la noción de educación a nuevos escenarios, sujetos y tiempos. El Cuadro 2 muestra la presencia de los egresados en Ciencias de la Educación en espacios de educación que no estaban presentes entre los espacios de inserción de quienes se graduaron en la década anterior:

Cuadro 2. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre las décadas de 1970 y 1980 (N=40).

Trabajo actual:	1970-79	1980 - 89
Docencia en sistema educativo	20	38
Investigación	0	1
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13
Totales	35	72

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los graduados durante la década de 1980 además de trabajar en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, también lo hacen en asesoramiento pedagógico en distintos espacios de la sociedad, como es el caso del asesoramiento en la Procuración General de la Corte. También consultoría y capacitación para empresas, organismos estatales y no gubernamentales, de talleristas en programas de divulgación de las ciencias y educadores en hospitales.

Estos datos coinciden con los recolectados en la investigación de Carlino (1997) quien sostiene que para fines de 1980 y principios de 1990 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente identificado con la educación no formal, haciendo alusión a tres sectores: el de la cultura, del arte y del tiempo libre; el de la salud; y el del trabajo y de la producción.

La apertura del campo de inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación se hacía manifiesta en la construcción del nuevo plan de estudios de la carrera a través del reconocimiento de los nuevos espacios de educación no formal, en algunas posturas, o en la afirmación de los espacios tradicionales de la docencia, en otras. Al respecto, Garatte (2011) señala que la reforma al Plan de Estudios del 78 fue un proceso conflictivo. Promediando el último año de la normalización universitaria se habían aprobado nuevas propuestas curriculares para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pero con excepción de la correspondiente al Departamento de Ciencias de la Educación. Se trató del único caso en el que el Consejo Académico recibió más de una propuesta para su tratamiento y aprobación. Se presentaron tres proyectos diferentes de Planes de Estudios, pero a los intereses de este artículo serán agrupados en dos líneas diferentes según los espacios de inserción profesional que contemplaban: por un lado, dos proyectos reivindicaban el tradicional espacio de la formación docente, uno de ellos sostenía la necesidad de ser maestro antes de ser egresado de Ciencias de la Educación; otro de los proyectos sumaba a los espacios de docencia en nivel medio y superior y el profesorado, la inserción en el área de la orientación escolar en el nivel primario. Por otro lado, una propuesta más permeable a los espacios de inserción por fuera del sistema educativo era una propuesta curricular estratificada con títulos y orientaciones diversas que cubrían un rango de inserciones profesionales en todos los niveles del sistema educativo incluyendo un ámbito que históricamente estuvo ausente en los planes de estudios de Ciencias de la Educación de la UNLP como fue la educación de adultos.

Estos posicionamientos en torno a los objetivos y lineamientos de la formación de profesionales en Ciencias de la Educación muestran la tensión entre conservar y reivindicar los espacios tradicionales de actuación profesional y ampliar la formación para nuevos espacios de inserción. La falta de acuerdo en torno a la formación del egresado en Ciencias de la Educación se correspondía con el momento de transición y cambio que se estaba viviendo en el campo profesional mismo.

Finalmente, entre los alcances profesionales de la formación en Ciencias de la Educación contemplados en el Plan de Estudios aprobado en 1986 aparece por vez primera en la historia de los planes la formación para la acción pedagógica en espacios no formales de educación:

Las asignaturas incluidas en el plan tienden a la habilitación de graduados en Educación para desempeñar responsabilidades inherentes a la planificación, conducción y asesoramiento en los niveles del macrosistema educativo, en los sistemas formales y no formales de educación, en el ámbito cultural y social y en los microsistemas y el trabajo psicopedagógico, así como en la administración de establecimientos e instituciones educacionales de diversa índole (Plan de Estudios 1986 Ciencias de la Educación UNLP, pág. 1).

1990: La ampliación de los posgrados y su impacto en el campo profesional

En la década de los 90 el perfil profesionalizante de los graduados universitarios en Argentina fue reforzado por el desarrollo de los posgrados. El crecimiento heterogéneo de las carreras de posgrado incluyó al campo de la Educación, que experimentó una de las mayores expansiones cuantitativas en acreditación de carreras de especialización y maestría, desde 1995 hasta la actualidad. Educación muestra una expansión cuantitativamente significativa en especializaciones en primer lugar y en maestrías en segundo lugar y doctorados en menor proporción. Para 1995 existían 22 carreras registradas y para 2008 eran 111 las carreras de posgrado en educación acreditadas (De la Fare, 2008).

Cuadro 3. Distribución de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según los posgrados realizados, en porcentajes (N=90).

Posgrado	Condición	Década de egreso			
		1970	1980	1990	00/05
Especialización/diplomatura	En curso	0	0	2,70	6,41
	Finalizada	23,52	30,55	24,32	6,41
Maestría	En curso	0	13,88	27,02	25,80
	Finalizada	17,64	30,55	21,62	29,03
Doctorado	En curso	11,76	11,11	2,70	12,90
	Finalizada	17,64	0	8,10	0
Ninguno		29,41	13,88	13,51	19,35
Totales		100	100	100	100

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

En efecto, la mayoría de los graduados encuestados realizaron posgrados, principalmente especializaciones, en segundo término maestrías y en menor medida doctorados. Los graduados de las décadas de 1980 y 1990 son los que mayoritariamente presentan posgrados de nivel especialización y maestría, lo que también se corresponde con el tiempo que ha pasado entre el egreso y el momento de la toma del cuestionario. Con lo cual, queda un espacio considerable de tiempo en su trayectoria que les haya permitido realizar posgrados y en algunos casos los han finalizado presentando el trabajo final o tesis. Para el caso de los graduados durante la primera parte de la década del 2000, si bien el tiempo desde el egreso hasta la aplicación del cuestionario es menor, la mayoría presenta títulos de maestría y son el segundo grupo de graduados donde se concentra la mayor cantidad de doctorados. Quienes presentan la mayor cantidad de graduados doctorados o candidatos a doctores son los graduados durante la década del 70.

Tendencialmente, en términos de grados de especialización, se observa que a medida que pasa el tiempo, los graduados tienden a especializarse. Aquellos que egresaron en los 70 en su mayoría han realizado especializaciones y en menor medida doctorados. Para el caso de quienes egresaron en la década de 1980 y 90 sus titulaciones de posgrado se concentran principalmente en nivel de maestría. Finalmente, quienes egresaron en los comienzos del 2000 sus posgrados se concentran en las maestrías y doctorados.

En términos particulares, los graduados esgrimen diferentes argumentos que justifican la realización de los posgrados que, en general, se orientan a mantener y mejorar posiciones en el campo profesional:

El hecho de tener un posgrado terminado era un plus frente a otros colegas que no tenían ese recorrido o no habían llegado a esa instancia de una tesis terminada. La gestión tiene a su vez una serie de recorridos internos que tiene criterios y condiciones diferentes de competencia. Es decir, toda el área de planeamiento, de investigación educativa y de estadística educativa por ejemplo tiende a requerir ciertas competencias más académicas y por lo tanto pone en juego las certificaciones académicas con más frecuencia y los pondera más que otros recorridos dentro de la gestión que tienen que ver con, por ejemplo, la gestión de los servicios educativos (La Plata, hombre graduado década 1990).

Me parece que tiene que ser algo de una cuestión más de maduración propia y no de exigencia del mercado académico, como me pasa a mí ahora que es “bueno, a ver, sos adjunta en una materia, metete en un doctorado ya. Metete porque pasado mañana se larga una selección o concurso o lo que sea, se presenta un fulano que tiene un doctorado, no tiene tu experiencia, pero su titulación le permite ganarte el cargo en el que vos estuviste laburando ocho años (Buenos Aires, mujer graduada en década de 2000).

La realización de un posgrado para mantener cargos docentes es una estrategia que se presenta en los relatos de los egresados en Ciencias de la Educación. Si bien egresaron en décadas diferentes, ambos reconocen la posesión de un título de posgrado contribuye al ingreso, permanencia o movilidad en los diferentes espacios de trabajo, como en el caso de los entrevistados, sea en la docencia o en la gestión educativa. La importancia asignada a la formación posgradual se construye a partir de la década de los 90 y se instala como una variable de competitividad de los profesionales.

En relación a la formación del graduado, durante toda la década del 90 se mantuvo en vigencia el Plan de Estudios aprobado en 1986. Recordamos que fue ese plan el que por primera vez en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación incluye y promueve la inserción en los espacios no formales o socio comunitarios. No obstante, dicho plan fue centro de análisis y propuestas como las de Alí Jafella (1991) en el marco del proyecto de investigación que dirigía quien señalaba que por la aparición de nuevos campos laborales o cambio de los conocidos surge la necesidad de diversificar las prácticas profesionales y su consecuente inclusión en el currículum de la carrera, a partir del desarrollo histórico operado en el ámbito profesional, de los nuevos conocimientos producidos en la especificidad, y de los campos laborales en los que los graduados se están desempeñando. En esta propuesta aparece la denominación de “prácticas profesionales” a diferencia de los años anteriores en los que se hablaba de “prácticas de la enseñanza”. Esta diferencia no es sólo de denominación sino también demuestra que la diversificación que se dio en el campo profesional excedió a la actividad de la enseñanza y también se incluyó en el currículum de la formación.

En relación al campo de la investigación, los espacios de intervención educativa por fuera de las aulas también se hacían presentes en los proyectos de investigación. En la década del 90, entre las investigaciones ejecutadas por el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLP primaban aquellas que tenían como objeto de estudio las prácticas de enseñanza o de apoyo psicopedagógico dentro de las escuelas, no obstante, en las Actas de Investigación Educativa (1995) tenía lugar una investigación sobre la capacitación en las empresas. Se trataba de un espacio de inserción profesional incipiente pero ya instalado entre las preocupaciones de los investigadores de las Ciencias de la Educación.

Finalmente, el Cuadro 4 agrega a los espacios de inserción profesional de los egresados de las décadas 70 y 80, los cargos de quienes egresaron durante la década del 90:

Cuadro 4. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP de los egresados entre los años 1970 – 1999 (N=66).

Trabajo actual:	1970-79	1980 - 89	1990 - 99
Docencia en sistema educativo	20	38	39
Investigación	0	1	3
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13	15
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7	6
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13	9
Gestión y consultoría para espacios de la sociedad civil en general	0	0	2
Educadores para sistema no educativo	0	0	3
Totales	35	72	77

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Los graduados durante la década de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente en la universidad y en los institutos de formación docente, junto a la gestión y el asesoramiento, a los que se suman los de gestión de programas estatales, capacitación para el mundo del trabajo, educadores y asesores en museos, en cámaras de legisladores y en cárceles. Estos datos coinciden con los recolectados en la investigación de Carlino (1997) quien señala que para fines de 1980 y principios de 1990 existía un circuito de inserción ocupacional para el graduado en Ciencias de la Educación claramente identificado con la educación no formal, haciendo alusión a tres sectores: el de la cultura, del arte y del tiempo libre; el de la salud; y el del trabajo y de la producción.

2000 – 2010: La convivencia de las prácticas de la enseñanza y las prácticas profesionales.

Una década más tarde que se comenzara a hablar de prácticas profesionales en la formación de los egresados en Ciencias de la Educación, se aprueba el último Plan de Estudios en 2002, el que contó con la participación del conjunto de los actores curriculares en su formulación. Silber (2011) señala que en la elaboración de ese Plan se dieron cita los distintos grupos académicos que obtuvieron sin conflicto, su espacio curricular donde primó la conformación de consensos sobre la base de un implícito “hay lugar para todos”. Pero también, la reunión de todos los grupos y sus visiones respecto de la formación y del perfil profesional del egresado en un mismo plan, demuestra una madurez de la carrera para reconocer y hacer lugar a las diferentes prácticas. De hecho el plan vigente separa las prácticas de la enseñanza de las prácticas profesionales en dos asignaturas diferentes al final de la carrera: Prácticas de la Enseñanza por un lado, y Orientación Educativa y Práctica Profesional, por otro. Como fue mencionado anteriormente, el Plan de Estudios anterior se construyó en el seno de diferencias y disputas entre quienes querían conservar los espacios de enseñanza y quienes se proponían abrir la formación para acompañar la apertura que se estaba gestando en el campo de la práctica profesional. En el Plan de Estudios del 2002 las prácticas profesionales se constituyeron en columna vertebral de la nuestra propuesta de formación:

El trayecto curricular se despliega de la Formación Básica a la Formación Orientada en la que asume mayor relevancia la práctica profesional. Las prácticas educativas, y la práctica profesional se consideran un eje organizador con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares (Plan de estudios Ciencias de la Educación UNLP, pág. 2).

No obstante, a la actualidad Villa (2011) señala que la formación de los profesionales en Ciencias de la Educación, muestra una rémora en incorporar las prácticas y los debates que atraviesan el campo profesional, lo que se observa claramente en la casi nula incorporación de otras prácticas profesionalizantes que no sean las ligadas a la enseñanza y al desarrollo de los sistemas escolares.

Por su parte, las características de inserción profesional demuestran que los egresados se mantienen en el espacio tradicional de la enseñanza pero continúan avanzando en actividades educativas en diferentes espacios de la ciudadanía: tiempo libre, ocio, cultural, comunitario, del trabajo, como se puede observar en el Cuadro 5:

Cuadro 5. Distribución de cargos actuales de los egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP de los egresados entre los años 1970 – 2005 (N=90)

Trabajo actual:	Década de egreso:				Totales
	1970-79	1980 - 89	1990 - 99	2000 - 05	
Docencia en sistema educativo	20	38	39	51	148
Investigación	0	1	3	3	7
Asesor, capacitador, tutor virtual para sistema educativo	6	13	15	12	46
Asesor, capacitador, docente, evaluador para sist. no educ.	0	7	6	7	20
Gestión y consultoría para sistema educativo.	9	13	9	3	34
Gestión y consultoría para espacios de la sociedad civil en general	0	0	2	0	2
Educadores para sistema no educativo	0	0	3	1	4
Totales	35	72	77	77	261

Fuente: Cuestionario de elaboración propia, 2012.

Respecto de la investigación particularmente, llama la atención la baja cantidad de graduados que se reconocen trabajando para la investigación. Esto da cuenta que no necesariamente la docencia en universidad implica actividad en el campo de la producción de conocimientos. El caso de los graduados que se dedican a la investigación sobre universidad puede iluminar algunas explicaciones al respecto. Hacemos referencia a los aportes de Krotsch y Suasnabar (2001) quienes señalan que efectivamente la investigación sobre educación superior en la Argentina constituye un fenómeno reciente que no va más allá de 1988. En 1995 como estrategia para instalar simbólica y prácticamente el área de estudios sobre la universidad se llevó a cabo el Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de investigación”. No obstante, las producciones de la mayoría de quienes asistieron se quedaban en el relato de experiencias y muy pocas presentaban investigaciones en proceso o finalizadas. Este ejemplo sobre el caso particular de la investigación sobre educación superior nos sirve para reconocer una diferencia: los docentes que asisten a los congresos no necesariamente se dedican al campo académico, pensado en términos de investigación. De hecho, de 90 profesionales en Ciencias de la Educación egresados a lo largo de 35 años, sólo 7 declaran dedicarse a la investigación.

En relación a los espacios de inserción en general, quienes egresaron en la primera parte de la década del 2000, continúan con fuerte presencia en la docencia universitaria

e institutos terciarios, en los espacios de asesoramiento pedagógico y curricular para instituciones educativas. Al mismo tiempo, se acentúa la tendencia de ejercicio profesional en el asesoramiento, capacitación y evaluación en espacios no formales, como por ejemplo en la Asociación Nacional de la Aviación Civil (ANAC), a las que se suman las actividades de educador en barrios y evaluador de programas para ministerios.

Reflexiones finales

Se han construido diferentes posturas acerca de los cambios en las características de la formación y las dinámicas del campo profesional de las Ciencias de la Educación durante las últimas cuatro décadas. En este sentido, las reflexiones finales pretenden poner a discutir esas posturas y, como se menciona en el apartado introductorio, avanzar en dicha discusión luego del recorrido histórico que tuvo lugar en este artículo.

Para el caso de la formación, Díaz Barriga (1990) señala que las Ciencias de la Educación demuestran una dificultad de integración del campo porque al conformarse a partir de secciones de otros saberes, resulta difícil estructurar una selección de aquellos que fuesen más significativos en la formación de este profesional. En este sentido, en los planes de estudios hay tendencia a la dispersión en la formación del profesional, y una tendencia al tratamiento superficial de contenidos de múltiples disciplinas: sociología, filosofía, economía, antropología, etc. Para Novoa (1997), la perspectiva multidisciplinaria de las Ciencias de la Educación es un logro que facilita la dirección de las Ciencias Sociales hacia el estudio de asuntos educativos, induciendo a la construcción de un campo científico propio. Este campo propio se observa a través de la expansión de los grupos de expertos en educación, que han constituido una comunidad propia que actúa con medios habituales (asociaciones, revistas) en la configuración de un campo científico y en la producción de un discurso con miras a hegemonizar el campo social de la educación.

En el marco de esta discusión consideramos que la formación debería constituirse efectivamente en el seno de la interdisciplinariedad para iluminar las prácticas educativas y las demandas de intervención pedagógica. Esto se hace cada vez más necesario porque, como vimos a lo largo del artículo, se ha ampliado el concepto de educación en los últimos años hacia sectores más amplios de la sociedad y ello requiere de la intervención pedagógica en diálogo con los saberes de Ciencias Sociales.

En relación al trabajo de los egresados en Ciencias de la Educación, Furlán (1989) señala que este grupo de profesionales no tienen amarrada una zona fija de captación laboral y por ello se interrogan frecuentemente acerca de su identidad. Esto generó un grupo de profesionales aprovisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad en las universidades. Esta situación se suscita al sustraerse este programa formativo del lugar “natural” de reproducción de los cuadros funcionarios del sistema, las escuelas normales. Por su parte, Cappellacci y Wischnevsky (2011) señalan que más allá del plan de estudios que se haya cursado durante la carrera de Ciencias de la Educación, la formación general que otorga las ventajas de la adaptabilidad y las desventajas de la descalificación, junto con la existencia de un campo ocupacional desestructurado y múltiple provocan y

permiten a los egresados construir la profesión en los espacios de trabajo, en la práctica profesional misma.

En el marco de la discusión sobre el trabajo de los profesionales en Ciencias de la Educación, la pregunta por la identidad de este grupo de profesionales desde las características de inserción laboral debe ser respondida desde los espacios concretos de actuación. En este sentido, la falta o pérdida de identidad se vería reflejada en una dispersión del campo o retracciones de los espacios clásicos de inserción. Pero los datos señalan una clara y prolija tendencia en los espacios de inserción que indican que estos graduados sin relegar los espacios tradicionales, avanzan conquistando nuevos espacios por fuera del sistema educativo formal. En este sentido, consideramos que la existencia de un campo profesional múltiple posibilitaría una mayor visibilidad de estos profesionales en distintos espacios laborales como así también permitiría demostrar que más allá de los mandatos fundacionales, las profesiones pueden ser reinventadas.

Bibliografía

ALLÍ JAFELLA, Sara (1999) *Lineamientos teóricos y metodológicos para la elaboración de un plan de estudios para la carrera de Ciencias de la Educación (1997 – 1999)*. Actas de Investigación Educacional, Año II, pp. 21 – 25. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación.

ARMENGOL, C. (2005) *Perfil y competencias de los pedagogos hoy*. Documento curso Pedagogía, España.

BOLÍVAR, Antonio, DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BRUSILOVSKY, Silvia (1970) *Las Ciencias de la Educación en la Argentina*. *Revista de Ciencias de la Educación* No. 1, pp. 2 – 10.

CAPPELLACCI, Inés y WISCHNEVSKY, Judith (2011) *Las Ciencias de la Educación en la UBA*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, No. 5, pp. 49-56

CARLINO, Florencia Ruth (1993). *Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA*. *Revista del IIICE*, Año II, No. 3, pp. 48 – 58.

CHESSWAS, J. (1970) *¿Hay verdaderamente demasiados maestros?* *Revista El Correo - UNESCO*, Año XXIII, pp. 21 – 23.

DE LA FARE, Mónica (2008) *La expansión de carreras de posgrado de Educación en Argentina*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, Año 2, No. 2, pp. 103 – 120.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990) *Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía*. En Watty, Patricia y Ousset, Azucena (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM/UNESCO/ ANUIES.

FURLAN, Alfredo (1989) *La formación del pedagogo. Las razones de la institución*. En De Marchi, M. (Comp.) *El campo pedagógico*, Montevideo, Revista de la Educación del Pueblo.

- FURLAN, Alfredo y PASILLAS, Miguel Ángel (1993) Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico. *Perfiles Educativos*, No. 61, pp. 64 – 89.
- GARATTE, Luciana (2011) Grupos académicos y reformas curriculares. El caso del Plan de estudios de Ciencias de la Educación durante el periodo de la normalización (1983-1986). En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- HERNANDO, María Gabriela (2011) Las Prácticas de la Enseñanza en el curriculum prescripto de la carrera de Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas (1959-1984). En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- LUZURIAGA, Lorenzo [1950] (1991) *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- MANGANIELLO, Ethel [1970] (1982) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- MARTÍNEZ, Alessandra y SOUTHWELL, Myriam (2011) Formación del estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820 – 2000). En Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (Coord.) *Reformas educativas en Brasil y Argentina: ensayos de historia comparada de la educación*. Buenos Aires: Biblos.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira (2008) *La construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y UV*. RMIE, Vol. 13, No. 36, pp. 143-171.
- NOVOA, Antonio (1997) Profesionalización de docentes y Ciencias de la Educación. *Educación y Pedagogía*. Vol. 9-10, No. 19-20, pp. 251-288.
- PINEAU, Pineau (2012) “Docente “se hace”: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio”. En Birgin, Alejandra (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- SILBER, Julia (2011) Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990) En Silber, J. y Paso, M. (Coords.) *La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP*. La Plata: Edulp.
- SOUTHWELL, Myriam y MANZIONE, María Ana (2011) Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. En *Anuario de Historia de la Educación*. Vol.12, No.1, pp. 127- 157.
- SPINA, Ligia (1962) Educación para la comunidad. *Revista de Educación*, No. 1, pp. 89 – 95.
- SUASNABAR, Claudio y PALAMIDESSI, Mariano (2006) El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, No. 46, pp. 59 – 77.
- TESTA, Julio y SPINOSA, Martin (2009) *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

VICENTE, María Eugenia (2012). A 100 años de la fundación de la carrera de Ciencias de la Educación en Argentina: campo profesional, tendencias y discusiones. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 163 – 175.

VILLA, Alicia Inés (2011) Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 5, No. 5, pp. 13 - 16.

Fuentes

Actas de la Primera Jornada de Investigación en Educación (1995) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Actas de la Segunda Jornada de Investigación en Educación (1999) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Crónica de la Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961) *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2da. Época, Tomo 1, No.1, pp. 97 – 115.

Ley N° 1420 de Educación Común, 8 de julio de 1884.

Plan de Estudios carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación 1915. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. 2da. Época, Tomo1, No. 2, pp. 3 – 10.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1970. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1978. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 1986. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Plan de estudios Ciencias de la Educación 2002. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

*Recebido em fevereiro de 2014
Aprovado em maio de 2014*

IMAGEM E HISTÓRIA: O ENSINO DA ARTE NAS FOTOGRAFIAS E PINTURAS DE ALFREDO ANDERSEN

Image and history: the teaching of art in photographs and paintings by Alfredo Andersen

Ricardo Carneiro Antonio¹

RESUMO

Este artigo analisa pinturas e fotografias produzidas pelo artista e professor norueguês Alfredo Andersen que se radicou no estado do Paraná em 1892. Estas imagens representam as atividades desenvolvidas na escola de arte fundada pelo artista em 1902, em Curitiba, e que esteve sob sua condução até 1935, ano de sua morte. Observando estas imagens como portadoras de indícios das práticas e métodos adotados, procurou-se compreender os procedimentos didáticos, a organização do ambiente escolar e o discurso artístico praticado pelo professor e artista. Com base nas fotografias e pinturas conservadas pelo Museu Alfredo Andersen este artigo analisa o uso de imagens como fontes para a história da educação.

Palavras-chave: História do ensino de arte; Imagem e educação; Alfredo Andersen.

ABSTRACT

This article analyzes paintings and photographs produced by the Norwegian artist and teacher Alfredo Andersen who settled in the State of Paraná in 1892. These images represent the activities developed in art school founded by the artist in 1902, in Curitiba, and that was under his driving until 1935, the year of his death. Watching these images as having evidence of practices and methods adopted, sought to understand the teaching procedures, the organization of the school environment and the artistic discourse practiced by professor and artist. Based on the photographs and paintings preserved by Museu Alfredo Andersen, and in contemporary texts of the artist, this article examines the use of images as sources for the history of education.

Keywords: History of art education; Image and education; Alfredo Andersen.

A invenção da fotografia inaugurou uma nova forma para a representação do mundo. Pela primeira vez as imagens não eram tão somente produzidas pela mão de um artista, mas também por um processo fotoquímico que captava opticamente a luz refletida e a fixava sobre um suporte sensível. Ainda assim, as técnicas artísticas tradicionais permaneceram no imaginário comum como processos que revelavam a presença do artista e da qualidade única de uma obra de arte. Mesmo após a popularização da fotografia nas duas últimas décadas do século XIX, pinturas e desenhos continuaram a ser elaborados por artistas que desejavam se autorretratar, ou retratar outros artistas em seu trabalho de ateliê. O autorretrato, no qual o artista segurava paleta e pincéis, foi praticado até a primeira metade do século XX, mesmo por artistas pintores ligados às correntes artísticas modernas.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Universidade Federal do Paraná. E-mail: ricardocarneiro.55@gmail.com

Antes do surgimento da fotografia, a pintura, a gravura e o desenho foram os meios utilizados para criar registros visuais de eventos, personalidades e instituições. No caso de instituições de ensino da arte, as representações artísticas das aulas constituíram um importante meio de promoção e divulgação das escolas. Mesmo se tratando de interpretações artísticas, podemos considerar que estas imagens contêm indícios de práticas que permitem interpretações acerca dos métodos pedagógicos então adotados para o ensino da arte.

De acordo com Santaella e Noth (2001, p. 15), o mundo das imagens pode ser dividido em dois domínios. O primeiro deles é o das representações visuais, que incluiriam os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e demais formas de imagens produzidas por diferentes processos. Enquanto objetos materiais, os resultados destes processos constituiriam signos de representação de nosso meio ambiente. O segundo domínio é o imaterial, ou o domínio das representações mentais, que nos surgem como visões, fantasias, imaginações, esquemas e modelos. Para estes autores, não é possível separar estes domínios, pois “não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais.” (Santaella e Noth, 2001, p. 15).

Considerando estas observações, este artigo busca analisar as pinturas e fotografias produzidas pelo pintor norueguês Alfredo Andersen em seu ateliê na cidade de Curitiba, de 1902 a 1935. Alfredo Andersen era natural da Noruega, nascido na cidade de Kristiansand em 3 de novembro de 1860. Sendo filho de um comandante de navio, Andersen teve oportunidade de empreender diversas viagens, o que lhe permitiu conhecer boa parte do mundo. Em 1892, com 33 anos, e já um artista experiente, veio pela primeira vez ao Brasil, aportando em Cabedelo, estado da Paraíba, ocasião em que pintou paisagens com a vista do porto. Continuando a viagem, chegou ao porto de Paranaguá, no Paraná, quando, por razões nunca inteiramente esclarecidas, resolveu ali se fixar. Permaneceu em Paranaguá até 1902, quando mudou-se definitivamente para Curitiba. Na capital paranaense teve importante atuação como professor, tendo sido responsável pela formação de artistas que vieram a se destacar no cenário curitibano, entre eles, Lange de Morretes (1892-1954), João Ghelfi (1890-1925), Estanislau Traple (1898-1958) e Theodoro DeBona (1904-1990).

Doze anos depois da morte de Andersen, seus diversos admiradores conseguiram que a casa onde viveu e trabalhou o artista fosse incorporada ao patrimônio cultural do estado, passando a ser denominada Casa de Alfredo Andersen-escola e museu de arte. Esta instituição, hoje denominada Museu Alfredo Andersen, além de conservar a obra do artista, mantém em seu acervo diversos documentos, instrumentos e objetos didáticos que possibilitam compreender seus métodos de ensino. Entre estes documentos, estão algumas fotografias que permitem constatar que o artista fazia uso deste recurso técnico para produzir registros das atividades de sua escola. Porém, concomitantemente ao registro fotográfico, produziu pinturas que apresentam grande semelhança com as fotografias no que diz respeito à composição e enquadramento. É interessante notar que, mesmo dispondo da possibilidade de fotografar, ainda assim Andersen produziu pinturas de suas aulas durante toda a sua vida como professor.

De acordo com Rosa Fátima de Souza, as fotos escolares “são a expressão da forma escolar - uma maneira de ser e comportar na escola - , representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas.” (SOUZA, 2001, p.81). Pode-se assim, questionar a intenção que orientou a produção destas fotografias e pinturas, procurando compreender em que momento Andersen teria tido o objetivo de retratar seus alunos e quando procurou apresentar seus métodos e procedimentos de ensino ali dispostos como um discurso artístico.

Considerando que as imagens aqui analisadas foram produzidas num período de aproximadamente vinte anos e que, neste período, a atividade de Andersen marcou decisivamente duas gerações de pintores curitibanos, pode-se observar, de acordo com Marcus Levy Bencostta, que

apesar de as fotografias escolares serem uma fonte histórica carregada de sentido, a compreensão de sua representação somente será possível caso as informações resultantes da sua análise estiverem relacionadas ao contexto histórico no qual foram produzidas. Ao entendê-las desse modo, qualquer que fosse o sentido que utilizássemos, tínhamos a clareza de que o que estava ali registrado dependia da produção de um sujeito. (BENCOSTTA, 2011, p. 402).

Desta forma, ao observar as imagens fotográficas, buscou-se analisá-las considerando as limitações técnicas dos equipamentos à disposição de Andersen. Observando-as quanto à composição e enquadramento, levou-se em consideração os ambientes utilizados como sala de aula, com suas limitações de espaço e iluminação. Quando à análise das pinturas, procurou-se reconhecer nelas o discurso artístico que direcionava a prática de ensino do artista norueguês levando em consideração o contexto de sua formação artística.

Este artigo, portanto, utiliza fontes de diversas tipologias, mas apoia-se, fundamentalmente, em fotografias e pinturas nas quais o artista e professor retratou seus alunos desenvolvendo atividades práticas de desenho e pintura. No que diz respeito às pinturas aqui reproduzidas, algumas são conservadas pelo Museu Alfredo Andersen² e outras pertencem a colecionadores particulares que foram catalogadas e reunidas em recente exposição enviada à Noruega, terra natal do artista. As fotografias foram reunidas pelo Museu Andersen que as disponibiliza em publicações impressas e em seu endereço eletrônico.

Para apoiar a interpretação iconográfica, foram empregados textos manuscritos do próprio Andersen além de textos produzidos por contemporâneos do artista publicados em livros e periódicos. Entre os manuscritos de Andersen conservados pelo Museu Andersen, uma carta do artista e duas agendas pessoais permitiram o cruzamento de informações acerca de seus métodos de ensino. Estas duas agendas revelaram-se documentos inestimáveis para o acompanhamento da atividade deste artista desde que chegou ao Paraná em 1892 até sua morte em 1935. Em uma destas agendas, Andersen registrou sua atividade profissional documentando encomendas de retratos e pinturas, preço de suas obras, quem as encomendou e as formas de pagamento de seu trabalho. É

² Disponível em: www.maa.pr.gov.br. Acesso em 12 Set. 2014.

possível acompanhar, em detalhes, sua atividade de professor, identificando alunos de sua escola de arte e como e quanto pagavam por suas aulas. Além das atividades de seu ateliê particular, Andersen também registrou, durante anos, seu ganho mensal com as aulas que ministrava em dois colégios curitibanos, a Escola Alemã e a Escola República Argentina.

A convivência de duas técnicas supostamente concorrentes, a pintura e a fotografia, em princípios do século XX, em Curitiba, traz interrogações sobre as intenções de Andersen com relação às representações de situações de ensino-aprendizagem. Evidentemente, o professor de uma escola de desenho e pintura deveria demonstrar sua perícia no exercício da arte e desta forma afirmar a excelência de sua escola. Porque então o artista fotografava ao mesmo tempo seu ateliê e seus alunos trabalhando? Quando pintava, sua intenção seria a de registrar as atividades particulares do ensino em sua escola ou produzir retratos de seus alunos? Suas pinturas que reproduzem aulas talvez sejam mais ricas de evidências acerca de seus métodos do que as fotografias que nos deixou. Susan Sontag, comparando pinturas a fotografias, propõe que uma fotografia

não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio, algo diretamente decalcado do real, como uma pegada ou uma máscara mortuária. Enquanto uma pintura, mesmo quando se equipara aos padrões fotográficos de semelhança, nunca é mais do que a manifestação de uma interpretação, uma foto nunca é menos do que o registro de uma emanção (ondas de luz refletidas pelos objetos) - um vestígio material de seu tema, de um modo que nenhuma pintura pode ser. (SONTAG, 2004, p.170)

Embora, sem dúvida, uma fotografia seja o registro de uma emanção daquilo que se apresentou à objetiva, não é possível esquecer que aquele que se deixa retratar representa um papel socialmente condicionado por diversas intenções ou objetivos. Assim, considerando estes questionamentos, este artigo procura observar estas imagens como fontes para compreender o cotidiano desta escola, acreditando que possam contribuir para produzirmos interpretações acerca de uma das experiências mais importantes de ensino e produção da pintura paranaense nas duas primeiras décadas do século XX.

O ateliê do pintor

Quando da chegada de Andersen, Paranaguá era uma cidade com grande presença de comerciantes de diversas nacionalidades, além de representações diplomáticas de países europeus e sul-americanos. Sua sociedade dividia-se entre uma grande maioria da população vivendo em precárias condições e uma pequena elite local mais abastada (CORRÊA, 2011, p. 88). Na última década do século XIX, a cidade já contava com artistas estrangeiros que atuavam ministrando desenho e pintura em colégios femininos. Num desses colégios, dirigido pelas educadoras norte-americanas Jessica e Villie James, estudou a artista Iria Cândida Correia (1839-1887)³, natural de Paranaguá, considerada

³ Iria Cândida Correia, nasceu em Paranaguá onde estudou piano, desenho e pintura no colégio feminino das professoras norte-americanas Jessica e Villie James. Continuou seus estudos de pintura com a família Taulois também responsável por um colégio feminino na cidade. Suas pinturas, das quais restam um pequeno número, estão dispersas entre Curitiba e Rio de Janeiro, cidade de origem de sua mãe (VIANA, 1976, p.319).

a primeira pintora paranaense de expressão. Andersen, porém, já era um artista maduro, com uma formação acadêmica clássica. Interessado por arte desde muito jovem, já aos vinte anos lecionara desenho em Copenhague. Pintor com obras em coleções da Dinamarca e Noruega, em 1889 teria uma de suas obras adquiridas pelo rei Oscar II. Adotava um estilo de representação naturalista no qual, segundo os estudiosos de sua obra, unia características do romantismo, realismo e impressionismo (BASSLER et al, 2010, p. 32). Demonstrando grande habilidade como retratista, Andersen logo passaria a competir com os fotógrafos atuantes em Paranaguá, o que viabilizaria financeiramente sua permanência na cidade naquele período. (CORRÊA, 2011, p. 88).

Andersen viajou a Curitiba pela primeira vez em 1893, quando visitou a Escola de Belas Artes e Indústrias⁴, criada e dirigida pelo artista português Mariano de Lima. O trabalho desenvolvido na escola de Lima teria deixado uma impressão muito positiva no artista, que ressaltou, em depoimento, ter encontrado “as diferentes classes cheias de alunos: crianças, moças, rapazes e homens, todos trabalhando na melhor ordem.” Para ele, a experiência alterou sua visão da realidade local: “Esta breve visita fez de mim um admirador do Paraná progressista!” (ANDERSEN In: RUBENS, 1995, p. 50).

Em 1901, o artista atou definitivamente seus laços com o Brasil, casando-se a sra. Ana Oliveira, natural de Paranaguá, com quem veio a ter quatro filhos. Porém, o desenvolvimento de Curitiba em fins do século XIX e princípio do XX, devido à cultura da erva mate e à imigração europeia, incentivou Andersen a mudar para a capital e ali fixar residência a partir de 1902. Recebeu então muitas encomendas de retratos, muito provavelmente sua principal fonte de renda no período, iniciando a dar aulas para um pequeno grupo no ateliê que lhe foi cedido pelo fotógrafo alemão Adolfo Wolk, localizado na rua Marechal Deodoro. Andersen permaneceu neste endereço até 1915, ano em que se fixou definitivamente no prédio da rua Mateus Leme, nº 336, que hoje abriga o Museu Alfredo Andersen. Um dos registros fotográficos que Andersen realizou de seu primeiro ateliê curitibano pode ser visto na Imagem 1, a seguir:

Figura 1 - Fotografia de Alfredo Andersen em seu ateliê [19--].



⁴ A Escola de Belas Artes e Indústrias, fundada em Curitiba em 1886, incluía em seu currículo, além de desenho, escultura e pintura, aulas de música, arquitetura, línguas e ciências. Oferecia, também, cursos gratuitos a filhos de trabalhadores. Para maior aprofundamento ver SANTANA, 2004 e OSINSKI, 2006.

Sentado no canto esquerdo da imagem, Andersen olha para a câmera segurando sua paleta e deixando evidente o seu ofício de pintor. O espaço é aparentemente exíguo e os quadros estão dispostos de forma a permitir que o observador possa identificar que se trata de um retratista e paisagista. O ambiente é iluminado por uma luz natural, provavelmente produzida por uma clarabóia, ou por uma janela localizada em ponto alto da parede. Esta solução de iluminação natural, comum nos estúdios fotográficos do período, produzia uma luz difusa, ideal tanto para as exigências de um fotógrafo quanto de um artista pintor como Andersen.

Não resta dúvida de que o artista posou com o intuito de proporcionar ao observador uma visão geral do ateliê. A presença de cavaletes de diversos tamanhos, alguns destinados a pinturas de grandes dimensões, indica que se trata de um artista profissional. Os quadros considerados mais importantes foram destacados na área central da composição, dentro de uma aparente desordem da área de trabalho. Em primeiro plano, à direita, uma paisagem emoldurada foi exibida sobre um cavalete. Da mesma forma, na área central, dois retratos, também emoldurados, dão pistas de que se trata de obras concluídas. Andersen se coloca entre os quadros de seu ateliê, mas não em uma posição de destaque. O que vemos não é um retrato do pintor, mas uma fotografia do ateliê do pintor, na qual a obra do artista parece ter maior peso do que sua própria figura.

Junto aos quadros, também é possível ver dois bustos aparentemente feitos de gesso, um à esquerda da foto, próximo a Andersen, e outro no canto direito, apoiado em um suporte de madeira. Incluindo estes elementos na foto, Andersen expõe uma das práticas adotadas no ensino do desenho, a da realização de estudos a partir da observação direta desses objetos, sendo aqui um indício de que o ateliê que vemos nesta fotografia também era utilizado para o ensino da arte. A finalidade destes bustos é reafirmada em carta datada de 1908 e enviada por Andersen a João Ghelfi⁵, um de seus alunos. Nela, o artista encomenda dois bustos em gesso, um do torso da Vênus de Milo e um do Ajax, esclarecendo que seriam do tipo “próprio para a escola de Desenho” (ANDERSEN, 04 set. 1908). A prática do desenho, a partir da reprodução em gesso da arte clássica, tinha o objetivo de iniciar os estudantes na observação da luz, sombra e proporção, como preconizado pelas academias de artes, até princípios do século XX.

Esta não é a única fotografia de Andersen neste ateliê. Outra versão, de composição muito semelhante, foi utilizada por Andersen num postal datado de 01 de janeiro de 1906. Segundo Corrêa (2011, p. 91), Andersen reproduziu diversas de suas pinturas em postais, valendo-se da possibilidade da reprodução que certamente possibilitava maior divulgação de seu trabalho.

Imagens de uma escola de arte

Andersen atendia seus alunos às terças, quintas e sábados, segundo as anotações em sua agenda pessoal (ANDERSEN, 1892-1935). Já nos primeiros anos de funcionamento, a escola de Andersen recebia alunos de ambos os sexos, como é possível interpretar a partir de uma pintura feita pelo artista em 1919, que retrata uma de suas aulas (Imagem n. 2).

⁵ João Ghelfi (1890-1925) estudou com Andersen de 1907 a 1911.

Figura 2 – O estúdio. Pintura de autoria de Alfredo Andersen (ANDERSEN, 1919).



No quadro, são retratados quatro alunos em atividade durante uma aula que emprega um modelo masculino. As duas alunas e o rapaz à esquerda aparentemente executam desenhos, o que se pode inferir pela proximidade de suas mãos aos trabalhos afixados nos cavaletes. Já o rapaz à direita do quadro, trabalha em uma pintura, segurando a palheta à maneira clássica, ou seja, com a mão adaptada à abertura apropriada aos dedos, ao mesmo tempo em que segura os pincéis utilizados para as diferentes cores. Sua tela está levemente inclinada para frente, provavelmente para evitar que o ângulo do cavalete induza a erros de proporção. Esta posição pode também estar relacionada com a iluminação, uma vez que a reflexão da luz poderia atrapalhar a observação do aluno.

Ao fundo da imagem vemos o modelo caracterizado com chapéu e roupas que lembram a representação estilizada de um bandeirante ou dos antigos tropeiros que transportavam produtos até princípios do século XX pelas estradas e caminhos do Paraná. Atrás do modelo, uma cortina serve como isolamento da imagem em relação ao ambiente, de forma a constituir um fundo neutro que concentre o olhar dos estudantes apenas no tema proposto. É possível observar, em três dos trabalhos que estão em execução, que o ponto de interesse do exercício se concentra na cabeça do modelo e não no corpo inteiro. Nota-se a iluminação natural controlada por cortinas que suavizam as sombras produzidas por uma janela alta e inclinada.

Os alunos de Andersen iniciavam com o estudo de desenho baseado na observação de objetos, modelos em gesso de partes do corpo, bustos que reproduziam a escultura clássica e por fim o modelo vivo. Depois que demonstrassem o domínio da forma e volume com a técnica do desenho, estariam aptos a passar ao estudo da pintura. A prática de desenho e pintura na mesma aula induz a crer que alunos em estágios diferentes de aprendizado eram orientados pelo professor simultaneamente. Poderíamos concluir que o aluno que trabalha em uma pintura estaria, segundo os critérios adotados na escola de Andersen, em um estágio mais avançado de desenvolvimento. O pintor Theodoro de Bona⁶, que frequentou as aulas de Andersen, refere que o início do aprendizado

⁶ O paranaense Theodoro De Bona (1904-1990) foi pintor, escritor e professor. Estudou com Andersen de 1922

se dava com modelos de gesso para depois o aluno passar ao estudo do modelo vivo (DEBONA, 1982, p. 57). As aulas de modelo vivo, porém, dependiam do número de alunos interessados, o que poderia levar Andersen a formar grupos de diferentes estágios de aprendizado para otimizar a contratação do modelo (DEBONA, 1982, p. 41).

A posição do corpo dos estudantes era considerada por Andersen como fundamental para a execução dos exercícios artísticos. A postura ereta pode ser observada em diversos quadros pintados por Andersen, e mesmo em fotografias que representam aulas em seu ateliê. Esta postura teria como finalidade, além de prevenir dores devidas aos longos períodos de trabalho, produzir o desenvolvimento correto do trabalho. A disciplina do corpo é revelada no depoimento de uma das alunas de Andersen na Escola Profissional Feminina República Argentina⁷, Sra. Maria Silvia Senff Palu⁸, que relata o cuidado do professor em corrigir sua postura, lembrando que as costas deveriam permanecer eretas enquanto o trabalho era executado, para que as mãos ficassem livres e assim permitissem a desenvoltura gestual. (PALU, 2000).

O quadro anteriormente analisado tem semelhanças com uma fotografia, Figura n. 2, também mantida no Museu Alfredo Andersen, onde se pode observar uma aluna e um aluno executando desenhos a partir de um modelo vivo semelhante fisicamente ao modelo da Imagem 1.

Figura 3 - Fotografia de uma aula de modelo vivo na escola de Alfredo Andersen, [19--].



Esta fotografia, quando comparada à fotografia da Imagem 1, permite concluir que esta é uma aula no primeiro endereço onde foi instalada a escola, uma vez que o

a 1927. De 1927 a 1936 frequentou a Academia Real de Veneza, Itália. A partir de 1959 ocupou a cadeira de Pintura da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

⁷ A Escola de Belas Artes e Indústria de Mariano de Lima passou a ser denominada Escola Profissional Feminina República Argentina em 1917.

⁸ A pintora Maria Silvia Senff Palu (1917-2007) foi aluna de Andersen na Escola Profissional Feminina de 1933 a 1935, ano da morte do artista. Na década de 1950, tornou-se professora de artes e substituiu Alfredo Andersen na mesma escola.

vigamento no canto superior esquerdo, a iluminação e o ângulo de composição, sugerem semelhanças entre os espaços representados nas duas imagens.

Os alunos apresentam posições de trabalho semelhantes à representação pictórica feita por Andersen na Imagem 2. Aqui também podemos observar que é empregada a prática da observação do natural. Note-se a semelhança física entre o modelo nesta fotografia e o modelo retratado na pintura de Andersen, reproduzida na imagem 2. Tratando-se do mesmo modelo, pode-se considerar que estas imagens foram produzidas no mesmo período. Esta imagem e a anterior, embora executadas por técnicas diferentes, pintura e fotografia, apresentam coincidências no ângulo de observação e nas práticas desenvolvidas pelos alunos. Andersen e o fotógrafo escolheram o mesmo ângulo de observação, provavelmente condicionados pela iluminação mais favorável e o pouco espaço disponível no recinto. Por outro lado, seria possível considerar que a pintura da Imagem 2 tenha sido elaborada a partir de uma fotografia semelhante à da Imagem 3. Isso poderia se justificar se considerássemos que o artista desejasse atingir maior detalhamento descritivo do que aquele permitido por uma fotografia em condições limitadas de iluminação.

Porque Andersen retratou por diversas vezes seus alunos trabalhando? Em primeiro lugar, esta prática demonstrava seu domínio do ofício, num período em que o retrato pintado mantinha ainda sua importância na manutenção do mito do artista como indivíduo criador e destacado das atividades comuns. Porém, mais do que a comprovação de sua competência, vemos nestas imagens a presença do discurso artístico adotado e defendido por Andersen, ao qual importavam a rigidez de métodos e os estágios sucessivos para o aprendizado. Para Peter Burke, “um artista não é uma câmera, mas um comunicador ou comunicadora com sua própria agenda.” (BURKE, 2004, p. 111). Nestas fotografias e pinturas das aulas de Andersen, vemos mais o que o professor gostaria de evidenciar sobre sua instituição de ensino do que uma cena em que seus alunos são surpreendidos em um momento do aprendizado. Embora possamos ver a prática necessária ao aprendizado, não podemos ignorar que, certamente, os alunos não estavam indiferentes ao fotógrafo.

Não podemos esquecer que as câmeras do período aqui analisado eram ainda equipamentos de funcionamento limitado em condições de pouca iluminação, devido, principalmente, à pouca sensibilidade à luz dos filmes então utilizados. Assim, no caso da fotografia apresentada na Figura 3, o que vemos seria, certamente, uma encenação da prática artística. Com a colaboração dos alunos, imóveis, simulando por instantes o próprio ato de desenhar, seria possível produzir uma imagem sem as indefinições decorrentes dos movimentos que as câmeras com filmes pouco sensíveis ainda não podiam fixar.

Em outra pintura do próprio Andersen do mesmo período (Imagem 4), podemos observar a representação de mais uma aula do curso. Seis alunos trabalham desenhando, aparentemente, o mesmo modelo visto na fotografia anterior.

Imagem 4 – Aula de desenho de modelo vivo. Pintura de autoria de Alfredo Andersen, [19--].



A julgar pela luz colocada no lado esquerdo da composição, estes alunos ocupavam o mesmo espaço observado na Imagem 3. É possível vermos a janela que permite esta iluminação e que contribui para realçar os volumes do modelo, permitindo um estudo de luz e sombra contra o fundo escuro do ateliê. Por ser uma aula de desenho da figura humana, poderíamos concluir que este grupo estava no estágio intermediário.

Quatro dos alunos trabalhavam sentados, utilizando cavaletes para desenho. Um deles, ao centro da composição, utiliza uma prancheta dotada de pés dobráveis, apoiada nas próprias pernas.

Ao contrário das imagens anteriores, aqui vemos somente homens trabalhando. Poderíamos supor que o fato do modelo estar semidespido indicaria que determinados temas não seriam adequados a estudantes do sexo feminino. Este seria, então, um conjunto de alunos com melhores condições de aprofundamento e conseqüentemente melhores oportunidades de profissionalização. A forma de Andersen retratar o trabalho em seu ateliê e escola, como nas imagens anteriores, assemelha-se muito ao olhar de um fotógrafo que pretende produzir um documento ou registro detalhado da atividade desenvolvida. Parece não haver a intenção de identificar a fisionomia dos estudantes mas sim o ambiente escolar.

Da mesma forma, na Imagem 5 a seguir, uma pintura também de autoria de Andersen, duas alunas trabalham utilizando como modelo um arranjo de natureza morta, gênero tradicional do campo da pintura. A composição aqui empregada por Andersen parece indicar que o artista estaria mais interessado em descrever detalhadamente um procedimento técnico de sua escola do que produzir um retrato de suas alunas.

Imagem 5 - Interior de ateliê. Pintura de autoria de Alfredo Andersen, [193-].

No fundo da imagem temos uma visão do ateliê com obras conhecidas do professor. Na parte superior do quadro, no centro, logo acima da mão direita da pintora em primeiro plano, vemos uma versão do autorretrato de Andersen de 1934 que hoje pertence ao Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Neste quadro, Andersen se retratou no ato de pintar ao ar livre, empunhando o pincel e usando um grande chapéu de palha como proteção contra o sol. Intencionalmente ou não, Andersen posicionou esta pequena versão de seu autorretrato num ponto central da composição, como a sugerir a existência de um espelho no qual pudéssemos ver o reflexo do artista enquanto executava a pintura. Esta imagem dentro da imagem assemelha-se aqui a uma assinatura, uma certificação de autoria.

Além de uma paisagem à esquerda deste autorretrato, vemos, à direita, a pintura de Monsenhor Celso, de 1930, e, no canto superior direito, o retrato de Frederico de Marco, de 1932, todas obras de Andersen. Nesta pintura, o artista apresentou as práticas de ensino de sua escola, a disciplina necessária ao desenvolvimento na arte e, ao mesmo tempo exibiu, orgulhosamente, o resultado de sua atuação profissional. Para isso, compôs o trabalho com a presença de seus alunos e de suas próprias obras, aqui pintadas em versões esboçadas e em menor escala. A julgar pelas versões reduzidas de suas pinturas incluídas nesta composição de 1934, vinte anos separam este quadro das pinturas e fotografias anteriormente analisadas. Podemos então concluir que Andersen não alterou algumas de suas práticas de ensino durante toda sua trajetória como professor.

Aqui também a identificação das alunas parece não ser tão importante quanto a representação do ambiente, pois a pintura contém mais informações sobre a atividade do retratista e professor do que particularmente sobre as alunas que aqui participaram como modelos. Note-se que as duas alunas vestem aventais para proteger suas roupas da tinta. Trabalham com o mesmo tema de observação do natural, uma natureza morta composta de um jarro com flores e outros objetos sobre a mesa. Assim como nas imagens anteriores, o artista professor produz uma composição com ênfase em seus procedimentos didáticos, que recomendam a postura de trabalho com o braço estendido e o olhar perpendicular à tela. Assim como em outros momentos, também aqui Andersen não pinta apenas

uma cena de ateliê, mas preocupa-se em manter evidentes o seu programa de ensino e a corrente artística e didática à qual pertence sua escola.

O trabalho de retratista de Andersen aparece mais claramente quando comparamos as pinturas e fotos anteriores com o quadro a seguir, Imagem 6, identificado em BASLLER e CORRÊA como o retrato de Inocência Falce⁹, frequentadora do ateliê de Andersen durante a década de 1930.

Imagem 6 - Retrato de Inocência Falce. Pintura de autoria de Alfredo Andersen, [193-].



Usa avental para proteger a roupa, trabalha ereta, com a tela inclinada em sua direção, e segura a paleta à maneira acadêmica, com o polegar da mão esquerda encaixado na posição adequada para sustentá-la e ao mesmo tempo segurar os pincéis que estão sendo utilizados. Também aqui vemos ao fundo o ambiente do ateliê de Andersen com trabalhos do artista dispostos na parede e no meio da sala. Os quadros ao fundo parecem ter a função de identificar com quem a aluna teve seu aperfeiçoamento na pintura, e é possível pensarmos que a presença dos quadros de Andersen em seu retrato seria uma referência importante para ela, assim como para todos os outros alunos retratados. Inocência Falce foi retratada em atividade, como em outros quadros e fotografias anteriores produzidos por Andersen, mas nesta pintura é possível identificarmos o retratado. Neste caso, não se trata apenas de uma representação de uma aula, na qual o aluno faz parte de um conjunto que parece ter como objetivo principal documentar o funcionamento do ambiente escolar. Andersen identificou claramente a retratada e demonstrou ter como tema principal a seriedade com que trabalhava para atingir o desenvolvimento na arte.

⁹ A curitibana Inocência Falce (1899-1984) foi pintora, ilustradora e professora. Segundo Araújo (2012, p.868), iniciou seus estudos de pintura em Florença/Itália. De volta ao Brasil frequentou a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e mais tarde buscou aperfeiçoamento na Escola de Desenho e Pintura de Andersen.

Em uma última e curiosa imagem, vemos uma pintura na qual Andersen se retratou trabalhando ao ar livre, em uma composição executada no chão. A obra foi assinada pelo artista no canto inferior direito e datada em 1931. No catálogo oficial do Museu Alfredo Andersen, este quadro tem como título “Perspectiva sobre a areia”. Mesmo que o título não tenha sido atribuído por Andersen, ainda assim parece apropriado, pois o que a imagem sugere é que o artista traçava retas que teriam por finalidade orientar a construção de uma perspectiva ou localizar os elementos que seriam representados.

Imagem 7 - O artista [Perspectiva sobre a areia]. Pintura de autoria de Alfredo Andersen, 1931.



Andersen está ajoelhado segurando uma régua ou bastão apoiado sobre o chão ou sobre uma tela de grandes dimensões. Trabalha de forma pouco convencional, talvez por que precisasse elaborar um quadro de tamanho maior que o comum, e por isso utilizava o chão como base. Talvez isso tivesse relação com seu costume de trabalhar ao ar livre, como quando se dedicava à paisagem. Ainda é possível perguntar o que faz aquele pote no chão ao lado do artista. Identificar a sua finalidade poderia esclarecer a atividade e a técnica que estava sendo utilizada.

Entre os artistas que se dedicaram ao autorretrato, é recorrente a pose com o olhar fixo no observador. Isto se deve ao emprego de espelhos, que possibilitam ao artista observar a si mesmo enquanto trabalha. Andersen não teria possibilidade de se observar trabalhando da forma que se vê na imagem se não estivesse sendo observado e fosse, assim, fotografado. A imagem, então, sugere que Andersen teria executado esta composição em pintura a óleo com base numa fotografia. Esta pintura pode ser considerada uma indicação da proximidade entre a fotografia e a obra pintada de Alfredo Andersen. Alguns dos retratos de autoria de Andersen apresentam características de iluminação e detalhes que sugerem terem sido pintados não a partir do natural e sim de um registro fotográfico. Isto é mais evidente quando consideramos o fato de Andersen ter aceito como encomenda retratos a óleo de personalidades já falecidas. O possível uso

da fotografia como referência para a realização de retratos não está sendo considerado aqui como uma conduta condenável do artista e sim como um indício da valorização da pintura numa sociedade que já dispunha do recurso fotográfico em seu cotidiano. Embora faltem informações acerca do que realmente se presencia quando observamos esta última pintura, mais uma vez vemos aqui o interesse de Andersen em registrar um processo de trabalho, neste caso fazendo uso de um instrumento para estruturar a composição.

Considerações finais

Nas imagens aqui analisadas, nota-se maior preocupação de Alfredo Andersen em registrar as práticas que considerava necessárias ao aprendizado do que a intenção de produzir retratos de seus alunos. Por meio delas, o artista procurou demonstrar em detalhes seus métodos de ensino da arte, evidenciando recomendações de disciplina do corpo e de uso de equipamentos e instrumentos da forma mais adequada aos objetivos de sua escola.

Porém, estas pinturas e fotografias contêm mais do que evidências de seus procedimentos didáticos. Podem ser interpretadas como uma declaração da fidelidade de Andersen a um ideal artístico baseado na observação do modelo natural e trabalho metódico, preceitos que considerava básicos para a formação do artista. Indicam ainda que, durante sua trajetória como professor, Andersen não alterou significativamente seus métodos nem foi influenciado pelos debates que produziram profundas modificações no pensamento artístico internacional e brasileiro a partir da década de 1920.

O uso de dois meios, pintura e fotografia, com grande semelhança de composição, sugere que o artista atribuía àquelas imagens diferentes significados. Enquanto, por um lado, a fotografia emprestava à imagem a respeitabilidade de um registro do real, o mesmo tema, quando tratado por Andersen em suas pinturas, comprovava a perícia do professor e estabelecia um padrão artístico a ser seguido por seus alunos. Enquanto a pintura é o registro único de uma interpretação artística, e, por isso mesmo, a comprovação da presença do autor e da excelência do mestre, o emprego da fotografia demonstra que Andersen reconhecia sua importância como instrumento múltiplo de divulgação de sua escola.

Se, por um lado, estas pinturas de Andersen são o resultado de uma interpretação do artista, também as fotografias podem ser consideradas como o resultado de uma colaboração entre Andersen, fotógrafo e alunos. E, mesmo que sejam o resultado da construção de um ideal de escola de arte, ainda assim constituem fonte para a pesquisa das práticas e da representação identitária e profissional do artista e professor.

Referências

- ANDERSEN, A. *Livro de anotações*. Curitiba, 1909-1935. 53f. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- ANDERSEN, A. *Carta a João Ghelfi*. Curitiba, 04 set. 1908[?]. 1f. Acervo do Museu Alfredo Andersen.

- ANDERSEN, A. *O estúdio*. Pintura a óleo sobre tela. 1919. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- ANDERSEN, A. *Interior de ateliê*. Pintura a óleo sobre tela. [193-]. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- ANDERSEN, A. *O artista* (perspectiva sobre a areia), 1931. Pintura a óleo sobre tela. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- ANDERSEN, A. *Retrato de Inocência Falce*. Pintura a óleo sobre tela. [193-]. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- ANTONIO, R. C. *O ateliê de arte de Alfredo Andersen, 1902-1962*. Curitiba: 2001. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- ARAÚJO, A. M. de. *Dicionário das artes plásticas no Paraná*. Curitiba : Edição do Autor, 2012. v.2.
- BASSLER, R. F.; GRAÇA, R. O.; W. J. A. BALLÃO. *Alfredo Andersen : pinturas*. Curitiba : Sociedade dos Amigos de Alfredo Andersen, 2010.
- BENCOSTTA, M. L. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *Historia*. São Paulo, v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011. ISSN 1980-4369.
- BURKE, P. *Testemunha ocular*. Bauru, SP : EDUSC, 2004.
- CORRÊA, A. S. *Alfredo Andersen (1960-1935): retratos e paisagens de um norueguês caboclo*. São Paulo: 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo.
- DE BONA, T. *Curitiba: pequena Montparnasse*. Curitiba: Imprimax Ltda, 1982.
- FOTOGRAFIA DE ALFREDO ANDERSEN EM SEU ATELIÊ. [19--]. Fotografia, preto e branco. Acervo do Museu Alfredo Andersen.
- FOTOGRAFIA DE UMA AULA DE MODELO VIVO NA ESCOLA DE ALFREDO
- OSINSKI, D. R. B. *Ensino da arte : os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba*. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná
- PALU, M. S. S. Entrevista concedida a Ricardo Carneiro Antonio. Curitiba, 08 nov. 2000. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.
- RUBENS, C. *Andersen, pai da pintura paranaense*. Curitiba : Fundação Cultural, 1995.
- SANTAELLA, L. ; NOTH, W. *Imagem, cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001. 3ed.
- SANTANA. L. W. A. *Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima, Curitiba, 1886-1902*. Curitiba, 2004. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- SONTAG, S. *Sobre fotografia*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo : Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, R. F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar em Revista*. Curitiba, n.18, p. 75-101, 2001.

VIANA, M. *Paranaguá na história e na tradição*. Paranaguá : Conselho Municipal de Cultura, 1976.

Recebido em novembro de setembro de 2014
Aprovado em novembro de 2014

RESENHA

BOOK REVIEW

AS CRECHES NA EUROPA ENTRE O OITOCENTOS E O NOVECENTOS

Nurseries in Europe from the nineteenth to twentieth centuries

José Carlos Souza Araujo



 CAROLI, Dorena. *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano, Itália: Franco Angeli, 2014, 380 p.

Essa obra tem por objeto o *asilo-nido*, literalmente *asilo-ninho*. O termo *asilo*, embora não seja usual no Brasil para se referir ao abrigo da primeira infância entre 6 meses e três anos, traz semanticamente o sentido de proteção, amparo, segurança, refúgio. Para Houaiss (2001), asilo é uma “instituição de assistência social onde são abrigados para sustento e/ou educação crianças, mendigos, doentes mentais, idosos etc”. *Nido*, em italiano, tem como primeira significação, *ninho*, o que pode ser assumido figuradamente e por extensão de sentido, como casa, lar. Em italiano ainda, pode ser compreendido pela locução *ninho de infância* ou *creche*.

Crèche é um termo de origem francesa, por vezes considerado como galicismo, que no século XII significava manjedoura, mas desde o final do século XVIII tem sido referido por abrigo de crianças. Para Houaiss (2001), creche se refere à “instituição pública de assistência social que, durante o dia, abriga e alimenta crianças geralmente pobres e de pouca idade cujos pais são carentes e/ou trabalham fora” (Ibidem). Por extensão de sentido, estaria referido ao “estabelecimento particular que promove diurnamente assistência e frequentemente educação básica a crianças muito novas cujos pais trabalham fora”; ou mesmo significaria “em determinadas empresas ou instituições, setor que se destina à assistência a filhos de funcionários durante sua jornada de trabalho” (Ibidem).

Esclarecido o objeto expresso pela locução *asilo-nido* ou simplesmente *creche*, a obra em apreço analisa esta historicamente em cinco países europeus: França, Inglaterra, Alemanha, Rússia e Itália, no decorrer da segunda metade do século XIX até os meados do século XX. Estrutura-se ela com uma introdução (p. 9-18), para depois desenvolver, pela descrição, explicação e interpretação, o estudo temático relativo aos países referidos. Este está organizado em três partes.

Estruturalmente, a *Primeira Parte* se dedica “Às origens das creches e da puericultura moderna na França e na Inglaterra” (p. 23-119); a *Segunda Parte* acolhe “As creches na Alemanha e na Rússia entre ideologia e realidade” (p. 123-196); e a *Terceira Parte*, a mais

extensa, assume a tarefa de historiar “A difusão das creches na Itália desde a metade do Oitocentos ao fascismo” (p. 199-346). A obra não apresenta conclusão, e termina por uma *Bibliografia* (p. 347-369), que se subdivide em referência às fontes sobre a história do asilo-ninho (p. 347-357) e à historiografia geral a respeito do objeto (p. 357-369). Finaliza com um índice de nomes citados (p. 371-380).

Ainda a esclarecer o objeto, a creche, cuja origem, conforme Dorena Caroli (2014), se dera na França em 1844, entre os meados do século XIX e meados do XX, não era uma instituição educativa para a primeira infância, mas algo incerto, “[...] um lugar de acolhimento e proteção do recém-nascido de tipo assistencial, dedicado à luta contra a mortalidade infantil e à prevenção do abandono” (p. 9). É desde a França que se disseminam tais instituições pela Europa. E as denominações se multiplicam, tendo em vista os diferentes contextos e tradições assistenciais. “Na segunda metade do Oitocentos, de fato, o termo *crèche* foi traduzido na Itália por *presépio* e foi indicado também como *creche* ao final do século, enquanto nos anos de 1920 fascista foi cunhado pelo termo *creche* (p. 9). No Reino Unido, foi denominado por *day nursery*, na Alemanha por *Krippe*, e na Rússia por ‘ninho de infância’ ou ‘asilo-refúgio’ (*detskij jasel’, jasel’-prijut*).

Tais instituições destinadas à primeira infância apresentaram-se como assistenciais, mas evoluíram posteriormente para apoiar as mulheres trabalhadoras e mães, o que assumiu uma dimensão tal que envolveu debates políticos em torno da moralização e da higiene social, o que implicava em serviços sociais à primeira infância e a puericultura¹. Tais ângulos que se associaram às creches, tomaram diferentes tonalidades nos cinco países mencionados, além de estarem em movimento diante das respectivas características culturais, econômicas e políticas. Dessa maneira, os referidos ângulos também não podem ser isolados das orientações médico-científicas de então.

Embora a obra em pauta se expresse pelo título-objeto - *asilo-nido* -, na Europa no decorrer do período mencionado, sua introdução manifesta uma diversidade de contextos e com ênfases específicas, tendo em vista, por exemplo, a puericultura na França, a pediatria na Alemanha, a *nipiologia*² na Itália. Tal variedade também se expressa por ênfase na amamentação do recém-nascido, conjugada às leis protetoras dos pobres e às escolas para a primeira infância, a ênfases na higiene social, na eugenia (como é o caso da Alemanha), na emancipação das mulheres em relação ao trabalho doméstico, o que permitiu a formação das crianças na perspectiva do comunismo (é o caso da União Soviética), nos estudos sobre a psicologia da linguagem através da introdução de uma pedagogia para a leitura (é o caso da União Soviética).

Como se depreende dessas observações, o cuidado para com a criança recém-nascida tornou-se paulatinamente complexo e interdependente desde a origem da creche

¹ Para Houaiss (2001), é uma “ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade”; por extensão, compreende ele ainda que ela é um “conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico etc., das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade”.

² A *nipiologia* “[...] (do grego, *νήπιος* ‘infante’ e *λόγος* ‘discurso’, foi criada por Ernesto Cacace, 1905). É a ciência a respeito da primeira idade, ou seja da idade na qual não se fala, o que implica o estudo integral do lactante de todos os pontos de vista: biológico, psicológico, antropológico, clínico, higiênico, jurídico, histórico, sociológico, pedagógico”. Disponível em http://www.treccani.it/enciclopedia/nipiologia_%28Enciclopedia-Italiana%29/. Acesso em 23/05/2015.

na França em 1844. Tal interdependência é resultado de uma longa construção no âmbito da modernidade, se se compreende esta como uma consciência cultural que se propõe como um projeto em torno da invenção da infância; de acordo com a concepção de Philippe Ariès (1981), trata-se de uma redescoberta da mesma. A creche seria uma de suas expressões no século XIX francês.

Se assim for, a modernidade revela ideais, crenças e aspirações, as quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história; seria ela ainda um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo. Situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo não somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Assim sendo, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade. Novamente: a creche seria uma expressão desse sentido.

Nessa direção, o desenvolvimento do ser humano começa em sua infância, e se faz paulatinamente pela educação, mesmo antes da escola ou também sem ela, como prática social inerente ao processo e à produção da existência, da qual a infância constitui-se como primeira etapa. Por isso, pode-se dizer que haveria, em construção, uma antropologia infantil na modernidade, um discurso sobre a infância (fase da existência humana) ou sobre a criança (um indivíduo humano). Com certeza, discurso e prática estes advindos do desenvolvimento capitalista, em particular associado à II Revolução Industrial. A criança e a infância se entrelaçam, além de gerar preocupações com a formação humana num período em que não cabia lugar a elas.

Por isso, estas se tornaram centrais, posto que essa fase da vida é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, formado e educado. Ressalte-se então que falar de criança e de infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la, além de cuidar da mesma efetivamente. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la, compreendê-la. Esse é o caminho particularmente perseguido desde o século XVI.

Pode-se dizer que o século XIX é especificamente o século da criança, ainda que Ellen Key (SANDIN, 1999) tenha intitulado, uma obra sua de 1900, como *Século da Criança*. A afirmação da escola primária - uma locução de origem francesa do final do século XVIII, como obrigatória, gratuita, universal -, o jardim de infância de Froebel, a efetivação das escolas normais para a formação do professor da escola primária, a psicologia da educação, entre outros aspectos, são efetivas realizações do século XIX. A infância é objeto de preocupações educativas, de investigação, de estudos, de debates, sempre preocupados com o exercício de compreender o que são a criança e a infância, particularmente através das abordagens científicas; como desenvolvê-las pela educação e como tratá-las do ponto de vista pedagógico, o que implicava àquela altura em Educação e em Metodologia, objetos centrais da Pedagogia nascente no decorrer da segunda metade do século XIX.

Atendo-se ainda à temática, situa-se em Ariés (1981, p. 10) uma afirmação conclusiva no prefácio de sua obra: “A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.” Mas, na conclusão, a sua reflexão é mais adensada:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÉS, 1981, p. 275)

Ressalte-se também a posição de Comênio (1592-1670) sobre a primeira infância em sua correlação com as fases da vida humana:

Efetivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda profundamente apegada ao chão. [...] Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). (COMÊNIO, 1996, p. 209)

Como destaca a autora da história da creche na Itália, na União Soviética e também na Alemanha de Froebel, foi se estruturando uma

[...] rede de serviços destinados à tutela da maternidade e da infância com o intento de contribuir para o prenúncio demográfico perseguido pelas políticas da família dos sistemas totalitários que expressam uma ingerência particular na esfera privada dos indivíduos com o objetivo de plasmar comportamentos e estilos de vida em conformidade com os valores da ideologia oficial. (CAROLI, 2014, p. 16-17)

Ao final da introdução, ainda destaca a referida autora:

Trata-se de processos históricos articulados sobre os quais cabe ainda reconstruir as diversas correlações com as ciências psicopedagógicas e com as mudanças introduzidas nos processos formativos da primeira infância desde o interior dos asilo-nido dos países europeus que tem suas raízes no distante modelo de Marbeau [criador das creches na França]. Sem dúvida, desenha-se no horizonte um setor de estudos inexplorados que visem projetos de pesquisa nacionais e internacionais. (CAROLI, 2014, p. 18)

Nos capítulos sobre as creches na França e na Inglaterra, que compõem a *Primeira Parte*, a obra dedica-se a historiar sobre as instituições que surgiram na França no século XVIII, as quais se caracterizavam por suas finalidades caritativas, nas quais já estavam presentes rudimentos de história natural e geografia, bem como o trabalho

com a tecelagem e a recitação de orações. Destacam-se aí alguns atores em tal tarefa, entre eles sacerdotes, higienistas, filantropos. A obra apresenta riqueza de informações estatísticas sobre tais instituições que antecedem as creches, acolhedoras que foram dos órfãos, dos expostos e das crianças que os pais não tinham condição de cuidar e educar. Relacionadas a tais condições, estão o aleitamento materno, a necessidade de creches em estabelecimentos industriais. Tais demandas, associadas ao desenvolvimento da pediatria, da puericultura, da educação infantil estiveram portanto em movimento, através de leis, da criação de instituições mais adequadas e mesmo específicas para responder a tais demandas, a formação de profissionais para tais cuidados e a luta contra as altas taxas de mortalidade infantil.

Com relação à Inglaterra, a autora ressalta inicialmente o tratado de John Locke (1632-1704), intitulado *Alguns Pensamentos sobre Educação*, cuja publicação se deu em 1693, a qual logo foi traduzida em todas as principais línguas estrangeiras. Afirma a autora que sua influência se deu até o início do século XX. Alguns outros tratados também surgiram no século XVII, especificamente sobre aleitamento materno. Destaca ainda que a assistência à criança através das *Poor Laws* (Leis sobre Pobres), já estavam presentes no século XVI em vista das transformações verificadas ao nível das estruturas agrárias. Criaram-se, então, as *workhouses* (casas de trabalho), que acolhiam as pessoas aptas, como força de trabalho destinadas a gerar o sustento aos anciãos, mas também as crianças indigentes que se constituíam em torno de 50% dentre os acolhidos. Uma explicação necessária: o pauperismo e os problemas sociais postos pela Revolução Industrial promoveram também formas de custódia diurna das crianças em tenra idade. Distingue a autora, nesse movimento, as *infant schools* e as *nursery schools* (escolas para a primeira infância), emergentes na primeira do século XIX. Ressalte-se que é somente em 1919 que a Inglaterra cria o seu Ministério da Saúde, o qual tem como um de seus departamentos o da maternidade e da assistência à infância.

“Após a II Guerra Mundial, graças ao *Act Education* de 1944, a política educativa em relação às instituições educativas voltadas para a primeira infância mudou notavelmente, posto que com relação às 100 day nurseries e às 111 *nursery schools* de 1939, em 1944, a 1450 *day nurseries* em tempo integral, a 109 classes em tempo parcial e a 784 classes nas *nursery schools*. As *day nurseries* passaram a fazer parte do grande sistema Welfare-State britânico que se constituiu em modelo para toda a Europa depois que, à sua volta, tinha atingido nos anos Trinta [1930] pela União Soviética um modelo para a sua gestão sanitária e o seu conteúdo educativo para a primeira infância. (CAROLI, 2014, p. 118-119)

Na *Segunda Parte*, e em relação à Alemanha, desde o final do século XVIII, registra a autora, encontram-se escolas maternais de iniciativa particular. A acolhida das creches teve muita resistência, em particular na primeira metade do século XIX, porém os orfanatos têm uma história longa. É desde a segunda metade do século XIX que começam a se instalar as creches, e a sua disseminação se deu significativamente. No primeiro decênio do século XX, já existia uma pluralidade de instituições e iniciativas destinadas à primeira infância e à assistência às gestantes. Além do serviço assistencial

e das funções de controle médico, estavam envolvidas as questões relativas à higiene social, à eugenia, bem como a preocupação com a revigoração da raça, o que passava por sua seleção, nutrição, enfermagem, aleitamento materno, mortalidade infantil, apoio à mulher trabalhadora, creche próxima do trabalho, pessoal adaptado ao serviço nas creches, cuidadoras das crianças, formação do pessoal médico em termos de puericultura, maternidade, filantropia, envolvimento dos municípios, enfermagem pediátrica, manuais para a formação das enfermeiras em termos de higiene social.

Com o crescimento da mão de obra feminina, verificou-se, por exemplo, na Alemanha em setores metalúrgicos o surgimento das creches. Isso se verifica na segunda década do século XX, mas é no decorrer da terceira década que se registram norteamericanos jurídicos em torno das creches. “Em julho de 1939 o próprio Hitler encarregou o chefe da Saúde pública e Conselheiro de Estado, Leonardo Conti, de implementar o programa de eutanásia e de geri-lo sob o controle do Estado” (p. 148-149).

Na Rússia czarista, há informações de que no início do século XVIII haviam escolas para a primeira infância, sob o patrocínio privado. Também haviam institutos de acolhimento e criação de recém-nascidos ilegítimos, abandonados ou em perigo de abandono. Com relação às creches, a Rússia czarista acolhe-as de modo favorável.

Desde o início do século XIX aos anos de 1870, o fenômeno do abandono é constante. A autora distingue duas fases para a difusão das creches, as quais coincidem com a multiplicação dos jardins de infância: a primeira fase cobre desde os anos de 1860 ao início dos anos de 1890, e era obra da iniciativa privada; a segunda fase cobre a reforma de 1891 a 1917, quando então surge uma instituição central que coligava todas as instituições infantis, bem como a disseminação de creches. A nascente industrialização promovia a sua emergência. Ainda que houvesse um grande número de instituições que cuidavam da infância - “[...] que até 1905 abarcavam 11.450 crianças acolhidas em 433 creches instaladas nas fábricas, nas ‘salas de asilo’ diurnas e nos abrigos de vários tipos - era considerado muito exíguo em confronto com uma média assustadora de 1.196.000 mortos anualmente por falta de cuidados necessários” (CAROLI, 2014, p. 168).

Com a Revolução de 1917, e com a impossibilidade imediata de elaboração de políticas adequadas, a propaganda posterior prometia uma difusão em grande escala dos serviços sociais para a infância, em apoio à emancipação feminina. Não se pode esquecer das consequências da I Guerra de 1914 a 1918 em andamento. “Sob muitos aspectos, o funcionamento da creche soviética revelava a adoção do modelo francês, que previa o acolhimento de crianças sãs, a visita médica, a anotação e anamnese das doenças infantis [...]” (p. 170). Porém, os anos de carestia após a I Guerra levaram a uma alta taxa de mortalidade infantil, ao lado do abandono de crianças: de 1922 a 1927, a quantidade de creches destinada ao acolhimento de crianças foi crescente, mas tal crescimento não se deu em toda a União Soviética de então.

A questão básica em todo esse movimento estava no combate à mortalidade infantil e na emancipação da mulher em relação ao trabalho doméstico. Também estava em tela a falta de higiene, o aleitamento inapropriado, as infecções que comprometiam o desenvolvimento das crianças e a falta de tratamento individual que retardava o

desenvolvimento psicológico. Também haviam aspectos educativos que envolviam a mãe e a educadora tendo em vista da orientação para a vida doméstica com a criança. Preocupava-se também com a psicologia do desenvolvimento, que devia dar suporte ao desenvolvimento da criança; por consequência, postulava-se a formação do pessoal da creche.

Do conteúdo pedagógico revolucionário das creches, na Rússia de Stalin, e em particular nos campos de trabalho, restava bem pouco. Todavia o desenvolvimento destas instituições nos anos de 1920 e de 1930, além da sua tarefa sanitária, tinha conduzido à elaboração de uma pedagogia própria à creche que resguardava tanto as atividades educativas das crianças internamente, quanto as relações com a família e o ambiente circunstante. (CAROLI, 2014, p. 196)

Tais tarefas de ordem pedagógica trouxeram para o pós-Guerra de 1945, a sustentação do Welfare State “[...] quando foram elaboradas novas reformas que contribuíram para um crescimento em massa destas instituições da infância e do trabalho feminino” (p. 196).

A *Terceira Parte* da obra em apreço constitui-se dos capítulos 5 e 6, os quais ocupam quase 150 páginas das 346 do livro. Ela está dedicada à Itália. A recepção da creche francesa foi concebida no Oitocentos como possível e eficaz no enfrentamento do abandono, bem como se tornou lugar de custódia para os filhos das trabalhadoras. Mas, tal tarefa não resultou da estatalização de uma política, como ocorrera na França napoleônica; é somente depois da segunda metade do século XIX que foi se construindo a mesma. Na Itália, é somente a partir de 1867 que se iniciou a supressão da roda dos expostos, o que aconteceu primeiramente em Ferrara; em 1868, em Milão e Como, e assim por diante. Em 1894, haviam ainda 416 comunas que acolhiam as crianças através da roda dos expostos. Tal prática, segundo Dorena Caroli (2014), foi benéfica do ponto de vista preventivo para o acolhimento das crianças abandonadas.

Entretanto, já no decorrer da primeira metade do século XIX foram institucionalizadas as atenções à infância desvalida, mas através de iniciativas de caráter caritativo, as quais inclusive contavam com benfeitores que participavam da administração de tais instituições, seja do ponto de vista médico ou sanitário. No interior do capítulo 5, a autora privilegia instituições de Milão, depois de Bolonha; porém, há também referências a inúmeras cidades italianas que participavam desse movimento em torno da proteção à infância.

A difusão dos *presepi* (as creches de então) nas cidades italianas contava com o espírito de caridade, o que amparava o movimento em torno do trabalho feminino. Mas, também estava em tela a luta contra a mortalidade infantil, a busca do conhecimento das práticas de aleitamento materno, de alimentação pelas mamadeiras, da ingestão de alimentos sólidos; também se enfrentava a questão das habitações úmidas e frias, a falta de cuidados para com a criança. Isso tudo estava em discussão na segunda metade do século XIX.

No capítulo 6, apresenta-se inicialmente uma reforma denominada por Lei Crispi, de 17/07/1890, voltada para as instituições públicas de beneficência, Lei esta que estabeleceu a assistência como uma função pública do Estado. Entre 1882 e 1901, o crescimento demográfico da Itália atinge 14%, mas a mortalidade infantil que andava em torno dos 30% entre 1860 e 1880, cai para 26% em 1890, e em 1900 para 20%.

Leis sobre o trabalho feminino, por exemplo, no início do século XX, já estabeleciam que o aleitamento materno devia se fazer nos locais de trabalho quando a fábrica possuía mais de 50 trabalhadores. Tal medida se fez acompanhar da necessidade de uma formação mais adequada do pessoal médico-assistencial especializado para a infância, o que atingia questões em torno da higiene e da alimentação. É nessa época que se adota, por exemplo, em Milão e em Roma, a assistência familiar relativa à saúde da criança.

No início do século XX, já se encontrava difundida a necessidade de métodos educativos, o que foi apoiado pelas conquistas científicas propiciadas pela Psicologia. Nesse sentido, cuidou-se de uma pedagogia para os lactantes. A autora apresenta discussões em torno de obras sobre tal pedagogia, a qual também se estendia às crianças maiores; tais discussões eram inspiradas em Rousseau, que sustentava o uso dos sentidos e da palavra.

Além das cidades mencionadas anteriormente, também se dedicam análises sobre o que acontecia em Nápoles, em Mântua. Posteriormente, em diferentes tópicos, refere-se às creches sob a competência da *Opera nacional para a maternidade e a infância* estabelecida depois de 1925. Aí teve início uma nova fase na história do *presepe* (creche de então), que começou a ser denominado mais frequentemente pelo termo asilo-nido (creche). Tal reforma modernizava o pessoal, as estruturas e a organização interna.

Nos estudos dos psicólogos dos anos de 1920 e 1930 não se encontra eco das concepções de Maria Montessori (1870-195) sobre a educabilidade do lactante e da primeira infância, que teria provavelmente contribuído para imprimir um conteúdo educativo às creches já entre as duas guerras, se a ilustre pedagoga (médica de formação) não fosse constrangida a abandonar a Itália. (CAROLI, 2014, p. 340)

Nesta, o método montessoriano prosperava; e Mussolini desejava absorvê-lo para seu regime, dizendo até que “A Itália teve três grandes M, Mussolini, Marconi e Montessori”. Entretanto, ao mesmo tempo que desejava tê-la a seu lado, Mussolini diminuía a liberdade inerente às escolas montessorianas. Isso fez com que a educadora deixasse seu país natal em 1934, e que todas as escolas com seu método fossem fechadas; o mesmo aconteceu na Alemanha hitlerista, na União Soviética e na China ditatorial. Nessa fuga, foi para Barcelona mas, depois de dois anos, em 1936, estourou a Guerra Civil espanhola e Montessori fugiu de lá também, dessa vez para a Holanda. Nessa conjuntura, as “[...] teorias complexas [psicologia piagetiana do desenvolvimento, psicopedagogia da primeira idade, pediatria, psicanálise] tiveram um significado importante para as reformas da creche na segunda metade do Novecentos” (CAROLI, 2014, p. 340). Os resultados tornaram a creche, como instituição, muito importante como espaço pedagógico, seja privilegiando a formação profissional dos educadores, seja promovendo a interação e a comunicação entre o neonato, os pais e os outros adultos. Emerge nessa conjuntura uma nova consciência diante da maternidade e da paternidade, bem como em relação à formação para a cidadania ativa e democrática.

Como se observa, a obra de Dora Caroli sobre a história das creches em alguns países europeus, entre os meados do século XIX e os meados do século XX, é muito importante para as pesquisas sobre a infância e a criança que se desenvolvem em várias

áreas. As creches naquele contexto promoveram um entrelaçamento entre os campos da pediatria, da puericultura (que envolve a fisiologia, a sociologia e a higiene), da psicologia, da medicina, da nutrição, da psicopedagogia, da psicanálise etc. Tal obra é muito oportuna para a pesquisa histórico-educacional no Brasil contemporâneo, seja em relação à roda dos expostos, aos jardins de infância emergentes – o primeiro na cidade do Rio de Janeiro em 1875 – às escolas isoladas ao final do período imperial brasileiro, aos grupos escolares no Brasil emergentes desde a última década do século XIX.

Ainda que em um descompasso diferenciado, o Brasil também veio compartilhando de tais preocupações com a educação infantil, as quais ressoam até os dias de hoje em torno das creches. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 tem como “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Numa perspectiva de longa duração, a obra em apreço torna-se uma porta de entrada para a compreensão da temática, além de propiciar estímulos e de induzir à história comparada, inclusive da educação.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 13/07/2015.

HOUAISS, Instituto. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetivo, 2001.

CAROLI, Dorena. **Per una storia dell’asilo nido in Europa tra Otto e Novecento**. Milano, Itália: Franco Angeli, 2014.

SANDIN, Bengt. **Imagens em conflito: Infâncias em Mudança e o Estado de Bem-Estar Social na Suécia. Reflexões sobre O Século da Criança**. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 19, n.37, Set. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002. Acesso em 22/06/2015.

*Recebido em março de 2015
Aprovado em abril de 2015*

NORMAS PARA COLABORADORES

Natureza das Colaborações

“Cadernos de História da Educação” aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros na área de História e Historiografia da Educação, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, documentos, memorialistas, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

Idiomas

“Cadernos de História da Educação” publica em português, espanhol, francês e inglês.

Apresentação dos originais

O arquivo eletrônico do material para publicação deverá ser encaminhado por e-mail para o editor da revista, com a identificação do(s) autor(es) ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

Exemplo: A História da Educação no Brasil. Antônio Gomes da Silva, Professor de História da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

O texto deve ser configurado com todas as margens em 2,5 cm, com cabeçalho e rodapé em 1,25 cm, sendo utilizado o papel A4. O texto deve ter entrelinhas simples, alinhamento justificado e fonte *Times New Roman* com tamanho 12.

Os textos deverão conter título e resumo, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês. No caso do resumo, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deverão ser indicadas três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/20 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/02 páginas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos) deverão ser de boa qualidade (300 dpi, no mínimo), preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Referências

Devem ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema reconhecido pela comunidade científica. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pelo periódico, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

Direito autoral

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Cadernos de História da Educação, volume, nº, páginas).

Exemplares do (s) autor(es)

O(s) autor(es) receberá(ão) gratuitamente três exemplares do número do periódico em que for publicado o trabalho.

Envio dos originais

As colaborações submetidas deverão ser encaminhados para: nephe@ufu.br

Porém, caso necessário, serão aceitos também colaborações enviadas pelo correio postal (CD-ROM), para:

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
“Cadernos de História da Educação”
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

SUBMISSION GUIDELINES

Types of Submissions

“Cadernos de História da Educação” (“Notes on the History of Education”) accepts original works by Brazilian and foreign authors for publication in the area of History and Historiography of Education, which will be directed to the section of articles, debates, interviews, documents, memoirs, reports on research, reviews, abstracts of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

Languages

“Cadernos de História da Educação” publishes in Portuguese, Spanish, French and English.

Presentation of originals

The electronic file of the material for publication must be sent by e-mail to the editor of the journal, with identification of the author or authors, made in a recent version of the program Word for Windows.

Identification of the authors must be made in a way that includes: the title of the work, the full name of the author or authors, with a description of occupation and current professional ties; information regarding the highest academic qualification and description of the institution in which it was obtained; and the electronic address for contact, in accordance with the example below:

Example: The History of Education in Brazil. Antonio Gomes da Silva. Professor of the History of Education in the Pedagogy Course at the Federal University of Uberlândia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of Sao Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

The text should be configured with all the margins at 2.5 cm, with headings and footnotes at 1.25 cm, using A4 paper. The text must be simple spaced, with justified margins and *Times New Roman* size 12 typeface.

Texts should have a title and abstract, one in the original language and the other in English and/or French. In the case of the abstract, each should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. In addition, three to five keys words should be indicated, both in the original language of the text and in its translation in English and/or French, as may be the case.

Maximum extension of originals: articles, interviews, documents and translations/20 pages; debates and communications/15 pages; reports on research and reviews/05 pages; abstracts of dissertations and theses/02 pages.

Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs) should be of good quality (300 dpi, at least), preferentially in black and white, accompanied by their respective captions.

References

These should be presented at the end of the text in alphabetical order, obeying the updated norms of the ABNT or another system recognized by the scientific community. Contributions that do not contain bibliographical references or that present them in an incorrect way will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by Word for Windows and appear at the foot of the page.

Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Originals refused will not be returned. All material destined for publication, sent and already approved by the periodical may no longer be withdrawn by the author without previous authorization from the Editorial Board.

Copyright

Published works are the property of their authors, who can make the works available for later publication, always citing the original publication (original title, Cadernos de História da Educação, volume, no., pages).

Complementary issues for the author(s)

The author(s) will receive free of charge three copies of the issue of the periodical in which the work is published.

Sending originals

Contributions submitted should be sent to: nephe@ufu.br

However, if necessary, contributions sent by mail (CD-ROM) will also be accepted, sending them to:

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
“Cadernos de História da Educação”
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brazil

Exceptions and cases of omission will be resolved by the Editorial Board



COMPOSER

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611
www.composer.com.br