



**A criança pobre do início do século XX em São Paulo.
Reflexões em torno da Reforma de Sampaio Dória**

The poor child at the beginning of the 20th century in São Paulo.
Reflections on the Sampaio Dória Reform

El niño pobre a principios del siglo XX en São Paulo.
Reflexiones acerca de la Reforma de Sampaio Dória

Luís Rogério da Silva

Universidade de São Paulo (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0003-3838-3222>

<http://lattes.cnpq.br/6579152399519803>

silva.lrogerio@gmail.com

Eliane Gonçalves

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-7170-4828>

<http://lattes.cnpq.br/3546034721121292>

goncalves.eliane@uol.com.br

Resumo

No que concerne à educação brasileira, o início do século XX é marcado tanto pelos debates referentes à universalização da escola e à assunção dos primeiros anos da escola pelo estado para erradicação do analfabetismo quanto pelas discussões sobre os fundamentos curriculares, dada a necessidade de se civilizar a sociedade e de fazer progredir a economia. A Reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1920, sob o comando de Antonio de Sampaio Dória, tornou-se um marco incontestável entre as reformas regionais. Neste estudo, analisamos, no texto base da Reforma Sampaio Dória, o que se refere ao intuito proferido de erradicação do analfabetismo e verificamos o substrato histórico dos argumentos empregados em sua defesa, com respeito à adequada inserção da criança do início do século XX, tendo em vista a constituição de uma sociedade capaz de sustentar as bases civilizatórias do progresso através da democratização de oportunidades.

Palavras-chave: Alfabetização; Reforma; Educação Básica.

Abstract

Notable aspects of Brazilian education at the beginning of the 20th century are debates regarding the universalization of schools and the state assuming direction of the first years of school to eradicate illiteracy, as well as discussions regarding a curriculum framework, given the need to develop civil society and the economy. The São Paulo Public Education Reform of 1920, under the direction of Antonio de Sampaio Dória, became an unquestionable milestone among regional reforms. In this study, we analyze the basic text of the Sampaio Dória Reform in reference to the stated intention of eradicating illiteracy, and we examine the history underlying the arguments used in its defense, especially with respect to adequate inclusion of children at the beginning of the 20th century, aiming at constituting a society capable of sustaining the civilizing foundations of progress through democratization of opportunities.

Keywords: Literacy Training; Reforms; Basic Education.

Resumen

En lo que concierne a la educación brasileña, el inicio del siglo XX está marcado tanto por debates acerca de la universalización de las escuelas y la asunción de los primeros años de la escuela por parte del estado para erradicar el analfabetismo como por discusiones sobre las bases curriculares, dada la necesidad de civilizar la sociedad y hacer avanzar la economía. La Reforma de la Instrucción Pública de São Paulo de 1920, bajo el mando de Antonio de Sampaio Dória, se convirtió en un hito indiscutible entre las reformas regionales. En este estudio analizamos, en el texto base de la Reforma Sampaio Dória, lo que se refiere a la intención declarada de erradicar el analfabetismo y verificamos el sustrato histórico de los argumentos utilizados en su defensa, respecto a la adecuada inserción del niño a principios del siglo XX, considerando la constitución de una sociedad capaz de sustentar las bases civilizadoras del progreso a través de la democratización de las oportunidades.

Palabras clave: Alfabetización; Reforma; Educación Básica.

Recebido: 10/06/2023

Aprovado: 16/09/2023

Introdução

A Reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1920 foi proposta com intuito de fazer valer a agenda política de um governo dito modernizante quanto à gestão pública. Todavia, tornou-se polêmica, desde o início da divulgação de seus propósitos e também ao longo de sua implementação, por ser conservadora no trato dos impactos pedagógicos efetivos aos seus destinatários.

A compreensão sobre a criança e a sua identidade própria no curso da vida humana tem relação indissociável com a educação que se lhe pretende atribuir. Assim, de um lado está o que se faz conhecer ou o que se pensa saber da criança em suas necessidades básicas e, de outro, a ação projetada sobre esta entidade discursiva - a criança -, a qual se faz referência sob o propósito de educar.

A discussão sobre a universalização das primeiras séries escolares sob a égide do estado retrata, inevitavelmente, a representação discursiva do papel do estado no controle social e do cidadão na partição de poder. Isto é observado de forma clara tanto na proposta de reforma formulada por Sampaio Dória em 1920 quanto nas conferências que proferiu para defender as suas posições.

O grande destaque dado à reforma pela imprensa demonstra o quão sensível eram as suas propostas para os vários setores da sociedade. Alguns questionavam sobre a possibilidade de inconstitucionalidade de alguns pontos, outros valoravam positivamente a realização do censo cujos dados foram compilados em benefício dos argumentos que sustentaram alguns tópicos do texto, muitos avocando, inclusive, o recenseamento como uma campanha cívica.

As ações executadas para divulgar o censo tinham apelo fortemente patriótico, acompanhando um discurso salvífico da educação, em que o analfabetismo desponta como *patologia social*, daí a ideia de *combate* com vistas à *erradicação de uma doença*, numa mescla de linguajar bélico e médico. Os números impressos buscam fortalecer justamente essa imagem e realçar a amplitude do problema. Há uma preocupação de *abrasileirar os brasileiros* e nacionalizar os imigrantes, em que a identidade nacional seria forjada pela elite ilustrada, para com isso fazer frente à fragilidade que o expressivo número de imigrantes em São Paulo impunha ao que era ser brasileiro. Defender a instrução pública era garantir a unidade de pertencimento de que a nação tanto carecia. O mito do bandeirante é retomado e São Paulo coloca-se e é colocado como arauto do restante do país. Tudo isso, vale lembrar, calcado na ideia de modernização, na concepção de um projeto de sociedade com um futuro promissor. (MATHIELSON, 2017, p. 217).

Além do texto que constitui a reforma e os debates em seu entorno, também há a presença física daqueles que estão no hiato das falas oficiais, submersos apenas nas ações cotidianas para produzir a riqueza alheia. Estes outros mantêm-se destituídos de um palanque público, mastigando as reivindicações com a fome e que apenas foram revelados à elite por meio do recenseamento.

Os operários das fábricas, imigrantes e negros, os pobres dos bairros escanteados da urbanidade ou os agricultores, adultos e crianças, os empregados da cafeicultura, esfalfados do sol, não estão postos a discursar nos embates acalorados sobre a educação das crianças no início do século XX.

A educação construída no florescimento do capitalismo industrial brasileiro

O capitalismo industrial, consolidando o cientificismo, os fluxos migratórios do campo para a cidade e o racionalismo produtivo da indústria, conduz a paisagem colonialista brasileira de fins do século XIX para um cenário de disputa aguerrida entre as grandes potências pelas fontes de matéria-prima e pelos mercados consumidores no início do século XX.

O Brasil, por seu turno, atinge o auge de sua produção cafeeira e uma nova oligarquia agroexportadora se firma à frente da República recém-inaugurada, contudo, sem que se resolvessem as contradições sociais que agregam a forte concentração de capital e de meios de produção (ao que se inclui a posse das grandes propriedades rurais pelos poucos favorecidos pela Lei de Terras de 1850¹) às precárias condições oferecidas para a proletarização de imigrantes e escravos libertos tanto no campo quanto nas cidades.

A acumulação de capital dá à oligarquia cafeeira condições de ingressar recursos na incipiente industrialização paulista dos primeiros vinte anos do século XX. São, portanto, o Estado de São Paulo e a sua capital a síntese das contradições que iriam acompanhar o país ao longo desse século, quais sejam: o crescimento demográfico urbano com a natural complexidade das relações sociais que promove o surgimento de forças políticas oriundas do proletariado e que se faz concomitante e em contraposição às forças oligárquicas agroindustriais e às forças oligárquicas agroexportadoras.

A educação tornou-se um espaço privilegiado para que se discutissem os planos desses sujeitos políticos para o futuro do país, por intermédio da qual os intelectuais, em especial médicos e advogados, pretendiam imprimir a renovação cientificista. Por outro lado, os representantes da igreja professavam a conservação de valores morais e políticos tradicionais. Muitos dos valores eram compartilhados por conservadores e por progressistas, e os seus efeitos resultaram na manutenção de todos os instrumentos legais capazes de garantir o poder político pelo qual o Estado reforçava a assimetria de forças, por meio da qual as oligarquias desfrutavam sempre das vantagens.

As conquistas científicas obtidas durante o século XIX e as transformações da revolução burguesa oferecem subsídios para a instituição da ambicionada civilidade através do estabelecimento de uma relação implícita entre as transformações civilizatórias e aquelas oriundas do saber, da ciência e da tecnologia.

Nas cidades em que a taxa de crescimento demográfico tem rápido incremento, a arquitetura urbana sofre grande transformação num curto intervalo de tempo.

A cidade de São Paulo de 1900 já tinha estimados 240.000 habitantes², quando apenas Londres e Paris, dentre todas as cidades do ocidente, tinham mais do que meio milhão de habitantes. A taxa de crescimento demográfico da cidade manteve-se alta, a tal ponto que, vinte anos depois, a capital paulista já contava com meio milhão de habitantes.

O progresso da região que fazia afluir para ela uma forte corrente migratória parecia irrefreável, uma vez que, por exemplo, em 1919, Ford decidiu instalar uma fábrica de automóveis em São Paulo, em decorrência de seu rápido desenvolvimento e da perspectiva econômica vislumbrada.

¹ A Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras de 1850 estabelece a não negociabilidade de terras devolutas da União por terceiros, gerando um gigantesco estoque de terras inexploradas e, por consequência, uma especulação crescente das terras de propriedade de particulares.

² De acordo com o Histórico Demográfico do Município de São Paulo. Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/index.php. Acesso em: 26 jun. 2023.

Sob o ponto de vista entusiasmado dos que viam o progresso de maneira irremediável, as crianças do início do século XX nasciam destinadas a aprender e a fazer girar as engrenagens do progresso e da civilização.

Desde o princípio desse século, buscou-se preparar uma nova geração que fosse capaz de operar o progresso: as crianças de então seriam a própria garantia da consecução das necessárias transformações sociais civilizatórias e a escola tornou-se, por conseguinte, o espaço imprescindível para o desenvolvimento da formação intelectual da criança³.

Na escola liberal, a criança é acolhida para ter o seu desenvolvimento, a proteção de sua saúde e para se aprontar intelectualmente na direção de sua vocação e felicidade⁴: o sumo do papel da escola é civilizatório por via do ideário liberal burguês.

No Brasil, entretanto, a criança, nesse período, está sob a luz balizadora dos preconceitos de classe social e de raça, está no bojo de uma sociedade que, ainda há pouco, era escravagista, de cunho quase estamental com poucas oportunidades de mobilidade social.

Ainda que o setor agrícola fosse o mais importante para a economia do país, uma massa de pessoas composta por ex-escravos e seus descendentes, brancos pobres agregados aos senhores de terras e, já ao final do século XIX, por imigrantes, não dispunha de oportunidade para ser dona dos meios de produção agrícola, podendo, para o seu sustento, contar apenas com a venda de sua força de trabalho. Esses grupos sociais adentram ao século XX brasileiro sem oportunidade clara de mobilidade social nem perspectiva política de curto prazo para se fazerem representar. Eles podem contar somente com a sua força de trabalho e de sua prole para compensar quase nada a enorme assimetria de ganhos que existia entre o trabalhador e o dono de terras.

A economia baseada nos princípios do favor e da lealdade política típica das práticas do coronelismo colonial aos seus agregados era um entrave ao liberalismo econômico, de igual maneira que o racismo convivía com a mestiçagem generalizada, desviando-se das teorias da degradação social. Em outras palavras, essas práticas todas para a preservação dos privilégios das oligarquias agrárias faziam do Brasil um país com aspiração ao progresso sem, contudo, conseguir se afastar do ideário de seu passado.

Em particular, o Estado de São Paulo do início do século XX, ao mesmo tempo que abrigava as novas práticas de ingresso de trabalhadores rurais imigrantes⁵ e tinha um forte processo de industrialização na capital, trazia os resquícios conservadores das velhas práticas laborais e produtivas agrícolas realizadas na cafeicultura do século XIX, no Vale do Paraíba, onde havia prevalecido a atividade cafeeira escravista. Em São Paulo, as oligarquias mais conservadoras passaram a encontrar crescente resistência de novas forças opositoras nascidas da industrialização e do ingresso maciço de imigrantes.

A educação da criança, a alfabetização, a democracia e a mobilidade social

A visão liberal das elites republicanas sobre o exercício de cidadania considerava a ampliação da representatividade política o passo inicial a ser dado para a transformação do país⁶. O acesso ao voto era, em termos práticos, a condição basilar da representação política

³ Norbert Elias (2010) trata o século XX como o século da criança, aquele em que a humanidade se deu conta de formar nas crianças um grupo social particular que, durante esse período, pode adquirir uma participação mais significativa nas decisões frente aos pais. Este processo, conforme sugere Elias, configura o processo civilizador que reforça o autocontrole como solução para o convívio social.

⁴ John Dewey (1959), em seus ensaios de filosofia política, refere-se à democracia como o desenvolvimento da individualidade, da autorrealização no contexto da ação coletiva.

⁵ O ingresso de trabalhadores imigrantes remonta à experiência da Fazenda de Ibicaba que, em 1840, iniciou a contratação de famílias europeias para trabalhar na sua lavoura. Este tipo de contrato difundiu-se principalmente para o trabalho nas lavouras de café brasileiras. (ARGOLLO FERRÃO, 1999).

⁶ Sobre o tripé da monarquia: ALONSO, Ângela. Instauração da República no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. (organizadoras). Dicionário da República: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 165.

para o exercício da cidadania e a garantia de sustentação das transformações sociais reclamadas pelos defensores da república.

Durante a Primeira República, a prática eleitoral estava sujeita a toda sorte de fraudes e meios de intimidação para legitimar a perpetuação dos que assumiam os poderes políticos locais⁷. Ainda que se houvesse eliminado a cláusula censitária, o requisito de ser alfabetizado⁸, naquele período, representava um crivo muito eficiente para se garantir o voto majoritariamente dirigido aos representantes das oligarquias.

Em paralelo a esse fato, o sistema escolar republicano mostrava-se pouco eficiente com baixos índices de promoção e reduzida frequência dos estudantes nas escolas: No Estado de São Paulo, isso pode ser constatado através dos dados dos *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo*⁹.

Em 1918, Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública, considerava relevante dar maior atenção aos alunos analfabetos, pois menos de um terço dos alunos matriculados no primeiro ano dos grupos escolares atingiam o 4º. ano e os outros dois terços evadiam-se entre os 2º. e 3º. anos¹⁰.

A escola não tinha apenas baixa produtividade, sofria entraves também em relação à oferta de professores, pois frente à perspectiva de expansão do oferecimento de vagas, as condições disponíveis para a formação de professores mostravam-se insuficientes para proporcionar o número de profissionais com a qualidade necessária¹¹.

Sob a luz do ideário republicano, o papel do professor era considerado fundamental para estimular o comportamento cívico, racional e liberal do aluno, proporcionando as condições necessárias para que ele pudesse governar a si próprio, assim como para viver em uma sociedade civilizada.

Em função desse ideário republicano, seria conveniente analisar a alfabetização não apenas no âmbito do exercício da cidadania através do efeito de exclusão do crivo eleitoral¹², mas, também,

⁷ Sarmiento e Souza Neto (2012, p. 111-114) afirmam: “Em suma, tratava-se de uma Constituição perfeitamente liberal, bastante comprometida, no seu texto, com o Estado de Direito. Na prática, porém, a vida constitucional na República Velha esteve muito distante do liberalismo, marcada pelo coronelismo, pela fraude eleitoral e pelo arbítrio dos governos... Num balanço geral, pode-se dizer que a Constituição de 1891 teve pouquíssima efetividade. Entre o país constitucional – liberal e democrático – e o país real – autoritário e oligárquico –, manteve-se sempre um abismo intransponível”.

⁸ Demonstrar-se alfabetizado era, no procedimento de cadastramento eleitoral, comprovar também, pelas referências solicitadas, estar inserido no seio da classe favorecida seja como integrante ou como agregado: “Para ser cadastrado como eleitor, o cidadão deveria provar que sabia ler e escrever, redigindo em livro especial seu nome, estado, filiação, idade, profissão e residência perante a comissão de alistamento” (NICOLAU, 2002, p. 238).

⁹ Biblioteca Digital Seade. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/listarPublicacao.php?pagina=1&lista=0&opcao=8&busca=12&tipoFiltro=&filtro=&descFiltro=&varOrdem=&ordem=&listarConteudo=Cole%C3%A7%C3%B5es%20C2%BB%20Anu%C3%A1rio%20do%20Ensino%20de%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo&limit=6>. Acesso em: 26 jun. 2023.

¹⁰ Aponta Souza (1999, p.131) que “Segundo o *Recenseamento Escolar* de 1920, havia no estado de São Paulo, neste ano, 547.975 crianças em idade escolar... Deste número, 175.830 frequentavam escolas, fossem públicas ou privadas e o restante, 67,9% não frequentavam escolas. O número de analfabetos chegava a 74,2% das crianças residentes no estado (SOUZA, 1998a, p.101).”

¹¹ A questão da formação de professores também esteve no foco da Reforma Sampaio Dória: “a unificação das escolas normais paulistas eliminou a dualidade existente entre formação normalista primária e secundária [...] O ensino normal de tipo único foi sem dúvida uma medida fundamental para o fortalecimento das escolas normais do Estado na década de 1920”. (HONORATO, 2017, p. 4)

¹² Como afirma Silva (1998, p. 22-23), “Todos são iguais perante a lei. [...] E é neste espaço que o cidadão--analfabeto é instalado pela República: um lugar enunciativo de negação da própria cidadania [...].A escrita, assim, passa a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade, adquirindo estatuto jurídico. O analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para manutenção de antigas desigualdades, para homogeneizar a heterogeneidade e a diferença em uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe/ajusta-se a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola”.

no papel dessa etapa no contexto do processo educacional desenvolvido pelo currículo escolar oferecido no início da República, no qual a alfabetização consistiria apenas no primeiro passo do percurso curricular que, idealmente, seria, por esse aluno, percorrido por completo.

A penalização do fracasso do ensino primário recaía apenas sobre os filhos das classes menos favorecidas, que dependiam da educação tanto para ter acesso ao exercício pleno de sua cidadania quanto para tentar romper as fortes barreiras que a sociedade lhes interpunha para a mobilidade entre classes.

Os beneficiados pelas oligarquias ou os filhos dela não estavam sequer à mercê do discurso liberal republicano que flertava com a organização positivista das disciplinas do ensino secundário, etapa esta inacessível à grande maioria dos filhos dos desfavorecidos.

De fato, a Lei n. 1.750, de 18 de dezembro de 1920¹³, que sistematiza a reforma de Sampaio Dória, trata de forma diferenciada os filhos da elite, para os quais lhes era facultado cursar a escola privada ou seguir a formação sob os moldes da escola doméstica.

Para os filhos dos abastados não se imputava a obrigatoriedade de frequentar a escola pública tal qual se estabelecia aos demais. Os responsáveis daqueles a que se determinava a obrigatoriedade de frequentarem os bancos das escolas públicas deviam prestar contas ao Estado, sob o risco de, ao não cumprirem a lei, serem apenados com multa ou até com prisão.

É inquestionável, então, que a universalização do ensino primário e a alfabetização eram temas intrincados que tocavam mais ao próprio discurso liberal republicano que se pretendia difundir do que fosse, concretamente naquele momento, um fator efetivo para promover a mobilidade social.

Naquele período, a educação brasileira não consistia, de fato, um sistema voltado para promoção social, dado que apenas os representantes das oligarquias conseguiam completar todas as etapas do seu currículo. Além disto, o fracasso no lidar com o currículo secundário mostra o completo desprezo pela formação média que não era de interesse dessa classe social. As reformas educacionais republicanas, em particular, a Reforma Benjamin Constant (1890), o Código Eptáfio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Correa (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915) não obtiveram êxito algum para tornar relevante o currículo secundário àqueles que o frequentariam com objetivo de apenas concluir a faculdade.

De forma resumida, pode-se afirmar que, no Brasil do início do século XX, praticamente todos os alunos oriundos das classes privilegiadas buscavam apenas os exames e os preparatórios para as faculdades, sem o menor interesse em frequentar o ensino secundário, enquanto os demais mal conseguiam ingressar na escola primária¹⁴.

¹³ No Título III, da Obrigatoriedade, lê-se: “Artigo 4º. - São obrigados á frequencia escolar gratuita as crianças de 9 e 10 annos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matricula ás de outras edades. § 1.º - Ficam isentas desta obrigação: a) quando não houver escola publica numa área de dois kilometros de raio ou não houver logar nas escolas que existirem dentro desta área; b) por soffrerem de incapacidade physica ou mental, ou molestia contagiosa ou repulsiva; c) por indigencia, emquanto não lhes fornecerem o vestuario indispensavel á decencia e á hygiene; d) si receberem instrucção primaria em casa ou estabelecimento do ensino particular. § 2.º - Os Paes, tutores, ou quem lhes faça as vezes, são responsáveis pela inscripção e frequência das crianças obrigadas á escola primaria. § 3.º - O pae, tutores ou responsável que, notificado, infringir o § anterior, incorrerão umma multa de 20\$000 a 100\$000, ou na pena de 15 dias de prisão, a critério da auctoridade competente”.

¹⁴ A reforma torna-se um marco, como afirma (ANTUNHA, 1967, p. 59): “É importante lembrar que, sendo o ensino primário até essa época um assunto da exclusiva alçada estadual e fugindo a União a comprometer-se com o seu desenvolvimento, o movimento de São Paulo deve ter contribuído, pelo menos, como um brado de alerta, para tornar a educação primária uma questão nacional inclusive sob o ponto de vista da segurança do país e de suas instituições - e para facilitar o progressivo interesse da administração federal nesse domínio”.

É nesse contexto do início do século que se reacende o entusiasmo pela educação e renovam-se os esforços para o oferecimento universal da escola às crianças, o que, por um lado, era uma maneira de se atribuir a cidadania plena pela erradicação do analfabetismo e, por outro, um meio de dar conformação à nova sociedade que haveria de se erigir pela nação e pela república.

Os fatos sugerem que a Reforma Sampaio Dória não apenas fez valer a clara letra do regramento jurídico da república e o seu ideário liberal e democrático, acolhendo a criança paulista para o seu letramento e universalizando o acesso às primeiras séries da escola, mas também pretendeu recolher à escola a criança que estava à sombra dela.

Analisar o ambiente em que a reforma foi gestada é deveras conveniente antes que se discuta o que o seu texto propunha, pois, em processos de transformação institucional, sempre há, para alguma mudança sugerida, algo que se mantém sob o manto de estabilidade. Esse item que se resguarda daquilo que há de se reformar refere-se, em geral, àqueles com os quais se busca consenso, enuncia, pelo silêncio, tanto quanto se arquiteta o mosaico do poder quanto às relações e práticas que se pretende preservar.

Por outro lado, “tornar o problema da reforma um problema de gestão da mudança social significa aceitar as relações sociais e o poder subjacente que dão forma e modelam os acordos institucionais como sendo naturais, normais e inevitáveis.” (POPKEWITZ, 1997, p. 26). Em outras palavras, a letra da lei não configura por si a transformação social que visa alcançar.

A criança pelos brados grevistas em São Paulo

Os embates entre progressistas, escola-novistas, conservadores, libertários e políticos das oligarquias agrícolas tornam-se concretos no seio da reforma paulista de 1920, pois essas forças já estavam abrigadas em São Paulo, onde vinham amadurecendo os seus discursos¹⁵.

Há, contudo, nos capítulos imediatamente precedentes às páginas da Reforma Sampaio Dória, dois fatos de suma relevância à experiência social urbana de uma grande cidade do século XX, como São Paulo estava a se tornar: a Greve Operária de 1917 e a Gripe Espanhola de 1918.

A Greve Operária de 1917 pode ser vista dentro de um amplo processo de luta dos trabalhadores do início do século XX em busca de melhores condições de trabalho e estabelecimento de leis regulatórias entre o capital e o trabalho.

O desenrolar de conflitos dessa natureza ocorreu internacionalmente durante o final do segundo decênio. Os conflitos se deram de forma distinta nos vários cenários onde se deflagraram pela contraposição de atores econômicos diversos. Por exemplo, na Rússia czarista o conflito foi entre senhores de terra e camponeses que buscavam melhores condições de distribuição de terras como na Rússia de 1917; nos EUA, em várias partes do país, em razão das greves operárias; em Portugal, no levante popular da Revolução da Batata (PEREIRA, 2014); no *Biennio Rosso*, com as greves fabris e, concomitantemente, a rápida adesão dos operários ao Partido Socialista Italiano e ao anarco-sindicalismo (1919 e 1920)¹⁶.

¹⁵ Como ensinar, o que ensinar, quem será responsável por ensinar, por qual razão se deveria ensinar às crianças através da tutela e da gestão do Estado foram perguntas que sustentaram todas as polêmicas para a criação de uma gestão pública da educação, com um delineamento de políticas públicas da federação, estados e municípios e as respectivas esferas de responsabilidade.

¹⁶ Atualmente, os conflitos desse período são tratados pela guinada cultural que contribuíram para produzir uma profunda transformação na interação dos proletários com o capital. Todos são similares por contrapor os pobres das cidades aos donos de capital, os camponeses sem recursos aos donos de terras, resumindo a completa penúria à pujança: “As condições de trabalho, a insuficiência dos salários e a repressão foram fatores que estimularam os conflitos e protestos daqueles anos, criando um clima de tensão permanente, às vezes explosivo, como os que ocorreram em São Paulo, Nova York, Turim, São Petersburgo, Sydney e tantas outras cidades. As experiências e as elaborações feitas a partir das greves daquele período foram tão marcantes que configuram para

É impossível ignorar que a busca desenfreada de lucratividade na incipiente indústria paulista, explorando os imigrantes europeus sob o jugo de contratos de trabalho tão desumanos ou piores do que aqueles oferecidos pela cafeicultura, bem como as más condições de habitação e alimentação a que estavam sujeitas as famílias de imigrantes, de negros e de mestiços nos bairros pobres da cidade¹⁷, contribuíram para que houvesse a difusão do discurso anarquista e socialista que também haviam se espalhado na Europa e nos EUA.

Aliás, à margem do plano urbanístico da cidade que se desenvolvia e, porque não afirmar, à sombra dos discursos proferidos nesse período sobre a educação, uma enorme quantidade de crianças esgueirava-se pelas vielas e cortiços, engajadas no ganha pão diário de suas famílias. Essa população pobre vivia em uma cidade “completamente diferente, escondida e distanciada daquela que se formava com ares europeus”. (MORAES, 1997, p.42).

Há de se considerar que, nos primeiros vinte anos do século XX, a cidade de São Paulo apresentou uma curva de natalidade com uma média considerada relativamente alta (em torno de 35 nascimentos por mil habitantes) sob o forte efeito da taxa de natalidade em famílias de imigrantes que se apresentou especialmente crescente entre 1912 e 1917. (BAENINGER; BASSANEZI, 2016, p.5).

Uma quantidade crescente de crianças analfabetas transitava em bairros em que o português era apenas uma dentre as muitas línguas praticadas, onde o trabalho de pouco pago era oferecido para garantir o máximo retorno decorrente do rápido crescimento econômico da indústria que havia surgido para substituir as fábricas europeias arruinadas pela Primeira Guerra Mundial.

A celebração da conjunção de fatores favoráveis ao grande capital agroindustrial paulista dava-se na transformação urbanística da capital que, a despeito de seus bairros pobres com famílias apinhadas em casebres e cortiços, enunciava um discurso arquitetônico triunfalista, pelo qual “a cidade tem assim um arzinho de exposição internacional” (SEVCENKO, 2009).

São Paulo não era uma cidade nem de negros, nem de brancos e nem de mestiços; nem de estrangeiros e nem de brasileiros; nem americana, nem europeia, nem nativa; nem era industrial, apesar do volume crescente das fábricas, nem entreposto agrícola, apesar da importância crucial do café; não era tropical, nem subtropical; não era ainda moderna, mas já não tinha mais passado. Essa cidade que brotou súbita e inexplicavelmente, como um colossal cogumelo depois da chuva, era um enigma para seus próprios habitantes, perplexos, tentando entendê-lo como podiam, enquanto lutavam para não serem devorados. (SEVCENKO, 2009, p.31).

a historiografia o início de um novo ciclo de lutas trabalhistas e até mesmo de formação de uma *nova classe operária* (PROCACCI, 2013). A economia de guerra contribuiu para intensificar a solidariedade entre os trabalhadores ao evidenciar as contradições do capitalismo e da economia de mercado”. (CASTELLUCCI, TOLEDO, CORREIA, 2017, p.76).

¹⁷ O bairro da Barra Funda foi o espaço geográfico da cidade que reuniu imigrantes brancos, negros e mestiços, todos pobres. Contudo ali, nas imediações do Largo da Banana, realizaram-se práticas culturais que simbolizaram uma resistência política informal, em que através do samba, do cordão carnavalesco, demarcavam-se as fronteiras identitárias, reforçavam-se as retóricas raciais e ostentavam-se um todo simbólico de raízes africanas (SIQUEIRA, 2020). Tratavam de “performances, símbolos e artefatos afro-diaspóricos obliterados, quando não renegados, em São Paulo no período da Primeira República”.

O transcendentalismo da metrópole inseria-se de forma harmônica no estado da qual era capital. Os casarões dos senhores do café dos quais o capital havia contribuído para erigir o parque industrial, o pleno emprego e a curva crescente de natalidade, faziam nela fulgurar plenamente a República liberal ainda que sob o comando político da velha oligarquia agrária.

A Greve de 1917, iniciada a 9 de julho, decorrente do enorme descompasso dos soldos dos trabalhadores frente ao custo da alimentação e das péssimas condições de trabalho, inclusive com emprego de mão de obra infantil, fez cerrarem-se as atividades durante 30 dias na cidade de São Paulo e surgirem, nas entrelinhas do texto da democracia republicana, os borrões de suas contradições¹⁸.

A mudança do paradigma de negociação entre os donos de fábricas e os representantes dos operários tornou-se urgente¹⁹, pois as greves, que se sucediam em várias partes do mundo, mostraram-se eficazes tanto para travar a produção local quanto por sua capacidade de se difundir para outros locais, cidades e países, em cenários distintos e entre atores econômicos inesperados.

Os discursos socialistas e anarquistas ofereciam instrumentos ao trabalhador capazes de fazê-lo enfrentar a fragmentação que havia sido derivada da forte divisão de trabalho industrial, pois, já em meados do século XIX, a produção industrial havia destituído o trabalhador de ofício não apenas dos meios de produção que detinha, mas também do valor da sabedoria ampla do seu fazer, da abrangência da compreensão que tinha de sua prática.

Há de se mencionar, aqui, a pedagogia libertária inspirada no educador Francisco Ferrer y Guardia que fez adeptos e foi praticada nas “escolas modernas”. Tal pedagogia tinha o intuito de formar um novo homem para uma nova sociedade, cujo lema básico era “homem livre sobre terra livre”. A simples existência concatenada desse modelo de escola (localizadas à Rua Saldanha Marinho, 58 e à Rua Muller, 74) e da imprensa anarquista (como A Plebe, A Lanterna e O Operário) sediadas em São Paulo e em outros estados do Brasil demonstra a rede que organizava o movimento operário brasileiro aos demais pelo mundo. (GALLO, 2013)

As escolas modernas em São Paulo não ficaram despercebidas pelo poder público, principalmente após a Greve de 1917. Tão logo foi possível, foram cassadas. Em 1919, quando uma bomba explodiu na casa de uma família anarquista no bairro do Brás, sob o pretexto de se evitar as ações anarquistas como as que haviam levado à Greve de 1917 e à Insurreição Anarquista do Rio de Janeiro em 1918, determinou-se o fechamento de todas elas.

¹⁸ A incapacidade de fazer frente à paralisação e o desconhecimento de se realizar passos efetivos de negociação fez da cidade um campo deserto por 30 dias: "São Paulo é uma cidade morta: sua população está alarmada, os rostos denotam apreensão e pânico, porque tudo está fechado, sem o menor movimento. Pelas ruas, afora alguns transeuntes apressados, só circulavam veículos militares, requisitados pela Cia. Antártica e demais indústrias, com tropas armadas de fuzis e metralhadoras. Há ordem de atirar para quem fique parado na rua. Nos bairros fabris do Brás, Moóca, Barra Funda e Lapa, sucederam-se tiroteios com grupos de populares; em certas ruas já começaram a fazer barricadas com pedras, madeiras velhas e carroças viradas. A polícia não se atreve a passar por lá, porque dos telhados e cantos partem tiros certos. Os jornais saem cheios de notícias sem comentários quase, mas o que se sabe é sumamente grave, prenunciando dramáticos acontecimentos" (DIAS, 1977, p. 56-57)

¹⁹ Em 1914, após uma fracassada negociação para melhores soldos e condições de trabalho, a comunidade de mineiros e suas famílias acampadas no entorno da propriedade é dizimada pela Guarda Nacional do Colorado e por milícias. Trata-se do massacre de Ludlow, ocorrido, nos EUA, em 20 de abril daquele ano, que vitimou homens, mulheres e crianças. Já em 1917, o movimento iniciado em 1905 por distribuição de terras contribui com as suas reivindicações não satisfeitas para o desencadear da Revolução Russa. De 1910 a 1920, tornou-se clara a percepção de que as negociações entre os donos do capital e operários e/ou camponeses haveria de ser realizada sob novos modelos para que se evitasse o recrudescimento do conflito com perdas de vidas e danos tanto materiais quanto à ordem instaurada.

Esquecida pela rica nata da sociedade paulistana, a desalentada população operária que sofria com a carestia dos alimentos e com as precárias condições de trabalho e moradia não encontrava meios para alfabetizar os seus filhos que muitas vezes se ocupavam de afazeres nas fábricas e oficinas. Nelas, as crianças poderiam compreender o significado dos discursos em defesa dos proletariados e o governo paulista pôde vislumbrar isso.

A Gripe Espanhola²⁰ em São Paulo e a educação pelos “Conselhos ao Povo”

A percepção de que a escola era o ambiente privilegiado para que, através da educação, fossem disseminados os valores morais, o patriotismo e as práticas preconizadas pelos higienistas para o bem-estar dos cidadãos foi-se firmando desde o final do século XIX, século em que o estado assumiu gradativamente o papel de corresponsável pelo desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças.

Conforme afirma Costa (2005, p.23), “a criança, antes manipulada pela religião e pela propriedade familiar, ver-se-á, no séc. XIX, novamente utilizada como instrumento do poder. Desta feita, porém, contra os pais, em favor do Estado.”

Para o Brasil, já durante os primeiros passos da República, o cultivo do patriotismo esteve na pauta da educação e, de maneira conjugada, visou-se à melhoria da composição da nacionalidade brasileira e à formação de um trabalhador pautado nos propósitos da racionalização e nos valores morais (ROCHA, 2003, p. 43). “Com essa finalidade, nas escolas, a ginástica passa a ter um papel relevante para a correção da anormalidade característica dessa população pobre, doente e sem moral, correção esta a ser executada no próprio corpo dos alunos.” (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012, p. 4).

Contudo, o caráter pandêmico e emergencial da Gripe Espanhola, cuja capacidade de contágio fora superando rapidamente as barreiras sanitárias impostas nos vários cantos do mundo para evitar a sua disseminação, colocou em xeque os dispositivos de proteção da saúde pública paulista e, em particular, a dos paulistanos.

o problema era diferente, tratava-se de uma questão eminentemente educacional; instrução e higiene surgiam como dois dos grandes meios para se tentar acabar com a gripe no período crítico da epidemia [...] naquele momento, médicos do Serviço Sanitário e parte da imprensa uniram-se para tentar educar os paulistanos: uns emitindo instruções, outros apoiando e, principalmente, divulgando as medidas propostas pelas autoridades médicas (BERTUCCI-MARTINS, 2003, p.8).

Na cidade de São Paulo, como nas demais localizações do país, as informações sanitárias apresentadas, por escrito, à população encontravam, em contrapartida, uma quantidade significativa de analfabetos - em se tratando de algumas regiões, consistia na maioria das pessoas.

Aos pobres pouco se auferia a proteção do estado, havia muitas razões para isto, não se tratava apenas da ausência da competência para a leitura, mas da precariedade das próprias condições básicas de que dispunham para a prática higienista, o que nos faz observar que doenças muito contagiosas atingem toda a sociedade, porém de maneira desigual.

²⁰ Trata-se da doença Influenza de 1918 provocada pelo vírus H1N1 que se popularizou como Gripe Espanhola, por se atribuir, equivocadamente, a sua origem à Espanha.

Como os pobres pouco dispunham da proteção do estado, as doenças contagiosas os atingiam de maneira mais intensa e, conseqüentemente, não apenas os prejudicava a ausência da competência para a leitura das instruções escritas __ os “conselhos ao povo” __, mas, também, a severidade da doença decorreu da precariedade das próprias condições básicas oferecidas pelo estado para as práticas higienistas em suas casas.

O higienismo havia se incorporado às práticas escolares, mas poucas crianças das famílias pobres frequentavam a escola e um número ainda menor se alfabetizava de fato.

A Gripe Espanhola evidenciou, de maneira fulminante, a fragilidade do tecido social proveniente do fato de que uma grande quantidade da população estava apartada da educação.

O ensino de línguas estrangeiras nessa época: O caso do Espanhol e a guinada política.

Notadamente no final do século XIX e início do século XX, o crescimento das correntes imigratórias para o Brasil foi acompanhado pelo surgimento de escolas bilíngues para línguas europeias, ampliando-se a oferta que antes era restrita ao inglês das escolas americanas de cunho religioso.

Nesse período, na região sul e sudeste, por conta da imigração, criaram-se escolas bilíngues para atender os imigrantes alemães, ucranianos, italianos, poloneses etc. (LASECA, 2008, p.54).

Esse processo ocorreu, principalmente, por conta de escolas religiosas e comunitárias étnicas (KREUTZ, 2000). Como exemplo, pode ser citada a fundação do Colégio Dante Alighieri, por parte de imigrantes italianos, que ocorreu em 1911 na cidade de São Paulo.

No caso do ensino de espanhol no sistema educacional brasileiro, inaugurou-se a partir de 1919, quando houve o concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, por conta de se majorar a subvenção para a criação da cadeira, através da aprovação da Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919²¹.

O primeiro professor a assumir a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II foi Antenor Nascentes (1886-1972), que foi responsável pela publicação da primeira gramática: Gramática da Língua Espanhola, pela Companhia Editora Nacional, em 1920.

Contudo, nota-se que as sucessivas mudanças políticas acontecidas no final da segunda década e as disputas que ocorreram na seara da educação ajudaram a firmar a prioridade educacional sobre a tarefa da alfabetização deixando, em segundo plano, o ensino das línguas estrangeiras e, por extensão, também o Ensino Secundário.

Segue essa tendência a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz que, mediante o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, faz referência ao Espanhol e ao Italiano como matérias facultativas, de tal maneira que a cadeira de espanhol poderia ser extinta e o professor transferido para uma segunda cadeira de Português.

O próprio professor Antenor Nascentes, ao ter a cadeira de espanhol extinta, assumiu a segunda cadeira de Português.

É importante notar a consonância desse novo direcionamento dado ao ensino de línguas estrangeiras com as teses republicanas, liberais e nacionalistas abraçadas por grupos cada vez mais influentes na década de 20, como se deu no caso dos tenentistas que abraçaram as causas da “reforma do ensino público, a obrigatoriedade do ensino primário e a moralização da política” (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p.348), transformando a alfabetização em capital político cada vez mais valorizado.

²¹ Art.2.º, inciso 23: “Subvenção a institutos de Ensino: Augmentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despesas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay.”

As crianças na escola pública paulista: Poucas das muitas crianças que deveriam se educar.

Do princípio da República até 1920, a organização escolar pública paulista contou com a combinação de três modelos escolares: as escolas isoladas, as escolas reunidas e os grupos escolares. Por outro lado, a formação de professores era realizada pelas escolas complementares, que foram convertidas em institutos pedagógicos destinados à “formação de professores preliminares”, e pelas escolas normais.

Com o propósito de servir de paradigma para a educação republicana a ser instituída no estado, a Escola Normal Caetano de Campos, cuja origem remonta à Escola Normal da Capital de 1846²², foi sediada no edifício projetado por Antônio Francisco de Paula Sousa e Ramos de Azevedo em 1894²³.

O imponente edifício e a conexão entre a formação de professores e a escola modelo²⁴ concretizavam os planos de racionalização e de uniformização para a educação proposta pelos líderes republicanos do estado, mas a difusão de sua proposta e dos seus resultados não se fez notar em toda a educação pública.

Entretanto, enquanto os filhos da elite paulistana tinham acesso aos professores selecionados para atuar na Escola Modelo e experimentavam as turmas seriadas, com uma programação de conteúdo e horários estruturados, ainda havia muitas escolas isoladas com turmas heterogêneas de alunos de várias faixas etárias e dificuldade para se custear ou sediar um professor experiente.

É importante notar que, em princípio, vigorava a influência das ideias de Pestalozzi e, desta forma, para as escolas-modelo havia sido estabelecido, por meio da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que, em relação ao método de ensino,

Artigo 6º. Parágrafo 1º - No regulamento que for expedido para execução desta lei, serão minuciosamente especificadas em programas as matérias que constituem o ensino e sua distribuição conforme o desenvolvimento intelectual dos alunos, observando-se com rigor os princípios do método intuitivo.

²² A escola foi fundada para se fazer cumprir o que estava na lei de instrução primária da Província de São Paulo, que, no Artigo trigésimo primeiro, determinava: “O governo estabelecerá na Capital da Província uma escola normal de instrução primária” (Escola Normal de São Paulo. Núcleo de Referência em Memória da Educação, do Centro de Referência em Educação Mário Covas/CRE, da Secretaria de Estado da Educação de Estado da Educação de São Paulo, 2002, p.2).

²³ A arquitetura para os grupos escolares de então tornou-se específica para acolher as turmas seriadas sob os preceitos higienistas, “não era casual que as edificações escolares, iniciadas em São Paulo, nos anos 1890, extrapolando a perspectiva restrita do funcionamento de seus programas, fossem construídas visando à monumentalidade[...]encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista”. (VIDAL, FARIA FILHO, 2000, p. 6 e 7)

²⁴ “A Escola Normal da Capital acolheu o Curso Normal para a formação de professores (alunos a partir de 16 anos) e a Escola Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos” (7 a 11 anos). Posteriormente, conforme a lei nº 374, de 3 de setembro de 1895, foi instalada a primeira Escola Modelo Complementar da Capital, para alunos de 11 a 14 anos, destinada a formar professores primários em tenra idade, chamados de complementaristas. Com o advento da República, tornou-se possível também a instalação do primeiro Jardim de Infância estadual. [...] Criado anexo à Escola Normal da Capital, e fruto do projeto político da burguesia do café, que se instalou no poder por meio do partido republicano paulista, o Jardim da Infância foi concebido com a finalidade de servir de estágio aos professores normalistas.” (Escola Normal de São Paulo. Núcleo de Referência em Memória da Educação, do Centro de Referência em Educação Mário Covas/CRE, da Secretaria de Estado da Educação de Estado da Educação de São Paulo, 2002, p.15 e 16).

Para o jardim da infância, há clara menção aos métodos de Froebel, no decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, onde está determinado, no Artigo 181º, capítulo III:

O jardim de infância, anexo à Escola Normal da Capital, é destinado a preparar pela educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos, que se destinam às escolas-modelo.

A escola do primeiro decênio da república havia sido estruturada para realizar o ensino simultâneo e, em concomitância, servir para realizar a preparação de professores. Entretanto, na periferia do sistema, para a atuação dos professores, a prática pedagógica ocorria, muitas vezes, de maneira apenas pouco mais especializada do que se faria com os repetidores que praticavam o ensino mútuo ou monitorial no século XIX.

Contudo, a baixa eficiência da alfabetização obtida pelas escolas paulistas, conforme se observa nos dados da época citados anteriormente, contribuiu tanto para a entrada e difusão de novas correntes educacionais quanto para o aprofundamento do cientificismo na educação²⁵.

Tornava-se iminente uma ação político-administrativa sobre a educação, com os decorrentes efeitos jurídicos legais, que, de fato, foi desfraldada, no final dos primeiros vinte anos do século XX, com a bandeira em defesa da obrigatoriedade escolar com o principal propósito de alfabetizar.

A ascensão de Washington Luís: A modernização do estado e os múltiplos papéis cívicos da escola.

O acesso à escola pública foi incluído na agenda de campanha política e no programa de governo de Washington Luís para o governo paulista de 1920. Neste contexto político, o lema de modernização da gestão do estado encampou o discurso da democratização republicana.

Dessa forma, ensejou-se equacionar a democratização através do acesso universal ao ensino primário, bandeira da campanha de Washington Luís, com as restrições econômicas referentes à gestão racionalista das contas do Estado.

Nesse sentido, destaca-se a polêmica reforma de Sampaio Dória que, dentre outras mudanças, propunha a redução do curso primário para dois anos de duração²⁶, visando a equivaler o período da obrigatoriedade de escolarização ao tempo médio que, segundo os relatórios de anos anteriores, as crianças permaneciam, de fato, na escola.

Em sua essência, por conta da iniciativa e da tutela do estado, a medida visava a, em sua essência, combinar tanto a erradicação do analfabetismo quanto a universalização do ensino primário. Assume, portanto, a responsabilidade do estado no que tange à educação, justificando essa assunção ao papel civilizatório que o discurso democrático liberal considerava como uma atribuição a que o estado não poderia prescindir.

Por conta do que ficou estabelecido no texto promulgado da Reforma, a obrigatoriedade de frequência e a gratuidade foram reduzidas, dando-se, entretanto, prioridade para a faixa etária de 9 a 10 anos de idade e taxando-se o ensino secundário.

²⁵ De um lado há o surgimento da psicologia da infância e a Escola Nova, de outro, faz-se o revisionismo do método intuitivo pela teoria evolucionista: “Assim como para Spencer o governo das crianças devia reproduzir a história política, de acordo com Sampaio Dória a educação deveria reproduzir a história da humanidade”. (LIMA, 2020, p.14).

²⁶ A Lei 1750/1920 estabelece no Título I, da Compreensão do Ensino Público, Artigo 1.º, que “-A Instrução Publica, no Estado de São Paulo, compreende: 1.º - o ensino primario, de dois annos, que será ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares; [...]”, revogando, assim, o artigo 3.º da Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904, que estabelecia “-O ensino na eschola modelo e nos grupos escolares será distribuído por quatro annos.”

É relevante ressaltar que, para o que se vivenciava na capital paulista, era conveniente recolher a criança à escola, pois, no ambiente industrial que se formava, a presença dela, no mercado de trabalho, ao contrário da lógica experimentada no campo, pressionava negativamente os ganhos das famílias: na Greve de 1917, dentre outras reivindicações, exigia-se que fosse abolida a exploração de trabalho de menores de 14 anos nas fábricas e oficinas.

Sampaio Dória substituiu Oscar Thompson à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública e tornou-se a personagem diretamente identificada com a reforma proposta em 1920, pela historiografia dedicada à história da educação, embora seja compreensível perceber que a voz atribuída a Dória esteve sob sustentação da ascensão política de Washington Luís e a sua alçada à presidência do Estado de São Paulo em primeiro de maio daquele ano.

Sampaio Dória, para a assunção do cargo, apresentava como credenciais, além do pertencimento à Liga Nacionalista, também a sua docência na Escola Normal. A isto somou-se a proposta “para resolver o problema do analfabetismo - apresentada na Carta Aberta, em 1918...”. (MEDEIROS, 2005, p. 25).

A atividade político-social desempenhada pela Liga Nacionalista conjugou a campanha de erradicação do analfabetismo com a formação cívica na defesa do voto secreto, do serviço militar e a prática do escotismo.

De fato, a fundação da Liga Nacionalista mostra-se atrelada à criação da Sociedade Patriótica cujos fins declarados eram: a) desenvolver o sentimento da unidade nacional; b) empreender campanhas pela liberdade, contra atentados civis e militares à soberania da nação; c) efetivar o voto mediante o registro civil da maioria cívica, o sistema do sigilo eleitoral, a obrigatoriedade do comparecimento às urnas, o feriado nos dias da eleição e as mais eficazes penalidades à fraude; d) difundir a educação geral, profissional e cívica pelas camadas populares em todos os recantos do país; e) organizar e desenvolver a defesa nacional pelo escotismo, linhas de tiro e preparo militar.

As classes médias urbanas, nesse período, tanto pretendiam consolidar a democracia e obter a ampliação de ofertas de oportunidades para a promoção da mobilidade social quanto apoiavam a manutenção da ordem pública e a defesa da propriedade privada, valores estes basilares para os interesses das classes dominantes, o que permite concluir que, sob esta perspectiva, o ativismo da Liga Nacionalista, tipicamente de classe média, contribuiu para a reforma Sampaio Dória.²⁷

O governo de Washington Luís realizou tanto a reforma da educação quanto a reforma do judiciário, sob o lema da democratização e da racionalização administrativa, consubstanciado na universalização de oportunidades educacionais e igualdade na aplicação da lei.

A Reforma Sampaio Dória está sediada na trajetória política de Washington Luís e, de igual maneira, no percurso intelectual de Sampaio Dória²⁸. Assim, a reforma educacional promulgada respondia às demandas sociais percebidas pela sensibilidade do político que havia sido prefeito da capital de 1914 a 1919 e enfrentou a complexa dinâmica de forças sociais que se haviam abrigado nos caminhos que ligavam os bairros opulentos aos que, precariamente, a pobreza habitava.

A reforma, assim configurada, torna-se mais do que um instrumento de democratização, inspirado nos valores da Liga Nacionalista. Ela confere ao documento a condição de fazer da

²⁷ É importante considerar que, segundo Antunha (1967, p. 145), a Reforma de 1920 foi obra pessoal de Dória – e não majoritariamente da Liga Nacionalista, por conter pormenores tipicamente pedagógicos.

²⁸ Ressalte-se que, sobre o texto final, Washington Luís, garantiu algumas importantes alterações como a taxação do ensino secundário e a priorização do atendimento do ensino primário para a faixa etária de 9 a 10 anos, contrariando a disposição do reformador. Washington Luís também tentou estender para as escolas urbanas a implantação da reforma pretendida, anteriormente, somente para as escolas rurais.

escola o local para o recolhimento das crianças que se haveria, obrigatoriamente, de alfabetizar, ou seja, a escola, como dispositivo do estado para o civismo, tornar-se-ia universal.

A proposta de dar ingresso a todas as crianças, com vistas à promoção da alfabetização à custa da redução do período da permanência das crianças na escola, não se apresenta como um elemento discursivo do diálogo entre os pensadores da educação (o que explica a forte rejeição que neles provocou), mas surge como uma solução administrativa inspirada no ideário republicano destinada à democratização de oportunidades cívicas, do exercício do voto e da proteção da infância das crianças pobres, pois que as favorecidas não dependiam dos benefícios do estado.

As modificações legais concernentes ao tempo de escolarização foram decorrentes das pressões políticas e econômicas no campo educacional, fruto das tensões entre os deveres do estado, as alternâncias políticas e as demandas da população pobre, principalmente urbana, pela escola.

A reforma de 1920 recebeu duras críticas de grupos políticos, sociais e dos profissionais da educação, embora tenha sido durante o período de vigência desta reforma (de 1920 a 1924), quando os órgãos da administração do ensino paulista tomaram medidas efetivas para fazer valer a obrigação escolar, seja mediante o incentivo à matrícula compulsória, seja através da aplicação de multas ou de campanhas em prol da frequência²⁹.

Considerações Finais

A educação brasileira, ainda no início do século XX, estava determinada a cumprir com a formação dos filhos das elites e poucos outros que a elas estariam subservientes.

A total sedimentação existente entre as forças econômicas de um país basicamente agroexportador obrigou a República a prorrogar as discussões a respeito da escola que já existiam desde o século XIX. Concretamente, os relatórios produzidos na prática escolar referiam-se somente ao que se depreende da oportunidade de formação ofertada a uma minúscula parcela da população.

O crescimento demográfico paulista, a acumulação de riqueza do estado e a discrepante condição de vida de que dispunham as famílias pobres tornaram-se fulcro de transformações capazes de fazer confrontar a proposição de democracia enunciada pelos republicanos à tradicional gestão do aparelho e das instituições de estado e, em particular, da educação.

No mesmo rol de oportunidades que a alfabetização congregava, pelo acesso universal à escola, estavam tanto o acesso ao voto e ao exercício básico da cidadania quanto o recolhimento escolar de crianças cuja única ambição, até então, seria a de colaborar com o rendimento de suas famílias à custa da insolação sofrida no campo, de possíveis fermentos produzidos pelas máquinas das fábricas ou do abandono pelas ruas dos bairros pobres da cidade.

A igualdade de oportunidades auferida pelo acesso à escola não extermina a desigualdade nem permite acercar a quantidade pela qualidade em uma única formulação de modo que se consiga ver equilibrar os seus efeitos. Contudo, a ação que se executa em prol da democracia compreendida em termos de igual oferta de oportunidades, como aponta Azanha (2004), significa, também, conferir aos institutos de estado, que passam a atender aos que antes estavam excluídos, a capacidade de se sensibilizar com as demandas sociais antes emudecidas e, portanto, de recepcionar-lhes o discurso.

²⁹ Os relatórios dos delegados de ensino, publicados no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1923, notificam centenas de multas aplicadas a pais que não matricularam seus filhos em idade escolar. Constam, também, os relatos das campanhas realizadas, algumas com a ajuda de grupos de escoteiros das escolas públicas para o incremento da frequência, envolvendo a publicação nos jornais locais das porcentagens obtidas, o registro da frequência em quadros-negros colocados em frente aos estabelecimentos de ensino, correspondências enviadas às famílias dos alunos faltosos exigindo rigorosa justificativa de faltas (SOUZA, 1998, p.60).

A escola posta em questão pelos embates pedagógicos que se seguiram aos momentos de efetiva universalização de acesso, passa a ter de responder às necessidades específicas de inúmeros beneficiados que, anteriormente, eram absolutamente ignorados por ela. As classes médias oriundas do crescimento urbano abraçaram os valores de civismo pelo incremento de participação nos governos, da mesma forma que viram entre as suas necessidades imediatas a preparação para os postos de trabalho que surgiam na complexa dinâmica socioeconômica das cidades.

A paralisação provocada pela Greve de 1917 foi danosa à economia, mas o receio de se tratar do início dos assombrosos movimentos populares que se disseminavam pelo mundo e conduziram, por exemplo, à Revolução Russa, permitiu ao prefeito da cidade, através das negociações realizadas para o retorno dos trabalhadores à produção, demonstrar a experiência política capaz de se fazer bem-sucedido diante da elite, da classe média e dos mais humildes.

O higienismo, tendo a escola como dispositivo de controle do estado sobre a saúde das crianças, recrudescer o discurso depois do enfrentamento da Gripe Espanhola em 1918, quando educar a população se tornou urgente. Dessa maneira, a Reforma Sampaio Dória conduziu, pelo poder do estado, algumas propostas oriundas das palavras de ordem do republicanismo patriótico, conseguindo empregar o complexo conceito de democracia como justificativa para a ação de imputar ao estado a responsabilidade de acolhimento da infância para a sua alfabetização. O que significou também cuidar de sua saúde e recolhê-la para ensinar o civismo republicano.

A Reforma Sampaio Dória resume um conjunto de necessidades sociais sob o lema de campanha de Washington Luís de combate ao analfabetismo. Ela esteve no seio de uma proposta de governo que se afirmava modernizante para o estado, incluindo, em suas ações, uma reforma no judiciário e uma significativa integração das regiões do estado por estradas de rodagem.

Washington Luís mostrou-se um hábil político durante a sua carreira política que, posteriormente, o levaria à presidência da república, o que permite supor que a reforma educacional apresentada por Sampaio Dória conciliou, através do viés discursivo da classe média paulistana, enunciado pela Liga Nacionalista, interesses ideológicos que se abrigavam no embate entre as classes dominantes e aquelas suas subordinadas, sob o manto da defesa incontestável da democracia³⁰.

Ter a totalidade das crianças na escola é ter ricos e pobres sob a mesma prerrogativa de formação e, igualmente, gêneros e raças, atribuindo-se a essa faixa etária um *status* provisório de ténue trégua entre as desigualdades sociais. Desta forma, se, na visão pedagógica de Dória, o método intuitivo se faria eficiente para educar todas as crianças, respeitadas as suas diferenças³¹, na sua visão cívica, a sociedade futura de cidadãos saudáveis e competentes estaria a ser criada pela escola, enquanto a civilização e o progresso firmassem o compromisso dentro das salas de aula de ignorarem as diferenças sociais em favor da igualdade de oportunidades.

Referências

ABREU JUNIOR, Laerte de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na Conferência Nacional de Educação (1927). Revista *HISTEDBR* On-line, Campinas, n.45, p.62-77, mar-2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45.8640136>

³⁰ Reis Filho ressalta haver nas reformas empreendidas no Estado de São Paulo um ajustamento entre os interesses políticos e as convicções pedagógicas, a ponto de se considerar que, para o governo, "... a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso..." (1981, p.79).

³¹ "A importância e a força desse método derivavam de sua total adequação a essa lei maior, na medida em que nele e com ele a criança podia aprender, trilhando os mesmos passos dados pela humanidade no processo de civilização." A lei a que se refere a autora é a lei de recapitulação abreviada. (CARVALHO, 2010, p. 60).

ALONSO, Ângela. Instauração da República no Brasil. In.: SCHWARCZ, Lilia M. e STARLING, Heloisa M. (org). *Dicionário da República: 51 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 165.

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. *Reforma de 1920 da instrução pública do estado de São Paulo*. 1967. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1967.

ARGOLLO FERRÃO, André Munhoz. Colonos na Fazenda Ibicaba, Empresários em Piracicaba: A evolução sócio-econômica de um grupo de imigrantes alemães (1850-1880). Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica e 4ª Conferência Internacional de História de Empresas da *Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica (ABPHE)*, set./1999. Disponível em: <https://www.abphe.org.br/arquivos/andre-munhoz-de-argollo-ferrao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2023.

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200012>

BAENINGER, Rosana; BASSANEZI, Maria Sílvia C. Beozzo. Trajetória Demográfica no Estado de São Paulo, na capital e em outros municípios. In: ODÁLIA, Nilo; CALDEIRA, João Ricardo de Castro. *História do Estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. Editoras da UNESP e UNIMARCO, 2016.

BERTUCCI-MARTINS, Liane Maria. “Conselhos ao Povo”: Educação contra a Influenza de 1918. *Cad. CEDES* [online]. 2003, v.23, n.59, p.103-118. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100008>

BRASIL. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Publicada na Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio em 20 de setembro de 1850. Registrada á fl. 57 do livro 1º do *Actos Legislativos*. Secretaria d'Estado dos Negócios do Imperio em 2 de outubro de 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Fixa a Despesa Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919. *Diário Oficial da União - Seção 1* de 08/01/1919, p. 345. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>. Acesso em: 28 jun.2023.

BRASIL. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. *Diário Oficial da União* de 07/04/1925 e republicado em 16/04/1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Sampaio Dória*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

CASTELUCCI, Aldrin; TOLEDO, Edilene; CORREIA, Sílvia Adriana Barbosa. Dossiê: centenário 1917: Grande Guerra, Greves e Revoluções. *Revista Brasileira de História*. ANPUH – Associação Nacional de História, vol. 37, nº 76, 2017.

- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- DIAS, Everardo. *História das Lutas Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1977 (1962).
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- ELIAS, Norbert. A Civilização dos Pais. In: ELIAS, Norbert. *Au delà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris, Éditions la découverte, 2010.
- GALLO, Silvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. *Revista Diverso e Prosa - Pro-Posições*, v.24, n.2, ago/2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>
- HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. *Educação & Realidade*, v.42, n.4, Porto Alegre, Oct./Dec. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623664213>
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. (15). Dezembro. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300010>
- LASECA, Álvaro Martínez-Cachero. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro*. Edição bilingue. Brasília: Embaixada da Espanha no Brasil/ Orellana, 2008.
- LIMA, Ana Laura G. O Evolucionismo na Psicologia Educacional: Uma Análise Historiográfica. *Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, vol.27, n. 3, Rio de Janeiro July/Sept. 2020 Epub Oct 23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-59702020000400007>
- MATHIELSON, Louisa Campbell. *Vozes Impressas: a Reforma de 1920 em pauta na imprensa paulista*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Área de Concentração História da Educação e Historiografia. São Paulo, s.n., 2017, 246 p.
- MEDEIROS, Valéria Antonia. Antonio de Sampaio Dória nos Debates Educacionais: A longa duração de uma presença ausente. In: *História e Memória da Educação Brasileira. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2002.
- MEDEIROS, Valéria Antonia. *Antonio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, 2005.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. *Sonoridades Paulistas: final do século XIX ao início do século XX*. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.
- NICOLAU, Jairo Marconi. *História do Voto no Brasil (Descobrimos o Brasil)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- PEREIRA, Joana Dias. O ciclo da agitação social global de 1917-1920. *Ler História*. Open Edition Journals, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.720>

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: Uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Histórico Demográfico do Município de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo. Anos do Censo de 1872 a 2000. Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/index.php. Acesso: 15 dez. 2020.

PROCACCI, Giovanna (Org.) *Annali della Fondazione Ugo La Malfa XXVIII: Storia e Politica*. Roma: Gangemi, 2013.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 3 n. 4, janeiro-julho/2010. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2218>.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas, SP: Mercado de Letras; SP: Fapesp, 2003.

SÃO PAULO (Estado). *Escola Normal de São Paulo*. Núcleo de Referência em Memória da Educação, do Centro de Referência em Educação Mário Covas/CRE, da Secretaria de Estado da Educação de Estado da Educação de São Paulo, 2002, p.2. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

SÃO PAULO. Lei n.930, de 13 de agosto de 1904. Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica do Estado. Publicada na *Directoria do Interior da secretaria de Estado dos Negocios do Interior e da Justiça*, em 13 de Agosto de 1904. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SÃO PAULO. Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Publica do Estado. Publicado na *Secretaria de Estado dos Negocios do Interior*, em 9 de Dezembro de 1920. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso: 26 jun. 2023.

SARMENTO, Daniel, SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. *Direito Constitucional: teoria, história e métodos de trabalho*. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 347.

SEVCENKO, Nicolau. *O Orfeu Extático na Metrópole: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 1998.

SIQUEIRA, Renata Monteiro. O Largo da Banana e a presença negra em São Paulo. *In: Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v.28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28d1e9>

SOUZA, Rosa Fátima de. *O Direito à Educação: lutas populares pela escola*. Campinas: Editora Unicamp/ Área de Publicações CMU, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.25, n.2, p.127-143, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010>

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p.19-34, mai.-ago./2000.