UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAURILANE DE SOUZA BICCAS

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO BRASIL (1870-1950)

São Paulo
2018

MAURILANE DE SOUZA BICCAS

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E ADULTOS NO BRASIL (1870-1950)

Tese apresentada, como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente, junto ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374(81) Biccas, Maurilane de Souza

B583h A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870-1950) / Maurilane de Souza Biccas. São Paulo: s.n., 2018.

200 p. ils.; tabs.

Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Escolarização 2. Adolescente e adulto 3. Educação de adultos 4. Alfabetização de adultos 5. História da educação I. Título

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Maurilane de Souza Biccas

A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870-1950)

Tese apresentada, como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente, junto ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em:

Banca examinadora:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

A meu companheiro de vida,
Milton,
Amor, carinho, estímulo e solidariedade.

A meus irmãos,
Maureen, Mauro, Maurilene, Mauriléia e Tatiana,
a comitiva que sempre anda junta no pensamento e no coração.

A meus sobrinhos,
Alessandra, Pedro, Ana Cláudia, Livia Maria, Mateus, Maurinho, Eduardo, Vitor, Lina,
Hugo, Julia, Gabriela, Gabriel, Luciano, Valentina, Maria Clara e Laura,
presentes da vida e na vida, hoje e sempre.

A meus país,
Elias e Iolanda,
sonhos, esperanças, ensinamentos de vida.

Agradecimentos

Na realização deste trabalho contei com a colaboração de inúmeras pessoas, irmãos, sobrinhos, amigos e profissionais, para os quais nunca haverá palavras suficientes para expressar meio carinho e agradecimento. Certamente será impossível nomeá-los, mas, mesmo correndo o risco de ser injusta com alguém, destaco alguns que foram fundamentais nessa trajetória e sem os quais dificilmente teria concluído esta tese.

Ao Milton, companheiro maravilhoso, solidário em todas as horas, pelo incentivo incondicional para que eu investisse na livre docência, acreditando no meu potencial. Agradeço pelas leituras e sugestões para não usar “seu”, “sua”, “seus” e “suas”.

Ao Luciano Mendes de Faria Filho, amigo e um interlocutor de todas as horas, foi o primeiro a ler a versão preliminar e contribuiu com inúmeras sugestões para a estrutura da tese e sobre o título do trabalho.

À Diana Vidal, amiga e parceira de trabalho, onde este projeto de pesquisa começou e agora fecha um ciclo muito importante na minha vida pessoal e profissional. Foi fundamental tê-la junta nas discussões e contribuições para que este trabalho se tornasse possível.

À Ana Luiza Jesus da Costa Cláudia Lemos Vóvio, amiga e interlocutora de todas as horas, pelo apoio, pelas sugestões sobre a estrutura da tese, pela leitura e revisão cuidadosa do texto, sempre tão criteriosa e respeitosa nas suas sugestões.

À Maria Angela Borges Salvadori, amiga, interlocutora que muito me incentivou na elaboração deste trabalho.

À Andressa Cristina Coutinho Barbosa, minha primeira orientanda de mestrado, no período de 2002 a 2004, com quem muito aprendi, foram muitas trocas importantes. Neste trabalho se faz presente no capítulo 2, que originalmente foi uma comunicação que produzimos juntas e foi apresentado no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, 2007.

À Erika Garcia, foi minha orientanda de iniciação científica em 2005, tornou-se amiga e parceiras nos arquivos da Cúria Metropolitana de São Paulo. No capítulo 5 desta tese podemos conferir nosso trabalho, que originalmente foi uma comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, 2007.

Ao Felipe Tavares Moraes, amigo querido que contribuiu com as leituras, formatação e com as regras da ABNT.

Aos colegas da Faculdade de Educação, com quem tenho aprendido muito sobre a vida universitária, sobre solidariedade, sempre lutando por uma universidade pública gratuita, de qualidade e inclusiva. Agradeço pelos apoios e incentivos na elaboração deste trabalho.

À Maureen, irmã dedicada, que sempre me apoiou emocionalmente e responsável pelo *abstract*.

Aos meus queridos irmãos Maureen, Mauro, Mauriléia, Maurilene, Tatiana e Lili, que de longe sempre acompanharam meu trabalho, me incentivando sempre, sou eternamente grata.

À Capes, à Fapemig e ao CNPq agradeço o apoio financeiro, sem o qual seria impossível realizar todo este trabalho.

RESUMO

BICCAS, M. S. **A História da Escolarização de Adolescentes e Adultos no Brasil (1870-1950)**. 2018. 200f. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa visa investigar as múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos, atentando para as formas históricas de educação e alfabetização destas faixas etárias postas em circulação na sociedade paulista, entre 1870 e 1950, agenciadas pelos diferentes grupos, tanto situados nas esferas governamentais, quanto na iniciativa privada. Assim, não apenas as campanhas de alfabetização iniciadas nos anos 1940 e que tiveram grande visibilidade histórica, destacam-se sobretudo um momento anterior, na segunda metade do século XIX em que vários esforços também tiveram uma projeção na criação e difusão do ler e escrever a *adolescentes e adultos*, seja nas escolas noturnas oficiais, na ação das Lojas Maçônicas, nas iniciativas da igreja católica, do movimento negro e dos imigrantes. Desde os primeiros passos da constituição da *forma escolar*, no século XIX, a escola abre-se à população de várias idades. A distinção se opera pela exclusão do escravo e separação dos sexos no ambiente escolar. Nessa época, diferenciação etária não se coloca como problema nem no ingresso nos bancos escolares nem na determinação do conteúdo a ser ensinado. Foi somente com a criação dos grupos escolares em São Paulo (1893-1894), que associavam ano letivo a ano civil, série a idade, conhecimento a série, estabelecendo uma progressão homogênea do aluno no universo da escola, que a questão da idade começou a ser tematizada e os alunos maiores estigmatizados por inadequação às novas diretrizes impostas à escola primária. Ao mesmo tempo ao estender a cinco anos a escolarização primária, fez com que os alunos menos favorecidos fossem sendo progressivamente afastados, premidos pelo ingresso no mercado de trabalho (luta pela sobrevivência individual e familiar). A escola primária foi-se se consolidando, então, como lugar de passagem da infância. Simultaneamente, infância e adolescência foram-se distinguindo, de tal sorte que apenas nos anos 1920 surgiram os primeiros tratados relativos às características próprias do adolescente. Ao circunscrever as análises à chamada adolescência (depois juventude), os estudos não operam com a constituição histórica do conceito e percebem a preocupação com a educação dessa faixa etárias a partir somente dos anos 1940. Buscou-se fazer uma ampla revisão bibliográfica sobre a temática da história da educação de adolescentes e adultos, procurou-se dar uma visibilidade a fontes pouco conhecidas e utilizadas em pesquisas sobre a história do alfabetismo em São Paulo.

Palavras-chave: Escolarização. Adolescente e Adulto. Educação de Adultos. Alfabetização de Adultos. História da Educação.

ABSTRACT

BICCAS, M. S. The History of the Schooling of Adolescents and Adults in Brazil (1870-1950). 2018. 200f. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research aims to investigate the multiple schooling strategies of adolescents and adults, paying attention at the historical forms of education and literacy of these age groups placed into circulation in São Paulo society, between 1870 and 1950, organized by the different groups, one located in the government spheres, and the other in the privated sector.

In this way, not only the literacy campaigns that began in the 1940s and which had great historical visibility, highligting specially an earlier moment in the second half of the nineteenth century, when several efforts also had a projection in the creation and diffusion of reading and writing to adolescents and adults, whether in official night schools, in the action of the Masonic Lodges, in the initiatives from the Catholic Church, the Black Movement and immigrants.

From the first steps of the constitution of school form, in the nineteenth century, the school opens up to the population of various ages. The distinction is made by the exclusion of the slave and separation of the sexes in the school environment. At that time, the age range differentiation is not a problem either to get in the school benches or at the preparation of the content to be taught.

It was only with the creation of school groups in São Paulo (1893-1894) that they associated the school year with a calendar year, the age series, the series knowledge, establishing a homogeneous progression of the student in the universe of the school, that the question of age began to be thematized and the older students stigmatized by inadequacy to the new guidelines imposed on elementary school

At the same time, by extending elementary schooling to five years of age, the less advantaged students were gradually being pushed aside pressed by the entry into the job market (struggle for individual and family survival).

The elementary school then became consolidated as a place of passage from childhood. Simultaneously, childhood and adolescence were distinguished, in a such way that only in the 1920s appeared the first agreements related to the personal characteristics of the teenage years.

When circumscribing the analyzes to the called adolescence (later youth), the studies do not operate with the historical constitution of the concept and they perceive the concern with the education of this age range group from only the years 1940.

It was sought to make a wide bibliographical review on the history of the education thematic of teenage and adults, sought to give visibility to the sources little known and used in research on the history of literacy in São Paulo.

Keywords: Schooling. Teenager and Adult. Adult Education. Adult Literacy. History of Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A primeira edição da *Cartilha do Operário*, de 1918

Imagem 2 – A segunda edição da *Cartilha do Operário*, de 1924

Imagem 3 – A capa e a folha de rosto do *Leituras do Operário*, de 1928

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de imigrantes por nacionalidade que entraram em São Paulo 1884 a 1949

Quadro 2 – Nacionalidades de imigrantes que entraram em São Paulo no período de 1890 a 1949.

Quadro 3 – Atividades dos Galegos na América

Quadro 4 – Período de funcionamento das Escolas Populares

Quadro 5 – Funcionamento e mudanças das *Escolas Populares*

Quadro 7 – Horário das Escolas Populares - 1º Anno

Quadro 8– Horário das Escolas Populares - 2º Anno

SUMÁRIO

Introdução **15**

Capítulo 1 – A História da Educação e escolarização de adolescentes e adultos no Brasil Imperial e Republicano **53**

1.1. Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil Imperial **55**

1.2. Escola Noturna, cursos noturnos: Educação e Alfabetização na 1ª. República **66**

1.3. Primeira Campanha de Educação de Adultos **77**

Capítulo 2 - O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República **89**

2.1. As escolas noturnas no fim do Império na Província de São Paulo **89**

2.2. Os cursos noturnos na 1ª. reforma republicana **92**

2.3. Cursos noturnos na 1ª. gestão de Oscar Thompson (1909-1911) **94**

2.4 João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior e os cursos noturnos 1912 a 1916 **97**

2.5. Cursos noturnos na 2ª. gestão de Oscar Thompson (1917 a 1920) **100**

2.6. Sampaio Dória a reforma de 1920 e o ensino noturno **100**

2.7. O ensino noturno no fim da primeira república (1925-1927) **105**

Capítulo 3 - Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878) **109**

3.1 Valentim José Silveira Lopes: construindo uma trajetória no Brasil 110

3.2 Valentim e a atuação em Campinas (1871 a 1876) 113

3.3 A aula noturna da Loja Maçônica Independência 117

Capítulo 4 - Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936) 126

4.1 Invisibilidade Galega no Brasil: o silêncio das fontes 128

4.2 – Instituições criadas pelos galegos na América 137

4.3 Migração Galega em São Paulo e a instrução do Centro Espanhol de Santos 139

Capítulo 5 – Iniciativas educacionais Católicas em São Paulo (1910-1941): as *Escolas Populares* 148

5.1. Criação das *Escolas Populares* 148

5.2. Como foram organizadas e financiadas 151

5.3. O funcionamento das *Escolas Populares* 154

5.4. *Escolas Populares:* localização e espaços físicos 155

5.5. Funções das professoras e demais profissionais 158

5.6. Escolas Populares: a quem atende? 160

5.7. *Escolas Populares*: alfabetizar e/ou catequisar? 160

Introdução

Início esta introdução buscando compreender as maneiras como fui me produzindo como historiadora da educação, para isto retomo as pesquisas empreendidas, as temáticas, os referencias teóricos-metodológicos de análise utilizados, situando-os e ao mesmo tempo em diálogo com outros investigadores do campo.

Em 1992, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, defendi a tese de dissertação intitulada *Creches Comunitárias: como se constroem e se institucionalizam*. O objeto investigação foi a Creche Centro Infantil Dona Benta, como um estudo de caso de abordagem etnográfica, cujo objetivo era compreender como se deu o seu processo de institucionalização e a construção de sua identidade institucional.

Com este estudo de caso, pude constatar que o processo de institucionalização dessa Creche assemelhava-se em muitos aspectos ao de muitas outras creches comunitárias de Belo Horizonte. A análise estruturou-se em três eixos: a construção do espaço físico, a construção da identidade e a prática da escrita. O eixo da escrita foi tratado a partir da análise do processo de elaboração do Regimento Interno da Creche, feito pelas próprias funcionárias, que, ao mesmo tempo em que produziam a instituição, por meio da formalização de regras e normas, também se produziam nesse processo, como educadoras e profissionais de educação infantil.

Nesse sentido, a prática da escrita constituiu-se em uma das estratégias que possibilitou a consolidação da instituição, estruturando, organizando e formalizando o cotidiano e as relações, construindo e reafirmando, finalmente a identidade da instituição e dos atores nela envolvidos.

Os referenciais teóricos que possibilitaram a fundamentação das análises, principalmente do processo de constituição da Creche, como instituição, via escrita, foram as trazidas por Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1990), Certeau (1982), Chartier (1990,1991), Graff (1990), Ong (1986), entre outros. A dissertação apesar de ter sido produzida no âmbito da linha de movimentos sociais e linguagem, trouxe a possibilidade de fazer interfaces com outras áreas de conhecimento e os primeiros contatos com historiadores e apropriá-los na maneira de operar com as fontes e análises era inusitado naquele momento, mas foi bastante enriquecedor para adensar as análises.

O deslocamento definitivo para o campo da história da educação, deu-se no doutorado ao optar por investigar a *Revista do Ensino* como estratégia de formação de professores em Minas Gerais, no período de 1925-1940. A mudança de área de pesquisa

Movimentos Sociais e Linguagem (mestrado), para a área da História da Educação (doutorado) foi motivo de muitos questionamentos por parte dos meus pares, que estranhavam e não entendiam minha nova opção. Além da mudança de área, fui bastante indagada sobre a escolha do objeto de pesquisa: "afinal para quê analisar 'revistas velhas'? " ou "por que não aproveitar o acúmulo teórico produzido no mestrado? ". Enfim, foram tantos os questionamentos, o que resultou em uma crise relativa ao direcionamento de minha carreira acadêmica e profissional (esse seria o rumo adequado a seguir em minha trajetória?). Tinha consciência de que essa mudança era de extrema importância, tanto para minha vida pessoal, porque significou o deslocamento de minha residência para São Paulo, como para minha vida profissional.

Essas indagações iam e voltavam no meu pensamento, fiquei provocada a descobrir e a compreender as motivações subjetivas e objetivas sobre a construção da minha temática e objeto de pesquisa. Isto me remeteu as experiências no ingresso da escola e nas relações de leitura na família.

Assim, o objetivo central da minha pesquisa no doutorado foi analisar o uso deste impresso pedagógico, produzido pela Diretoria de Instrução Pública, portanto, uma publicação oficial, na perspectiva de formação de professores. Para isto, optei por analisar a *Revista* na sua materialidade, como suporte material de práticas de leitura e de seus usos escolares, procurando abordar seus aspectos de produção, circulação, distribuição na perspectiva de formação de professores.

A materialidade da *Revista* passou a ser o suporte do questionário que orientou o estudo das práticas que formalizou os usos deste impresso. A ênfase dada aos usos acabou por deslocar o meu olhar sobre os aspectos relacionados aos modelos pedagógicos para a multiplicidade dos dispositivos materiais em que a *Revista* estava inscrita, portanto, como um produto cultural específico.

Procurei analisá-la na perspectiva de sua produção, distribuição, como produtos de estratégias pedagógicas e editoriais determinadas. Todos estes aspectos acabaram por delinear um itinerário de investigação que se mostrou multifacetado e que se recortava em vários campos de pesquisa historiográfica, tais como: história das edições; história das políticas educacionais, concretizadas em prescrições legais e regulamentares que estabelecem padrões e procedimentos para a sua produção, distribuição e uso; história da escola, entendida como instituição que é produto histórico da intersecção da pluralidade de dispositivos de normatização e de práticas de apropriação; história dos saberes pedagógicos que, veiculados pelo impresso, normatizam as práticas escolares,

constituindo objetos de intervenção; história cultural dos usos sociais e saberes escolarizados como currículo e disciplina escolar.

Tomar os impressos pedagógicos como tema coloca ainda, pelo menos, um grande desafio, o de operar com várias áreas de fronteira, como por exemplo, a da educação, da linguagem e dos estudos da leitura, em seus aspectos históricos e sociológicos. As análises, de certa forma, precisam considerar as várias formas de se ver uma mesma questão, na tentativa de compreender todos os sentidos em que a imprensa pedagógica oficial foi utilizada. Neste caso específico, como estratégia de formação dos professores que integravam o sistema de ensino, o qual também estava se conformando em Minas Gerais.

Autores como Michel Certeau e Roger e Chartier que conheci, estudei e utilizei como referenciais teóricos na produção da dissertação de mestrado, foram retomados com mais centralidade e adensamento para a análise da *Revista do Ensino.* Conceitos como *estratégias*[1] e *táticas* de Certeau (1994); *representações, materialidade, impressos* de Chartier (1996); foram fundamentais para compreender o meu objeto de pesquisa. Ao operacionalizar com estes conceitos na perspectiva de compreender a história dos impressos de destinação escolar, destaca-se como um dispositivo de imposição de saberes e normatização de práticas produzidos a partir de um lugar de poder, como por exemplo: imprensa oficial; órgão governamental; órgão eclesiástico; reformas educacionais e etc.

A aplicação deste conceito na análise da *Revista do Ensino* pareceu bastante adequada, uma vez que, constitui-se em um impresso pedagógico oficial, projetado para divulgar e fazer circular as diretrizes pedagógicas que norteavam a reforma educacional, criada por Francisco Campos, em 1927, no estado de Minas Gerais. Pode-se depreender da análise realizada as representações[2] sobre ensino e aprendizagem que dão

---

[1] Michel Certeau (1994:99), define *estratégia* como "o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças. [Busca-se] em primeiro lugar por distinguir de um 'ambiente' um 'próprio', isto é, o lugar do poder e do querer próprios, [anseio por] circunscrever um próprio num mundo enfeitiçado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar".

[2] O conceito de *representação* é a descrita por Roger Chartier, que propõe "a análise do trabalho de representação tem em vista identificar as classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou espaço". O conceito de representação permite então "articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no

sustentabilidade aos pressupostos da reforma educacional em curso e que se tinha por objetivo torná-las como regras.

A partir da articulação desses aspectos, a *Revista* foi analisada levando-se em conta a expectativa dos editores[3] em face do leitor desse impresso. Todo o processo de produção da *Revista do Ensino,* no período analisado, levou em consideração uma representação de professor, tomando-o como agente responsável pela implementação das diretrizes e das propostas educativas e pedagógicas que estavam sendo veiculadas pela Diretoria de Instrução Pública, pela Inspetoria Geral da Instrução e, posteriormente, pela Secretaria de Educação.

Em agosto de 2002 ingressei como professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em dezembro já estava na pós-graduação e com a primeira orientação de mestrado em andamento. Em 2003, passei também a orientar três alunos de graduação, na modalidade de iniciação científica. Tudo isto só foi possível pelo acolhimento da Profa. Diana Vidal, que coordenava um grupo de pesquisa.

Motivadas a fazer um trabalho coletivo de pesquisa, com os alunos, institucionaliza o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). A trajetória deste grupo então pode ser compreendida a partir de quatro momentos: sua criação no bojo dos primeiros projetos coordenados por Diana Gonçalves Vidal em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP); a entrada da mesma no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e os trabalhos efetuados em associação com o Centro de Memória da Educação (CME); o meu ingresso e dos orientandos, no Núcleo. Todo este movimento contribuiu para ampliação das temáticas, das temporalidades pesquisadas e alterando a configuração pela introdução da vice coordenação; a entrada das professoras Maria Angela Salvadori e Ana Luiza Costa, momento de consolidação do grupo de pesquisa, a produção de um lugar de pesquisa e um lugar de pesquisadores.

---

mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns 'representantes' (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade" (1990: 27-123).

[3] Chartier (1994:17): "Contra a representação elaborada pela própria literatura e retomada pela mais quantitativa das histórias do livro – segundo a qual o texto existe em si mesmo, isolado de toda a materialidade – deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir), e sublinhar o fato de que não existe compreensão de um texto, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele atinge o seu leitor. Daí a distinção necessária entre dois conjuntos de dispositivos: os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras."

O NIEPHE foi criado em 1996 e foi constituído inicialmente pelos integrantes do projeto *A Escola na sua Materialidade: Estratégias e Táticas (Distrito Federal, 1927-1930).* As atividades desenvolvidas no período entre 1996 e 2000, no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), buscou investir no estudo da materialidade introduzida na escola pública primária pela reforma Fernando Azevedo do Distrito Federal (RJ), entre 1927 e 1930.

A realização do projeto trouxe como desdobramento a reconfiguração dos interesses de pesquisa do NIEPHE, ampliados tanto no que concerne ao recorte temporal quanto ao geográfico. A nova proposta, Materiais e métodos na escola brasileira republicana: investigações acerca de estratégias de modelização e táticas de apropriação postas em uso no espaço escolar, encaminhada ao CNPq em 1999, pretendia levantar e analisar os recursos materiais e metodológicos utilizados pela escola brasileira no período de 1870 a 1930. Com a iniciativa, não apenas houve a incorporação de novos pesquisadores à equipe como, também, ocorreu o deslocamento dos vínculos institucionais do NIEPHE, que passou a atuar na Faculdade de Educação-USP, estabelecendo parcerias com o Centro de Memória da Educação (CME).

Com a experiência arquivística adquirida no IEB, entre 2000 e 2004, o grupo auxiliou o desenvolvimento do projeto Pesquisa sobre o Ensino Público Profissional no Estado de São Paulo: Memória Institucional e as Transformações Histórico-Espaciais Regionais, de Carmem Sylvia Vidigal de Moraes. Empreendeu a organização do arquivo permanente da Escola de Aplicação, da Faculdade de Educação-USP, com a aprovação pela FAPESP, na Linha Ensino Público, do projeto "Preservando a Memória do Ensino Público Paulista: A Escola de Aplicação (FEUSP), 1959-1999". Além disso, higienizou documentos, organizou fundos e elaborou instrumentos de pesquisa para os seguintes arquivos do CME: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, Projeto Rondon, Projeto Educação Brasileira e Arquivo Laerte Ramos de Carvalho. O trabalho envolveu nove bolsistas de iniciação científica[4] e três mestrandos,[5] que se associaram aos quatro mestrandos[6] vindos do exercício do IEB, e coincidiu com o ingresso de Diana Vidal na Pós-Graduação FEUSP.[7]

---

[4] Cristina Inoue, João Daniel Gomes, Tárcia Silveira, Iomar Zaia, Karina Uehara, Isabel Esteves, Milton Mazetto, Leonardo Mattes e Vera Lucia dos Santos.
[5] Isabel Esteves, Iomar Zaia e Karina Uehara.
[6] André Luiz Paulilo, José Cláudio Sooma Silva, Rachel Duarte Abdala e Rosane Nunes Rodrigues.
[7] A primeira dissertação orientada foi de Josely Muniz, e a primeira tese, de José Roberto Gnecco.

O compromisso com a investigação sobre a escolarização primária e o interregno de 1870 a 1940 manteve-se no horizonte de atuação do grupo que, em 2002, envolveu-se com o projeto binacional *A Infância e sua Educação (1820-1950): Materiais, Práticas e Representações*, liderado no Brasil por Luciano Mendes de Faria Filho e em Portugal por Rogério Fernandes. A iniciativa contou com apoio da CAPES/GRICES e permitiu a inclusão de novos alunos à equipe, especialmente doutorandos que se beneficiaram de bolsas-sanduíche para as Universidades portuguesas do Porto e Coimbra.[8]

A conclusão dos projetos em parceria com o CME e a entrada em 2003 de Maurilane Biccas na vice coordenação do NIEPHE operaram novas alterações no trabalho da equipe.

O grupo desligou-se do CME e elaborou a primeira versão do projeto temático *Das Múltiplas Estratégias de Escolarização do Social à Constituição da Forma escolar no Brasil (1870-1970).* O esforço conjunto ajudou o NIEPHE a definir duas linhas de investigação, que passaram a nortear o foco das iniciativas: a primeira, coordenada por Diana Vidal, trata da escolarização da infância; e a segunda, coordenada por Maurilane Biccas, mira a escolarização de adolescentes e adultos.[9]

Paulatinamente, foram-se refinando as categorias de análise e os recortes temporal e espacial do projeto, de sorte que, em 2006, resolvemos investir somente na história da educação em São Paulo, recuando a pesquisa à reforma pombalina. O título do projeto foi alterado para *As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*. Está dividido em dois eixos principais, mantendo a preocupação e a coordenação já enunciadas: múltiplas estratégias da escolarização da infância e múltiplas estratégias da escolarização de adolescentes e adultos.

Convém, entretanto, destacar que a separação entre escolarização elementar da infância e escolarização de adolescentes e adultos é tanto mais problemática quanto mais se recua no tempo. Se a divisão proposta se apresenta como mais ou menos evidente para a segunda metade do século XX, ela torna-se artificial para épocas remotas. O trabalho, assim, vem sendo realizado de maneira solidária pelas equipes, entrecruzando interpretações marcadamente de curta duração com análises de média e longa duração. Ao mesmo tempo, temos atentado para a múltipla temporalidade dessas

[8] Elizabeth Poubel e Silva; Sônia Câmara; Wesley da Silva e Maria Luiza Cardoso.

[9] Os alunos que participaram da fase inicial do projeto foram: Aristides Gusmão dos Santos Neto, Maria Antonieta Ferreira Braga e Thais Bernardes Nogueira (iniciação científica); Andressa Cristina Coutinho Barboza, Ana Cláudia de Sousa Rodrigues e Daniela Gomes Albuquerque (mestrado).

idades da vida e para a necessidade de tratá-las como categorias históricas, na tessitura de abordagens que privilegiem a sincronia das realidades e a diacronia dos processos. Ao dar ênfase ao exercício cotidiano dos sujeitos históricos, tomados nas relações que estabelecem com a sociedade e a história, pretendemos perceber como a escolarização elementar foi sendo (re)inventada no período pelos vários grupos sociais, expressando diferentes anseios e exibindo tensões sociais.

Muitos outros projetos de pesquisa foram realizados pelo grupo, bilateral com a Argentina, França, Portugal, Espanha e etc.

Aqui vou me ater ao projeto que se tornou o eixo articulador das pesquisas e dos pesquisadores do grupo e onde me ancorei durante todo este tempo como pesquisadora. O NIEPHE tem investido no projeto denominado *As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*, que se tornou eixo orientador dos trabalhos realizados pela equipe. Este projeto está estruturado em dois subprojetos, o primeiro coordenado pela Profa. Dra. Diana Vidal, denominado *Múltiplas estratégias de escolarização da infância em São Paulo*[10]. O segundo subprojeto *Múltiplas Estratégias de Escolarização e Alfabetização de Adolescentes e Adultos (1870-1970)*, que apresento a seguir, contou com o apoio financeiro do CNPq, no período de 2005 a 2007, sob coordenação da Maurilane de Souza Biccas. Participaram desta primeira etapa 7 orientandos de iniciação científica e 5 do mestrado.

O grupo dedicou-se a investigar as múltiplas estratégias de escolarização de adolescentes e adultos, atentando para as formas históricas de escolarização destas faixas etárias postas em circulação na sociedade paulista, entre 1870 e 1970, agenciadas pelos diferentes grupos, tanto situados nas esferas governamentais, quanto na iniciativa particular. No projeto original pretendia-se estudar os esforços implementados desde o fim do século XIX para a difusão do ler e escrever a adolescentes e adultos nas escolas noturnas oficiais, na ação das Lojas Maçônicas, na Sociedade Propagadora de Instrução, na Liga Nacionalista, no Exército, nas campanhas de alfabetização, na ação das Irmandades e do Movimento Negro. No desenvolvimento do projeto vimos à necessidade de delimitar a abordagem junto às agências oficiais e particulares, assim, a equipe redesenhou os eixos da pesquisa da seguinte forma: iniciativas de origem governamental e particular.

[10] Este subprojeto conta com o apoio do CNPq, FAPESP e CAPES.

No que concerne ao primeiro grupo, podemos citar:

a) *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930).*[11]

O objetivo desse estudo foi refletir sobre a alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo, em um período anterior às iniciativas públicas para a alfabetização de massas, o período republicano (1989 a 1930). A reflexão foi orientada pela análise de um dos materiais produzidos para a alfabetização de adolescentes e adultos trabalhadores no período, a Cartilha do Operário. Esta cartilha foi escrita por Theodoro de Moraes (professor formado pela escola normal da Praça da República, em 1903) e sua segunda edição foi publicada em 1928.

Esta investigação ajudou a compreender como o ensino noturno marcou a institucionalização da educação primária durante a Primeira República, no que se refere: à faixa etária atendida (maiores de 14 anos, de acordo com o Decreto nº 2.225 de 16/04/1912); a definição de horário de atendimento, o que caracteriza funcionamento destas escolas no período noturno devido ao perfil de seus alunos, operários que exerciam suas atividades profissionais durante o dia; a definição de gênero, pois a escola era destinada, na forma da lei, a alunos do sexo masculino; e a diferenciação de programas, ou seja, a escola e os cursos noturnos conseguiram manter sua especificidade, no que se refere aos métodos de ensino e conteúdos veiculados no ensino primário (Decreto nº 1.915 de 19/07/1910).

b) *Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951).*12

O objetivo desse estudo foi o de analisar o impacto da Primeira Campanha de Alfabetização em São Paulo, tomando como objeto o jornal *O Estado de S.Paulo*,[13] de grande circulação em São Paulo no período. Buscou-se compreender a forma como a imprensa paulista interpretou a mobilização, a implementação e a realização da 1ª Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil.

[11] Dissertação de mestrado de Andressa Cristina Coutinho Barbosa, no período de 2004 a 2006, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Conferir no *site* do NIEPHE.
[12] Pesquisa de iniciação científica realizada por Aristides Gusmão dos Santos Neto (Bolsa PIBIC-CNPq, período 2004-2005).
[13] Foram levantadas todas as informações produzidas sobre a Campanha neste periódico e sistematizadas por meio de um banco de dados que está disponível no *site* do NIEPHE.

c) *Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): Escolarização da Infância na Cidade de Espírito Santo do Pinhal, São Paulo*.[14]

O Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, criado em 1897, foi analisado como um espaço específico de produção de uma cultura da infância escolarizada em Espírito Santo do Pinhal. A pesquisa buscou responder às seguintes questões: 1) que motivações levaram os gestores públicos a criar uma escola modelar em Espírito Santo do Pinhal? 2) quem eram as crianças que frequentavam o Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro entre 1912 e 1915? 3) quais as idades que mais se destacavam no processo de escolarização? 4) quem eram as famílias dessas crianças? 5) esta instituição escolar primária cumpriu os objetivos pautados pela República no sentido de ampliar a escolaridade das crianças da cidade?

Com o intuito de conhecer quais as idades das crianças que frequentavam o Grupo Escolar, foi feito um acompanhamento da trajetória escolar dos meninos matriculados na seção masculina de 1912 a 1915 e das meninas matriculadas na seção feminina de nesse mesmo período. Pode-se observar que as idades das crianças que ingressavam no primeiro ano primário, em 1912, era bastante heterogênea, variando entre 6 e 17 anos. Em 1915, observa-se que a heterogeneidade das idades diminui, há uma aproximação entre a idade ideal e a real das crianças, conforme a prescrição legal no que se refere a idade-série para a escolarização primária.

d) *Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari" de Batatais*:[15] *Histórias, Sujeitos e Práticas*. O Ginásio Estadual Vocacional "Candido Portinari" de Batatais foi tomado como objeto[16] a partir da sua história institucional, analisado com base nas práticas escolares relatadas pelos ex-alunos e complementadas com outras fontes como: legislação, fotografias, jornais, documentos produzidos pelos vocacionais e pelo Serviço do Ensino Vocacional (SEV), entre outras. A investigação buscou compreender e analisar: como essas práticas organizavam o funcionamento dos Vocacionais; como os alunos se apropriaram dessas práticas; se seriam elas específicas de cada vocacional. O objetivo desta pesquisa foi produzir uma história institucional do GVCP da cidade de

[14] Dissertação de mestrado de Ana Cláudia de Souza Rodrigues.

[15] O Ginásio Estadual Vocacional "Cândido Portinari" de Batatais, iniciativa do governo estadual de São Paulo, criado nos anos 1960, como um projeto inovador para adolescentes que finalizaram o primário e estavam ingressando no secundário. Esse ginásio, junto com outros oito, constituiu-se em uma experiência singular e exemplar na educação brasileira, foi extinto pelos militares no final dos anos 1960.

[16] Esse estudo constituiu-se na dissertação de mestrado realizada por Daniela Gomes Albuquerque, no período de 2005 a 2007, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

Batatais, mediante práticas construídas para e pelos alunos e que foram referenciadas em suas memórias.

No que tange às iniciativas de origem particular, temos:

a) *Negro e educação: da ideologia educacional à experiência cidadã da escola frentenegrina de São Paulo (1931-1937).*[17]

Levando em consideração que a Escola Primária da Frente Negrina Brasileira (FNB) tinha por objetivos efetivar os direitos da cidadania por meio da escolarização e do voto; oferecer oportunidades educacionais livres das limitações do racismo; e aumentar as oportunidades de trabalho para os negros, a pesquisa pretende mostrar que esta escola existiu e foi implantada na sede da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931 a 1937). Vários estudos realizados recentemente apontam que a população negra se fazia presente nos projetos educacionais no final do império e no período republicano. Neste sentido, esta pesquisa visa contribuir com a história da educação brasileira ao elucidar uma iniciativa de escolarização dos negros na cidade de São Paulo.

b) *Negro e Educação na Primeira República: Campinas e o Lyceo de Artes e Offícios*.18

Esta pesquisa tem por objetivo alargar a compreensão sobre a presença e permanência de crianças e adolescentes negros no Lyceu de Artes e Officios da cidade de Campinas, sobre sua postura diante da escolarização que lhes era proposta na sociedade campineira do início do século XX.

c) *Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910 –1941).*[19]

A relevância deste estudo[20] se deve ao fato de a criação destas Escolas trazer à tona a preocupação com a educação popular e o modo como ela se constituiu. Sobre esta iniciativa buscou-se: compreender as motivações que levaram a igreja católica paulista a criar as *Escolas Populares* em São Paulo e sua relação com as outras iniciativas

17 Márcia Luiza Pires de Araújo está desenvolvendo esta pesquisa no Programa de Pós-Graduação da FEUSP. Em 2005, depois que ingressou no Programa de Pós, submeteu seu projeto ao IV Congresso Negro e Educação, recebendo aprovação. As atividades junto ao Congresso foram finalizadas em 2006.

18 Esse trabalho constitui-se no mestrado de Thais Bernardes Nogueira.

19 As Escolas Populares, iniciativa educacional católica, foram criadas em 1910 e extintas em 1941, para catequizar e alfabetizar, meninos e meninas, moços e moças operários da cidade de São Paulo. O relatório final sobre esta pesquisa pode ser acessado no *site* do NIEPHE.

20 Iniciação científica realizada por Érika Garcia.

educativas oficiais; conhecer como essas instituições foram organizadas e como funcionavam; identificar e analisar quem foram os professores e os alunos que participaram desta experiência; levantar os locais e o número de alunos que foram atendidos durante os 31 anos de existência destas Escolas.

A investigação sobre as Escolas Populares, indica que elas colaboraram na escolarização de meninos e meninas operárias, cuja responsabilidade legal era do poder público. Poucas informações foram obtidas no que se refere a organização, funcionamento e programas utilizados, mas sabe-se que, a partir de 1918, passou a ser inspecionada pela Diretoria de Instrução Pública.

O que esta experiência significou para a igreja católica faz-se ainda necessário aprofundar, mas podemos inferir que o investimento simultâneo na escolarização primária e no ensino do catecismo pode ter contribuído para que fosse produzido um acúmulo, que posteriormente veio a subsidiar a proposição do ensino religioso para as escolas primárias brasileiras.

d) *Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)*

O objetivo desta pesquisa foi analisar uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos, postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas, no período de 1870-1880. Para isto estaremos privilegiando o estudo de uma escola noturna criada por esta instituição e que teve como um dos mentores: Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, advogado, jornalista, médico, ilustrado e maçom, que chegou ao Brasil com toda família em 1857.

e) *Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936)*

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do meu pós-doutorado, na Universidade de Santiago de Compostela, sob a supervisão do Professor Anton Costa Rico. O foco da investigação foi mostra e analisar como a instrução foi uma preocupação tanto dos emigrantes galegos que chegavam ao Brasil, quanto para os que ficaram além mar. A investigação enfatizou ainda como se deu a circulação de ideias, pessoas e objetos por estas sociedades e culturas, destacando as iniciativas de educação e instrução e

empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países, no caso brasileiro, o foco será a educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Outras duas investigações foram ainda desenvolvidas no âmbito do projeto. A primeira denominada "Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870 a 1940) " visou levantar periódicos produzidos pela igreja católica, no período imperial, na perspectiva de identificar iniciativas relacionadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi localizado no Arquivo Geral da Cúria Metropolitana o jornal católico *O Thabor*,[21] publicado em 1885 e 1886. Todas as informações relacionadas a educação foram organizadas em um banco de dados que se encontra no *site* do NIEPHE.

A segunda, "Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos Negros em São Paulo (1870-1970)", foi desenvolvida por três alunos de iniciação científica.[22] Esta investigação buscou privilegiar o estudo de fontes primárias produzidas por uma pesquisa que privilegiou a temática "Memórias de Escravidão de Famílias Negras de São Paulo",[23] realizada pelas professoras Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Suely Rolbes Reis de Queiroz, ambas da FFLCH (Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), e disponibilizada pelo CAPH[24] (Centro de Apoio à Pesquisa em História).

A pesquisa sobre "Memórias de Escravidão de Famílias Negras de São Paulo" é constituída por depoimentos orais de 44 famílias negras descendentes de ex-escravos no Estado de São Paulo, sendo 13 famílias da capital e 31 do interior. As entrevistas transcritas estão divididas em pastas de acordo com a localidade de cada família. Foram entrevistados membros de três gerações adultas negras, portanto, há relatos de depoentes nascidos entre o final do século XIX e a segunda metade do século XX.

Considerando que os depoimentos estão baseados nas histórias de vida dos entrevistados, os relatos apresentam informações sobre: o cotidiano das pessoas; a organização familiar; os projetos de vida; as memórias e experiências educativas

---

21 Iniciação científica de Thais Bernardes Nogueira.

22 Carolina Freire Antunes (Bolsa FAFE-USP), Cristiano Barbosa dos Santos, Elis Regina Feitosa do Vale (Bolsa PIBIC-CNPq).

23 A investigação realizada pela equipe de pesquisadores da FFLCH ocorreu no período de março de 1987 a maio de 1988, tendo como objetivo principal perceber como no período do centenário da abolição da escravatura dava-se a memória da escravidão nessas famílias. A pesquisa também apresenta, entre outros objetivos e justificativas, a discussão do aproveitamento de fontes orais no trabalho historiográfico e a preservação de depoimentos que foram negligenciados pela historiografia.

24 O Centro conta com um grande laboratório de apoio à pesquisa, um acervo diversificado de microfilmes (1.006 rolos), diapositivos (22.000), uma videoteca (mais de 300 títulos) e um acervo de fitas K7 (com entrevistas, mesas-redondas, depoimentos, etc.).

ocorridas no âmbito escolar (escolarização formal); as relações estabelecidas pelas pessoas entre si e nos diferentes espaços em que vivem e circulam (escolarização do social).

O foco do projeto "Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos Negros em São Paulo (1870 a 1970) " foi levantar e analisar os depoimentos orais das 44 famílias negras do estado de São Paulo, tendo como objetivo compreender os processos de escolarização ocorrida nas três gerações de famílias negras.

Esse trabalho, finalizado no início de 2007, está sendo digitado, posteriormente será disponibilizado no banco de dados do NIEPHE. As informações levantadas neste acervo poderão contribuir para que historiadores da educação possam investigar aspectos da escolarização de negros em São Paulo.

Por último, apresentamos ainda três pesquisas de mestrado que estão sendo desenvolvidas por integrantes do NIEPHE, orientados por Maurilane Biccas, e que, apesar de não estarem diretamente relacionadas ao projeto *As Múltiplas Estratégias de Escolarização do Social em São Paulo (1770-1970): Cultura e Prática Escolares*, têm fomentado várias discussões importantes no grupo. A primeira pesquisa, que vem sendo realizada por André Carazza, propõe-se a analisar o suplemento infantil *Gurilândia*, editado pelo jornal *Estado de Minas*, um dos principais veículos de comunicação do cenário mineiro. O objetivo é estudar este suplemento no período de 1948 a 1965, na sua relação com as instituições escolares mineiras, quando sua orientação editorial priorizou a divulgação de conteúdos comuns aos trabalhados nas escolas.

A segunda investigação, realizada por Stela Cabral e intitulada *Estratégias de divulgação do campo pedagógico: a Revista do Ensino em Minas Gerais (1886-1889)*, visa analisar uma das primeiras revistas criadas no Brasil que se propunha a pautar e debater as questões educacionais do período.

O terceiro trabalho vem sendo elaborado por Sandra Caldeira. Ganha destaque por sua originalidade ao trazer a problemática sobre as estatísticas educacionais numa perspectiva histórica relacionando-a à formação do Estado, na produção da *governamentalidade* (Foucault. 2005) da população brasileira, e, de forma específica, a mineira. A investigação visa compreender e analisar as relações da instituição escolar com o domínio político (Chapoulie; Briand, 1994) a partir da organização dos serviços educacionais, analisando como se materializa a elaboração das categorias (instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação) produzidas pelo Estado por meio dos processos de verificação da população. Pretende-se entender como os elementos da

estatística configuraram a escola pública mineira, definindo categorias fundamentais, que são transformadas em instrumentos de trabalho pelos professores para o funcionamento escolar. Figurando como um conhecimento paradigmático estruturante do Estado moderno, o conhecimento estatístico define categorizações tanto das relações quanto das instituições sociais, propondo a racionalidade moderna.

Em linhas gerais foram apresentados do ponto de vista acadêmico a proposta, o desenvolvimento e alguns resultados alcançados até o momento pelas pesquisas que compõe o projeto *Múltiplas Estratégias de Escolarização e Alfabetização de Adolescentes e Adultos (1870-1970).* Assim, além dos relatórios de iniciação científica e das dissertações de mestrado em andamento e concluídas, a equipe participou de uma série de eventos nacionais e internacionais, apresentando resultados parciais e finais de suas investigações e publicando o resumo de seus trabalhos.

A Alfabetização de Jovens e Adultos

O tema sobre as aulas noturnas constitui-se em uma das lacunas na história da educação brasileira, merecendo ser melhor investigado, pois a bibliografia indica que inúmeras iniciativas foram promovidas no país no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, pelos mais diferentes sujeitos e instituições, tais como os imigrantes, maçons, igrejas e por instituições públicas oficiais. Aqui destacamos algumas: a) Ana Luiza Costa (2007) no seu estudo intitulado *A Luz das Lamparinas. Escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889*), encontrou abaixo-assinados, matrículas efetivas e outras indicações de criação de cursos e escolas noturnas, promovidas por associações e ou professores isolados. Estes cursos foram observados desde fins da década de 1850, promovidos no primeiro momento, entre outros, pelo Lyceo de Artes e Officios da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, em seguida, pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; b) Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (2003) no livro A *Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934)*; c) Andressa Cristina Coutinho Barboza (2006) na sua dissertação de mestrado, *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920 a 1930),* analisa a Cartilha do Operário, escrita por Theodoro de Moraes, professor, inspetor de ensino, autor de livros didáticos voltados para alfabetização de crianças, adolescentes e adultos. A autora analisou esta cartilha elaborada para alfabetizar especificamente adolescentes e adultos dos cursos, aulas noturnas e liceus e foi indicada pela Diretoria de Instrução

Pública da província de São Paulo; d) Vera Nogueira, na tese intitulada <>; e) Érica Garcia e Maurilane Biccas (2007*), Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910-1941),* analisaram uma iniciativa católica destinada aos meninos e meninas, operários na cidade de São Paulo, com objetivo de catequizá-las e alfabetizá-las. As Escolas Populares em um pouco mais de uma década atenderam aproximadamente 20.000 pessoas, sem receber nenhum subsídio público; f) Maria Lúcia Hilsdorf (2005) *História da Educação: Leituras*. Conferir também Souza (1998) e Moraes (1998; 2001) escolas criadas pelos Maçons em Campinas no período de 1860 a 1880.

Pensar um campo da história da alfabetização implica pensar as diferentes ocorrências históricas do fenômeno da alfabetização. Entre elas está o ensino da leitura e escrita para jovens e adultos.

Há outras áreas na educação que se ocupam da alfabetização de jovens e adultos, e as principais seriam a da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a da educação popular[25]. A delimitação dessas áreas de conhecimento tem sua razão histórica. A educação escolar para adultos desde cedo foi definida como educação primária: ler, escrever, contar e crer. Com a emersão da questão do analfabetismo e a construção do problema do "analfabeto", a educação de adultos passou a ser entendida como alfabetização[26]. Para ilustrar o raciocínio, podemos lembrar que, por exemplo, a educação superior, embora atenda à parcela jovem e adulta da população, não é normalmente expressa pelo termo "educação de adultos"; por outro lado, se usamos o termo "alfabetização", sem qualificá-la como "de adultos", pressupomos que se trata de alfabetizar uma criança.

É nesse sentido que vai o alerta de Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro, ao apontarem que "[...] a construção do estigma em relação ao analfabeto só pode ser compreendida quando situada em relação a sociedades e tempos determinados". A alfabetização de jovens e adultos como "educação desviante" e "para desviantes" esteve, desde o início, associada à construção da imagem do analfabeto como ignorante, incapaz, infantilizado, pobre, doente, etc. As autoras elegeram algumas "cenas"

25 Duas temáticas representadas em grupos de trabalho (Gts) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

26 Hoje, tanto os campos da EJA, como o da educação popular, não estão mais majoritariamente voltados para a alfabetização, na verdade, o próprio termo alfabetização já foi profundamente discutido. Esse movimento atesta o desenvolvimento das práticas sociais de alfabetização, a redução do índice de analfabetismo, bem como das práticas de pesquisa e produção de conhecimento sobre o tema.

representativas dessa historicidade dos termos. Uma delas situa-se na primeira metade do século XIX:

> Um fazendeiro paulista ou um senhor de engenho baiano, pertencente à elite rural, administra sua propriedade, comercializa escravos, dá ordens à mulher, aos filhos e à parentela. Vota nas eleições do parlamento e planeja tornar-se deputado, pois exerce grande poder na região que se situa em torno da sua propriedade. Não sabe ler nem escrever (Galvão & Di Pierro, 2007, p. 32).

Esta imagem, extremamente eficaz em desnaturalizar o valor social da alfabetização, confere ao saber histórico o papel de ferramenta necessária à compreensão do fenômeno da alfabetização de jovens e adultos. Ao passo que a EJA e a educação popular são temas importantes para um campo da história da alfabetização, a história oferece uma perspectiva necessária para essas áreas, representando aí um fator crítico em debates bastante politizados sobre temas que se apresentam urgentes, como, por exemplo, a eliminação do analfabetismo. Tal crítica vem especialmente quando nos vemos pelo "espelho do outro", as sociedades e práticas educacionais de outras épocas. Se considerarmos que desde o século XIX encontramos iniciativas oficiais, sem falar da diversidade dos meios de ensinar e aprender leitura e escrita difusos pela sociedade para alfabetizar jovens e adultos, cabe pensar esse percurso pelo tempo, quais as rupturas e continuidades, como forma de compreender e possibilitar uma intervenção mais qualificada sobre os problemas educacionais de nosso presente.

As análises mais produzidas e difundidas sobre a EJA desenvolvem-se nos vieses sociológico, com enfoque mais estrutural das relações educação e sociedade, e antropológico, que dá a ver com mais nitidez os sujeitos, suas práticas cotidianas, suas experiências vividas. Acreditamos que sejam abordagens complementares, e não concorrentes, e a perspectiva histórica, diante desse quadro, pode fornecer importante contribuição ao campo de estudos sobre a EJA, ao situar no espaço-tempo as relações macroestruturais com a esfera micro do cotidiano, onde os condicionamentos ganham corpo em aceitação ou resistência, negociação ou conflito nas experiências dos sujeitos coletivos ou individuais.

De acordo com o balanço da produção acadêmica em educação de jovens e adultos, coordenado por Sérgio Haddad, no período entre 1986-1998, os campos de referência teórica predominantes são os da Sociologia, Política, Filosofia e Educação, só uma quarta parte dos estudos foi desenvolvida no terreno teórico-prático da Pedagogia (aí incluída a Didática) e da Psicologia da Educação. Esse estudo conclui também que

“[...] a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida”, enquanto “[...] prevalecem pesquisas de tipo qualitativo que recorrem a métodos etnográficos”. O trabalho citado abarcou, de forma sistemática, a pesquisa dos programas de pós-graduação em educação, ainda que tenha “capturado incidentalmente” outras, de programas afins (linguística, serviço social, sociologia...).

No levantamento sobre a produção em história da EJA no campo da história da educação, Andressa Barbosa reconhece que ainda há muito a ser pesquisado. A autora toma três publicações representativas da área: duas obras produzidas no bojo das comemorações dos quinhentos anos do Brasil e um balanço sobre a configuração do campo da história da educação e a produção atual no estado de São Paulo, feito a pedido do GT de História da Educação da ANPED. A primeira obra, *500 Anos de Educação no Brasil*, não apresenta nenhum artigo sobre a história da educação de jovens e adultos (LOPES et al, 2000). A segunda, *Brasil 500 Anos: tópicas em história da educação* (VIDAL e HILSDORF, 2001), traz o artigo de Moraes (2001), “Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica”, que se aproxima da temática. Já o balanço feito para o GT da ANPED constata que, entre 1943 e 2003, as principais universidades do estado de São Paulo produziram apenas dois estudos em história da educação de adultos. Por último, vale ainda registrar que o balanço produzido pela Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)[27], publicado em 2008, verificou que, no período de 2001 a 2007, nos 14 números publicados, a educação de jovens e adultos não foi contemplada entre os temas abordados pela comunidade de historiadores da educação. Isso significa e reafirma a necessidade de se investir em mais pesquisas que privilegiem essa temática em um país que ainda hoje ostenta altos índices de analfabetismo (aproximadamente 9%).

A última década foi marcada por uma renovação no campo da história da educação caracterizada pela diversificação de objetos de estudo, temporalidades, fontes e problemas. Para tanto, muito tem contribuído as atividades dos grupos de pesquisa constituídos no interior das instituições de ensino superior ligados a programas de pós-graduação em educação, entre os quais o NIEPHE. Nesse movimento, que encontra esteio em concepções historiográficas da história cultural e da história social, vemos emergir sujeitos marginalizados: negros, mulheres, trabalhadores, indígenas, crianças,

27 Periódico criado pela Sociedade Brasileira de Educação, em 2001, produziu um balanço elaborado pela Comissão Editorial, gestão 2005-2007. Um dos objetivos desse artigo foi pensar os diversos aspectos relacionados à produção do saber em história da educação e o modo como se marca e se configura esse campo no Brasil.

jovens e adultos das classes populares. Já não se resolve sua presença na história como aqueles a quem falta/faltou escola. Procuramos compreender sua relação com essa instituição, suas lutas por acesso à educação, suas formas extraoficiais de ensinar e aprender.

No título do projeto, eixo orientador dos trabalhos desenvolvidos pelo NIEPHE – As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social –, já está inscrita a complexidade das ações educacionais na sociedade moderna. Quais jovens e adultos se pretendia alfabetizar a cada momento? Por quem foram alfabetizados, sob que projetos, com quais objetivos? De que maneira foram alfabetizados, quais foram os resultados?

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo estão concentradas no período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Por meio delas percebemos a existência de iniciativas organizadas para escolarizar jovens e adultos, ainda que sob outra terminologia, bem antes das grandes campanhas de alfabetização de fins da década de 1940. Em sua dissertação de mestrado intitulada "Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930) ", Andressa Barbosa mostra como reformadores paulistas da Primeira República se preocuparam com a composição de um material específico a ser usado nos cursos noturnos para adultos, os quais estariam voltados para um público impedido de frequentar a escola durante o dia, devido ao trabalho. Tendo como referencial a categoria estratégia, como a define Michel de Certeau, a autora conclui que a *cartilha do operário,* escrita por Theodoro de Moraes, professor formado em 1903 pela Escola Normal da Praça da República, editada pela segunda vez em 1928, fez parte das estratégias de controle sobre a educação de jovens e adultos por aqueles reformadores (BARBOSA, 2006).

Retrocedemos ainda mais as investigações. Celina Midori, em seu pós-doutorado *O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação,* analisou a criação de uma escola noturna de instrução elementar de adultos pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional com o objetivo de oferecer a operários, com mais de 14 anos de idade, os saberes iniciais e formar para o trabalho. Inaugurada em maio de 1870, a escola gratuita acolheu, apenas no primeiro ano de funcionamento, 390 alunos. A partir de 8 de agosto de 1873, com 176 alunos matriculados em algumas matérias, passou a funcionar, também sob os auspícios da Sociedade, uma escola industrial. Ambas mantiveram-se em atividade até dezembro de 1892.

Maurilane Biccas analisou uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas, no período 1870-1880. Nesse estudo, o foco foi uma escola noturna criada por essa instituição que teve como um dos seus mentores Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, ilustrado e maçom que chegou ao Brasil com toda sua família em 1857. As informações obtidas indicam que essa escola funcionou no período de 1874 a 1876, tendo sido frequentada por 214 alunos com idades entre 5 e 56 anos. Eram "livres" 191, e escravos, 23; solteiros 203, e casados, 9; brasileiros, 199 e estrangeiros, 15, 103 artistas e 32 empregados, assim distribuídos: 34 carpinteiros, 15 pedreiros, 14 marceneiros, 10 ferreiros, 6 pintores, 4 fundidores, 4 sapateiros, 3 fogueteiros, 2 seleiros, 2 funileiros, 2 cocheiros, 1 oleiro, 1 marmorista, 1 chapeleiro, 11 empregados, 3 caixeiros, 2 copeiros, etc.

A relação das profissões indicava a existência de um trabalhador nacional, na maioria livre, apesar de haver também alunos escravos com profissões tipicamente urbanas. Era o homem comum – e pobre – que, naquele momento, mais do que antes, passava a fazer parte efetivamente da vida da cidade. Essa clientela talvez justificasse as disciplinas oferecidas pelo curso. Inicialmente, a partir da década de 1870, os almanaques indicavam que a escola ensinava os alunos a ler, escrever e contar.

No presente momento, Inára Garcia, na elaboração de sua tese de doutoramento, encontrou em suas pesquisas, no Real Gabinete Português de Leitura, o manual de leitura de Felipe Pestana, publicado no Rio de Janeiro em 1884, com base no método do abade de Arcozello e adaptado às escolas do Rio de Janeiro. O manual intitula-se *Methodo d'Aprender a ler pelo Alphabeto Natural. Baseado sobre os estudos do emminente professor português Cândido José Ayres de Madureira adaptado ao ensino das escolas nocturnas*. Na capa de rosto do opúsculo, o professor Pestana registrou ter adaptado o método para ser usado nas escolas noturnas do Brasil, apresentando-se como "Membro da Secção da Sociedade de Geografia de Lisboa, no Brasil; Sócio effectivo-remido do Licêo dArtes e Officios; Sócio benemérito e professor gratuito das aulas nocturnas do Licêo Litterário Português". O trabalho de Garcia, bem como a própria fonte trazida à luz pela autora fazem avançar nosso conhecimento sobre a educação para jovens e adultos no século XIX, ao dar indício de que naquele momento havia, não só iniciativas de escolarização desses sujeitos, como também preocupação com a especificidade desse tipo de ensino.

A marca do trabalho era uma constante no público atendido pelas ações do Estado ou da sociedade civil em alfabetização de jovens e adultos no período de concentração citado. Formar uma força de trabalho dócil, patriótica e temente a Deus era o objetivo das *escolas populares* organizadas pela Igreja Católica em São Paulo entre 1910 e 1941. No projeto de Iniciação Científica denominado "Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910 –1941) ", Erika Garcia procurou compreender como foram criadas, organizadas e que projeto político-pedagógico estava subjacente a essas escolas fundadas para atender adolescentes e adultos operários.

Tomando como fonte a documentação encontrada na Cúria Metropolitana de São Paulo, tal como os estatutos de criação das escolas, atas e relatórios dos responsáveis enviados para a Diocese, complementados por consulta ao "Anuário de Ensino do Estado de São Paulo" presente no acervo de livros raros da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Garcia (2007) aponta que essa iniciativa foi criada pela igreja católica em louvor à Santa Infância de Jesus. As *Escolas Populares* atenderam**,** a princípio, meninos menores de 12 anos e meninas menores de 18. A partir de 1918 passaram a priorizar os maiores de 14 anos. De acordo com os relatórios publicados por essa instituição, verificou-se que, durante seus 31 anos de funcionamento, 217 turmas foram criadas, atendendo 17.900 adolescentes, em três horários, diurno, vespertino e noturno, mas a maior concentração de suas atividades se deu no período noturno. É importante destacar que as turmas criadas em bairros mais centrais da cidade de São Paulo, portanto com uma demanda maior, funcionavam em dois e até em três horários. Apoiada nas próprias fontes que afirmam disputar sua clientela com as escolas libertárias, a autora conclui que as escolas populares teriam representado uma contraposição, tanto ao movimento operário, muito forte durante a Primeira República, quanto aos protestantes, que encontraram maior espaço para ação a partir da instituição da liberdade de culto.

Outro aspecto recorrente de nossos objetos de pesquisa é a presença da esfera particular, ou, dito de outra maneira, da sociedade civil, na promoção da educação para jovens e adultos. No que tange as iniciativas de origem particular, temos, além da já citada pesquisa sobre as escolas populares, a dissertação de Márcia Luiza Pires de Araújo (2008). "A Escola da Frente Negra Brasileira na Cidade de São Paulo" deu continuidade ao projeto da autora, submetido e contemplado pelo IV Concurso Negro e Educação, promovido pela ANPED. O trabalho de Araújo mostra como a escola primária da Frente Negra Brasileira (1931-1937), implantada na sede da Frente Negra,

na cidade de São Paulo, "[...] tinha por objetivos efetivar os direitos de cidadania por meio da escolarização e do voto, oferecer oportunidades educacionais livres das limitações do racismo, e aumentar a oportunidade de trabalho para os negros" (VIDAL e BICCAS, 2008, p. 38).

No âmbito do projeto "Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870 a 1940) " foi feito levantamento de periódicos produzidos pela Igreja Católica no período imperial, na perspectiva de identificar iniciativas relacionadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi encontrado na Cúria Metropolitana o jornal *O Thabor*. Digitalizado, está disponível no site do NIEPHE. Insere-se aí também a pesquisa "Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros em São Paulo (1870-1970)", desenvolvida por três alunos de iniciação científica com base em estudo de fontes primárias do acervo de memória da escravidão de famílias negras de São Paulo, constituído pelas professoras Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Suely Rolbes Reis de Queiroz, ambas da FFLCH USP (VIDAL e BICCAS, 2008, p. 39[28]).

Cabe destacar um conjunto de pesquisas já realizadas e em andamento que tomam o negro como sujeito central da ação educacional. Nessa perspectiva encontramos, além da já citada dissertação de Márcia Luiza Araújo e do projeto "Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros", o trabalho de Thaís Bernardes Nogueira (2005), "Negro e educação na Primeira República: Campinas e o Lyceo de Artes e Ofícios. Início do século XX". Atualmente, Daniela Cristina Lopes Abreu desenvolve a tese de doutorado "República, escola primária e negros: estudo com imagens fotográficas da cidade de Rio Claro". E Ferreira de Souza, também em doutoramento, desenvolve "Revelações do feminino: identidade, representações e escolarização da mulher negra".

Outros sujeitos tematizados são os jovens e adultos galegos que imigraram para o Brasil entre 1871 e 1936 e realizaram iniciativas de instrução e alfabetização de

28 No balanço da produção do grupo feito pelas autoras aparecem, entre as iniciativas de origem governamental, além da já citada dissertação sobre a *cartilha do operário*, o trabalho de Aristides Gusmão dos Santos Neto (pesquisa de Iniciação Científica, 2004-2005), "Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951)". A pesquisa procurou analisar o impacto da primeira campanha de alfabetização em São Paulo a partir do Jornal *O Estado de São Paulo*. Outra iniciativa foi o estudo "Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari de Batatais: histórias, sujeitos e práticas", dissertação de mestrado realizada por Daniela Gomes Albuquerque, 2007. O ginásio foi uma iniciativa do governo estadual de São Paulo, nos anos 1960, como projeto inovador para adolescentes que finalizavam o primário e ingressavam no secundário, sendo extinto pelo governo militar no final dos anos 1960. A autora procurou contar a história institucional do ginásio, tomando como fontes os relatos de práticas escolares por ex-alunos, além da legislação, fotografias, jornais, documentos produzidos pelo Serviço do Ensino Vocacional, entre outras (VIDAL e BICCAS, 2008, p. 38).

adolescentes e adultos, empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países. A pesquisa desenvolvida por Maurilane Biccas, com financiamento no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade)[29].

Identidades entrecruzam-se nos sujeitos históricos: negros e ao mesmo tempo mulheres, imigrantes e trabalhadores. Ao pesquisar a educação para as classes populares na segunda metade do século XIX, Ana Luiza Jesus da Costa depara, no Rio de Janeiro, com associações beneficentes similares às analisadas por Biccas. O caráter nacional mistura-se ao caráter de classe no universo das associações criadas por operários, preocupadas, não só com o auxílio mútuo e a beneficência, mas também com a educação para seus membros. Essa preocupação se evidencia na manutenção de cursos noturnos, bibliotecas, publicações de jornais e outras atividades culturais voltadas para os associados e seus familiares. As associações abrangiam, por vezes, na medida das possibilidades da associação, um público mais amplo.

No Rio de Janeiro escravista, parte dessas associações ganhava recorte étnico-racial e/ou caráter abolicionista, como é o caso do Clube dos Libertos Contra a Escravidão, que, na década de 1880, além de promover a compra de alforrias, mantinha um curso noturno de primeiras letras para livres, libertos e escravos, bem como a publicação de um boletim. Tais sujeitos, que em sua diversidade compõem o que a autora vem entendendo como classes populares, constituem o foco da pesquisa de doutorado em andamento: “A sociedade civil oitocentista e a educação do povo”. Em fontes como estatutos de associações beneficentes, instrutivas, de auxílio mútuo, relatórios dos trabalhos das diferentes associações, notícias na imprensa, a própria imprensa operária, a literatura, etc., a pesquisa procura apreender a forma como as classes populares, no período, experienciaram a educação.

Até o presente momento, Costa tem trabalhado com a hipótese de que a luta por educação levada a cabo pelas classes populares vem, desde pelo menos a segunda metade do século XIX, forçando a transfiguração desse atendimento, fazendo-o passar

29 Informações obtidas na Plataforma Lattes, página do Cnpq na internet.

de *dádiva* a *direito*. Diferentemente da concepção corrente, em grande parte tributária do próprio discurso das fontes oficiais do período sobre o quase total afastamento das classes populares do universo da leitura, da escrita e da própria construção de conhecimento de forma geral, é possível observar, por um lado, a luta desses sujeitos pelo acesso à escola para si e/ou para seus filhos e, por outro lado, um fazer educacional das classes populares, um educar-se que, para ser percebido, requer ampliar nosso conceito sobre educação para além da escolarização e da produção acadêmica.

Esta perspectiva ampliada de educação que ultrapassa o estrito ambiente escolar, ainda que mantenha relações com ele, pode ser encontrada em outras duas pesquisas recentes desenvolvidas no NIEPHE. Patrícia Coelho e Maria Ângela Salvadori investigam a educação mediada pelo rádio nas décadas de 1920 a 1940. Ainda que não tenham como preocupação principal a Educação de Jovens e Adultos, suas pesquisas contribuem para a compreensão das diversas formas de educação daqueles sujeitos que estavam fora da escola.

Patrícia Coelho afirma que, nas décadas de 1920 e 1930, a leitura era vista como forma de acompanhamento ao conteúdo irradiado. Não encontrou, entretanto, nenhuma realização no sentido da alfabetização por meio do rádio. Os defensores da rádio educação, naquele momento, chamavam a atenção das limitações daquele instrumento para a tarefa, por se basear na oralidade e no estímulo à imaginação. Além disso, as referências ao rádio, ainda na década de 1920, como meio de informar aquele que não sabe ler reforçam a ideia de que não havia, por parte dos intelectuais, a perspectiva de alfabetização.

A pesquisa de Maria Ângela Salvadori também não é exatamente marcada pelo recorte de fase da vida – infância, adolescência ou idade adulta – mas guarda afinidades com as questões concernentes à educação de jovens e adultos como: os sujeitos envolvidos, em geral, pertencentes aos meios populares; a relação entre o formal e o não formal; a relação entre escola e vida. Em seus estudos, ela aponta dois aspectos que tangenciam a questão do ensino de leitura e escrita: em relação ao rádio, aos programas de humor radiofônicos, a presença de uma oralidade das ruas, muito miscigenada, vista como erro, mas sempre responsável pela sátira aos padrões escolares. Assim, erros exagerados e professores caricaturados encarnam um conflito entre tradições mais populares de linguagem e um projeto escolar mais homogeneizador, disciplinado, etc. Em relação à Revista *Careta*, que começa agora a pesquisar mais sistematicamente, os números dos primeiros anos da década de 1920 trazem muitas charges e piadas

relacionadas às lutas contra o analfabetismo, quase sempre satirizando o alcance das medidas legais e suas pretensões.

Além da multiplicidade de sujeitos, nossas pesquisas abarcam, também, múltiplas territorialidades – de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro a São Tomé e Príncipe. Desde 2006, Maurilane Biccas presta consultoria pedagógica ao projeto "Alfabetização Solidária em São Tomé e Príncipe", uma cooperação entre a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe (país insular africano, ex-colônia portuguesa no Atlântico). O projeto é desenvolvido em sua parte técnica pela ONG Alfabetização Solidária e tem como objetivos a manutenção de turmas de alfabetização de jovens e adultos, a formação de quadros técnicos na área e a implantação da EJA no sistema regular de ensino.

Motivadas por esse último objetivo, iniciamos uma pesquisa histórica, a ser empregada na fundamentação dos marcos legais para a EJA. A pesquisa acabou extrapolando os limites do tema legislação, em direção à abordagem do processo histórico mais amplo de escolarização. Em pesquisa no Arquivo Nacional de São Tomé, levantamos, nos Boletins Oficiais, a legislação do período colonial e, nos Diários Oficiais, aquela que se referia ao período pós-independência (ocorrida em 1975). Encontramos regulamentos da instrução primária do período colonial, relatórios de missões da UNESCO, diagnósticos sobre a educação em diferentes períodos, além da imprensa. Surpreendeu-nos o volume da documentação encontrada, apesar das limitações e precariedade de condições materiais existentes. Trabalhamos ainda no Arquivo Ultramarino e na Biblioteca Nacional, em Lisboa. Entretanto, devemos destacar as fontes orais. Durante nossa estada em STP, tivemos a oportunidade de entrevistar personagens importantes para a história educacional, desde a independência até os dias atuais. As entrevistas enfatizaram as histórias de professores, como Sinfrônio Mendes, de setenta anos, e Gaudino Vaz de Almeida, de oitenta e oito, que tiveram atuação crucial nas campanhas de alfabetização de adultos do período revolucionário, tendo, inclusive, trabalhado com Paulo Freire, quando de sua presença nas Ilhas.

Não é tarefa fácil realizar algum tipo de síntese das pesquisas de um grupo que, apesar de trocas de informações, debates e influências mútuas, possui especificidades. Preocupa-nos o êxito na costura dessas especificidades e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de fazer jus à profundidade do trabalho realizado. Entretanto, ao refletir sobre possíveis marcas do NIEPHE no campo da história da educação,

especificamente na história da alfabetização de jovens e adultos, encontramos algumas categorias que estabelecem conexões entre as pesquisas. Entre elas um espaço especial é reservado para a cultura, ou o movimento intelectual que a trouxe à tona. “A ação dos sujeitos como centro da problemática de investigação” e “o reconhecimento da porção inconsciente e resistente da ação humana”, reconhecidos por Vidal e Biccas (2008) como fruto dos “estudos culturais” ou da “virada antropológica”, estão subjacentes às nossas reflexões atuais no NIEPHE.

Parte de nossas pesquisas faz uso do termo “experiência” como definido por E. P. Thompson, e outra parte delas trabalha com os termos “práticas” e “artes de fazer”, cunhados por Michel de Certeau. Ressaltamos que ambos os autores nos oferecem, sem a necessidade de grandes esforços de “enquadramento” do objeto à teoria, elementos para profícuas reflexões em história da alfabetização de jovens e adultos. O inglês E. P. Thompson, historiador de ofício, não possui uma produção sistemática sobre educação, e é sintomático que seu único trabalho sobre o tema, intitulado “Educação e Experiência” (THOMPSON, 2002), trate exatamente da educação de adultos, já que o próprio Thompson teria dado aulas em cursos para adultos trabalhadores. Talvez não seja inoportuno aproximá-lo das ideias do pedagogo Paulo Freire, quando afirma que:

> O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica às vezes de maneira sutil, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Quanto a Michel de Certeau, os estudos no interior do NIEPHE facultam-nos o aprendizado de sua visão da cultura popular como resistente e ativa, permitindo alargar o espectro das abordagens sobre a história da alfabetização de jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, temos atentado para a múltipla temporalidade dessas idades da vida e para a necessidade de tratá-las como categorias históricas, na tessitura de abordagens que privilegiem a sincronia das realidades e a diacronia dos processos. Ao dar ênfase ao exercício cotidiano dos sujeitos históricos, tomados nas relações que estabelecem com a sociedade e a história, pretendemos perceber como a escolarização elementar foi sendo (re) inventada no período pelos vários grupos sociais, expressando diferentes anseios e exibindo tensões sociais.

É nesse sentido que vai o alerta de Ana Maria Galvão e Maria Clara Di Pierro, ao apontarem que "[...] a construção do estigma em relação ao analfabeto só pode ser compreendida quando situada em relação a sociedades e tempos determinados". A alfabetização de jovens e adultos como "educação desviante" e "para desviantes" esteve, desde o início, associada à construção da imagem do analfabeto como ignorante, incapaz, infantilizado, pobre, doente, etc. As autoras elegeram algumas "cenas" representativas dessa historicidade dos termos. Uma delas situa-se na primeira metade do século XIX:

> Um fazendeiro paulista ou um senhor de engenho baiano, pertencente à elite rural, administra sua propriedade, comercializa escravos, dá ordens à mulher, aos filhos e à parentela. Vota nas eleições do parlamento e planeja tornar-se deputado, pois exerce grande poder na região que se situa em torno da sua propriedade. Não sabe ler nem escrever (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 32).

Esta imagem, extremamente eficaz em desnaturalizar o valor social da alfabetização, confere ao saber histórico o papel de ferramenta necessária à compreensão do fenômeno da alfabetização de jovens e adultos. Ao passo que a EJA e a educação popular são temas importantes para um campo da história da alfabetização, a história oferece uma perspectiva necessária para essas áreas, representando aí um fator crítico em debates bastante politizados sobre temas que se apresentam urgentes, como, por exemplo, a eliminação do analfabetismo. Tal crítica vem especialmente quando nos vemos pelo "espelho do outro", as sociedades e práticas educacionais de outras épocas. Se considerarmos que desde o século XIX encontramos iniciativas oficiais, sem falar da diversidade dos meios de ensinar e aprender leitura e escrita difusos pela sociedade para alfabetizar jovens e adultos, cabe pensar esse percurso pelo tempo, quais as rupturas e continuidades, como forma de compreender e possibilitar uma intervenção mais qualificada sobre os problemas educacionais de nosso presente.

As análises mais produzidas e difundidas sobre a EJA desenvolvem-se nos vieses sociológico, com enfoque mais estrutural das relações educação e sociedade, e antropológico, que dá a ver com mais nitidez os sujeitos, suas práticas cotidianas, suas experiências vividas. Acreditamos que sejam abordagens complementares, e não concorrentes, e a perspectiva histórica, diante desse quadro, pode fornecer importante contribuição ao campo de estudos sobre a EJA, ao situar no espaço-tempo as relações macroestruturais com a esfera micro do cotidiano, onde os condicionamentos ganham

corpo em aceitação ou resistência, negociação ou conflito nas experiências dos sujeitos coletivos ou individuais.

De acordo com o balanço da produção acadêmica em educação de jovens e adultos, coordenado por Sérgio Haddad, no período entre 1986-1998, os campos de referência teórica predominantes são os da Sociologia, Política, Filosofia e Educação, só uma quarta parte dos estudos foi desenvolvida no terreno teórico-prático da Pedagogia (aí incluída a Didática) e da Psicologia da Educação. Esse estudo conclui também que "[...] a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida", enquanto "[...] prevalecem pesquisas de tipo qualitativo que recorrem a métodos etnográficos". O trabalho citado abarcou, de forma sistemática, a pesquisa dos programas de pós-graduação em educação, ainda que tenha "capturado incidentalmente" outras, de programas afins (linguística, serviço social, sociologia...).

No levantamento sobre a produção em história da EJA no campo da história da educação, Andressa Barbosa reconhece que ainda há muito a ser pesquisado. A autora toma três publicações representativas da área: duas obras produzidas no bojo das comemorações dos quinhentos anos do Brasil e um balanço sobre a configuração do campo da história da educação e a produção atual no estado de São Paulo, feito a pedido do GT de História da Educação da ANPED. A primeira obra, *500 Anos de Educação no Brasil*, não apresenta nenhum artigo sobre a história da educação de jovens e adultos (LOPES et al, 2000). A segunda, *Brasil 500 Anos: tópicas em história da educação* (VIDAL e HILSDORF, 2001), traz o artigo de Moraes (2001), "Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica", que se aproxima da temática. Já o balanço feito para o GT da ANPED constata que, entre 1943 e 2003, as principais universidades do estado de São Paulo produziram apenas dois estudos em história da educação de adultos. Por último, vale ainda registrar que o balanço produzido pela Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)[30], publicado em 2008, verificou que, no período de 2001 a 2007, nos 14 números publicados, a educação de jovens e adultos não foi contemplada entre os temas abordados pela comunidade de historiadores da educação. Isso significa e reafirma a necessidade de se investir em mais pesquisas que privilegiem essa temática em um país que ainda hoje ostenta altos índices de analfabetismo (aproximadamente 9%).

30 Periódico criado pela Sociedade Brasileira de Educação, em 2001, produziu um balanço elaborado pela Comissão Editorial, gestão 2005-2007. Um dos objetivos desse artigo foi pensar os diversos aspectos relacionados à produção do saber em história da educação e o modo como se marca e se configura esse campo no Brasil.

A última década foi marcada por uma renovação no campo da história da educação caracterizada pela diversificação de objetos de estudo, temporalidades, fontes e problemas. Para tanto, muito tem contribuído as atividades dos grupos de pesquisa constituídos no interior das instituições de ensino superior ligados a programas de pós-graduação em educação, entre os quais o NIEPHE. Nesse movimento, que encontra esteio em concepções historiográficas da história cultural e da história social, vemos emergir sujeitos marginalizados: negros, mulheres, trabalhadores, indígenas, crianças, jovens e adultos das classes populares. Já não se resolve sua presença na história como aqueles a quem falta/faltou escola. Procuramos compreender sua relação com essa instituição, suas lutas por acesso à educação, suas formas extraoficiais de ensinar e aprender.

No título do projeto, eixo orientador dos trabalhos desenvolvidos pelo NIEPHE – As Múltiplas Estratégias de Escolarização Elementar do Social –, já está inscrita a complexidade das ações educacionais na sociedade moderna. Quais jovens e adultos se pretendia alfabetizar a cada momento? Por quem foram alfabetizados, sob que projetos, com quais objetivos? De que maneira foram alfabetizados, quais foram os resultados?

As pesquisas desenvolvidas pelo grupo estão concentradas no período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Por meio delas percebemos a existência de iniciativas organizadas para escolarizar jovens e adultos, ainda que sob outra terminologia, bem antes das grandes campanhas de alfabetização de fins da década de 1940. Em sua dissertação de mestrado intitulada "Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930) ", Andressa Barbosa mostra como reformadores paulistas da Primeira República se preocuparam com a composição de um material específico a ser usado nos cursos noturnos para adultos, os quais estariam voltados para um público impedido de frequentar a escola durante o dia, devido ao trabalho. Tendo como referencial a categoria estratégia, como a define Michel de Certeau, a autora conclui que a *cartilha do operário,* escrita por Theodoro de Moraes, professor formado em 1903 pela Escola Normal da Praça da República, editada pela segunda vez em 1928, fez parte das estratégias de controle sobre a educação de jovens e adultos por aqueles reformadores (BARBOSA, 2006).

Retrocedemos ainda mais as investigações. Celina Midori, em seu pós-doutorado *O Auxiliador da Indústria Nacional e a educação,* analisou a criação de uma escola noturna de instrução elementar de adultos pela Sociedade Auxiliadora da Indústria

Nacional com o objetivo de oferecer a operários, com mais de 14 anos de idade, os saberes iniciais e formar para o trabalho. Inaugurada em maio de 1870, a escola gratuita acolheu, apenas no primeiro ano de funcionamento, 390 alunos. A partir de 8 de agosto de 1873, com 176 alunos matriculados em algumas matérias, passou a funcionar, também sob os auspícios da Sociedade, uma escola industrial. Ambas mantiveram-se em atividade até dezembro de 1892.

Maurilane Biccas analisou uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas, no período 1870-1880. Nesse estudo, o foco foi uma escola noturna criada por essa instituição que teve como um dos seus mentores Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, ilustrado e maçom que chegou ao Brasil com toda sua família em 1857. As informações obtidas indicam que essa escola funcionou no período de 1874 a 1876, tendo sido frequentada por 214 alunos com idades entre 5 e 56 anos. Eram "livres" 191, e escravos, 23; solteiros 203, e casados, 9; brasileiros, 199 e estrangeiros, 15, 103 artistas e 32 empregados, assim distribuídos: 34 carpinteiros, 15 pedreiros, 14 marceneiros, 10 ferreiros, 6 pintores, 4 fundidores, 4 sapateiros, 3 fogueteiros, 2 seleiros, 2 funileiros, 2 cocheiros, 1 oleiro, 1 marmorista, 1 chapeleiro, 11 empregados, 3 caixeiros, 2 copeiros, etc.

A relação das profissões indicava a existência de um trabalhador nacional, na maioria livre, apesar de haver também alunos escravos com profissões tipicamente urbanas. Era o homem comum – e pobre – que, naquele momento, mais do que antes, passava a fazer parte efetivamente da vida da cidade. Essa clientela talvez justificasse as disciplinas oferecidas pelo curso. Inicialmente, a partir da década de 1870, os almanaques indicavam que a escola ensinava os alunos a ler, escrever e contar.

No presente momento, Inára Garcia, na elaboração de sua tese de doutoramento, encontrou em suas pesquisas, no Real Gabinete Português de Leitura, o manual de leitura de Felipe Pestana, publicado no Rio de Janeiro em 1884, com base no método do abade de Arcozello e adaptado às escolas do Rio de Janeiro. O manual intitula-se *Methodo d'Aprender a ler pelo Alphabeto Natural. Baseado sobre os estudos do emminente professor português Cândido José Ayres de Madureira adaptado ao ensino das escolas nocturnas.* Na capa de rosto do opúsculo, o professor Pestana registrou ter adaptado o método para ser usado nas escolas noturnas do Brasil, apresentando-se como "Membro da Secção da Sociedade de Geografia de Lisboa, no Brasil; Sócio effectivo-

remido do Licêo dArtes e Officios; Sócio benemérito e professor gratuito das aulas nocturnas do Licêo Litterário Português". O trabalho de Garcia, bem como a própria fonte trazida à luz pela autora fazem avançar nosso conhecimento sobre a educação para jovens e adultos no século XIX, ao dar indício de que naquele momento havia, não só iniciativas de escolarização desses sujeitos, como também preocupação com a especificidade desse tipo de ensino.

A marca do trabalho era uma constante no público atendido pelas ações do Estado ou da sociedade civil em alfabetização de jovens e adultos no período de concentração citado. Formar uma força de trabalho dócil, patriótica e temente a Deus era o objetivo das *escolas populares* organizadas pela Igreja Católica em São Paulo entre 1910 e 1941. No projeto de Iniciação Científica denominado "Escolas Populares: iniciativas católicas em São Paulo (1910 –1941) ", Erika Garcia procurou compreender como foram criadas, organizadas e que projeto político-pedagógico estava subjacente a essas escolas fundadas para atender adolescentes e adultos operários.

Tomando como fonte a documentação encontrada na Cúria Metropolitana de São Paulo, tal como os estatutos de criação das escolas, atas e relatórios dos responsáveis enviados para a Diocese, complementados por consulta ao "Anuário de Ensino do Estado de São Paulo" presente no acervo de livros raros da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Garcia (2007) aponta que essa iniciativa foi criada pela igreja católica em louvor à Santa Infância de Jesus. As *Escolas Populares* atenderam**,** a princípio, meninos menores de 12 anos e meninas menores de 18. A partir de 1918 passaram a priorizar os maiores de 14 anos. De acordo com os relatórios publicados por essa instituição, verificou-se que, durante seus 31 anos de funcionamento, 217 turmas foram criadas, atendendo 17.900 adolescentes, em três horários, diurno, vespertino e noturno, mas a maior concentração de suas atividades se deu no período noturno. É importante destacar que as turmas criadas em bairros mais centrais da cidade de São Paulo, portanto com uma demanda maior, funcionavam em dois e até em três horários. Apoiada nas próprias fontes que afirmam disputar sua clientela com as escolas libertárias, a autora conclui que as escolas populares teriam representado uma contraposição, tanto ao movimento operário, muito forte durante a Primeira República, quanto aos protestantes, que encontraram maior espaço para ação a partir da instituição da liberdade de culto.

Outro aspecto recorrente de nossos objetos de pesquisa é a presença da esfera particular, ou, dito de outra maneira, da sociedade civil, na promoção da educação para

jovens e adultos. No que tange as iniciativas de origem particular, temos, além da já citada pesquisa sobre as escolas populares, a dissertação de Márcia Luiza Pires de Araújo (2008). "A Escola da Frente Negra Brasileira na Cidade de São Paulo" deu continuidade ao projeto da autora, submetido e contemplado pelo IV Concurso Negro e Educação, promovido pela ANPED. O trabalho de Araújo mostra como a escola primária da Frente Negra Brasileira (1931-1937), implantada na sede da Frente Negra, na cidade de São Paulo, "[...] tinha por objetivos efetivar os direitos de cidadania por meio da escolarização e do voto, oferecer oportunidades educacionais livres das limitações do racismo, e aumentar a oportunidade de trabalho para os negros" (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 38).

No âmbito do projeto "Alfabetismo e Escolarização de Adolescentes e Adultos em São Paulo (1870 a 1940) " foi feito levantamento de periódicos produzidos pela Igreja Católica no período imperial, na perspectiva de identificar iniciativas relacionadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi encontrado na Cúria Metropolitana o jornal *O Thabor*. Digitalizado, está disponível no site do NIEPHE. Insere-se aí também a pesquisa "Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros em São Paulo (1870-1970)", desenvolvida por três alunos de iniciação científica com base em estudo de fontes primárias do acervo de memória da escravidão de famílias negras de São Paulo, constituído pelas professoras Maria de Lourdes Mônaco Janotti e Suely Rolbes Reis de Queiroz, ambas da FFLCH/USP (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 39)[31].

Cabe destacar um conjunto de pesquisas já realizadas e em andamento que tomam o negro como sujeito central da ação educacional. Nessa perspectiva encontramos, além da já citada dissertação de Márcia Luiza Araújo e do projeto "Alfabetismo e escolarização de adolescentes e adultos negros", o trabalho de Thaís Bernardes Nogueira (2005), "Negro e educação na Primeira República: Campinas e o Lyceo de Artes e Ofícios. Início do século XX". Atualmente, Daniela Cristina Lopes

31 No balanço da produção do grupo feito pelas autoras aparecem, entre as iniciativas de origem governamental, além da já citada dissertação sobre a *cartilha do operário*, o trabalho de Aristides Gusmão dos Santos Neto (pesquisa de Iniciação Científica, 2004-2005), "Campanha de alfabetização de adolescentes e adultos no Estado de São Paulo (1947-1951)". A pesquisa procurou analisar o impacto da primeira campanha de alfabetização em São Paulo a partir do Jornal *O Estado de São Paulo*. Outra iniciativa foi o estudo "Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari de Batatais: histórias, sujeitos e práticas", dissertação de mestrado realizada por Daniela Gomes Albuquerque, 2007. O ginásio foi uma iniciativa do governo estadual de São Paulo, nos anos 1960, como projeto inovador para adolescentes que finalizavam o primário e ingressavam no secundário, sendo extinto pelo governo militar no final dos anos 1960. A autora procurou contar a história institucional do ginásio, tomando como fontes os relatos de práticas escolares por ex-alunos, além da legislação, fotografias, jornais, documentos produzidos pelo Serviço do Ensino Vocacional, entre outras (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 38).

Abreu desenvolve a tese de doutorado “República, escola primária e negros: estudo com imagens fotográficas da cidade de Rio Claro”. E Ferreira de Souza, também em doutoramento, desenvolve “Revelações do feminino: identidade, representações e escolarização da mulher negra”.

Outros sujeitos tematizados são os jovens e adultos galegos que imigraram para o Brasil entre 1871 e 1936 e realizaram iniciativas de instrução e alfabetização de adolescentes e adultos, empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países. A pesquisa desenvolvida por Maurilane Biccas, com financiamento no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade)[32].

Identidades entrecruzam-se nos sujeitos históricos: negros e ao mesmo tempo mulheres, imigrantes e trabalhadores. Ao pesquisar a educação para as classes populares na segunda metade do século XIX, Ana Luiza Jesus da Costa depara, no Rio de Janeiro, com associações beneficentes similares às analisadas por Biccas. O caráter nacional mistura-se ao caráter de classe no universo das associações criadas por operários, preocupadas, não só com o auxílio mútuo e a beneficência, mas também com a educação para seus membros. Essa preocupação se evidencia na manutenção de cursos noturnos, bibliotecas, publicações de jornais e outras atividades culturais voltadas para os associados e seus familiares. As associações abrangiam, por vezes, na medida das possibilidades da associação, um público mais amplo.

No Rio de Janeiro escravista, parte dessas associações ganhava recorte étnico-racial e/ou caráter abolicionista, como é o caso do Clube dos Libertos Contra a Escravidão, que, na década de 1880, além de promover a compra de alforrias, mantinha um curso noturno de primeiras letras para livres, libertos e escravos, bem como a publicação de um boletim. Tais sujeitos, que em sua diversidade compõem o que a autora vem entendendo como classes populares, constituem o foco da pesquisa de doutorado em andamento: “A sociedade civil oitocentista e a educação do povo”. Em fontes como estatutos de associações beneficentes, instrutivas, de auxílio mútuo,

32 Informações obtidas na Plataforma Lattes, página do Cnpq na internet.

relatórios dos trabalhos das diferentes associações, notícias na imprensa, a própria imprensa operária, a literatura, etc., a pesquisa procura apreender a forma como as classes populares, no período, experienciaram a educação.

Até o presente momento, Costa tem trabalhado com a hipótese de que a luta por educação levada a cabo pelas classes populares vem, desde pelo menos a segunda metade do século XIX, forçando a transfiguração desse atendimento, fazendo-o passar de *dádiva* a *direito*. Diferentemente da concepção corrente, em grande parte tributária do próprio discurso das fontes oficiais do período sobre o quase total afastamento das classes populares do universo da leitura, da escrita e da própria construção de conhecimento de forma geral, é possível observar, por um lado, a luta desses sujeitos pelo acesso à escola para si e/ou para seus filhos e, por outro lado, um fazer educacional das classes populares, um educar-se que, para ser percebido, requer ampliar nosso conceito sobre educação para além da escolarização e da produção acadêmica.

Esta perspectiva ampliada de educação que ultrapassa o estrito ambiente escolar, ainda que mantenha relações com ele, pode ser encontrada em outras duas pesquisas recentes desenvolvidas no NIEPHE. Patrícia Coelho e Maria Ângela Salvadori investigam a educação mediada pelo rádio nas décadas de 1920 a 1940. Ainda que não tenham como preocupação principal a Educação de Jovens e Adultos, suas pesquisas contribuem para a compreensão das diversas formas de educação daqueles sujeitos que estavam fora da escola.

Patrícia Coelho afirma que, nas décadas de 1920 e 1930, a leitura era vista como forma de acompanhamento ao conteúdo irradiado. Não encontrou, entretanto, nenhuma realização no sentido da alfabetização por meio do rádio. Os defensores da rádio educação, naquele momento, chamavam a atenção das limitações daquele instrumento para a tarefa, por se basear na oralidade e no estímulo à imaginação. Além disso, as referências ao rádio, ainda na década de 1920, como meio de informar aquele que não sabe ler reforçam a ideia de que não havia, por parte dos intelectuais, a perspectiva de alfabetização.

A pesquisa de Maria Ângela Salvadori também não é exatamente marcada pelo recorte de fase da vida – infância, adolescência ou idade adulta – mas guarda afinidades com as questões concernentes à educação de jovens e adultos como: os sujeitos envolvidos, em geral, pertencentes aos meios populares; a relação entre o formal e o não formal; a relação entre escola e vida. Em seus estudos, ela aponta dois aspectos que tangenciam a questão do ensino de leitura e escrita: em relação ao rádio, aos programas

de humor radiofônicos, a presença de uma oralidade das ruas, muito miscigenada, vista como erro, mas sempre responsável pela sátira aos padrões escolares. Assim, erros exagerados e professores caricaturados encarnam um conflito entre tradições mais populares de linguagem e um projeto escolar mais homogeneizador, disciplinado, etc. Em relação à Revista *Careta,* que começa agora a pesquisar mais sistematicamente, os números dos primeiros anos da década de 1920 trazem muitas charges e piadas relacionadas às lutas contra o analfabetismo, quase sempre satirizando o alcance das medidas legais e suas pretensões.

Além da multiplicidade de sujeitos, nossas pesquisas abarcam, também, múltiplas territorialidades – de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro a São Tomé e Príncipe. Desde 2006, Maurilane Biccas presta consultoria pedagógica ao projeto "Alfabetização Solidária em São Tomé e Príncipe", uma cooperação entre a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe (país insular africano, ex-colônia portuguesa no Atlântico). O projeto é desenvolvido em sua parte técnica pela ONG Alfabetização Solidária e tem como objetivos a manutenção de turmas de alfabetização de jovens e adultos, a formação de quadros técnicos na área e a implantação da EJA no sistema regular de ensino.

Motivadas por esse último objetivo, iniciamos uma pesquisa histórica, a ser empregada na fundamentação dos marcos legais para a EJA. A pesquisa acabou extrapolando os limites do tema legislação, em direção à abordagem do processo histórico mais amplo de escolarização. Em pesquisa no Arquivo Nacional de São Tomé, levantamos, nos Boletins Oficiais, a legislação do período colonial e, nos Diários Oficiais, aquela que se referia ao período pós-independência (ocorrida em 1975). Encontramos regulamentos da instrução primária do período colonial, relatórios de missões da UNESCO, diagnósticos sobre a educação em diferentes períodos, além da imprensa. Surpreendeu-nos o volume da documentação encontrada, apesar das limitações e precariedade de condições materiais existentes. Trabalhamos ainda no Arquivo Ultramarino e na Biblioteca Nacional, em Lisboa. Entretanto, devemos destacar as fontes orais. Durante nossa estada em STP, tivemos a oportunidade de entrevistar personagens importantes para a história educacional, desde a independência até os dias atuais. As entrevistas enfatizaram as histórias de professores, como Sinfrônio Mendes, de setenta anos, e Gaudino Vaz de Almeida, de oitenta e oito, que tiveram

atuação crucial nas campanhas de alfabetização de adultos do período revolucionário, tendo, inclusive, trabalhado com Paulo Freire, quando de sua presença nas Ilhas.

Não é tarefa fácil realizar algum tipo de síntese das pesquisas de um grupo que, apesar de trocas de informações, debates e influências mútuas, possui especificidades. Preocupa-nos o êxito na costura dessas especificidades e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de fazer jus à profundidade do trabalho realizado. Entretanto, ao refletir sobre possíveis marcas do NIEPHE no campo da história da educação, especificamente na história da alfabetização de jovens e adultos, encontramos algumas categorias que estabelecem conexões entre as pesquisas. Entre elas um espaço especial é reservado para a cultura, ou o movimento intelectual que a trouxe à tona. "A ação dos sujeitos como centro da problemática de investigação" e "o reconhecimento da porção inconsciente e resistente da ação humana", reconhecidos por Vidal e Biccas (2008) como fruto dos "estudos culturais" ou da "virada antropológica", estão subjacentes às nossas reflexões atuais no NIEPHE.

Parte de nossas pesquisas faz uso do termo "experiência" como definido por E. P. Thompson, e outra parte delas trabalha com os termos "práticas" e "artes de fazer", cunhados por Michel de Certeau. Ressaltamos que ambos os autores nos oferecem, sem a necessidade de grandes esforços de "enquadramento" do objeto à teoria, elementos para profícuas reflexões em história da alfabetização de jovens e adultos. O inglês E. P. Thompson, historiador de ofício, não possui uma produção sistemática sobre educação, e é sintomático que seu único trabalho sobre o tema, intitulado "Educação e Experiência" (THOMPSON, 2002), trate exatamente da educação de adultos, já que o próprio Thompson teria dado aulas em cursos para adultos trabalhadores. Talvez não seja inoportuno aproximá-lo das ideias do pedagogo Paulo Freire, quando afirma que:

> O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica às vezes de maneira sutil, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo

Quanto a Michel de Certeau, os estudos no interior do NIEPHE facultam-nos o aprendizado de sua visão da cultura popular como resistente e ativa, permitindo alargar o espectro das abordagens sobre a história da alfabetização de jovens e adultos.

É importante destacar esta questão que não será aprofundada neste texto, mas que merece ser estudada de maneira mais detida, as idades dos sujeitos que vivenciaram práticas de escolarização formais e não formais, institucionalizadas ou não. Vários estudos indicam que quanto mais recuamos no tempo, as idades das crianças, da infância, dos adolescentes e mesmos no que denominamos atualmente ciclos de desenvolvimento humanos, são categorias construídas historicamente. Um dos aspectos considerados como definidores neste processo de construção se refere ao trabalho. Portanto, tanto poderemos ver sujeitos a partir dos seis anos de idade frequentando cursos noturnos, como sujeitos a partir de 13 anos frequentando as escolas de primeiras letras e o curso primário.

Neste sentido, faz-se necessário considerar que os pobres, os trabalhadores vão conseguir frequentar a escola ou não, dependendo do lugar onde vive, na zona rural ou nos centros urbanos, onde existem escolas, se precisam de trabalhar ou não e qual é a hora que desenvolve esta atividade. É importante destacar esta questão que não será aprofundada neste texto, mas que merece ser estudada de maneira mais detida, as idades dos sujeitos que vivenciaram práticas de escolarização formais e não formais, institucionalizadas ou não. Vários estudos indicam que quanto mais recuamos no tempo, as idades das crianças, da infância, dos adolescentes e mesmos no que denominamos atualmente ciclos de desenvolvimento humanos (infância, adolescência), são categorias construídas historicamente. Um dos aspectos considerados como definidores neste processo de construção se refere ao fato da pessoa trabalhar ou não.

Portanto, tanto em diversas fontes consultadas como mapa de frequência de escolas maçônicas do final do Século XIX, na cidade de Campinas podemos verificar a presença de sujeitos a partir dos seis anos de idade frequentando cursos noturnos. Na dissertação, que investigou quem eram os sujeitos que estudaram no Grupo Escolar do Espírito Santo do Pinhal, na década de 1910, podemos verificar nos mapas de matrícula, sujeitos que frequentavam a escola a partir de 5 anos de idade até os 18, isto pode ser um forte indício do retrato das idades da infância e da adolescência que até então, no período republicano, não tinham ido para as escolas primárias, sejam elas isoladas, reunidas ou nos Grupos Escolares, por que não existiam próximos ao seu lugar de moradia, portanto o impedimento era a inexistência de vaga e não o fato de serem ou não trabalhadoras. Dois contextos, duas realidades diferenciadas que alia, cumprir a obrigatoriedade da educação, definida por lei, oferecendo vagas para todas as crianças em idade escolar conforme determinava a legislação de cada Estado Brasileiro, bem

como cursos noturnos e aulas noturnas para os “adultos” que também queriam se alfabetizar.

As pesquisas produzidas nas últimas décadas sobre a educação de adolescentes e adultos no Brasil, restringiam-se ao período histórico mais recente e cingiam-se ao campo das políticas públicas, sem explorar as variadas modalidades de escolarização levadas a efeito historicamente. Desde os primeiros passos da constituição da forma escolar, no século XIX, a escola abria-se à população de várias idades. A distinção se operava pela exclusão do escravo e a separação dos sexos no ambiente escolar. As idades dos alunos não era uma distinção fundamental, quanto mais se recua no tempo menor era a preocupação no sentido de homogeneizar a classe por este critério.

Foi somente com a criação dos grupos escolares em São Paulo (1894), que passou a se associar ano letivo a ano civil, série a idade, conhecimento a série, estabelecendo uma progressão homogênea do aluno no universo da escola. A partir desta data o quesito da idade começou a ser tematizado e os alunos maiores, ou melhor, os mais velhos, passaram a ser estigmatizados por inadequação às novas diretrizes impostas à escola primária. Ao mesmo tempo, ao estender a cinco anos a escolarização primária, os grupos escolares contribuíram para que os alunos menos favorecidos fossem sendo progressivamente afastados, premidos pelo ingresso no mercado de trabalho (luta pela sobrevivência individual e familiar). A escola primária foi-se consolidando, como lugar de passagem da infância. Simultaneamente, infância e adolescência foram-se distinguindo, de tal sorte que apenas nos anos 1920 surgiram os primeiros tratados relativos às características próprias do adolescente. Ao circunscrever as análises à chamada adolescência (depois juventude), os estudos não operam com a constituição histórica do conceito e percebem a preocupação com a educação dessa faixa etária a partir somente dos anos 1940.

Graff (1994, p. 208) no livro *Os Labirintos da Alfabetização*, elabora uma importante distinção entre os termos *educação e alfabetização*, que não raramente são utilizados de forma indiferente. Para o autor, educação *implica em um processo mais amplo de socialização e aculturação*, portanto, muito mais amplo que escolarização. A *Alfabetização* aplica-se de forma mais específica as habilidades cognitivas de leitura e escrita. Isto significa que é mais difícil mensurar a educação do que a alfabetização quando, por exemplo, precisamos avaliar o impacto da escolarização na vida de um trabalhador. A alfabetização por tratar-se de habilidades possibilita a construção de indicadores simples que podem ser aplicados no caso individual. Neste caso, *ele serve*

como um substituto da educação e será empregado como símbolo dela bem como em sua conotação mais específica.

Vóvio (2007, p.29) a partir da análise feita por Graff (1990) no artigo *O Mito do Analfabetismo,* aponta as várias consequências equivocadas sobre os significados e contribuições da alfabetização, que coincidem com as que foram atribuídas historicamente à alfabetização de jovens e adultos no Brasil, são elas:

> a supervalorização do domínio da escrita por si, removendo-a de seu contexto sócio-cultural; a primazia e prioridade da escrita e da imprensa para a sociedade e para os indivíduos; a exigência de habilidades funcionais da escrita para a sobrevivência e participação cidadã; a alfabetização e o nível de escolarização como indicadores de civilização, entre outras (VÓVIO, 2007, P.29).

A autora assinala ainda outros sentidos produzidos ao binômio *alfabetização e mudança,* em que a mobilidade social é associada à prosperidade, à qualidade de vida, à sustentabilidade ambiental, ao exercício pleno da cidadania, *ao desenvolvimento cognitivo e tomada de consciência sobre a realidade social, à intervenção em processos sociais de opressão e de dominação e econômicos que perpetuam relações de desigualdade.*

A fim de compreender como foram forjadas as políticas públicas criadas para atender a *educação* e a *alfabetização* para pessoas jovens e adultas ao longo de sua história, retomaremos os discursos oficiais veiculados no século XIX e XX, os projetos empreendidos pela ação estatal, pela sociedade ou por parcerias estabelecidas entre ambos. Tomaremos ainda as pesquisas produzidas nas últimas décadas[33] que indicam que a educação de adolescentes, jovens e adultos pode ser caracterizada por uma diversidade de iniciativas que se apresentam de forma diferente dependendo dos contextos sociais e históricos. Sua produção está diretamente relacionada aos jogos de interesses dos vários segmentos políticos, econômicos e sociais, que definem e delineiam as fontes orçamentárias e a organização dos programas educativos.

[33] Beisiegel (2003 e 2004), Biccas e Garcia (2007), Costa (2007), Coutinho (2006), Ferraro (1987 e 2003), Galvão e Soares (2004), Haddad e Di Pierro (2000), Hilsdorf (2003), Moraes (1990), Munanga e Gomes (2004), Paiva (1983) e Vóvio (2007).

Capítulo 1 – A História da Educação e escolarização de adolescentes e adultos no Brasil Imperial e Republicano

Nas últimas três décadas o campo da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no mundo vem sendo redefinido e redesenhado a partir do paradigma da aprendizagem continuada ao longo da vida, concepção esta que ocupa o centro das declarações das duas últimas conferências internacionais sobre o tema convocadas pela UNESCO[34], realizadas em 1997 e 2009, em Hamburgo (Alemanha) e Belém do Pará (Brasil), respectivamente. O conceito de *lifelong learning* foi incorporado aos discursos e à agenda de políticas educativas, constando na consigna adotada pelo Fórum Mundial de Educação e na agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para o período 2015-2030. Este conceito abrangente e de grande plasticidade compreende a totalidade dos processos formativos que ocorrem e estão presentes ao longo da vida de todas as pessoas, portanto, a formação do homem é um processo inacabado.

Numa perspectiva ampliada de educação e de alfabetização, aprendemos a todo o momento, em todos os lugares, nos ambientes em que vivemos, com e entre todas as pessoas. Portanto, é de fundamental importância a consciência de que a formação formal abarca apenas uma parte da vida do sujeito, o que possibilita afirmar que as pessoas não aprendem somente e exclusivamente na escola. Esta constatação e compreensão passaram a dar visibilidade e a conferir legitimidade aos processos de educação não formal e informal. Esses são conceitos que comportam significados diferentes e, embora sua formulação original tenha raízes em pedagogias humanistas e críticas, comprometidas com a formação ético-política para a cidadania democrática, a versão dominante que se disseminou no período recente orienta-se em grande medida pela racionalidade economicista que privilegia a formação profissional contínua como

[34] Conf. O documento Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Que no seu artigo 1, intitulado: Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, aponta: 1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

estratégia de adaptação funcional aos mercados de trabalho seletivos e excludentes (LIMA, 2007; TORRES, 2015; CAVACO, 2002).

Em países centrais do capitalismo na Europa, América do Norte e Sudeste, observa-se que as políticas públicas de *educação ao longo da vida* configuraram sistemas duais, de um lado, oferecem oportunidades flexíveis de aprendizagem e educação básica destinadas à integração cultural dos imigrantes e nivelação de estudos desse e de outros grupos da base da pirâmide social que possuem baixos níveis de instrução; e, por outro lado, aportam um sistema de formação continuada, atualização profissional e certificação de competências adquiridas em processos escolares ou extraescolares de qualificação, tendo por objetivo adequar a força de trabalho às rápidas mudanças organizacionais e tecnológicas dos processos produtivos, e ao incremento da competitividade face à globalização econômica.

Soma-se a este complexo sistema as instituições de ensino superior na provisão desse tipo de formação técnico-profissional continuada, inclusive nas modalidades à distância, da mesma forma que o setor empresarial. As estratégias de educação permanente comportam uma terceira vertente de formação e atualização sociocultural, que compreende oportunidades de aprendizagem propiciadas em espaços públicos de cultura e convivência (bibliotecas, museus, centros comunitários e etc.) ou pelos meios e tecnologias de comunicação e informação, e que respondem a uma diversidade de grupos, inclusive ao numeroso contingente de idosos das sociedades com elevada expectativa de vida. Verifica-se que as políticas nacionais variam de acordo com a tradição dos países e orientação ideológica dos governos, mas em praticamente todos os contextos o financiamento público é direcionado prioritariamente à formação profissional, e subsidiariamente à educação básica e sociocultural das pessoas jovens e adultas.

Tomando os países e regiões mais pobres do mundo e mesmo em algumas das economias emergentes, como é o caso do Brasil, o elevado índice de analfabetismo e os baixos índices de escolaridade estão intimamente associados à pobreza, à fome e às desigualdades sociais. Nestes contextos, podemos encontrar a educação de pessoas jovens e adultas como um campo em que se desenvolvem múltiplas práticas de educação não formal, informal ou extraescolar voltadas à geração de renda, ao desenvolvimento comunitário, à participação cidadã e empoderamento de grupos socialmente excluídos e ou discriminados. A ação governamental se coloca mediada pelos sistemas públicos de ensino, compreende, sobretudo, programas de aceleração da

alfabetização e educação básica, por vezes articulados às oportunidades de capacitação ligeiras e breves para o trabalho, ou para o manejo das novas tecnologias da comunicação e informação. No caso brasileiro, a educação formal de jovens e adultos não abarca o ensino superior (exceto no que diz respeito à formação docente), e tem apenas algumas intersecções com o sistema de formação técnico-profissional.

A fim de compreender como foram forjadas as políticas públicas criadas para atender a educação e a alfabetização para adolescentes e adultos ao longo da história brasileira, retomaremos as pesquisas e as fontes primárias, tais como os discursos oficiais veiculados nos séculos XIX e XX, analisando o jogo de interesses dos vários segmentos políticos, econômicos e sociais, que dão forma aos projetos de iniciativa estatal, da sociedade ou que resultam de parcerias estabelecidas entre ambos.

1.1 - Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil Imperial

Após três séculos de domínio colonial português, o desafio da construção do Estado nacional no início do século XIX mobilizou pela primeira vez as elites em prol de um projeto educacional que contribuísse a criar coesão social e manter a unidade do país independente, ameaçada por conflitos internos e externos[35]. A instrução teria a função de acabar com a *desordem* das ruas, com os localismos, disseminando atitudes, valores e comportamentos ancorados no espírito da nova monarquia brasileira. Foi nesse contexto que, em 1827, foi proclamada a única lei geral sobre instrução primária do Brasil Imperial, indicando que *em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias*. As escolas deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, a prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. As meninas foram incluídas, mas com currículo diferenciado que estabelecia limites para o ensino de geometria, álgebra, gramática, história e geografia. Era assegurado a elas o ensino de doutrina cristã, leitura, escrita e o cálculo elementar, considerado o suficiente. No entanto, as aulas de agulha, bordados e costura, diferenciava a educação das meninas e dos meninos, preparando-as para a vida doméstica e reafirmando o papel feminino na sociedade brasileira do período.

[35] As primeiras décadas do Império foram marcadas por conflitos armados nas fronteiras meridionais (Guerra Cisplatina, 1826), movimentos de contestação da autoridade do Imperador, insurreições republicanas e separatistas (Noite das Garrafadas em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, 1831; Guerra dos Farrapos, Rio Grande do Sul, 1835/1845; Cabanagem, Pará, 1835 a 1840; Balaiada, no Maranhão 1838 a 1840; e Sabinada, Bahia, 1837 a 1839).

O Ato Adicional de 1834 também se constituiu em importante baliza do processo de escolarização no Brasil, pois ele modificou a constituição de 1824[36], ao estabelecer que as Assembleias Provinciais atuariam no ensino elementar e secundário, deixando para o Estado Imperial a responsabilidade de cuidar do ensino superior em todo o país. O município da Corte operaria no ensino primário e secundário.

Uma das consequências desta lei, que possibilita a criação de vários sistemas provinciais[37] de instrução e não um único[38], que somado à dimensão territorial do império e às desigualdades econômicas, sociais, etc., produziu e configurou de forma diferenciada uma instrução elementar de acordo com as possibilidades e não com as necessidades da população. Assim, as províncias com maiores potenciais e recursos econômicos tinham mais condições de investir na instrução pública do que àquelas com menos.

No caso específico da Corte Imperial, as prioridades em relação à instrução focalizaram os cursos superiores, os colégios secundários, portanto, níveis educacionais voltados às elites (HILSDORF, 2003; VIDAL; FARIA FILHO, 2003; GONDRA; SCHUELLER, 2008; SOARES; GALVÃO, 2005). A instrução pública nestes moldes configurou-se de forma elitista voltada para a educação de alguns poucos, excluindo previamente as mulheres e escravos, negando, portanto, a condição de serem cidadãos.

De acordo com Mattos (2004, p. 125), tomando Francisco de Paulo Resende para explicar o funcionamento da sociedade imperial, dizia ser "inteiramente aristocrático o sentimento que então dominava", enfatizando que "não só as diversas raças nunca se confundiam, mas que muito pelo envez disso, cada raça e cada uma das

---

[36] A Assembleia Constituinte foi instalada em 1823, para que isto ocorresse foram eleitos 90 constituintes que representavam 14 das 18 províncias. Durante seis meses 52 deputados discutiram ideias, práticas, usos e costumes. Estes representantes faziam parte de uma elite ilustrada, em grande parte constituída de bacharéis em direitos formados na Europa. Pode-se afirmar que confiavam construir um sistema jurídico para o país suficientemente eficaz para edificar a nova nação e igualá-la aos países dos quais extraíam suas ideias e baseavam seus projetos de lei (CHIZZOTTI, 2001, p. 33-34).

[37] As províncias do Brasil criadas no período imperial foram as seguintes: Alagoas (Maceió) de 1821 a 1889; Bahia (Salvador) de 1821 a 1891; Ceará (Fortaleza) de 1821 a 1891; Cisplatina (Montevidéu) de 1817 a 1828; Espírito Santo (Vitória) de 1821 a 1889; Goiás (Vila Boa de Goiás) de 1821 a 1889; Grão-Pará (Belém) de 1821 a 1889; Maranhão (São Luís) de 1821 a 1889; Mato Grosso (Cuiabá) de 1821 a 1889; Minas Gerais (Vila Rica) de 1821 a 1889; Município Neutro (Rio de Janeiro) de 1834 a 1889; Paraíba (Parahyba) de 1821 a 1889; Pernambuco (Olinda de 1821 a 1837 e Recife de 1837 a 1889);Piauí (Oeiras de 1821 a 1852 e Teresina de 1852 a 1889); Rio de Janeiro (Niterói) de 1821 a 1889; Rio Grande do Norte (Natal) de 1821 a 1889; Santa Catarina (Desterro) de 1821 a 1889; São João da Palma (Cavalcante) de 1821 a 1823; São Paulo (São Paulo) de 1821 a 1889; São Pedro do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) de 1821 a 1889; Sergipe (São Cristóvão de 1821 a 1855 e Aracaju de 1855 a 1889). Amazonas (Manaus) de 1850 a 1889; Paraná (Curitiba) de 1853 a 1889.

[38] Vários países da América Latina realizaram reformas educacionais criando um sistema único de educação nacional, como por exemplo, a Argentina. Conferir uma análise das consequências no artigo, GERVITZ, VIDAL e BICCAS (2009).

classes nunca deixavam de mais ou menos manter e de conhecer o seu lugar" O que referenciava eram os diferentes critérios que permitiam não só estabelecer distinções - entre a "flor da sociedade" e a "escória da população". A sociedade era marcadamente hierarquizada, sendo constituída pelas "três seguintes classes: a dos brancos e sobretudo daqueles que por sua posição constituíam o que se chama a boa sociedade; a do povo mais ou menos miúdo; e finalmente a dos escravos".

Vislumbramos ainda neste período, que apesar do monopólio do Estado em relação à educação, outras instituições também se ocuparam desta tarefa, as implementadas pela sociedade "civil", tais como grupos e associações, academias e grêmios, que contribuíram para dar a forma a instrução escolar no período imperial.

A instrução teve um papel no império no sentido de controlar as "classes perigosas". Ao analisarmos a realidade da Província fluminense e de outras do Brasil, podemos citar várias investigações que apontam formas de organização dos trabalhadores, operários, de movimentos reivindicatórios por instrução e educação. Robério de Souza, no seu livro publicado em 2016, intitulado: *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863).* O autor analisa o processo de construção da ferrovia *Bahia and San Francisco Railway,* no período de 1858 a 1863. A importância deste trabalho é a maneira como foi interpresta, não só como um símbolo da modernidade tecnológica, de investimentos estrangeiros "progressistas" e do trabalho livre. O relevante é o fato de como apontar a compatibilidade do capitalismo com o trabalho forçado, indiciando as tramas criadas entre o capital britânico e os universos da escravidão. O autor destaca a presença de escravos como mão de obra, o que era proibido pelos regulamentos e leis imperais de 1852.

Souza (2016), ainda aborda como os imigrantes europeus, especificamente os italianos, qualificados como uma mão de obra qualificada e livre, demonstra uma precariedade destes sujeitos também no que se refere a liberdade, comparando os e viver e trabalhar em condições dos escravizados. O autor analisa toda a complexidade das relações de trabalho, enfocando também as relações estabelecidas entre os trabalhadores, as experiências construídas e compartilhadas, bem como os conflitos entre os escravos e os trabalhadores livres.

A tese de doutorado de Paulo Cruz Terra, defendida em 2012, intitulada *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906),* teve por objetivo analisar a organização e a mobilização de cocheiros e carroceiros no

Rio de Janeiro, trabalhadores responsáveis pelo transporte de pessoas, de mercadorias e de recolhimento do lixo na cidade. O autor analisou o papel dos trabalhadores no processo de formação da cidadania no Brasil. Abordou aspectos relacionados ao exercício e da luta pela ampliação de direitos, tais como: os requerimentos enviados ao governo municipal ou central; as associações, tanto as mutualistas como as sindicais.

O livro de Marcelo Badaró Mattos, publicado em 2008, intitulado, *Escravizados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. A tese aborda a formação da classe trabalhadora carioca, tomando como marco inicial os anos de 1850, período em que ocorreu tanto o apogeu quanto o declínio do número de escravos na cidade, neste recorte histórico também analisa os primeiros movimentos de greve e o surgimento de uma imprensa identificada com os trabalhadores e de trabalhadores. O período definido para análise se encerra na década de 1910, destacando tanto as experiências dos grevistas, quanto a ampliação das lutas sociais na cidade. Nesta década também foi um importante período em surgiram partidos políticos operários, socialistas, soma-se a isto a consolidação de instituições sindicais e classistas.

O autor dá ênfase nas experiências político-culturais vivenciadas e produzidas por trabalhadores livres, escravos e ex-escravos, que nas atividades de militância e de lutas sociais empreendidas na cidade compartilharam aprendizados políticos, de espaços e relações de sociabilidade, de cultura e de lazer. Nas trocas de informações, de ideias, nas relações cotidianas, os escravizados e os livres investiram em projetos emancipatórios.

Ana Luiza Jesus da Costa defendeu em 2012 a tese de doutorado intitulada: *Educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência,* analisa como as classes populares no Rio de Janeiro oitocentista, estabeleceu relações de forças, entre conflitos e negociações, os sujeitos nessa história são as classes populares, o Estado Imperial e o poder privado. A autora se propôs a compreender e analisar as disputas pela educação travadas entre estes grupos, mediatizada pelas relações entre a dádiva e o direito.

Costa também enfatiza como a sociedade da Corte e da Província do Rio de Janeiro passaram a ter na instrução e, progressivamente, na escolarização um importante critério de socialização, as classes populares também sentiam a necessidade de instruírem-se. De acordo com a autora:

> Na relação conflituosa com o Estado, o principal provedor de instrução escolar, entre necessidade e negação, as classes populares tomam para si a

> luta pela educação de molde oficial. Enfatizamos o caráter da luta por escolas no intuito de diferenciá-la e acrescentá-la a outras formas de educar que existiam entre esses sujeitos – nos processos sociais aprendia-se fazendo, escutando, observando. Essa maneira de ensinar e aprender não deixou de existir com o advento da escola, coexistiu e por vezes concorreu com ela no momento de sua instalação e persiste até hoje, mais ou menos valorizada (COSTA, 2012, p. 20).

As classes populares empreenderam várias ações diretas, coletivas e ou individuais na luta por escolarização como: a promoção de escolas; investimentos para manter a frequência às aulas facultadas pelo Estado ou entidades da sociedade civil; reivindicações tanto pela abertura quanto pelo provimento de escolas ao Estado. O que Costa (2012) ainda destaca que a luta popular extrapolava os limites de demandas por educação, por isso tornaram-se sujeitos políticos reivindicando direitos.

Este conjunto de pesquisas realizadas sobre o período imperial, demonstra que antes mesmo do Estado ter uma rede de escolarização voltada a educação de todos os segmentos da educação, os trabalhadores e excluídos ao investirem em lutas com pautas mais amplas e específicas, trouxeram no seu bojo uma aprendizagem que a própria ação política também se tornava pedagógica.

Ao final do império, em 1872, foi realizado no Brasil o primeiro recenseamento demográfico[39], o índice de analfabetismo apurado apresentou um cenário alarmante, somente 17,7% da população entre 6 e 15 anos havia frequentado a escola, o que explicitou de maneira contundente que 82% da população não sabia ler e nem escrever. O analfabetismo vai emergir como um problema político, evidenciados nos inúmeros debates travados pelos segmentos que ocupam as esferas de poder nas províncias e na Corte apontando para a questão eleitoral. Os republicanos também tomaram a relação do analfabetismo, desenvolvimento econômico e poder político como temas fundamentais a serem incorporados nos debates do partido.

Em 1879, no município da Corte, Carlos Leôncio de Carvalho[40] encabeça uma reforma educacional[41]. No Art. 4º. do Decreto de 7247, indicava a criação no município da Corte, de cursos noturnos para adultos, nas escolas públicas de instrução primária voltadas para o sexo masculino. Esta iniciativa coadunava-se com as discussões sobre a

---

[39] Cf. Primitivo Moacyr (1939; 1986) registra numerosas referências ao ensino de adolescentes e adultos em várias Províncias do Império no período de 1850 a 1874.

[40] Para ampliar os conhecimentos sobre o período imperial conferir Gondra e Schueler: Educação, poder e sociedade no império brasileiro, editado pela Cortez (2008).

[41] Reforma Leôncio de Carvalho, quando Inspetor da Instrução na Corte, em 1878, já lançara o decreto 7031-A, de 1878, que criava cursos noturnos para adultos nas escolas públicas do sexo feminino. Conferir no sítio: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Consultado em 21 de março de 2018.

reforma eleitoral[42], efetivada em 1881, que passava a exigir do eleitor saber ler e escrever.

A escolarização dos adultos trabalhadores foi também pensada como uma forma de manutenção da ordem, progresso da nação e do povo, no entanto, como veremos na pesquisa realizada por Costa (2007), o Estado Imperial não era o único promotor. Pelo contrário, ele agia respondendo uma demanda desencadeada por outros atores sociais, como por exemplo, os filantropos, os industriais, promotores de associações instrutivas, etc.

Ana Luiza Costa (2007) no seu estudo intitulado *A Luz das Lamparinas. Escolas noturnas para trabalhadores na Corte (1860-1889*) encontrou abaixo-assinados, matrículas efetivas e outras indicações de criação de cursos e escolas noturnas, promovidas por associações e ou professores isolados. A criação desses cursos foi observada desde fins da década de 1850, promovidos num primeiro momento, pelo Lyceo de Artes e Officios, da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, no Rio de Janeiro, em seguida, pelo curso da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Estas iniciativas tornaram-se mais evidentes que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, de Carlos Leôncio de Carvalho, quando o governo Imperial cria formalmente seus próprios cursos noturnos, considerando que antes sua prática consistia em subsidiar as iniciativas particulares das referidas associações e ou professores isolados. Podemos conferir no Relatório do ano de 1878, apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª. Sessão da 17ª. Legislatura, publicado em 1879:

> De conformidade com o Decreto n.º 7.031 — A de G de setembro de 1878, estão funccionando 10 cursos nocturnos para adultos, e em breve tempo começará o da 1.' escola da freguezia de S. Salvador de Guaratiba. Presentemente só é conhecida a freqüência de 8 dos ditos cursos, a qual em março próximo passado, era de 212 alumnos.

Ainda segundo Costa (2007), a preocupação dos legisladores sobre a educação dos adultos é anterior à promulgação do decreto de 1879, ao localizar na Corte, em 1872, orientações elaboradas pelo inspetor geral da instrução, José Bento da Cunha Figueiredo, indicativos para regulamentação da criação de escolas noturnas para adultos trabalhadores. Estas escolas, de iniciativa particular eram ações empreendidas por beneméritos e dirigentes de associações filantrópicas. O Estado Imperial apenas incentivava estas ações educativas por meio de subvenções, em muitos casos, o espaço

[42] Cf. Sítio da Universidade de Chicago: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>.

da fábrica, da indústria, por exemplo, era cedido pelo empregador, portanto, além do espaço, liberava os funcionários para participarem das aulas. O pagamento do professor e os materiais utilizados no desenvolvimento dos cursos ficavam a cargo do Império. As recompensas para os beneméritos, filantropos poderiam ser muitas, desde um título de comendador, barão, etc., consistindo, portanto, as iniciativas entre outros objetivos, em estratégias de legitimação política e obtenção de prestígio social por parte desses homens da "boa sociedade".

Nas últimas décadas, os estudos realizados por historiadores que pesquisam a escravidão, especificamente, sobre o acesso a alfabetização, vêm revelando que saber ler e escrever era uma maneira de se conquistar os direitos civis por parte dos escravos. Como exemplo, podemos citar dois importantes trabalhos, o primeiro de Sarita Moysés (1995), publicado na *Revista Brasileira de Educação*, intitulado *Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX*. A autora a partir da reflexão sobre como "o letramento e a instrução sempre foi considerada pelo ideário republicano condição para a cidadania e a modernização da nação", analisa as transformações da cultura na sociedade brasileira do século XIX. Composta por negros que sabiam e não sabiam ler e escrever, por brancos que sabiam e não sabiam ler e escrever, num contexto em que circulavam e eram difundidas os ideais liberais e republicanos vindos da França, que acreditavam na formação de uma nação livre e homogênea. No entanto, a estrutura social brasileira era marcada por fortes oposições entre o senhor e o escravo, tendo sido ainda negado o acesso dos escravos a instrução. Moysés (1995) demonstra algumas transformações que marcaram a passagem de um mundo oral para o mundo escrito, recuperando as imagens de um tempo, de uma época.

O segundo trabalho intitula-se *Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira,* escrito por Maria Cristina Wissenbach, na Revista Brasileira de História da Educação, publicada em 2002. A autora toma como ponto de partida, cartas escritas por escravos, em São Paulo, na segunda metade do século XIX, visando interpretar do ponto de vista histórico, a consideração de escravos alfabetizados, a socialização das práticas de escrita, além do significado de dominar a escrita numa sociedade em que a oralidade predominava. Neste sentido, enfatiza a importância do passado histórico escravista nos debates sobre a questão da educação e o impacto na organização social das populações negras após a abolição da escravatura.

Wissenbach (2002, p. 120) aponta que no início do século XX, na ótica da história social, mais especificamente em relação à história da educação, a abolição da escravatura se contrapôs de forma contundente um tipo de relação, senhor e escravo, mas certamente não rompeu de maneira definitiva com as experiências vivenciadas pelos escravos. A autora ainda destaca que a ideia da ruptura que impregnou os estudos sobre a modernidade, em uma sociedade de homens brancos, livres, portanto, cidadãos, colocava de maneira implícita o desejo de camuflar escravos e forros como grupos socialmente ativos, apresentando-os como pessoas desprovidas de identidades e experiências históricas. No entanto, os indícios e fontes documentais apontam para uma situação oposta, indicando que estes sujeitos buscaram organizar suas famílias e familiares, no sentido de encontrar os territórios em que viveram de maneira coletiva, tais como os forros em suas associações culturais, educacionais e religiosas, ou seja, tudo aquilo que foi proibido e negado quando eram escravizados.

No que se refere às iniciativas educacionais oficiais voltadas para a educação de adolescentes e adultos que não sabiam ler e escrever, na Província de São Paulo, no período de 1838 a 1871, Biccas e Barboza (2007)[43], encontram poucas evidencias de criação ou funcionamento de cursos e ou alunas noturnas.

Rosa Fátima de Souza (1998), no livro intitulado *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas,* buscou analisar as formas de escolarização estatal voltadas para as crianças das camadas populares, na primeira metade do Século XIX. No entanto, o trabalho acabou também revelando a existência de escolas noturnas que atendiam tanto as crianças quanto os adultos. Algumas aulas criadas neste período foram:

> Em 1876, professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser freqüentado por crianças e adultos (SOUZA, 1998, p. 159).

Ao citar a contribuição da maçonaria em relação à educação, a autora relata que*:*

> Crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam na década de 70 do século passado, cursar aulas noturnas mantidas pela loja maçônica independência. (SOUZA, 1998, p. 158).

Referindo-se à década de 1880:

43 Cf. Biccas e Barboza (2007) Comunicação de trabalho apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, intitulada: "O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República".

> O comendador Joaquim Ferreira Penteado (Barão de Itatiba), fundou a 'Escola do Povo', destinada a prover ensino primário a meninos pobres. (SOUZA, 1998, p. 158).

Algumas das características comuns às escolas para o povo existentes em Campinas neste período eram: a precariedade e o improviso dos espaços físicos e a falta de professores para ministrar as aulas. Assim, coexistiam escolas para os ricos e para os pobres. Os colégios *Culto a Ciência* e o *Internacional* foram criados para atender a classe mais abastarda. As escolas que atendiam os empobrecidos eram: *Escola do Povo*, *Escola Corrêa de Mello* e as *Aulas Noturnas*, da Loja Maçônica Independência[44], esta última criada com objetivo de oferecer gratuitamente a instrução para os indivíduos que precisavam e desejavam recebê-la. Para criar a aula noturna, a Loja Maçônica Independência criou uma comissão composta por membros do Partido Republicano de Campinas, que será apresentada no capítulo 3 desta tese.

Ananias (2000) ainda informa que a diretoria da Sociedade Promotora de Instrução, que promoveu as "aulas noturnas" da Loja Independência, era composta por personalidades locais importantes, que faziam parte de uma elite política e econômica da região, como por exemplo, o próprio presidente, Francisco Quirino dos Santos, filho de um rico fazendeiro, formado em Direito em São Paulo e dono de um importante jornal da cidade de Campinas. Outros nomes que também podem ser destacados são: Francisco Glicério e José Maria Lisboa, ambos membros da diretoria da Promotora, atuavam no Partido Republicano Paulista e circulavam na imprensa campineira.

As informações apresentadas sobre a participação de sociedades, associações leigas e religiosas apontam o importante papel das instituições particulares que estiveram presentes na proposição de projetos educacionais, auxiliando assim o governo imperial paulista na instrução de crianças e adultos trabalhadores.

A Lei nº. 09 de 22 de março de 1874 estabelece na Província de São Paulo, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário junto aos futuros cidadãos que deverão ser preparados para ajudar a construir uma nova nação. No entanto, este princípio legal estava muito distante da realidade, uma vez que, a situação do ensino público era ainda um projeto em construção, com um número muito reduzido de escolas criadas e providas (HILSDORF, 2003).

---

[44] Cf. Biccas (2008). Comunicação de trabalho apresentada no VII Congresso Luso Brasileiro de história da educação intitulada, realizado na cidade do Porto, em Portugal, intitulado: "Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)".

De acordo com o artigo primeiro da Lei no. 9: *O ensino primario é obrigatorio para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade physica ou moral*. Com esta proposição a Província deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderia ser tanto em instituições privadas quanto na família, desta forma acabou por não se colocar como a única responsável em oferecer o ensino primário, principalmente para os adultos.

A Lei Saraiva, promulgada em 1881, surge neste contexto de poucas iniciativas voltadas à educação dos adultos, prevendo a eleição direta, a elegibilidade dos não católicos, libertos e naturalizados, conservando a restrição de renda mínima e instituindo, pela primeira vez, o voto apenas às pessoas que eram alfabetizadas[45]. Isto significou uma redução drástica no número de eleitores que de 10% passou a ser de menos de 1% da população[46] (GALVÃO; SOARES, 2004).

Para Paiva (1983:83), Rui Barbosa ansiava que o impedimento ao voto do analfabeto gerasse um maior investimento na instrução do povo, para que pudessem participar como cidadão da vida política do país. No entanto, o que aconteceu foi o contrário, a Lei Saraiva ao invés de estimular o poder público na difusão da instrução, acabou provocando uma ampliação pequena das bases eleitorais e uma grande disseminação do preconceito em relação ao analfabeto[47]. A Lei Saraiva de certa forma transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém-libertos quanto para as classes trabalhadoras.

A participação política no Império que se fazia por critérios econômicos, selecionando as pessoas por sua renda, passou na República, a ter a instrução como critério principal para ser eleitor. Os *republicamos históricos* operavam com a mentalidade de democracia e progresso vinculados à instrução, utilizando-a como meio de educar e instruir a população. Assim, a instrução tornou-se pré-requisito para a participação política na República e a escola no *lócus* de formação para o novo homem republicano, produto e produtor de uma sociedade moderna, democrática e progressista.

---

[45] O princípio de exclusão do voto do analfabeto, subjacente a Lei Saraiva, só foi relativizada em 1985, quando passou a ser facultativo. No entanto, este princípio foi derrubado na Constituição de 1988, mais de século depois, quando o analfabeto passou a ser considerado um cidadão de direito e de deveres, portanto, livre para votar.

[46] Antes da Lei Saraiva, as restrições ao direito ao voto haviam sido de ordem econômica (por exemplo, a renda) ou social (por exemplo, a interdição das mulheres), mas não de instrução (GALVÃO; SOARES, 2004).

[47] Cf. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (2003) no livro *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934)* amplia a discussão sobre a constituição do trabalhador assalariado, até então analisado principalmente a partir da perspectiva econômica, cultural, política. A contribuição do seu estudo reside na análise da educação escolar como um processo socializador.[48] Neste sentido, enfoca a educação escolar como um meio para moralizar e padronizar a sociedade de classes no Brasil.

Moraes (2003) privilegia na sua análise as instituições educacionais ou disciplinadoras empreendidas pelas classes dominantes de São Paulo voltadas aos trabalhadores, nacionais e imigrantes. Deu destaque às principais propostas implementadas sob a denominação *instrução popular*, especificamente as produzidas para o ensino profissional. A autora também buscou dimensionar as ações socializadoras realizadas tanto pela iniciativa do Estado Imperial, especificamente, na província de São Paulo, quanto pela iniciativa privada, representada pelos setores dominantes paulistas.

Os trabalhos de Moraes (1990) e o de Costa (2007) apontam que a organização do ensino público no período Imperial se encontrava deficitária e a instrução popular restringia-se praticamente ao ensino de primeiras letras. Moraes (2000) mostrou que o Estado subvencionava, em São Paulo, neste período duas instituições particulares, casas de recolhimento e educação de menores, criadas para auxiliar crianças carentes e órfãs. Para as meninas o *Seminário da Glória*, para os meninos o *Instituto de Educandos e Artífices.*

O *Seminário da Glória* foi uma instituição muito demandada pela população pobre, pois para muitas famílias era a única maneira de assegurar melhores condições de cuidados e educação para suas filhas. Antes de 1870, o Seminário dispunha de 40 vagas, quando as meninas estavam na idade entre 15 e 20 anos deveriam deixar a instituição.

A partir da Lei n° 71, várias mudanças ocorreram no Seminário da Glória, no entanto poucas afetaram o cotidiano das educandas, uma vez que, desde a inauguração não ocorreram alterações nos métodos de educação utilizados no Seminário. O principal objetivo educativo ministrado as educandas era reforçar que o papel da mulher deveria ser limitado à vida privada e a família, portanto, deveriam ser obedientes, servis e se ocupar das atividades domésticas. O ensino das meninas limitava-se a aprender a ler,

[48] Cf. (MORAES, 2003).

escrever, aritmética, além das prendas domésticas, trabalhos manuais de agulha e linha (MORAES, 2000).

O Seminário da Glória teve um importante papel na formação de professoras no período imperial, na Província de São Paulo, o Estado buscava preencher seus quadros do professorado com as educandas. Após o seu período de aprendizado, elas passariam por um exame, e se fossem aprovadas assumiriam o cargo de professoras primárias. De acordo com Moraes (2000, p. 78):

> Em 1845, não havendo na Província escola que preparasse professores, quer do sexo masculino, quer do feminino, ficara estabelecido que as alunas do Seminário poderiam ser nomeadas professoras, desde que as que fossem seguir o magistério se preparassem com seis meses de antecedência. Nessa época, além dos misteres manuais, as áreas do ensino estavam limitadas à língua portuguesa – (princípios elementares) – e à aritmética (as quatro operações). No programa de 1861 (prescrito pelo art. 2 da lei 34 de 25 de setembro de 1846) encontramos ainda o ensino de prendas domésticas e das seguintes matérias: leitura, escrita, gramática portuguesa e princípios da moral cristã e da doutrina do Estado.

Podemos afirmar que o Seminário da Glória teve um papel fundamental na formação das primeiras professoras primárias da cidade de São Paulo.

A questão da alfabetização e escolarização de adolescentes e adultos no Brasil no século XIX necessita ainda ser tomada por outros pesquisadores como tema e objeto de estudos, pois ainda existem muitas lacunas, muitas perguntas sem respostas sobre as práticas de escolarização empreendidas pelo poder público e por particulares.

1.2 - Escola Noturna, cursos noturnos: Educação e Alfabetização na 1ª. República

Na primeira República a educação escolarizada continuou apresentando problemas muito similares aos do período imperial, uma vez que, a escola continuava sendo uma instituição para poucas pessoas, não havia vagas suficientes nem para as crianças em idade escolar quanto mais para os milhões de adultos analfabetos.

Como já foi abordado anteriormente, a política educacional brasileira desde o Ato Adicional de 1834, funcionava de forma federada e descentralizada, existindo inúmeros sistemas educacionais que funcionavam de forma diferente e desigual, dependendo apenas dos próprios recursos para custear a educação, o que de certa forma explica as dificuldades enfrentadas pelas províncias/estados na implantação de redes de escolas, que em muitos lugares encontrava-se ainda em uma etapa muito inicial.

O censo de 1890 (CALDEIRA, 2008) indicava que 80% das pessoas não sabiam ler e escrever, eram na grande maioria pobres que viviam tanto na cidade quanto no

campo, livres e recém-libertos, que encontravam dificuldades para frequentar a escola, ou por que as instituições existentes eram poucas e dispersas, ou pela exaustão causada pelas longas e pesadas jornadas de trabalho a que eram submetidos, para que pudessem assegurar a própria sobrevivência e das famílias. Na década de 1920 este índice encontrava-se praticamente nos mesmos patamares (FARIA FILHO; VIDAL, 2003).

Nagle (1974) assinala que a implantação do regime republicano não colocou fim aos clãs rurais e grandes latifúndios, pelo contrário acabou por fortalecer os coronéis na produção de oligarquias regionais. Os estudos indicam que mesmo com a mudança da estrutura política poucas mudanças ocorreram na maneira de funcionar o país, na passagem do Império para a República, os interesses agrários sobrepunham aos industriais e urbanos. O voto era um instrumento desencarnado de um compromisso ideológico, como eram abertos, acabavam na maioria das vezes, sendo cooptados pelos vínculos estabelecidos com os coronéis.

A educação pelo **voto** e pela **escola** foi instituída pelos republicanos como uma estratégia fundamental de *transformação evolutiva da sociedade brasileira.* Portanto, frequentar a escola e alfabetizar-se, passava a ser imprescindível para formar um homem moderno, um cidadão ativo, pois somente assim, *erradicando* o analfabetismo, o país teria condições de sair do atraso e alçar o progresso almejado (HILSDORF, 2003).

Carvalho (1989) no seu livro *A Escola e a República*, afirma que a alfabetização nesta lógica aparece como uma "*questão nacional por excelência*", no imaginário dos republicanos a escola passava a ocupar um lugar central significando a instauração de uma nova ordem.

O projeto de construção da República Brasileira concebido e implementado pelas elites do país, desconsiderou a população negra como parte constitutiva deste processo, reafirmando cada vez mais a exclusão das crianças, adolescentes e jovens negros da escola. No final dos Séculos XIX e XX, circulavam, e eram bastante difundidas, as teorias eugênicas em vários países do mundo[49] e também no Brasil. A partir de um movimento científico e social, que contou com a participação de setores das elites e da intelectualidade do país, que consideravam a eugenia um símbolo de modernidade, portanto, tornando o país mais próspero almejando um grande progresso. Entre os temas mais debatidos pelos eugenistas brasileiros estavam a educação

[49] O Movimento que difundiu as teorias eugênicas estiveram presentes nos Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e França.

higiênica, sanitária e sexual; a imigração, e etc., os desdobramentos destas temáticas trouxeram outras muito importantes, como a miscigenação, o embranquecimento e a regeneração racial.

Portanto, apoiados nestas teorias, o negro brasileiro foi considerado inferior, responsável pelo atraso do país, não se encaixando na estratégia de construção da República. Para que este projeto se concretizasse o embranquecimento da população brasileira era urgente, o interesse era conciliar a crença da superioridade branca promovendo o progressivo desaparecimento do negro. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da regeneração das populações brasileiras, tidas como "doentes, indolentes e improdutivas", visando torna-las via educação, "saudáveis, disciplinadas e produtivas" (CARVALHO, 1989, p. 10).

Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (2003) no livro *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 a 1934)* privilegiou na sua análise as instituições educacionais ou disciplinadoras empreendidas pelas classes dominantes de São Paulo voltadas aos trabalhadores nacionais e imigrantes. Deu destaque às principais propostas implementadas sob a denominação "*instrução popular*", especificamente as produzidas para o ensino profissional. A autora também buscou dimensionar as ações socializadoras realizadas tanto pela iniciativa do Estado Imperial, especificamente, na província de São Paulo, quanto pela iniciativa privada, representada pelos setores dominantes paulistas.

Os trabalhos de Moraes (1990) e de Costa (2007) apontam que a organização do ensino público no período Imperial se encontrava deficitária e a instrução popular restringia-se praticamente ao ensino de primeiras letras. Moraes (2000) mostrou que o Estado subvencionava, em São Paulo, nesse período, duas instituições particulares, casas de recolhimento e educação de menores, criadas para auxiliar crianças carentes e órfãs. Para as meninas o *Seminário da Glória*, para os meninos o *Instituto de Educandos e Artífices* (MORAES, 2000, p. 37).

As instituições particulares, na educação e formação profissional de crianças e adolescentes desvalidas, abandonadas, pobres e filhos de trabalhadores tanto no império quanto na primeira república tiveram um papel fundamental. Moraes (2003) produziu um mapeamento detalhado das ações realizadas pelas iniciativas governamentais e particulares no final do império e na primeira república, algumas delas criadas no início no final do século XIX permaneceram funcionando até as primeiras décadas do século

XX. Para dar uma visão da multiplicidade de instituições criadas apresentaremos no primeiro bloco as instituições particulares e no segundo as instituições oficiais.

a) Lojas Maçônicas – criadas em várias cidades da província de São Paulo, no período de 1873 e 1883, entre outras ações, investiram em bibliotecas, escolas e aulas noturnas para alfabetização de adultos trabalhadores livres ou escravos.
b) Liceu dos Salesianos, fundado em 1885 tinha por objetivo recolher, instruir e profissionalizar os órfãos abandonados. Além do ensino de primeiras letras, catecismo e música, os alunos tinham aulas em oficinas de encadernação, sapataria, carpintaria e alfaiataria.
c) Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo – Sociedade Propagadora da Instrução, criado em 1873 como uma iniciativa de Carlos Leôncio da Silva Carvalho e de uma elite cafeicultores paulistas. Associação educacional de caráter privado recebeu subvenções do Estado, contou com o apoio da maçonaria. Esta instituição de instrução popular destinava-se as classes trabalhadoras do campo e da cidade com objetivo de formar mão-de-obra especializada para a indústria, tanto do ponto de vista técnico quanto moral. Os trabalhadores eram formados nos seguintes ofícios: carpinteiro, marceneiro, pedreiro, serralheiro, gravador, estucador, abridor, alfaiate, canteiro, chapeleiro, dourador, entalhador, fundidor, litógrafo, maquinista, ourives, oleiro, modelador, sapateiro e seleiro. A Sociedade Propagadora de Instrução Popular (1873-1881) foi criada com a finalidade de ministrar, em cursos noturnos, os conhecimentos indispensáveis aos cidadãos e operários. A Propagadora não prestava serviços assistencialistas, caracterizando-se como uma empresa privada destinada a "atender as demandas de um mercado de trabalho em constituição, qualificando e encaminhando às diversas profissões, o que – por sua vez – só poderia ser realizado na medida da sujeição do povo aos princípios da moral social. A instrução popular é vista como uma "vacina civilizadora, o sagrado dever higiênico de que pende diretamente o destino das coletividades humanas" (Moraes, 2003).
d) Escolas Populares, criadas pela Cúria Metropolitana de São Paulo, funcionou no período de 1910 a 1941 sem nenhuma subvenção do Estado. Objetivava *ministrar, gratuitamente, a educação religiosa, moral e intelectual a cristãos pobres e operários de ambos os sexos*. Funcionavam em três turnos (matutino, vespertino e noturno), em mais de 25 bairros da Capital, chegou a atender mais

de 20 mil pessoas. Os professores eram diplomados pela Escola Normal e "lecionavam – além da instrução religiosa – linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história pátria, noções de educação moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados nas escolas estaduais", Biccas e Garcia (2007) [50]. As escolas populares serão abordadas no capítulo 5.

De acordo com Moraes (2003), o Estado criou as seguintes instituições para instruir os adolescentes e adultos do meio rural e urbano:

a) Ensino para o trabalhador rural foi criado e mantido pela Secretaria de Agricultura com dois objetivos, o primeiro refere-se à criação de escolas para os imigrantes e seus filhos que moravam em fazendas e núcleos coloniais. As escolas primárias funcionavam de dia para as crianças e a noite para adultos. Em 1917, havia 68 escolas que atendiam 3647 alunos (1924 do sexo masculino e 1713 do sexo feminino). O segundo objetivo foi criar escolas direcionadas ao "caboclo brasileiro", de caráter regenerador, sanitário e cívico, visava atingir esse sujeito avesso à escola. Moraes (2003) assinala que além da instrução elementar, foi oferecido ensino itinerante de agricultura aos adultos. O objetivo era dar assistência técnica e comercial ao produtor sobre a modernização nas formas de cultivar, a fim de aumentar a produtividade agrícola.

b) Instituto Disciplinar criado em 1902, com a finalidade de abrigar menores do sexo feminino entre 9 a 21 anos, a fim de recuperá-los do vício, da miséria e do abandono. Essa instituição também atendia àqueles condenados pela justiça.

c) Escolas profissionais, fundadas em 1911, objetivavam preparar mão de obra qualificada para o mercado interno, oferecendo para os meninos artes industriais e para as meninas economia doméstica e prendas manuais. Estas instituições também atendiam filhos de operários, maiores de 12 anos, que quisessem seguir a profissão dos pais e que já tivessem concluído o curso preliminar ou equivalente.

d) Escola noturna e cursos noturnos oficiais, criadas pela Diretoria de Instrução Pública de São Paulo, pela Lei no. 88 de 1892, que no seu artigo 8º define o funcionamento da escola noturna, indicando que "*Em todo lugar em que houver*

50 Cf. Biccas e Garcia (2007) comunicação apresentada noVIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizada em Quilmes, na Argentina, intitulada: "Escolas Populares: Iniciativas Católicas na 1ª República em São Paulo (1910 – 1941).

freqüência provável de 30 adultos para uma escola noturna, será creado um curso gratuito, em que se ensinarão as mesmas matérias do curso preliminar, exceto trabalhos manuais de ginástica".

O espectro das instituições e das finalidades delineadas para atender os adolescentes e adultos pobres e trabalhadores é bastante amplo, de uma maneira geral, cada uma delas buscavam prioritariamente realizar uma missão institucional, portanto, defender interesses próprios e específicos no campo da assistência, da beneficência e da educação. No entanto, chama a atenção o fato de quase todas terem traçado uma ação voltada ao ensino de primeiras letras, o que denota mesmo de maneira fragmentada e descontínua uma preocupação com o analfabetismo no país, fenômeno que significava, para aqueles que instituíam tais escolas, atraso e imobilidade rumo ao progresso almejado.

Ao enfocarmos os cursos e as escolas noturnas oficiais, criados no âmbito da expansão da escola modelo republicana, sob a bandeira da erradicação do analfabetismo como uma questão nacional, pretendemos ressaltar a perspectiva governamental e das elites de nacionalizar as populações operárias rebeldes. O país e especificamente a província de São Paulo estavam assolados pela turbulência social e econômica provocada pelas greves dos trabalhadores, eclodidas nas duas primeiras décadas do século XX. Tudo isto acabou por modificar o imaginário dos republicanos sobre o imigrante, que deixava de ser visto como uma estratégia para apurar a raça brasileira, construir uma República com brancos e para brancos, tendo como referência as teorias higienistas e racistas do século XIX e que ainda predominavam no país no século XX. Este projeto acabou se tornando uma ameaça à ordem nacional, pelas ideias, pensamentos e ideologias que passaram a circular e foram implementadas pelos mais diversos grupos, movimentos e sindicatos que foram se constituindo, como os anarquistas, socialistas, comunistas e etc.

Tatiana da Silva Calsavara (2012), na tese de doutorado intitulada *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20* analisou a militância do educador anarquista João Penteado após o termino das atividades da Escola Moderna do bairro Belenzinho, em 1919. A autora buscou indícios de continuidade das práticas libertárias que estavam presentes no

cotidiano escolar. As fontes utilizadas fazem parte do acervo de João Penteado[51], da Escola Moderna e utilizou ainda uma documentação inédita de outras instituições de ensino, representativas do que foi produzido pelo educador libertário. Todo este material possibilitou compreender e analisar as pretensões dos anarquistas paulistas para a área de educação, que eram pouco conhecidas. A importância de toda esta documentação permitiu analisar a continuidade da experiência anarquista no Brasil após a década de 1920.

De acordo com Calsavara (2012) a educação para os libertários era concebida a partir de uma tríplice dimensão: Educação formal, Educação não formal e Educação formal. As três dimensões são compreendidas com igual importância, uma vez que, a educação articulava as práticas educativas, sendo elas planejadas e ou espontâneas, bem como as outras práticas culturais e de lazer, de caráter popular.

A autora evidencia que a diversificação do projeto de educação dos anarquistas merece ser destacada, pois abarcava, simultaneamente, aspectos culturais, educativos e literários. Esta característica importante diferencia esta proposta educativa das existentes no Brasil, portanto, própria, autônoma, independente das produzidas pelo Estado e pela Igreja, instituições amplamente combatidas pelos anarquistas. A educação anarquista extrapola totalmente o universo da escola.

Segundo Calsavara (2012, p. 53):

> Assim, para os libertários, a educação se inseria no contexto das demais batalhas travadas pelos trabalhadores, com o objetivo de recuperar instrumentos de ação social que estavam monopolizados pela Igreja e pelo Estado. O monopólio da educação, tido como um instrumento de poder impedia a emancipação da classe trabalhadora. Essa sempre foi uma preocupação constante nos escritos de João Penteado: a influência da igreja na educação. Alertava que uma educação para a liberdade só seria possível se os trabalhadores lutassem pela implantação de escolas modernas ou racionalistas. Via a importância da educação formal aliada a outros meios de ação direta. Neste sentido, outro caminho apontado por ele seria a ação das associações de classe no que se refere a educação libertária, criando círculos de leitura, salas de menores que trabalham e formação de bibliotecas.

No período em que as escolas anarquistas existiram, foram perseguidas pelo Estado e pela Igreja, por considerarem as propostas subversivas e por serem

[51] Calsavara (2012) aponta que trabalhou com arquivo pessoal de João Penteado, que reúne 751 documentos: fotografias; correspondências; produção intelectual do educador, tais como: livros, peças de teatro, poemas, discursos e textos didáticos. No Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da USP, tem sob sua guarda parte da biblioteca escolar que estava no prédio do Colégio Saldanha Marinho, neste acervo consta: 120 volumes, 14 periódicos e 03 apostilas elaboradas na escola. Como parte da biblioteca encontra-se ainda obras pedagógicas, espiritualistas (kardecista) e as concepções de Krishnamurti.

anticlericais. Em São Paulo, educadores como Adelino Pinho e João Penteado, que eram diretores das Escolas Modernas do Braz e Belenzinho foram duramente combatidos, pois atacaram os fundamentos da ideologia dominante. Para Calsavara (2012) os libertários tomaram a luta pela instrução compreendendo-a no contexto de outras batalhas que visavam uma atuação social que historicamente estava monopolizada pelas classes dirigentes. Era necessária instrução para melhor reivindicar, ao mesmo tempo em que era necessário reivindicar para poder estudar mais. A constatação de que a escola funcionava como foco doutrinador a serviço das camadas dirigentes fez com que os libertários redobrassem seus ataques contra o ensino sob controle estatal.

Andressa Cristina Coutinho Barboza (2006) na dissertação de mestrado, *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920 a 1930)*, ao analisar a Cartilha do Operário[52], escrita por Theodoro de Moraes, professor, inspetor de ensino e importante autor de livros didáticos voltados para alfabetização adolescentes e adultos, evidenciou as propostas de cursos e aulas noturnas[53] criadas pela Diretoria de Instrução Pública da província de São Paulo.

O Programa das Escolas Noturnas foi criado a partir do decreto no. 1915, em 1910. O método de ensino analítico recém-adotado pela instrução pública paulista, enfatizou, pela primeira vez, a especificidade do ensino noturno para adolescentes e adultos, estabelecendo o ensino da linguagem pelo emprego de situações relacionadas ao universo operário e trazendo o programa de ensino para as matérias de Aritmética, Lições Gerais, Educação Cívica e Moral e Desenho. Assim, além do ensino das primeiras letras, da matemática e do desenho, as matérias de Lições Gerais e Educação Cívica e Moral acresciam ao programa a formação desejada ao cidadão republicano: os valores patrióticos, a noção de direitos e deveres e importância do trabalho e da instrução como os caminhos para o progresso na nação (BARBOSA, 2007).

A Cartilha do Operário baseou-se no método analítico de alfabetização, foi inspirada nas lições de coisas e utilizou temáticas relacionadas ao universo do trabalho e das profissões dos operários da época, tais como: pedreiro, marceneiro, ferreiro, pintor, sapateiro, padeiro, chapeleiro, etc. Privilegiou ainda os locais onde os operários

[52] Cartilha do Operário, 1ª edição, de 1918, foi produzida pela Typografia Siqueira. A 2ª. edição utilizada na dissertação de Barbosa (2007), foi editada em 1924 e constituiu-se no VIII volume da *Coleção Caetano de Campos.*

[53] A distinção entre cursos e escolas noturnas também vão ocorrer neste momento. Os cursos noturnos eram estruturados da mesma maneira que as escolas isoladas, criados a partir de uma demanda local e sem recursos financeiros específicos para sua implantação. As escolas noturnas funcionavam em prédios cedidos pelos municípios

trabalhavam (fábricas e oficinas); os instrumentos utilizados nas diferentes profissões (tear, serra, martelo, forno, tesoura, etc.); os produtos do trabalho dos operários (chapéus, sapatos, pães, couro, etc.) e as matérias-primas utilizadas na fabricação desses produtos (algodão, pele de animais, pedras, ferro).

A análise da Cartilha do Operário foi realizada tomando como contraponto os programas de ensino destinados aos cursos e aulas noturnas publicados em 1884 e 1910. É importante salientar que a especificidade da educação de adolescentes e adultos só vai aparecer no programa de 1910, antes disto utilizavam-se nos cursos e aulas noturnas os mesmos programas das escolas preliminares voltadas às crianças.

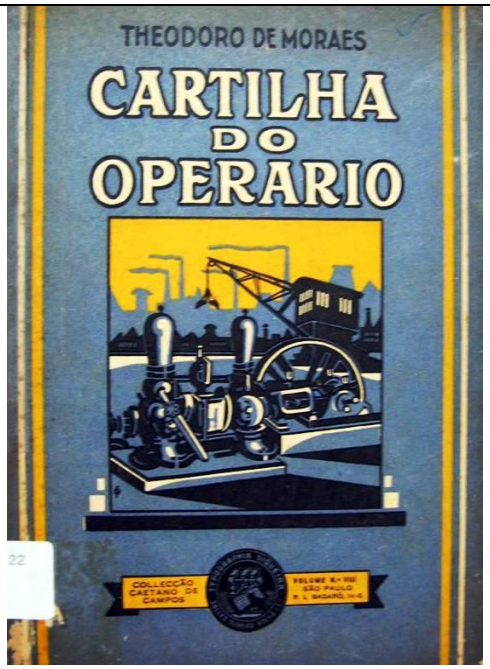
O autor da cartilha Theodoro de Moraes, conforme análise produzida por Barboza acabou contemplando nas 59 lições que compõe o livro, as grandes questões políticas, econômicas, sociais e culturais que circulavam no Brasil e no estado de São Paulo no período, trabalhadores analfabetos, operários imigrantes, ordem e progresso, higiene e moralidade, trabalhadores analfabetos.

Barbosa (2007) produziu uma análise da Cartilha do Operário, utilizando como fonte e objeto a edição de 1924, uma vez que no período da pesquisa não conseguiu obter informações sobre a primeira edição, localizada posteriormente. A primeira edição foi publicada em 1918, conforme a imagem 1. A imagem 2 apresenta a capa da segunda edição da Cartilha do Operário.

Imagem 1 – A primeira edição da *Cartilha do Operário*, de 1918

Fonte: Biccas 2009

Imagem 2 – A segunda edição da *Cartilha do Operário*, de 1924



Fonte: BARBOSA, 2007.

A autora localizou ainda a primeira edição, de 1928, do livro complementar à Cartilha do Operário intitulado *Leituras do Operário*, também de autoria de Theodoro de Moraes e recomendado para as escolas profissionais, liceus e cursos noturnos. Este livro, diferente da Cartilha que tem por objetivo alfabetizar, traz 42 lições[54] reunindo fábulas, histórias e poesias e não tem identificação dos autores destes textos. Na sua maioria abordam temas de cunho moral, dando ênfase as virtudes como honestidade, generosidade, amor ao trabalho, patriotismo; e condena os vícios tais como o álcool. Na imagem 3 expõe-se a capa e a folha de rosto de rosto do rosto do livro complementar *Leituras do Operário*.

[54] Conf. Barboza (2007). Títulos dos textos públicos no Livro Leituras do Operário: "O trabalho", "Sobriedade e Saúde", "Sabedoria e mansidão", " A verdadeira generosidade", "Como se desfaz um engano", "A carteira achada", "Doçura da vida campestre", "A justiça de Deus", "Pátria", "O que é fraternidade", "O povo exemplar", "As duas nobrezas", "Santos Dummont", "Horas de descanso", "Começo a trabalhar por minha conta" e "Ante a Bandeira".

Imagem 3 – A capa e a folha de rosto do *Leituras do Operário*, de 1928

Fonte: BARBOSA, 2007;

As imagens 1 e 2 apresentam respectivamente edições das capas da Cartilha do Operário, de 1918 e 1924. Ao compararmos as duas capas das duas edições podemos inferir uma série de aspectos que apontam as transformações que estavam ocorrendo no Brasil, especificamente em São Paulo. As imagens estampadas nestas edições mostram de maneira clara a mudança do trabalho artesanal, relacionado aos vários ofícios tradicionais do século XIX e na segunda imagem a figura de fábricas já indica o trabalho do operário em larga escala, onde exigia uma qualificação diferenciada que possibilitasse os novos operários a manejar máquinas pequenas e pesadas, que exigiam outras habilidades, inclusive as que se aprendem na escola.

As transformações urbanas na cidade de São Paulo ocorriam de maneira rápida, em 1917 foi inaugurado na cidade de São Paulo o suntuoso Palácio das Indústrias construído para receber a exposição industrial do Estado. O prefeito Washington Luís, disse na inauguração, com grande exagero que: *A cidade é hoje alguma coisa como Chicago e Manchester juntas.* Na década de 1920, São Paulo já contava com 580 mil habitantes e a industrialização teve um grande impulso.

Ao final dos anos de 1920, os cursos noturnos e as aulas noturnas vão perder espaço nas prioridades das políticas educacionais na província de São Paulo. O

entusiasmo pela educação foi se arrefecendo, uma intensa crítica às promessas republicanas não realizadas no campo político, social e econômico vão ganhando espaço e adesão. O discurso de que somente a educação poderia fazer o país se desenvolver e ter mais igualdade social vai ganhar nova força a partir do movimento escolanovista. A Escola Nova propunha reinventar a escola tanto no que se refere às relações constituídas no interior dela, quanto àquelas estabelecida com outras instituições. Todo este movimento estava sustentado pelos conhecimentos científicos produzidos pela psicologia, biologia, sociologia e etc. A Escola Nova no Brasil vai se configurar como uma política do Estado no que se refere à escolarização primária, a constituição dos sistemas educacionais vai priorizar a educação das crianças de 7 a 10 anos em detrimento dos adolescentes e adultos.

1.3 - Primeira Campanha de Educação de Adultos

No final do Estado Novo a educação de adultos passou a ser novamente um problema nacional, apesar de ter sido contemplada na Constituição de 1934, portanto, como tema de interesse da União, de acordo com art.150, parágrafo único, item a: *o ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatório extensivo aos adultos.* Beisiegel (2004, p.89), assinala que esta lei teve pouco impacto nas redes educacionais dos Estados brasileiros. O autor aponta ainda que na Constituição de 1937, o artigo 129 indica a necessidade de ministrar ensino adequado às "*faculdades, aptidões e tendências vocacionais das classes menos favorecidas*", ou seja, o ensino pré-vocacional e profissional como dever do Estado, tais iniciativas não trataram o ensino direcionado aos adultos com a densidade necessária.

Investir na alfabetização de adultos revela-se uma estratégia fundamental no processo de promoção da educação para toda a população brasileira, visando à elevação do nível educacional do país. Investir na educação dos adultos, num curto espaço de tempo seria uma forma eficiente e eficaz na diminuição das altas taxas de analfabetismo. Esta estratégia, em médio prazo, acabaria também por repercutir na qualidade da educação das crianças pequenas e ajudaria a conter o aumento das taxas de analfabetismo.

Desde a sua criação, em 1945, a UNESCO[55], ocupou um lugar importante no estimulo à implantação de programas nacionais direcionados especificamente a educação de adultos analfabetos em todo o mundo. Os principais objetivos deste organismo internacional foram à educação de base, voltada à população de uma maneira geral, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos. Após a Segunda Grande Guerra a UNESCO se propôs a operar com vistas a ampliar uma consciência internacional, atenta às dimensões do fenômeno da *ignorância* e aos significados de sua supressão no campo da "educação fundamental". O Brasil, como em vários países da América Latina, África e Ásia, passou a contar com o apoio da UNESCO no sentido de sensibilizar e pautar, entre outras questões, a educação das crianças pequenas, dos analfabetos e das mulheres.

Uma ação exemplar no sentido de buscar superar o analfabetismo no Brasil concretizou-se com a criação, a partir de 1945, da Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, coordenada por Lourenço Filho. Neste sentido, o problema do analfabetismo dos adultos nos grandes centros urbanos e nas zonas rurais ganhou centralidade nas ações governamentais. Pode também ser considerada exemplar por buscar superar o analfabetismo por meio de uma política de governo, visando elevar o nível educacional de toda a população brasileira.

A Campanha de Educação de Adultos pode ser analisada em duas etapas. A primeira, no período de 1947 a 1949, sob a direção do Prof. Lourenço Filho, marcada por importantes conquistas. A segunda etapa, que ocorreu no período de 1950 a 1954, que teve um ritmo mais lento e acabou sendo incorporada pelas práticas administrativas do Governo Federal e dos Estados.

A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma *"educação de base"* ou a "*educação fundamental comum*" a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever. Isso significava, de um lado, desenvolver uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento do povo brasileiro no sentido de integrá-lo ao projeto de nação, enfatizando os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e a educação. A

55 Cf. No sítio da UNESCO há publicações que abordam a participação histórica desta instituição no Brasil investindo na educação, cultural e saúde. Conferir: http://portal.unesco.org.

Campanha também tinha um conteúdo aberto à lógica da produção de uma nova disciplina visando o mundo do trabalho urbano.

Os gestores da Campanha delinearam como uma das estratégias sensibilizar os vários setores da sociedade brasileira, desde o cidadão comum, até empresários, professores e religiosos, para acabar com o analfabetismo no país buscando associar a esse processo à transformação social o desenvolvimento do país como um todo.

Para isto, foi criado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA), pelo Departamento Nacional da Educação, do Ministério da Educação e da Saúde, o que significou um indicador importante na mudança do lugar da educação de adultos no país. Este novo serviço teve por objetivo orientar e coordenar nacionalmente os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

A CEAA contou para o seu desenvolvimento em todo o país, com os recursos financeiros obtidos por meio de Acordos Especiais, estabelecidos entre o Ministério da Educação e Saúde e as unidades federadas. Desta forma, o Serviço de Educação de Adultos implementou a Campanha de Alfabetização de Adultos, motivando e estimulando todos os estados brasileiros a promover com recursos próprios a criação de classes de educação de adultos delineadas no plano geral do ensino supletivo. As atividades a serem realizadas com os recursos da CEAA foram: coordenação e controle geral; preparação e distribuição de material didático; e, a distribuição de *auxílios* aos estados.

Os convênios realizados entre a União e os Estados previam também pagar um pró-labore aos professores e as despesas para o funcionamento das salas, como taxas de iluminação e etc. indicavam também que os Estados deveriam instalar em todos os municípios, cursos vespertinos e ou noturnos, de ensino primário para adolescentes e adultos, privilegiando as zonas rurais. Para frequentar os cursos de alfabetização de adolescentes e adultos a idade mínima deveria ser 15 anos de idade.

Os professores selecionados deveriam ser mobilizados conforme os seguintes critérios: 1º) os que estavam atuando em escolas públicas; 2º) normalistas diplomados e que não estavam atuando na rede oficial; 3º) alunos do magistério em fase final de conclusão do curso; 4º) pessoas com curso ginasial, comercial ou técnico; por último, as leigas, ou mesmo aquelas que tinham até o quarto ano primário.

O Setor de Orientação Pedagógica ficou responsável por produzir as cartilhas e textos de leitura para serem usados nas unidades de alfabetização. As metas estabelecidas para a instalação das unidades em todo país foram: 10.000 classes, em

1947; 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500 em 1950. A visibilidade social da Campanha e ao mesmo tempo o chamamento para que toda a sociedade brasileira participasse como, aluno, professor e ou colaborador foi em grande parte realizada via comunicação impressa e radiofônica nos municípios.

De acordo com o documento *Instruções aos professores do ensino supletivo*, publicado pelo Departamento Nacional de Educação Nacional de Educação, Serviço de Educação de Adultos de abril de 1947, Lourenço Filho investiu em pesquisas sobre alfabetização de adultos. No período em que trabalhou no INEP, estudou o vocabulário mínimo do adulto, realizou ainda ensaios de adaptação à língua portuguesa a partir de um sistema de ensino voltado aos adultos, criado pelo educador norte-americano Dr. Frank Laubach. A partir do sistema Laubach, foi produzido o principal material pedagógico da CEAA, o "Primeiro Guia de Leitura (LER)", elaborado por uma comissão composta pelas professoras Dulce Kanitz Vicente Viana (técnica do INEP e diretora estadual de ensino de Minas Gerais), Orminda Isabel Marques (diretora da Escola Nilo Peçanha e professora de Didática no Instituto de Educação do DF) e Helena Madroni (especialista em ensino de leitura e antiga professora de Prática de Ensino no Instituto de Educação do DF), designada por Lourenço Filho.

A comissão justificou a preferência por esse método pelas seguintes razões: a) na prática do ensino de adultos, tem-se revelado o mais produtivo; b) compreendido pelo aluno, desde as primeiras lições, com o auxílio das "palavras- chaves", que em cada lição se apresentam e que aparecem repetidas, nas lições seguintes, permite autoaprendizagem, ou descoberta de novas palavras; c) sendo o processo conhecido pela totalidade do magistério, seria de mais fácil emprego pelos professores e, ainda, pelos "voluntários", que, em sua maioria, teriam por ele feito a sua própria aprendizagem (BRASIL, 1948, p. 30).

Para melhor compreender como era realizada a alfabetização com o uso do Guia de Leitura *Ler*[56], vejam a imagem 4 que apresenta a primeira lição e indica como o professor deve trabalhá-la com os estudantes.

56 O Guia de Leitura *Ler*, publicado pelo Departamento Nacional de Educação, Serviço de Educação de Adultos, 1947. Foi reproduzido pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1947, p,71-88). http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+29/de3df1e9-7d17-4ea3-906f-2790dfb665fc?version=1.1

Imagem 4 – *As primeiras lições* do Guia de Leitura *Ler*, de 1947

Fonte: Guia de Leitura *Ler*, 1947, p. 2.

A prescrição ao trabalho do professor observava a seguinte orientação:

> Dentro das normas gerais estabelecidas, tendes liberdade de adaptar o ensino aos vossos próprios recursos didáticos. Dão-se, porém, a seguir, explicações mais minuciosas para o bom emprego das primeiras lições, com as quais será possível também o ensino coletivo, isto é, dirigido a toda a classe, de uma só vez.
>
> Todos os alunos terão o Guia de Leitura em mãos, aberto na página 2. Direis algumas palavras de encorajamento, insistindo em que a aprendizagem da leitura será fácil. Começareis por pedir que olhem para os desenhos da página. "Aqui está uma asa. Em baixo está um elo, ou um anel de corrente. Depois, uma ilha. E depois?... e depois?.. Obtidas as respostas, direis: "Lendo os desenhos, podemos agora dizer; Asa, elo, ilha, ovo, uva". Ao aluno pedireis a um que repita essas palavras, em voz alta, e que os demais o acompanhem silenciosamente. b) "Todos sabem ler desenhos, Agora vamos ler as palavras. O desenho representa a figura de cada cousa. Aí escrita representa os sons de cada palavra (GUIA DE LEITURA *LER*, 1947, p. 2).

De acordo com Vóvio (2007), o Primeiro guia de leitura foi distribuído pelo Ministério da Educação em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também

continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

A Campanha previa cursos de educação para adolescentes e adultos numa primeira etapa de três meses e na sequência dois períodos de sete meses. Na primeira, privilegiava-se a alfabetização e nas duas últimas etapas ministrava-se o curso primário de forma mais sintética. Ao final desta etapa iniciava-se uma outra visando à capacitação profissional, aliada ao tema do desenvolvimento comunitário. O processo de ensino aprendizagem da língua escrita tinha com caráter instrumental e propunha-se desenvolver apenas as habilidades básicas, entenda-se, ler, escrever e contar, não fugindo de uma concepção de educação muito restrita.

Os professores que atuaram na Campanha ministraram seus cursos de alfabetização junto aos adolescentes, jovens e adultos, privilegiando métodos, conteúdos muito próximos, para não dizer que eram iguais aos desenvolvidos com as crianças do ensino regular primário. O que acabou contradizendo os discursos preconizados e propostos como programa educativo da CEAA, que explicitava uma concepção ampla de educação.

No final dos anos de 1950, as críticas à Campanha foram intensificadas, algumas refletiam questões apontadas pelos inspetores e delegados de ensino do Estado de São Paulo, no que se referem às deficiências administrativas e financeiras. Somam-se a tais críticas a percepção de que o período do curso era insuficiente. O material didático e os programas também foram considerados inadequados às especificidades da educação de adultos. No entanto, é inegável que foi instaurado no país um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências sociais e psicológicas.

Uma ideia força que ganhou espaço a partir deste período era a de que o analfabeto seria uma pessoa “incapaz”, um adulto com mentalidade de criança que não aprendeu, portanto, “emburrecida”.(PAIVA, 1983).

Apesar das críticas realizadas à Campanha importantes desdobramentos foram concretizados, em 1952, foi implementada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; em 1958, portanto, mesmo sem ter alcançado os resultados esperados, foi uma importante ação para a educação rural no país, por ter feito chegar aos lugares mais afastados a educação. As ações da CNER acabaram impulsionando o processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Nesse sentido, cabe destacar as experiências

realizadas em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Tais experiências se configuraram como “ensaios” da marcante experiência política e cultural que foi a ação educativa do Movimento Educação do Brasil (MEB) junto às comunidades rurais de todo o país.

Outra importante contribuição da CEAA, apontada por Haddad e Di Pierro (2000) refere-se à criação nos municípios e nos Estados brasileiros de uma infraestrutura voltada aos jovens e adultos. É importante ainda destacar o fato de a Campanha ter colocado o Estado no papel de indutor desta importante ação de alfabetização de adolescentes e adultos, estimulando a participação efetiva dos estados por meio da regulamentação dos fundos responsáveis pela distribuição dos recursos financeiros. A criação e permanência do ensino supletivo nos sistemas educacionais de ensino foi fruto desta orientação política que teve continuidade até o início da década de 1970.

Por último, vale ressaltar a grande importância da Campanha de Educação de Alfabetização de Adultos por ter colocado na agenda do governo Federal e também dos governos estaduais a urgência em investir na educação de adolescentes e adultos.

As campanhas de alfabetização vão praticamente desaparecer no governo de Juscelino Kubitschek, de 1955 a 1960. Muitos historiadores analisam esse período como um momento que estabilizou uma memória impregnada da disseminação de otimismo, estabilidade política e que teria propiciado uma elevação significativa nos índices de crescimento econômico, embalado pela concretização da construção de Brasília, em 1960.

Fontes Consultadas

Biblioteca da Universidade de Chicago. Site da Universidade de Chicago. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hatness/imperio.html>

CONFERÊNCIAS POPULARES. Resumo da Conferência de 29 de agosto. nº 1 Rio de Janeiro: Tip. Imp. e Const. de /. Vükneuve; C, J.,1876.

Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

FERRAZ, Luiz Pedreira do Coutto. Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro apresentado ao vice-presidente, João Pereira Darrigue Faro, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma Província, em 03 de maio de 1853. Rio de Janeiro: Tip. do Diário de A. ; L. Navarro, 1853.

Primitivo Moacyr (1939; 1986) registra numerosas referências ao ensino de adolescentes e adultos em várias Províncias do Império no período de 1850 a 1874.

RIO DE JANEIRO (PROVÍNCIA). Regulamento da Instrução de 16 de dezembro de 1876. In: Coleção de Leis, Decretos, Atos e Decisões do Governo da Província do Rio de Janeiro de 1876. Rio de Janeiro: Imperial Instituto Artístico, 1877.

Referências Bibliográficas

BICCAS, Maurilane de Souza; BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República. *VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quilmes, Argentina, 2007.

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. *Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006.

BEISIEGEL, Celso Rui. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber Livro, 2004 [1974].

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência pós anos 20*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

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

CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola:* percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. Parte II: Pesquisa Qualitativa. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889).* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

_____. *Educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência.* Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, 2001, v. 27, p. 321-338.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Educação, modernidade e civilização*: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito Contra o Analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

Gvirtz, Silvina; VIDAL, Diana Gonçalves; BICCAS, Maurilane Souza. As Reformas Educativas como objeto de pesquisa em História comparada da Educação na Argentina e Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrian (Orgs.). *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina:* ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira)

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, n. 14, p. 29-40, 2000.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

_____. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos* — 1985/1994. São Paulo: CEDI/Ação Educativa, 1994.

HILSDORF, M.L. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson, 2003. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=annbqSHv3iMC>

LIMA, Licinio. *Educação ao Longo da Vida: Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo, Cortez, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron de. *Educação de base para adolescentes e adultos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1949.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar:* documentação, historiografia e formação do historiador. Rio de Janeiro: ACCESS. 1998

_____. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACESS, 1994.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Escravizados e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2008.

MOYSÉS. Sarita. Literatura e história: Imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação.* 1995.

MORAES, Carmem S. V. Instrução "popular" e ensino profissional: uma perspectiva histórica: In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. *Brasil 500 anos*: tópicas em história da Educação. São Paulo, 2001.

MORAES, C. S. V. . A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação* , ANPED, São Paulo, SP, v. 15, n.set./dez., p. 82-100, 2000.

_____. *A Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934).* Bragança Paulista, SP: EDUSF, Editora da Universidade São Francisco, 2003.

MORAES, C. S. V. ; SILVA, D. A. E; SANTOS, Luciana Eliza dos; CALSAVARA, T. S. Reverberações de um Arquivo Escolar Anarquista. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 1, p. 146-157, 2015.

MORAES, CARMEN SYLVIA VIDIGAL ; CALSAVARA, TATIANA ; MARTINS, ANA PAULA. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso) , v. 38, p. 997-1012, 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

PAIVA, Vanilda. P. *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

PAULO, Marco Antonio Rodrigues; WARDE, Miriam Jorge. A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887). *Cadernos de História da Educação,* Vol. 12, n. 1, 2013.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 257-277.

SOUZA, Robério S.. *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863).* Campinas: Ed. Unicamp, 2016. 272pp.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas.* Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

TERRA, Paulo Cruz. *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906*). Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2012.

TORRES, R. M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001

TORRES, C. A. From Hamburg to Belem: the limits of technocratic thinking in adult learning education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 34, p.22-31, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970).*Rev. Bras. Hist*.[online]. 2003, vol.23, n.45, pp.37-70.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. In: Pink, William T.; Noblit, George W. (Eds.). *International Handbook of Urban Education. Springer International Handbooks of Education Series*. 2008, v. 19, p. 581-600.

VILLELA, Heloisa. *A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

VILLELA, Heloisa. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, A. de Pádua C. (Orgs.). *As Escolas Normais no Brasil, do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008

VÓVIO, Claudia Lemos. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI: 2009, Belém, Brasil). Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO/MEC, abril de 2010.

UNESCO. World Education Forum 2015. Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2002.

Capítulo 2 - O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República[57]

A temática central deste capítulo situa-se na passagem do império para a república, em meio ao processo da abolição da escravidão e do início do movimento republicano, que ganha força a partir de 1870. A relação entre a educação e a instrução como uma alternativa para se prevenir a desordem social e a criminalidade, consenso entre alguns dirigentes do Estado Imperial, indica a complexidade dos problemas sociais, políticos e culturais, enfrentados pela sociedade naquele momento. As reformas educacionais direcionadas às crianças e aos adultos foram produzidas e implementadas a partir de inúmeros debates em torno de ideias e projetos que visavam à reconstrução da nação, a formação de cidadãos disciplinados, produtivos e fiéis a pátria.

Este texto aborda a temática das escolas noturnas públicas criadas no estado de São Paulo, na Primeira República e busca compreender a constituição de políticas educacionais direcionadas para a população adulta, enfocando de maneira específica como este ensino foi organizado e estruturado. Para este estudo será privilegiada a análise de duas reformas educacionais, produzidas no império e na Primeira República.

2.1 As escolas noturnas no fim do Império na Província de São Paulo

Os cursos noturnos para trabalhadores nas escolas primárias públicas foram criados no Brasil na segunda metade do século XIX, pelo ministro do império Leôncio de Carvalho, por meio do decreto 7031-A. De acordo com Costa (2007:16), a preocupação dos legisladores sobre esta questão é bem anterior, a autora indica que o ministro do império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a partir do regulamento 1331-A, reformou a instrução pública, propondo aulas de instrução primária para adultos. Costa localizou no município da Corte, em 1872, orientações elaboradas pelo inspetor geral da instrução, José Bento da Cunha Figueiredo para escolas noturnas para adultos.

Na Província de São Paulo, no período de 1838 a 1871 não aparece nenhuma informação sobre as iniciativas educacionais oficiais voltadas para as pessoas adultas que não sabiam ler e escrever. No relatório apresentado pelo Presidente da Província, o

[57] Os resultados deste capítulo foram formulados originalmente em formato de artigo, escrito por Maurilane de Souza Biccas e Andressa Cristina Barboza, intitulado "O ensino noturno nas reformas educacionais paulistas no fim do Império e na Primeira República", e apresentado no VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado, em Quilmes, na Argentina, 2007.

Exm. Sr. Dr. José Fernandes da Costa Pereira Junior, em 2 de fevereiro de 1872[58], apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, ao abordar o problema da insuficiência de dados sobre a instrução pública, indicava a existência de escolas noturnas, mas como uma iniciativa de instituições particulares:

> Não posso indicar aqui o numero de alumnos de ambos os sexos, que, do decurso deste anno, matricularão-se e frequentarão as escolas publicas, porque só no fim deste mez serão prestadas as respectivas informações pela Inspectoria Geral de Instrucção Publica.
>
> Também não posso, por falta dos precisos dados, indicar o numero de instituições particulares de ensino primario e secundário, nem os das escolas nocturnas que actualmente existem, podendo apenas asseverar que muitas dessas instituições têm sido creadas, e que não poucas são bem freqüentadas, o que demonstra que o desejo da instrucção vai-se vulgarisando e tomando notável conhecimento

Em 1874[59], verifica-se no relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, pelo presidente da Província, o Exm. Sr. Dr. João Theodoro Xavier as seguintes informações:

> No dia 20 de janeiro próximo findo, na cidade de Mogy-mirim, uma commissão nomeada pela Loja *União e Franternidade Mogymiriana*, composta dos Drs. Antonio Pinheiro de Ulhôa Cintra, José Custódio da Cunha Canto e Antonio José de Castro Junior, abriu uma escola nocturna, que logo nos primeiros dias foi concorrida por 23 alumnos, contando que em breve subiria esse numero para 50.
> A desta Capital é mantida a expensas da Loja América.
> Durante o anno de 1873:
> Matricularão-se 156
> Sendo:
>
> | | |
> |---|---|
> | Menores de 10 annos | 28 |
> | Menores de 10 a 15 | 40 |
> | Menores de 15 a 20 | 50 |
> | Menores de 30 a 40 | 38 |
> | Total | 156 |
>
> (...)
> Os alumnos freqüentes derão provas de aproveitamento. São elles em sua totalidade operários, ou filhos de operários.
> A escola e bibliotheca popular são fiscalizadas continuamente por uma comissão composta dos Srs.: Dr. Américo Brasilico de Campos, Vicente Rodrigues e Luiz Gama.
> Fundou-se nesta Capital, com o título – Propagadora da Instrução Popular, sob a iniciativa do Dr. Carlos Leôncio da Silva Carvalho, uma associação, cujos estatutos forão approvados no dia 5 de janeiro do corrente ano. Pela Directoria forão nomeados os respectivos professores. Caminha actualmente com rápido desenvolvimento, e affluindo alumnos de um e outro sexo. Seu programma é vasto – compreendendo – cursos primários, secundário e superior.

[58] Conferir o relatório completo no endereço: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1123/000013.html
[59] Conferir o relatório completo no endereço: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/1015/000044.html

As informações acima apresentadas sobre a participação de sociedades, associações, leigas e religiosas apontam que instituições particulares também estiveram presentes na proposição de projetos educacionais, auxiliando assim o governo imperial paulista na instrução de crianças e adultos trabalhadores. Na Corte e na Província do Rio de Janeiro foi uma prática recorrente, como pudemos verificar no capítulo 1. Assim, pode-se inferir que o estabelecimento de participação entre o Estado e as instituições da sociedade civil, era recorrente.

Ainda neste relatório o Presidente de Província cita a criação da Casa de Educandos Artífices que visava acolher órfãos, filhos de famílias empobrecidas, a fim de oferecer o ensino de primeiras letras e o aprendizado de um ofício, como por exemplo, sapateiro, ferreiro, marceneiro, etc.

A Lei nº. 09 de 22 de março de 1874 inaugura, ainda no período imperial, na Província de São Paulo, o princípio da obrigatoriedade do ensino primário junto aos futuros cidadãos que deverão ser preparadas para ajudar a construir uma nova nação. No entanto, este princípio legal estava muito distante da realidade, uma vez que, a situação do ensino público era muito precária, com um número muito reduzido de escolas criadas e providas (HILSDORF, 2003).

De acordo com o artigo primeiro da Lei no. 9:

> O ensino primario é obrigatorio para todos os menores de 7 a 14 annos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Villa em que houver escola publica ou particular subsidiada, não tendo elles impossibilidade physica ou moral .

Com esta proposição a Província deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderia ser tanto em instituições privadas quanto na família, desta forma acabou por não se colocar como a única responsável em oferecer o ensino primário.

Em 1881, já no fim do período imperial observa-se no relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial de S. Paulo pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito, aspectos importantes sobre a importância da escolarização de pessoas adultas:

> Entre as instituições particulares que devem ser subvencionadas, comprehendem-se as escolas nocturnas destinadas aos adultos, e nas quais só por excepção podem ser matriculados os menores.
> As circunstancias da actualidade exigem o estabelecimento de taes instituições, pelo menos nas Cidades e Villas das Províncias.

> Nos achamos em presença da reforma eleitoral que, se não esta ainda votada, será brevemente a Lei do Paiz; e sobre todos peza o dever imperioso de habilitar os cidadãos presentes e futuros para o bom exercício do direito de votar.
> Na Inglaterra, quando em 1868, foi votada a reforma eleitoral, os liberaes inglezes não pouparam esforços para multiplicar as escolas, e dar ao maior numero de classes populares a instrucção elementar.
> Ao povo não deve faltar os meios de conhecer os seus interesses e faze-los triumphar opportunamente, e quando outras razões não houvessem, as expendidas bastam para justificar plenamente o estabelecimento de escolas nocturnas, em todas as Cidades, Villas e Freguezias da Provincia

Pelo menos três dimensões importantes a serem destacadas. A primeiro refere-se à subvenção do Estado junto a instituições particulares para que estas possam atuar na educação de adultos, uma vez que, a Província de São Paulo chega ao período republicano com grandes dificuldades para oferecer plenamente a educação a sua população, aproximadamente 83% não sabem ler nem escrever. A segunda dimensão se relaciona a primeira, possui por foco as escolas noturnas e o papel fundamental na alfabetização da população adulta, pois somente as que fossem alfabetizadas poderiam ter o direito de participar dos processos eleitorais. A última dimensão alude ao fato de menores poderem, em casos excepcionais, frequentar as escolas noturnas. Que excepcionalidades seriam estas? Podemos inferir que menores, compreendendo-os como crianças, mas não qualquer criança, mas aquela que tem necessidade de trabalhar, portanto, não pode frequentar a escola durante o dia. Esta é uma temática que precisa ser objeto de outras pesquisas, para analisarmos quem são os alunos dos cursos noturnos, a relação com o trabalho e etc.

2.2 Os cursos noturnos na 1ª. reforma republicana

Após a Proclamação da República em 1889, os governantes do estado de São Paulo investiram na organização de um sistema de ensino modelar. Desta forma, a escola paulista tornou-se símbolo de progresso e modernidade, e o sistema de ensino desta escola foi parâmetro para a organização escolar de outros estados. A lógica escolar paulista republicana pautava-se em dois aspectos: 1) a observação e imitação de modelos de práticas pedagógicas para propagação dos métodos de ensino e da organização da vida escolar; 2) a propagação e a uniformização do modelo de ensino pretendido, por meio de procedimentos de vigilância e orientação realizados pela inspeção escolar.

A Reforma de 1892[60], planejada e orientada por Rangel Pestana e executada por Caetano de Campos[61] marca as iniciativas republicanas na educação paulista. Suas principais medidas foram: 1) consolidar a legislação escolar e a nova estrutura dada à organização e direção do ensino; 2) reformar a Escola Normal, a conversão das escolas anexas em escolas modelos e a tentativa de organização de um sistema de âmbito estadual de formação do magistério primário; 3) organizar o sistema de ensino, com sua divisão em três níveis – primário, secundário e superior – que apresenta muitas semelhanças com a atual estruturação vigente na maioria dos países civilizados; 4) estabelecer a divisão do ensino primário em dois níveis (o preliminar e o complementar), e a posterior transformação do curso complementar em curso de formação de professores.

A reforma de 1892 promoveu alterações na estruturação da instrução pública, criando cargos e organismo na Secretaria do Interior: o Diretor Geral; o Conselho Superior, instalado em 1893 e composto pelo Secretário do Interior, o diretor geral, o diretor da Escola Normal, o diretor da Escola Modelo Anexa, dois representantes docentes e dois delegados da municipalidade e; trinta inspetores distritais, diplomados pela Escola Normal e com mais de três anos de exercício no magistério. Com a supressão do Conselho Superior em 1897, cria-se a Inspetoria Geral de Ensino Público no mesmo ano (ANTUNHA, 1976).

Torna-se de suma importância marcar que esta reforma regulamentou a criação de cursos noturnos, destinados à população operária do sexo masculino. Os cursos noturnos para adultos eram considerados como escolas isoladas[62], destinadas a *fornecer os conhecimentos indispensáveis às pessoas do sexo masculino maiores de 16 anos que*

---

[60] Decreto nº. 27 de março de 1890, lei nº. 88 de 8 de dezembro de 1892. No início do período republicano, além do ensino profissional (marginalizado), o sistema de ensino paulista era organizado no nível primário em Jardim de Infância, funcionando anexo à Escola Normal e ensino primário, dividido em preliminar (duração de 4 anos) e complementar (duração de 4 anos). No nível secundário funcionavam o curso ginasial e o curso normal e no nível superior as escolas superiores (ANTUNHA, 1976).

[61] Segundo Warde e Gonçalves (2002), esta reforma é atribuída erroneamente a Caetano de Campos. Como Diretor da Escola Normal, Campos tinha prestígio e seu falecimento num momento positivo de suas funções tornou propícia a criação deste mito fundador. Contudo, foi Rangel Pestana que planejou a reforma por meio do decreto de 1890 e respondeu por ela à imprensa (jornal *A Província de São Paulo*). Além disso, Caetano de Campos teria sido nomeado Diretor da Escola Normal graças à indicação e chancela de Rangel Pestana.

[62] As escolas isoladas eram unidades independentes, com um único mestre, e dedicadas apenas à educação de um ou outro sexo. Haveria escolas isoladas mistas se o número total de matrículas não atingisse o mínimo de vinte alunos de um mesmo sexo (ANTUNHA, 1976).

por seus afazeres durante o dia não possam freqüentar outras escolas[63] (ANTUNHA, 1976, p. 66). Em 1895, são criados mais de vinte cursos em todo o Estado.

Para Carvalho (2000), a reforma de 1892 inaugura a pedagogia da visibilidade, com criação da Escola Modelo para a formação de professores primários. Nela, os alunos tinham aulas com mestres formados no estrangeiro[64], diversidade de materiais importados e prédios apropriados[65], e criariam bons moldes pela observação da prática de ensino de professores experientes e pela observação de sua própria prática. A inspeção escolar, as demonstrações da Escola Modelo, os Relatórios e os Anuários do Ensino eram os dispositivos que garantiam a reprodução do modelo escolar republicano paulista.

Segundo Antunha (1976), pressões de natureza quantitativa surgem nas últimas décadas do século XIX e a necessidade de expansão do ensino primário sem o aumento substancial de despesas apresenta algumas consequências: simplificação na formação do magistério e transformação das escolas complementares em escolas de formação de professores; atribuição das despesas de aluguel das salas de aulas aos professores das escolas isoladas; redução dos salários dos professores; desdobramento dos grupos escolares e; o crescimento do número de escolas.

2.3. Cursos noturnos na 1ª. gestão de Oscar Thompson (1909-1911)

Na primeira gestão de Oscar Thompson[66], a Inspetoria Geral de Ensino foi reformulada pelo decreto nº. 1883 de 06 de junho de 1910. Os assuntos administrativos (nomeações, permutas, demissões e remoções) estão a cargo da Secretaria do Interior. Assuntos relativos à pedagogia geral, higiene escolar, publicação de revistas e manuais didáticos, bem como inspeção de escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares e ensino preliminar privado em todo o estado são de responsabilidade da Diretoria Geral[67].

---

[63] Grifo do autor. O artigo 69 do Regimento Interno 1894, também especificava o atendimento de menores de 16 anos que trabalhassem durante o dia (MORAES, 1990).

[64] Horácio Lane, diretor da Escola Americana, recomenda a Caetano de Campos as professoras Miss Marcia Priscilla Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade para a formação do corpo docente da Escola Normal de São Paulo (GONÇALVES, 2000, p. 52)

[65] Os edifícios escolares republicanos eram construções monumentais, o que reforça o caráter progressista da Instrução Pública do período.

[66] Thompson assumiu duas vezes a direção da instrução pública paulista: de 1909 a 1911 e de 1917 a 1920. As principais ações foram: a Reforma da Inspetoria Geral e da Inspeção Escolar, as discussões acerca dos *mental tests* e a oficialização da leitura pelo método analítico (GONÇALVES, 2002).

[67] Para saber mais conferir Anuário de 1909-1911, conferir: (GONÇALVES, 2002).

Em 1909, após um extenso debate acerca da adoção de um método de ensino adequado à formação do cidadão republicano, Thompson oficializa o método analítico para o ensino da leitura com o objetivo de uniformizar a instrução pública e diminuir o índice de analfabetismo. Para ele este método comprovado empiricamente colocava-se como *o mais compatível com a nossa natureza para ensinar a criança a pensar*[68].

Gonçalves (2002) afirma que Oscar Thompson deixou evidente nos relatórios elaborados por ele a importância da implantação do ensino profissionalizante e do ensino agrícola no estado de São Paulo diante na necessidade de *formar mão-de-obra escolarizada e disciplinada para a geração de riquezas e de um futuro próspero para o país*. O analfabetismo e a falta de mão-de-obra para satisfazer a demanda da indústria paulista incipiente, conjugados com a grande quantidade de migrantes das zonas rurais e imigrantes, então considerados indisciplinados, indolentes e improdutivos, eram apontados como parte dos problemas sociais do final da década de 1910.

Thompson acreditava na educação como um meio de solucionar os problemas sociais. A escola poderia oferecer formação integral do sujeito e era considerada como o instrumento capaz de regenerar essa população, tornando-a produtiva, saudável e otimista.

Na primeira gestão de Thompson, entrou em vigor o decreto n. 1915 de 18/07/1910, que regula o funcionamento e estabelece o programa das escolas noturnas. Estas escolas eram *destinadas a pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos* e funcionariam durante toda a semana, das 18h30 às 21h00. O programa trata das matérias de leitura e linguagem (ensinadas pelo método analítico), aritmética, lições gerais, educação cívica e moral e desenho, e em todas essas há a relação dos conteúdos às questões do universo operário: relações do trabalho (produção e consumo), a valorização do trabalho e da instrução, importância da higiene e prejuízos do alcoolismo, entre outros temas.

De acordo com o *Anuário* 1909-1910[69] consta que funcionavam na Capital dois cursos noturnos e dez escolas noturnas; no interior, doze cursos noturnos e doze escolas

---

[68] Os relatórios elaborados por Thompson e publicados nos anuários oferecem orientação metodológica para o ensino da leitura pelo método analítico, ensino de desenho e caligrafia68 a partir dos trabalhos desenvolvidos por estudiosos estrangeiros como Parker, Roark, Faria de Vasconcelos, Webb, Gallandet, Farnham, Arnold e Virdeu, entre outros (GONÇALVES, 2002).

[69] O *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* foi uma publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública de tiragem anual, que circulou com interrupções nos anos de 1907 a 1921, de 1923 a 1926 e de 1935 a 1937, num total de 18 números. Anuários consultados: 1909-1910, 1910-1911, 1911-1912, 1913, 1914, 1917, 1920-1921, 1922, 1923, 1924-1925, 1926, 1935-1936 e de 1936-1937, os quais estavam localizados no acervo Paulo Bourroul e Macedo Soares da Faculdade de Educação da Universidade de

noturnas. Oscar Thompson apresentou uma crítica aos programas de ensino, porque eram adotados os mesmos programas das escolas preliminares diurnas para os cursos noturnos. Para ele, o programa está muito aquém das necessidades do trabalhador manual, que *necessita de conhecimentos de immediato alcance pratico*:

> Leitura e escripta, exercicios praticos de linguagem, arithmetica e lições geraes, comprehendendo noções de geographia e historia, geometria pratica e desenho, noções moraes e civicas relativa aos deveres para com a familia, a sociedade e a patria, applicações das sciencias physico-naturaes á industria, ao commercio e á agricultura, taes são, julgamos, as materias essenciaes á vida do trabalhador manual.
> Esta ultima parte – "lições geraes" deve comprehender apenas conhecimentos de alcance pratico que habilitem o proletariado ás condições e exigencias do mundo moderno, fazendo-o conhecer, rudimentarmente embora, as mais communs aplicações das sciencias physico-naturaes á industria, ao commercio, á agricultura, ou, de modo geral, ás artes e officios (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1909-1910, p. 66).

No relatório do inspetor escolar José Carneiro da Silva, há informações sobre a falta de adequação das escolas noturnas diante das necessidades de formação do aluno trabalhador.

> Temos nos nossos programmas o desenho, os trabalhos manuaes, as noções de sciencias, NAS SUAS MAIS UTEIS APPLICAÇÕES ÁS INDUSTRIAS E Á AGRICULTURA.... Que têm feito nossas escolas a tal respeito? Nada.
> Faltam-nos apparelhos, faltam-nos recintos apropriados, faltam-nos mestres de preparo experimental, que no conceito de Pestalozzi, citado por Oliveira Lima, "trabalhem com os alumnos, fazendo uso de suas proprias mãos, dando-lhes o exemplo da união do cerebro e do esforço dos braços".
> Tratando-se do ensino pratico, deve insistir aqui pela remodelação dos nossos cursos nocturnos e dos que foram ultimamente creados, bem como pela organização das novas escolas dos centros industriaes de accôrdo com as immediatas necessidades dos alumnos (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1909-1910, p. 252-253).

O inspetor faz uma crítica não ao programa mais as dificuldades de sua implementação destacando que para trabalhar com as disciplinas de desenho, trabalhos manuais e noções de ciências, poderiam ser pensadas práticas que formassem mão de obra para a industrial e a agricultura, mas as escolas não possuem espaços físicos adequados. Os equipamentos necessários para este tipo de formação também não estão disponíveis na escola. Aponta ainda um problema recorrente, os professores não estão formados para atender as necessidades dos alunos. O relatório também indica aspectos da concepção dos cursos noturnos, pautados na teoria de Pestalozzi, têm uma ênfase no caráter prático, voltados para a formação de mão de obra qualificada.

São Paulo e no acervo do Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci do Centro do Professorado Paulista.

Nos relatórios de Oscar Thompson e dos inspetores de ensino José Carneiro da Silva e Miguel Carneiro Junior, aparece a necessidade de garantir a especificidade dos cursos noturnos, para isto seria importante criar um regimento e programas de ensino. O decreto 1915 de 18/07/1910, coloca que o curso noturno também deve ser profissionalizante, esta proposta será retomada por Pedro Voss, em 1926.

2.4 João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior e os cursos noturnos 1912 a 1916

No *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1911-1912*, figuram vinte escolas noturnas e dois cursos noturnos na capital, com a matrícula de 8.072 alunos e frequência média de 39 alunos. Neste período as Escolas Noturnas atendiam adultos e indivíduos maiores de 14 anos, que deviam ser confiados aos *professores mais distinctos, mais bem orientados*, pois o ensino deveria ser proveitoso e útil àqueles que já haviam trabalhado de 8 a 10 horas durante o dia, e mesmo exaustos, ainda tinham interesse em estudar:

> ESCOLAS NOCTURNAS
> Quem corre á escola nocturna depois de ter suportado 8 ou 10 longas horas de penoso trabalho, exausto de forças, revela tão alta somma de boa vontade, tanto desejo de apprender, tanto amor ao estudo, que bem merece ter como guia o mais esforçado, o mais distincto professor.
> A nomeação para escola nocturna, pensam os inspectores escolares, devera ser premio conferido a professores de largo tirocinio e que tivessem alcançado os mais brilhantes resultados na regencia de suas respectivas classes.
> Si a escola não satisfaz de modo completo aos alumnos, si lhes não offerece noções práticas de que possam logo tirar proveito, si os não prepara afim de poderem com mais probabilidade de victoria lutar pela vida, a deserção é certa.
> O periodo de aulas nocturnas, officialmente de duas horas e meia, não é de facto, nem póde ser mais de duas horas. Deve, portanto, esse tempo ser bem aproveitado e só aproveital-o-á convenientemente o professor que reunir a um solido preparo, orientação segura e estiver compenetrado do alto serviço que presta á sociedade (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1911-1912, p. 38-39).

Dimensões como a motivação, a aplicabilidade dos estudos e a frequência a escola, deve ser assegurada por um professor, que deve ser especial para conseguir cumprir bem sua missão profissional.

Observa-se no *Anuário de Ensino de 1913* as mesmas orientações veiculadas no anuário anterior sobre as qualificações dos professores que deveriam ministrar aulas nas escolas noturnas, ou seja, os mais experientes e bem formados. A nomeação para este cargo nas escolas noturnas deveria ser percebida pelos professores como um prêmio.

No *Anuário de Ensino de 1914*, aparece pela primeira vez, no período republicano paulista, a diferenciação entre as escolas e os cursos noturnos. Os cursos noturnos eram regidos por professores das escolas diurnas que receberiam *uma gratificação de cem mil réis mensais*. As escolas noturnas seriam conduzidas por professores que só exerceriam esse cargo, por um período de 2 horas e meia, com o salário de *duzentos e cincoenta mil réis mensaes, tanto quanto ganham os professores diurnos de escolas de séde de municipio, que trabalham cinco horas* (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1913, p. 41).

O salário e a carga horária de trabalho são destacados como condições especiais para atrair os professores para que aceitassem trabalhar nos cursos e escolas noturnos. Apesar destas condições, os inspetores escolares verificaram, em visitas, que as escolas noturnas iniciavam às aulas de fato às 19 horas e não as 18h30 como indicava o regulamento. Desta forma os professores não cumpriam o horário trabalhando uma carga menor do que a estipulada, portanto, sendo remunerados a mais. Além disso, esses professores por só trabalhar a noite, tinham o dia livre para exercerem outra atividade. Diante destas "regalias", esperava-se do professor "pontualidade, dedicação e ensino profícuo".

Os inspetores concluem que existiam professores dedicados que *se compenetram em seus deveres, tornam o ensino de imediata utilidade á vida pratica dos moços, que lhes ouvem as lições*, há outros que apenas exerciam esse ofício como *ganha-pão*, à custa das *horas de repouso roubadas ao operário que procura aprender*. (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1913, p. 41-42). Como não tivemos acesso aos relatórios dos professores não pudemos verificar se a falta de pontualidade para o início das aulas se devia, por exemplo, ao atraso dos alunos.

Mesmo diante da situação insatisfatória, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior era a favor das escolas noturnas, afirmava que as mesmas deveriam ser intensamente fiscalizadas para que seus respectivos professores cumprissem seus deveres. No entanto, o Diretor defende o fim dos cursos noturnos, pois segundo ele, os mesmos não atingiam os objetivos de sua criação, pois seus professores, também encarregados dos cursos diurnos, não possuem disponibilidade para ocuparem-se com interesse e dedicação de seus alunos à noite.

O relatório do Diretor da Instrução Pública, divulgado no *Anuário de Ensino de 1917*, reforça a utilidade das escolas noturnas para as classes operárias e afirma que as mesmas precisam ser reformadas quanto às exigências de matrículas e horário de aulas:

> Parece-me exaggerada a matricula minima de 50 alumnos para essas escolas, principalmente tratando-se de escolas do interior. Os horários estabelecidos concorrem para afastar em vez de attrahir alumnos. Quem trabalha em serviço até ás cinco horas da tarde não póde sentir-se com disposição para frequentar aulas a começar ás seis horas e meia, como exige o regulamento (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1917, p. 11).

As normativas estabelecidas pelo regulamento da escola noturna, no que se refere ao mínimo 50 alunos, foi criticado pelo próprio Diretor da Instrução, questionando ter esta exigência até para as escolas que funcionam no interior. Outra questão mencionada anteriormente, confirma uma suposição de que as aulas não acontecem pontualmente, não por causa do professor, mas pelo atraso dos alunos que estão deslocando do trabalho para a escola.

Reis Junior reitera a crítica já exposta no anuário anterior, sobre inutilidade dos cursos noturnos, os quais deveriam desaparecer por completo para serem substituídos por escolas noturnas. O relatório traz também o número de escolas e cursos noturnos providos na capital e no interior do estado de São Paulo em 1917. Na capital funcionavam 47 estabelecimentos de ensino noturno (9 escolas isoladas, 2 cursos noturnos e 36 escolas agrupadas), onde foram matriculados 3.976 alunos. No interior funcionavam 92 estabelecimentos de ensino dessa categoria (79 escolas isoladas e cursos noturnos e 13 escolas agrupadas), que receberam a matrícula de 3.787 alunos.

O anuário de 1912 declarou a existência de 22 estabelecimentos de ensino noturno na capital, com a matrícula de 1.671 alunos. O anuário de 1917 registrou o funcionamento de 47 estabelecimentos de ensino noturnos na capital, com a matrícula 3.976 alunos e 92 estabelecimentos de ensino noturno em funcionamento no interior com a matrícula de 3.787 alunos.

Por estes dados, é possível constatar uma grande expansão de vagas no ensino noturno da Capital, o número de alunos atendidos mais do que dobrou. Isto significa que a demanda não era pequena em relação aos cursos criados. Para explicar o fato da pouca ampliação do número de matrículas neste período precisa ser melhor analisado, principalmente se considerarmos que a gestão de Reis Júnior aconteceu durante o levante grevista da década de 1910, pode-se inferir que o governo republicano acreditava na educação como uma estratégia de controle das massas, principalmente dos imigrantes que compunham majoritariamente o operariado paulista. Contudo, é perceptível a resistência desse público às iniciativas educacionais públicas, expressa pela ausência de matrículas em proporção ao aumento de vagas.

2.5. Cursos noturnos na 2ª. gestão de Oscar Thompson (1917 a 1920)

Thompson reassume a Diretoria Geral de Instrução Pública entre os anos de 1917 a 1920, procurando retomar e reencaminhar o trabalho iniciado por ele na sua primeira gestão. O objetivo era constituir uma escola moderna, para isto buscou organizar os estabelecimentos de ensino paulistas de acordo com os preceitos da Escola Nova e da Pedagogia Social.

No entanto, o analfabetismo ainda era um dos principais problemas sociais da nação, alcançando o índice de 71% de analfabetos. Diante disso, educadores, intelectuais e jornalistas que defendiam a erradicação do analfabetismo, organizaram associações civis em defesa da instrução popular com viés nacionalista, como o caso da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924)[70].

O projeto da Liga Nacionalista comungava com as propostas elaboradas por Thompson tais como: valorizar as práticas nacionalistas pelo ensino da língua; promover comemorações cívicas; cultuar a bandeira; estudar os vultos nacionais, etc.

O Diretor da Instrução Pública procurou intensificar a alfabetização, o escotismo, o civismo e os estudos de canto orfeônico, a fim de despertar dos caboclos, imigrantes e seus descendentes o nacionalismo e o patriotismo. Nos anuários, ele apresenta o imigrante como àquele que resiste em manter suas tradições, representando uma ameaça aos valores nacionais. O caboclo era apontado como um sujeito resistente, que não compreendia a vantagem de frequentar a escola.

A necessidade de instruir os imigrantes e os caboclos para adequá-los às necessidades da República torna-se ainda mais importante nessa segunda gestão de Thompson, marcada pelas grandes greves operárias de 1917 e 1918. A disseminação do nacionalismo para os imigrantes e da valorização do trabalho disciplinado aos caboclos formavam-se como uma estratégia de adequação das camadas populares ao ideal republicano. Esta estratégia seria veiculada na escola noturna e, possivelmente sustentada por um material didático voltado à formação deste público específico.

2.6. Sampaio Dória a reforma de 1920 e o ensino noturno

Antonio de Sampaio Dória, bacharel em direito e professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Superior da capital, fez parte dos

[70] A Liga Nacionalista foi fundada por Sampaio Dória e demais sócios com o objetivo de lutar a favor do voto secreto e obrigatório e da lei ela obrigatoriedade do serviço militar, pela difusão da instrução e do desenvolvimento da educação (ANTUNHA, 1976).

grupos que fundaram a Liga Nacionalista de São Paulo[71] e a Sociedade de Educação[72] e estabeleceu os princípios fundamentais da Reforma de 1920.

Segundo Antunha (1976), os trabalhos de Dória exprimem as convicções republicanas e democrático-liberais que lhe eram caras de que a democracia brasileira só teria sucesso se pessoas capazes assumissem a missão de governar e se a população tivesse autonomia no direito de escolha dos representantes, por meio do voto obrigatório e secreto.

Para que o voto popular fosse instrumento de democracia, era indispensável que a população fosse esclarecida, capaz de discernir e escolher o que mais correspondesse ao interesse desta. Portanto, era necessária a educação do povo para que o exercício do voto fosse inteligente e livre. Contudo, nos anos 20, as taxas de analfabetismo eram altas, não sendo possível, de imediato, oferecer educação ideal para todos. Segundo Sampaio Dória, era preciso, primeiramente, alfabetizar a população:

> O governo do povo, pelo povo e para o povo, tem a sua legitimidade na educação mesma do povo. Primeiro, a educação elementar para todos; depois a educação primária integral, aos dos centros populosos, e por fim, a educação secundária e superior aos das cidades de vida mais intensa. Só assim se terá preparado a pureza democrática, a prosperidade econômica, a civilização geral (ANTUNHA, 1976, p. 148).

Os ideais liberais são base para a formulação da ação supletiva do Estado, proposta por Dória, em matéria de educação popular. Os indivíduos podem promover individualmente a educação, mas cabe ao Estado sua garantia integral. Desta maneira, como o Estado não poderia em matéria de educação ficar aguardando as iniciativas privadas, a ideia de ação supletiva governamental significa, antes de mais nada, que educar é um direito dos particulares e um dever do Estado (ANTUNHA, 1976, p. 149).

Sampaio Dória também defende a relação entre educação e prosperidade econômica. O grande fluxo imigratório do período fez com que o estrangeiro fosse considerado a mão de obra qualificada para a industrialização, enquanto o trabalhador nacional fica à margem do progresso: a luta contra o analfabetismo não se esgota com o ensinar a ler e a escrever, pois é ainda necessário munir os indivíduos de habilidades

---

[71] Em sua tese, uma das hipóteses de Medeiros (2005) é a de que a Sociedade dos Patriotas era o lugar oculto de decisões em relação às funções e atividades da Liga Nacionalista.

[72] A Sociedade da Educação de São Paulo (1922-1931) tinha entre seus membros Sampaio Dória, Lourenço Filho, Renato Jardim, Arnaldo Barreto, Guilherme Kuhlmann, Oscar Freire e Fernando de Azevedo. De acordo com Nery (1999), sua finalidade era a de congregar membros do magistério em seus vários níveis, dos setores público e privado, com ideias e interesses comuns em desenvolver e aperfeiçoar métodos educativos e a organização escolar nos diversos graus.

profissionais, como o melhor preventivo contra o crime e o melhor propulsor da grandeza industrial da nação. (ANTUNHA, 176, p. 150)

Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública, publica no Anuário de Ensino de 1919 um relatório declarando a urgência de uma reforma na instrução pública, com a finalidade de combater o analfabetismo considerado o maior problema do Estado de São Paulo e da nação:

> Constata Oscar Thompson que, em 1918, a população de sete a doze anos – legalmente obrigada a freqüentar as escolas – atingia 480.164 crianças. A matrícula geral, entretanto, nas escolas estaduais, municipais e particulares não ia além de 253.406 crianças, das quais se encontravam matriculadas no curso primário somente 232.621. Havia, portanto, nesse ano, de acordo com as estatísticas oficiais disponíveis, além de um grande número de adolescentes e adultos analfabetos, pelo menos 247.543 crianças em idade escolar que não estavam matriculadas e não freqüentavam escolas. Mais da metade, portanto, do grupo etário que estava obrigado, de conformidade com os dispositivos da Constituição Estadual, a freqüentar escolas primárias, não o fazia, encontrando-se à margem dos benefícios do ensino elementar (ANTUNHA, 1976, p. 179).

Como solucionar o problema do analfabetismo sem que o Estado tivesse de arcar com a despesa significativa de construir novas escolas e criar novos cargos para professores primários? Na busca de uma solução técnica, Oscar Thompson expõe o problema em uma carta-circular a seus pares.

Sampaio Dória envia uma Carta-Aberta a Thompson, em outubro de 1918, na qual observa que o analfabeto é uma unidade negativa no seio do povo, pois não assimila as formas de progresso e não desenvolve suas capacidades produtivas. Dória defende que a educação do povo é uma questão nacional por excelência e propõe um plano de erradicação do analfabetismo em curto prazo. De acordo do Gonçalves (2002) a relação entre Oscar Thompson e Sampaio Dória na Liga Nacionalista integrou o trabalho de ambos de remodelação do ensino paulista, o que culminou com a Reforma de 1920 (Lei 1.750/1920).

A solução proposta por Sampaio Dória estava pautada na realização de uma grande campanha de alfabetização de âmbito estadual. A proposta era a de proporcionar a todas as crianças uma escola primária aligeirada, de objetivos mais modestos e duração reduzida. Seria mais democrático dar-se pouco a todos do que muito a poucos (ANTUNHA, 1976, p. 181). Essa solução seria provisória, até o estado reunir recursos para ampliação da escolarização de todos.

De acordo com o plano, Sampaio Dória disseminou a escola primária de dois anos – de frequência obrigatória e gratuita para crianças de 7 a 12 anos – e a escola

complementar de mesma duração. Ambas funcionariam em horário desdobrado na escola isolada com aulas de duas horas e meia cada uma. Seriam ensinados a leitura, a escrita e o cálculo, um único professor trabalharia nos dois períodos, recebendo para esta tarefa a mais uma gratificação. O rendimento da escola isolada aumentaria graças à uniformização das turmas e o custo salarial seria menor em relação a novas contratações de docentes. A promoção e a conclusão do curso alfabetizante seriam automáticas, o que acarretaria no aumento de vagas nas escolas e o professor que atingisse o objetivo de alfabetizar seria gratificado (ANTUNHA, 1976).

Além da elaboração dos anteprojetos de lei e de regulamentação da reforma (lei nº. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e no decreto 3.356 de 31 de maio de 1921), dois episódios marcaram o período administrativo de Sampaio Dória na Instrução Pública: o recenseamento escolar[73] e a autonomia didática. Por meio dos dados do recenseamento, procurava-se saber os lugares com maior concentração de crianças analfabetas, a fim de determinar os lugares que compensassem a instalação de uma escola. Os dados obtidos revelaram uma realidade distinta daquela que se acreditava até então:

> O censo revelou que das 547.975 crianças de 7 a 12 anos residentes no território estadual, apenas 175.830 se encontravam matriculadas nas escolas públicas e particulares. Permaneciam, pois, sem receber qualquer espécie de instrução 372.145 crianças de idade escolar primária. O problema era, portanto, muito mais grave do que se supunha. As medidas anteriormente propostas não seriam mais suficientes e a campanha deveria prolongar-se. Como dizia Sampaio Dória, a resolução do problema já não é técnica. É uma pura questão de dinheiro (ANTUNHA, 1976, p.185).

A autonomia didática proposta por Dória possibilitou uma renovação do ensino e a introdução efetiva de novos métodos pedagógicos. Por um lado, a Reforma previa a padronização do ensino por meio da unificação das escolas normais, da criação das delegacias de ensino e da ênfase da inspeção escolar. Por outro lado, a autonomia didática permitia ao professor escolher, dentre os livros didáticos aprovados pelo governo[74], aquele que preferisse, bem como o método de ensino que iria utilizar. (ANTUNHA, 1976).

De acordo com Antunha (1976), Sampaio Dória exonerou-se do cargo em 1921 por motivo de desavenças de ideias com o governo Washington Luís. Além da reação

[73] Segundo Antunha (1976, p. 184), o recenseamento foi a primeira tentativa de estudo objetivo de base estatística para a fundamentação da criação de escolas.

[74] Neste período foi publicada pelo inspetor Theodoro de Morais a Cartilha do Operário, voltada para alfabetizar adolescentes e adultos trabalhadores, um material didático oficial voltado à alfabetização e ao mesmo tempo incutir os ideais políticos que estavam em circulação e que deveriam ser incutidos na população brasileira, principalmente junto a massa trabalhadora que estava indo a escola. Para saber mais ver dissertação de mestrado: (BARBOZA, 2007).

negativa por parte dos professores, de alguns políticos e dos meios de comunicação que julgavam a reforma drástica. Guilherme Kuhlmann[75] foi designado para o cargo, e em seu período administrativo, a reforma teve sua real execução até a derrocada pelo decreto 3.858, de 11 de junho de 1925, aprovado pela lei 2.095 de dezembro do mesmo ano.

De acordo com o *Anuário de Ensino de 1922*, durante o período de execução da Reforma de 1920, Guilherme Kuhlmann pouco investiu nas escolas e cursos noturnos e cursos profissionais. Os dados tabulados sobre estas modalidades de ensino aparecem junto com aqueles sobre as escolas isoladas, todos no nível primário. Em 1921, havia na capital, 70 estabelecimentos de ensino, 1.717 matrículas do sexo masculino e 1.866 matrículas do sexo feminino, totalizando 3.593 matrículas.

O relatório de Sud Mennucci como do delegado regional publicado no *Anuário de Ensino de 1923*, registra a expressa indicação de extinção das escolas e dos cursos noturnos. Segundo Mennucci, das onze escolas reunidas sob sua responsabilidade, apenas três ministravam os cursos noturnos. A reforma já havia estabelecido, no artigo 26, a extinção das escolas noturnas, transformando as existentes em cursos noturnos. O delegado reforça que os resultados obtidos pelos cursos noturnos são insatisfatórios, pois raramente um aluno matriculado chega a prestar os exames anuais. Além disso, a gratificação dada aos professores não era incorporada aos salários e o trabalho nos cursos não tinham efeito na aposentadoria dos docentes.

O relatório de Mennucci deixa claro que a reforma de 1920 não visou a manutenção do atendimento nas escolas noturnas, pelo contrário, foi feita uma opção por uma escolarização de adolescentes e adultos já avaliada como insatisfatória. As escolas noturnas existentes, destinadas à formação de operários, mantidas em prédios próprios cedidos pelos municípios, deveriam ser transformadas em cursos noturnos, de estrutura semelhante à das escolas isoladas, formadas de acordo com a demanda por esta modalidade de ensino nas localidades. Perdendo o lugar de funcionamento e os professores que até então estavam designados para atuar especificamente nestas escolas, além do apoio dos municípios, explicita-se uma opção por priorizar a escolarização das crianças pequenas em detrimento dos adolescentes e adultos analfabetos.

75 Guilherme Kuhlmann assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública até 1924, seguido por Pedro Voss (1925 a 1927), Amadeu Mendes (1927 a 1930) e Lourenço Filho (1930 a 1931).

2.7. O ensino noturno no fim da primeira república (1925-1927)

No resumo estatístico da instrução pública paulista, conforme já havia acontecido no anuário de 1922, as escolas isoladas diurnas e noturnas fazem parte do ensino primário e são computadas juntamente. Na capital havia 54 escolas isoladas, com um total de 3.615 matrículas (2.075 matrículas do sexo masculino e 1.510 matrículas do sexo feminino). No interior, 1.451 escolas isoladas, com um total de 75.639 matrículas (44.608 do sexo masculino e 31.031 do sexo feminino). Estes dados chamam a atenção pelo grande número de escolas noturnas no interior. Um outro aspecto sobre esses dados é o fato ocorrer, pela primeira vez, a inclusão de pessoas do sexo feminino nas estatísticas relacionadas às escolas noturnas.

Sobre as escolas isoladas, no relatório consta ainda que, em 1924, *das 1.505 escolas 283 eram urbanas e 1.222 ruraes. Das urbanas, 193 eram diurnas e 90 nocturnas. Das escolas ruraes 1.220 eram diurnas e 2 nocturnas. Desse universo, 236 escolas isoladas eram para o sexo masculino, 58 para o sexo feminino e 1.211 mistas* (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 19124-1925, p. 108). Em 1925 observa-se uma mudança nesse quadro, o número de escolas noturnas diminui na capital e aumenta no interior. *Das 1.328 escolas isoladas, em funccionamento no Estado, no anno de 1925, eram urbanas 308 e ruraes, 1020. Daquellas, 237 diurnas e 71 nocturnas. Das ruraes, 994 eram diurnas e 26 nocturnas* (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 19124-1925, p. 255).

Segundo o anuário, em 1925, dos 68.089 alunos matriculados no Estado, 38.712 eram filhos de brasileiros e 24.327 filhos de estrangeiros. Haviam 7.448 matrículas de alunos maiores de 12 anos, (5.702 do sexo masculino e 1.746 do sexo feminino). Contatamos também que as escolas profissionais ofereciam curso preliminar para os alunos *de preparo insufficiente* durante o período noturno com aulas teóricas de português, educação física, aritmética, geometria, desenho profissional e plástica.

No anuário de 1926, observa-se que são criados nas escolas profissionais, cursos preliminares para alfabetizar adolescentes e adultos analfabetos que querem se profissionalizar. Provavelmente, a expansão dos cursos noturnos, via escolas profissionais, provocou o aumento das matrículas no interior.

O *Anuário de 1926* traz informações sobre os cursos de alfabetização mantidos nas escolas profissionais:

> Escolas profissionaes
> Nas cinco escolas profissionaes mantidas pelo Estado, duas nesta Capital (masculina e feminina), as outras nas cidades de Amparo, Franca e Rio Claro e na Escola Agricola "Luiz de Queiroz", de Piracicaba, matricularam-se no anno passado, 3.171 alumnos, dos quaes 161 no curso de *alphabetização*. A frequencia media annual foi de 1.776 e a porcentagem media de frequencia annual 84,9%.
> Diplomaram-se nessas escolas 194 alumnos e houve 94 promoções (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1926, p. 12 – grifo nosso).

Nos programas de ensino dos cursos profissionais da Escola Profissional Masculina da Capital constam as disciplinas teóricas de *lingua materna, arithmetica e geometria, desenho geometrico e desenho profissional, alem do estudo experimental de chimica applicada ás profissões* (VOSS, 1926, p. 167). Na Escola Profissional feminina da Capital há um curso geral obrigatório com as disciplinas de língua materna, cálculo aritmético e geométrico e desenho técnico.

Verifica-se também, no Anuário de 1926, a associação dos dados estatísticos referentes às escolas isoladas, cursos noturnos. Na capital havia 115 estabelecimentos de ensino, onde se matricularam 5.909 alunos (3.250 do sexo masculino e 2.659 do sexo feminino). No interior havia 1.345 estabelecimentos de ensino, que receberam 60.132 matrículas (34.986 do sexo masculino e 25.146 do sexo feminino).

As informações sobre as escolas profissionais indicam as especificidades dos cursos noturnos (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1926, p. 178 – grifo nosso):

> **Cursos nocturnos**
> Funccionou á noite, das 19 ás 21 horas, um curso nocturno de alphabetização, destinado aos alumnos analphabetos ou de preparo insufficiente que frequentam, de dia, as *officinas*. No mesmo horario funcciona ás segundas, quartas e sextas-feiras um curso de desenho technico destinado ao aperfeiçoamento dos operarios da cidade.
> Estes cursos estão satisfazendo plenamente os fins a que se destinam.

Matricula geral dos cursos noturnos Curso de Alfabetização 1926	
Matriculados	**73**
Eliminados	**39**
Existentes em Novembro	**34**
Frequência média anual	**28,8%**
Porcentagem de frequência anual	**84,9%**
Promovidos para o curso diurno	**20**

Como já foi salientado anteriormente, o *Anuário de Ensino de 1926* evidencia a projeção de um outro seguimento, as escolas profissionais, que utilizam os cursos noturnos de alfabetização para complementar sua formação de seus alunos ainda analfabetos.

Bibliografia

ANTUNHA, H. C. G. A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: FEUSP, 1976 (Estudos e Documentos, v. 12)

BARBOZA, Andressa Cristina C. *Cartilha do Operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930).* Dissertação (Mestrado) – programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

CARVALHO, Marta M. C. "Reformas da instrução pública". In: LOPES, E. M. T. et all. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-252.

CARVALHO, Marta M. C. "A República e os perigos do analfabeto". PRADO, M. L. C. e VIDAL, Diana. G. (Orgs.) À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002.

CARVALHO, S. A. S. O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920). São Paulo: PUC-SP, 1998, dissertação.

CAVALIERE, A. M. "Entre o pioneirismo e o impasse: reforma paulista de 1920". Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, jan. -jun., 2003, p. 27-44.

COSTA, Ana L. J. da. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889).* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DEAN, W. "A industrialização durante a República Velha" in: FAUSTO, B. *O Brasil Republicano, volume 1*: Estrutura de poder e economia (1889-1930). 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

GONÇALVES, G. N. A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a Instrução Pública em São Paulo (1989-1920). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

GONÇALVES, G. N; WARDE, M. J. “Oscar Thompson”. FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M. Dicionários de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: UFRJ; CONPED; INEP, 2002.

HILSDORF, M. L. S. Historia da Educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MEDEIROS, V. A. Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

MORAES, C. S. V. Socialização da Força de Trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo, 1873/1934. São Paulo: FFLCH-USP, 1990, tese.

REIS FILHO, C. Índice Básico da Legislação do Ensino Paulista 1890-1945. São José do Rio Preto: FFCL, 1964.

SOUZA, R. F. Ciência e intuição na escola primária ou como semear o ‘pão do espírito’: lições de conteúdo e método. In:_____. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

Capítulo 3 - Loja Maçônica Independência e a aula noturna para adolescentes e adultos em São Paulo (1874-1878)

O objetivo deste capítulo é o de analisar uma das formas históricas de escolarização e alfabetização voltadas para adolescentes e adultos, postas em circulação na sociedade paulista, agenciada pela Loja Maçônica Independência de Campinas, no período de 1870-1880. Para isto privilegiaremos o estudo de uma escola noturna criada por esta instituição e que teve como um dos mentores: Valentim da Silveira Lopes, um imigrante português, advogado, jornalista, médico, ilustrado e maçom, que chegou ao Brasil com toda família em 1857.

De acordo com Dermatini (2002) e Vidal (2006; 2008) este tipo de investigação aponta para dificuldades impostas pela invisibilidade do imigrante português na sociedade brasileira, mas que ao serem superadas podem indicar uma proficuidade na compreensão de histórias da educação, que se cruzam por ações individuais ou coletivas de sujeitos, atuando assim como bem define Gruzinski (1999; 2003) como "passeur" ou "passador" entre sociedades e culturas existentes em dois mundos: no velho e no novo. Ao falar sobre a junção dos mundos, o autor aponta que não faz sentido fazer uma distinção entre os miscigenados e os mestiços culturais, pois tanto os "colonizadores" quanto os "colonizados", foram expostos do ponto de vista individual e grupal a culturas e modos de vida diferentes da sua origem (GRUZINSKI, 2006, p. 728). Esse "vai e vem" desenvolve uma sensibilidade cultural à diferença, uma aptidão para variar os registros, assim como estimulam a capacidade de misturar ou para multiplicar as máscaras e as pertenças.

Assim, entrelaçando um jogo de escalas micro e macro estes passadores foram produzindo sínteses a partir de diferentes representações sociais e históricas, traduzidas nas apropriações e circulação de saberes, objetos e culturas. A fundamentação da análise aqui proposta sobre a aula noturna da Loja Maçônica Independência e a atuação de Valentim Lopes emerge dessas preocupações historiográficas, optando por uma história conectada ancorada na circularidade dos sujeitos, dos modelos pedagógicos e objetos didáticos, enfim, das relações existentes entre Brasil e Portugal e das apropriações decorrentes em suas múltiplas escalas.

Valentim da Silveira Lopes é um destes casos, ao chegar ao Brasil viveu inicialmente no Rio de Janeiro quando fundou o Colégio Humanidades, três anos depois

se mudou com toda a família para Nova Friburgo. Em 1863, viajou para a Alemanha para cursar medicina. Ao retornar ao país em 1867, defendeu a tese *Do Cólera*, na Academia de Medicina de Salvador, em seguida foi para o Rio de Janeiro onde permaneceu até 1870. Mudou-se para a cidade de Campinas, em São Paulo, permanecendo nesta cidade até meados de 1876. De Campinas transferiu-se novamente para o Rio de Janeiro e alguns indícios apontam que retornou a Portugal no período da proclamação da República no Brasil.

Este estudo privilegiou o período em que Valentim da Silveira Lopes esteve em Campinas, onde atuou intensivamente como médico, principalmente no combate a Varíola, como colaborador do jornal *A Gazeta de Campinas*[76] e membro da Loja Maçônica Independência.

A ação educativa da Loja Maçônica Independência de Campinas será analisada com o intuito de se compreender as motivações que levaram esta instituição e seus membros a criar uma escola noturna, portanto, um modelo de escola elementar posto em circulação em contraponto ao modelo oficial de escolarização.

Para Colussi (2000) a maçonaria foi uma das principais instituições da segunda metade do Século XIX, que defendia posições anticlericais em defesa do ideário liberal e cientificista de uma parte significativa da ilustração brasileira no período.

A atuação dos maçons se deu no país utilizando-se da imprensa, dos espaços parlamentares, das associações, dos clubes literários e ou filantrópicos, com objetivo de se contrapor aos privilégios da igreja católica no Brasil. A educação laica foi sempre uma das mais importantes bandeiras dos maçons fazendo um contraponto à obrigatoriedade do ensino religioso.

Colussi (2000) destaca que ser anticlerical não era uma exclusividade deste grupo, uma outra parte da elite política e intelectual do país tinha a mesma posição. Por isso, os maçons tiveram uma grande adesão de setores sociais mais ilustrados em defesa da secularização da sociedade, ou seja, a separação do Estado e da Igreja.

3.1 Valentim José Silveira Lopes: construindo uma trajetória no Brasil

Traçar a trajetória de Valentim José Silveira Lopes torna-se uma questão complexa e difícil, uma vez que, ele viveu em vários países e no Brasil passou por

[76] A *Gazeta de Campinas* funcionou até 1889, considerado o mais importante veículo de disseminação das ideias republicanas na cidade de Campinas. Seus redatores e colaboradores mais influentes e membros do Partido Republicano Paulista foram: Campos Salles, Francisco Glicério, Francisco Quirino dos Santos, Jorge de Miranda, Américo Brasiliense, entre outros (HILSDORF, 1996).

várias províncias e cidades, o que dificultou compreender as redes sociais estabelecidas por ele antes, durante e depois de ter vivido no país.

Pretendo aqui destacar um desses momentos, quando residiu em Campinas, São Paulo, no final do século XIX. É importante salientar que até muito recentemente, Valentim era conhecido e citado em diversos estudos e pesquisas realizados no Brasil, apenas por ser pai de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes, autoras de livros infantis.

Valentim José Silveira Lopes, português, imigrou para o Brasil em 1856, no ano seguinte a sua chegada, juntou-se a ele a esposa Antonia Adelina do Amaral Pereira e o filho Valentim José da Silveira Junior. Em Portugal permaneceram as duas filhas mais velhas Adelina e Maria José. A família Silveira Lopes fixou residência na cidade de Macaé, na província do Rio de Janeiro, onde criaram um pequeno colégio.

Segundo De Lucca (1995), Valentim e esposa começaram a dedicar-se profissionalmente ao magistério por volta de 1850. Em Lisboa fundaram um pequeno colégio particular, Academia de Minerva, ampliada e sucedida pelo Colégio Artístico Comercial. A proposta educacional implementada por ele configurava-se a partir da reforma pedagógica do Duque Saldanha e de Antonio Feliciano de Castilho. De Lucca ainda assinala que Valentim secretariou a Associação Promotora de Educação Popular, por eles fundada. Junto com outros intelectuais também participou da fundação do Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas.

Em Portugal, Valentim teve oportunidade de desempenhar várias funções nas instituições educacionais que participou na condição de fundador e de colaborador. Como secretario possivelmente teve oportunidade de trabalhar com questões da administração escolar. Como fundador de um colégio deve ter participado tanto da gestão escolar (administração e burocracia) quanto da elaboração da proposta pedagógica. No Brasil, além de atuar na área médica, acabou também atuando na área educacional, como veremos mais adiante.

A partir de informações encontradas em uma série de artigos escritos por ele na *Gazeta de Campinas*, nos meses de dezembro de 1875 e janeiro de 1876, sobre o tema "A jurisprudência perante a medicina" e no debate sobre "os médicos não sabem medicina legal", Valentim apresentava-se como advogado: "fustigar com a delicadesa que distingue o advogado fino e illustrado, a classe a que me honro de pertencer, e pela qual, embora nos últimos, me cumpre pugnar" (Editorial 19/12/1875, no. 639 –: GAZETA DE CAMPINAS, 19 de dezembro de 1875). Não foi possível ainda

identificar informações sobre o lugar, período e em qual instituição Valentim se formou, provavelmente foi em Portugal, antes de se casar com D. Antônia. Seria importante localizar nos arquivos de Portugal dados sobre a família, a infância, a juventude, a formação acadêmica e a profissional, para uma melhor compreensão de aspectos relacionados tanto a formação prévia, quanto a relação deste com a monarquia e a maçonaria portuguesa e posteriormente brasileira.

Vidal (2004) indica que em 1860, Valentim e a família transferiram-se para o Rio de Janeiro, fundando o Colégio de Humanidades, três anos mais tarde esta instituição foi deslocada para Nova Friburgo, cidade considerada reduto de tradicionais escolas e internatos femininos.

Em 1863, Valentim viajou para a Alemanha para cursar medicina deixando sua família no Brasil. O Colégio ficou sob a responsabilidade da esposa Antonia Adelina que também possuía uma grande experiência como diretora e professora. O recém doutor ao retornar ao Brasil em 1867, defendeu a tese *Do Cólera*, na Academia de Medicina de Salvador, em seguida foi para o Rio de Janeiro onde permaneceu até 1870.

As motivações que levaram Valentim a continuar investindo na formação acadêmica profissional e optar pelo curso de medicina merecem um maior aprofundamento. No entanto, podemos inferir que o *status* e o retorno financeiro como médico no período imperial, seria muito mais rentável do que a carreira na área educacional, certamente a medicina poderia assegurar ainda mais a independência econômica da família.

As motivações que levaram Valentim a cursar medicina na Alemanha e não em outro país da Europa como a França, ou mesmo em Portugal constitui-se também em uma questão que merece ser investigada com uma maior verticalidade, aqui levantamos algumas hipóteses: uma primeira sugere que a definição por estudar na Alemanha estaria relacionada ao grande desenvolvimento da medicina naquele país, especificamente na área das epidemiologias; uma segunda aponta que Portugal estaria fora de seus planos por causa das instabilidades políticas ocorridas nos anos 60 e 70 do século XIX. Neste período ocorreu a II Restauração da Companhia de Jesus[77], o que

[77] A Igreja Católica aos poucos efetivava no Brasil o movimento de renovação e afirmação de sua doutrina. Essa reação católica caracterizou-se pela reafirmação do escolasticísmo, pelo restabelecimento da Sociedade de Jesus (1814) e por uma série de encíclicas, bulas, alocuções que foram fulminantemente lançadas contra o que a Igreja considerava serem elementos errôneos e tendências perigosas dentro da religião e da sociedade civil.

acabou por promover dois movimentos políticos culturais fortes responsáveis pela divisão da sociedade portuguesa, de um lado os jesuítas e de outro os maçons

Em 1871, Valentim e a família mudam-se novamente de cidade dirigindo-se para Campinas, no interior de São Paulo.

3.2 Valentim e a atuação em Campinas (1871 a 1876)

Campinas[78] tornou-se o centro das transformações no que se refere às relações de produção do Oeste paulista, com o progressivo abandono do trabalho escravo em favor do trabalho livre, a introdução de ferrovias e da mecanização nas operações de beneficiamento do café. A cidade tornou-se, também, o centro das discussões acerca das questões que afligiam a economia cafeeira: a elite campineira (fazendeiros, profissionais liberais, etc.) participou de forma ativa na busca de soluções às importantes questões do período, como a implantação de ferrovias, a falta de crédito agrícola e a necessidade da substituição do trabalho, no contexto da proibição do tráfico de escravos.

Em 1870, Campinas era considerada uma das mais importantes cidades agrícolas da província de São Paulo, o crescimento e o desenvolvimento alcançado dependeram fortemente do trabalho escravo. Após 1850, com a proibição do tráfico negreiro, os fazendeiros começaram a ficar preocupados com a substituição dessa mão de obra. Não estavam ainda em vigor às leis direcionadas a entrada dos imigrantes no país, isto só vai acontecer em São Paulo, em 1886, com a criação da Sociedade Promotora da Imigração[79].

Os debates em relação à política de imigração no Brasil tiveram início em 1858, quando foram apresentados à Assembleia Legislativa Provincial vários projetos visando a formação de núcleos coloniais oficiais para a instalação dos imigrantes europeus. Em 1876, o Governo Imperial por meio do Decreto No. 6129, de 23 de fevereiro de 1876, criou a Inspetoria Geral de Terras e Colonização. De acordo com Klein (1994, p. 14) no período imperial a política imigrantista brasileira pode ser definida por meio de três modelos básicos: um primeiro informado pela oferta ilimitada de mão de obra escravizada da África, uma vez que, o interesse do governo Brasileiro pela imigração

[78] Em 1874 a população de Campinas era de 31.397 habitantes, em 1886 passou a ser de 41.253. São Paulo, a Capital da Província em 1874 tinha uma população de 31.385 habitantes e em 1886 passou a ser de 47.253, esses dados indicam a importância econômica de Campinas em relação as demais cidades, inclusive em relação a Capital. Para saber mais, consultar: (SEMEGHINI, 1988).

[79] A Sociedade Promotora da Imigração foi criada por cafeicultores do Oeste Paulista e investindo na entrada de imigrantes europeus e assegurando a colocação dos mesmos no mercado de trabalho. Isto era feito mediante os auxílios e subsídios determinados nas leis que deveriam ser repassados a eles.

estrangeira era muito pequeno; um segundo modelo, criado a partir de 1850, quando o tráfico de escravos foi proibido no país, obrigando os fazendeiros a pensar em alternativas para a substituição da mão de obra africana escravizada, o trabalhador livre passou a ser inserido neste contexto; um último modelo, construído no período da abolição da escravatura, quando a vinda dos emigrantes europeus passou a ser estimulada tanto para a lavoura cafeeira quanto para as construções de infraestrutura no país. O governo brasileiro passou a subsidiar a vinda de um grande contingente de pessoas de vários países da Europa.

Kreutz (2000) e Carvalho (2000) apontam que a questão da imigração estrangeira para o Brasil foi uma temática relevante tanto no final do período Imperial, quanto após a proclamação da República, mais especificamente entre 1889 até 1930. A preferência e o investimento do governo imperial para receber os imigrantes europeus tem sido objeto de estudo de vários autores, que têm apontado os seguintes motivos: a) uma política de branqueamento do país; b) mão de obra mais qualificada para promover o desenvolvimento do país; c) crença na superioridade inata do trabalhador europeu.

O fato é que no ano de 1873, Campinas já sofria com a escassez de mão de obra para as lavouras cafeeiras. Bianconi (2002) aponta que este problema passou a ser uma grande preocupação dos cafeicultores, refletido em uma série de artigos publicados na *Gazeta de Campinas*. Destacamos alguns publicados em 1870, em que dois fazendeiros ao se utilizarem dos pseudônimos de "Lavrador"[80] e "Roceiro"[81], discutiram as formas para a arregimentação de trabalhadores livres. O primeiro "Lavrador" criticava a falta de ação governamental e sugeria a formação de associações de fazendeiros para que pudessem, com os próprios recursos, trazer colonos da Europa. O segundo, "Roceiro", era contrário aos contratos de parceria que "escravizavam" os colonos, defendia a criação de associações agrícolas e a arregimentação de trabalhadores pelas casas comerciais europeias[82].

A questão da mão de obra escrava e livre também estava na pauta dos partidos políticos. Campos Salles recomendava aos agricultores que começassem a introduzir trabalhadores livres por seus próprios recursos para que não deixassem a lavoura morrer, uma vez que não era possível prever quando chegariam os auxílios do governo.

---

[80] Joaquim Bonifácio do Amaral tornou-se o Visconde de Indaiatuba, teve a experiência com cerca de cem colonos em sua fazenda entre os anos 1852 e 1864.
[81] Comendador José Vergueiro.
[82] Este debate apresentado pela *Gazeta de Campinas* começava a anunciar os grandes acordos realizados pelo Brasil e outros países para aceitar os imigrantes europeus no país. O que vai se constituir em uma forte política no final do Século XIX, principalmente após a abolição da escravatura.

Francisco Glicério, membro da Loja Maçônica Independente e do partido republicano, defendia a união da classe dos agricultores para que cobrassem a garantia pelo desenvolvimento da lavoura via voto.

Em 1873, ocorreu em Campinas o Congresso Republicano, tornando a cidade no principal centro do republicanismo em São Paulo. Nos anos de 1880 o partido consolidou sua influência na cidade vencendo as eleições municipais e elegendo candidatos às Assembléias Provincial e Geral. A questão do trabalho escravo e livre passou a fazer parte dos principais temas debatidos internamente no partido e fora dele.

Entre 1870 e 1910 as lojas maçônicas de todo o Brasil, faziam parte do círculo republicano e transformaram-se em espaços de discussão e de produção de consensos sobre importantes temas de interesse nacional. Duas temáticas merecem destaque, a primeira referia-se à libertação dos escravos e a segunda era a República. Os maçons se dividiam ao defenderem a emancipação dos escravos por meio da libertação gradual, mediante pagamento de indenizações aos proprietários, ou como partidários da libertação imediata e sem indenizações.

Foi, sobretudo, a partir de 1870, portanto já no final do século XIX, momento de propaganda e de expansão do ideário republicano, que iriam surgir novas ideias no que se refere à educação. Mesmo considerando que a maioria dos republicanos defendia muito mais uma simples mudança de regime de governo do que uma mudança efetiva nas relações sociais e econômicas muito desiguais presentes na sociedade brasileira é preciso ver que eles repunham com grande força a necessidade da educação do povo, pois acreditavam que sem ela não existira nem ordem nem progresso

No período em que Valentim viveu em Campinas, os debates políticos sobre as ideias republicanas, a abolição da escravatura e as questões relacionadas ao desenvolvimento urbano e agrícola estavam em plena efervescência.

Valentim esteve à frente de vários projetos importantes. O primeiro foi no combate a grande epidemia de varíola, mencionada diversas vezes pela *Gazeta de Campinas*, que deu destaque ao sucesso de sua atuação. Este inclusive foi o motivo de sua vinda para Campinas, especialmente convidado pelo governo local para combater as grandes epidemias que estavam ocorrendo na região. Foram publicadas várias notas de pessoas que haviam sido curadas por ele, todas agradeciam a atenção e os excelentes cuidados médicos recebidos.

Em 1875 assumiu a responsabilidade pela construção de um hospital pela Sociedade Portuguesa de Beneficência, sua construção foi no período de 1875 a 1876,

várias chamadas foram publicadas na Gazeta de Campinas anunciando festas, rifas e leilões que seriam realizados com objetivo de mobilizar e arrecadar recursos para as obras. Valentim era sempre enaltecido pelo seu espírito humanitário e como filantropo.

Outra iniciativa, de natureza particular foi iniciada em 1874, Valentim passou a dirigir junto com o médico Oliveira Santos, um hospital particular a "Casa de Saúde do Senhor Bom Jesus". Na *Gazeta*, no período de 1874 a 1876, encontramos inúmeras notícias sobre esta instituição, tais como:

> Este estabelecimento, já bastante conhecido em Campinas, passa a ser dirigido do 1º. de novembro em diante pelos Drs. Silveira Lopes e Oliveira Santos. Foram augmentadas as enfermarias e reformado o seu material. As condições de admissão são as mesmas do costume (GAZETA DE CAMPINAS, 19 de abril de 1874).

> Casa de Saúde dos Drs. Silveira Lopes & Oliveira Santos. Este estabelecimento, dispondo de excellentes e hygienicas accomodações continua a receber doentes sob as condições de costume (GAZETA DE CAMPINAS, 11 de abril de 1875).

Este empreendimento possivelmente assegurava maior rendimento financeiro a Valentim, em Campinas, uma vez que, existiam poucas clínicas médicas e os hospitais públicos começaram a ser criados naquele momento, como por exemplo, a Santa Casa de Misericórdia.

Atuou como colaborador na *Gazeta de Campinas* no período de 1874 a 1876, foi citado em dezenas de notícias publicadas, assinou cinco artigos: dois na sessão *Artes de Letras*; três na sessão *Científica* e foi responsável por seis editoriais.

Na sessão de *Ciência*, antes de sua partida para a Corte, foram publicados os últimos artigos escritos por ele em Campinas. Um primeiro tema abordado foi a "Febre Amarela", epidemia que havia castigado a população da província de São Paulo, mas que já estava controlada, em 1876, não houve nenhum registro da doença.

No final de 1875 e no início de 1876, na sessão *Artes e Letras*, Valentim desencadeou uma grande polêmica com um anônimo, que publicou um artigo no jornal "Diário de Campinas" fazendo questionamentos em relação aos textos por ele publicados, questionando principalmente a gramática utilizada pelo médico. Valentim sentiu-se atingido e caluniado, ocorrendo réplicas até que o anônimo se revelou e a questão foi encerrada.

Os editoriais que escreveu, produziram uma importante reflexão sobre a "jurisprudência perante a medicina" desenvolvendo uma argumentação conceitual importante sobre aspectos da medicina legal no Brasil.

Um último projeto realizado por ele refere-se à aula noturna da Loja Maçônica Independência que passamos a analisar a seguir.

3.3 A aula noturna da Loja Maçônica Independência

Paiva (1987) afirma que apenas no Império encontraremos escolas voltadas à população adulta, graças ao surto de progresso iniciado em 1870. As escolas noturnas para adultos foram regulamentadas em 1854 e multiplicadas nas províncias a partir de 1880. "Na década de 70 foram criadas aulas noturnas para o ensino de adultos em todas as províncias do Império, algumas por iniciativa particular e outras pela própria administração provincial" (PAIVA, 1987, p. 167).

A autora observa que a criação de tais escolas não era uma demanda da população, mas sim uma difusão de ideias acerca da necessidade da educação. Os relatos dos Presidentes das Províncias reforçavam que a freqüência dos alunos nos cursos noturnos era insatisfatória. Muitas classes foram extintas nos anos 1870, sendo mantidas aquelas criadas nas casas de detenção, onde a freqüência é assegurada, e as que reorientavam a instrução popular para formação profissional, "no caso da Sociedade Propagadora de Instrução Popular, criada em São Paulo em 1873 e que se transforma no Liceu de Artes e Ofícios" (PAIVA, 1987, p. 168).

Nos anos 1880, as escolas noturnas são reabertas e o ensino para adultos é estimulado, principalmente por dois fatores (PAIVA, 1987):

- A reforma eleitoral incorporada a Constituição de 1891, que restringiu o voto analfabeto (lei Saraiva). Isso que aumentou a necessidade da difusão da instrução popular, tanto para que a composição do bloco de poder pudesse ser alterada, quanto pela valorização que a leitura e a escrita passaram a receber, e;
- A ideia de que a educação concorria para o progresso começou a ser difundida.

As reformas da instrução pública da década de vinte[83] tiveram interesse em tratar da educação de adultos enquanto propunham a renovação do sistema de ensino como um todo. Neste sentido, Paiva (1987) afirma que a reforma iniciada por Fernando de

[83] Sampaio Dória (São Paulo, 1920); Lourenço Filho (Ceará, 1922); Anísio Teixeira (Bahia, 1925); Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1927); Maria Casassanta e; Francisco Campos (Minas Gerais, 1927).

Azevedo no Distrito Federal em 1928 foi marcante no que se refere à regulamentação e organização dos cursos elementares noturnos para adultos, apesar de não ter sido posta totalmente em prática por causa da Revolução de 1930.

No livro "O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas", Souza (1998) considerou todas as formas de escolarização que as classes populares tiveram acesso no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, destacando as escolas públicas e as escolas criadas por outros movimentos, tais como: operários, estrangeiros, religiosos, beneficentes, particulares e etc.[84]. O objetivo do estudo empreendido pela autora foi o de explicar o processo de escolarização das classes populares tendo em vista a relação com o Estado. A investigação procurou apreender as demandas, as pressões e reivindicações populares pela educação, bem como as motivações e contradições produzidas por este processo.

A partir deste escopo a autora aponta a criação em Campinas do Colégio Culto a Ciência, fundado em 1874, mas que teve sua concepção inicial em 1869, pelo fazendeiro Antonio Pompeu de Camargo. Foi constituída uma sociedade benemérita denominada Culto a Ciência, todos os envolvidos com esta instituição eram maçons e republicanos, membros da sociedade local. Embora esta escola fosse direcionada às elites, a sociedade acolhia gratuitamente alunos pobres:

> Em 1876, professores do Culto à Ciência ministravam aulas para um curso de comércio noturno que podia ser freqüentado por crianças e adultos. Fazia parte do programa do curso: língua portuguesa, francesa, inglesa, caligrafia, escrituração mercantil, aritmética, álgebra e geometria (SOUZA, 1998, p. 159).

Ao citar a contribuição da maçonaria em relação à educação:

> Crianças e adultos, homens pobres livres e até mesmo escravos, puderam, na década de 1870, cursar aulas noturnas mantidas pela Loja Maçônica Independência (SOUZA, 1998, p. 159).

É importante destacar que estas iniciativas apresentavam características também comuns às instituições escolares públicas e mesmo particulares, o improviso, devido à precariedade dos espaços disponíveis para seu funcionamento, bem como a falta de materiais e de professores para ministrar aulas.

---

[84] Em 1863, Antônio Excel, Cristiano Mayer, Jorge Krug, todos da colônia alemã, fundaram a Sociedade Alemã de Instrução para a manutenção de uma escola alemã de primeiras letras. O *Almanaque de Campinas* de 1901, indica a existência de uma outra escola alemã no Bairro de Friburgo. Os imigrantes italianos e portugueses também criaram suas escolas. Os italianos por meio da Sociedade de Mútuo Socorro, sustentava desde 1892, aulas para 80 alunos do sexo feminino e masculino. No Anuário de 1917 figura uma escola portuguesa com 18 alunos. (SOUZA, 1988, p. 151-157).

A Loja Maçônica Independência de Campinas vai atuar neste contexto criando uma comissão especial para criar uma aula noturna[85], isto ocorreu no mês de abril de 1874, por ocasião da inauguração do novo templo[86]. O objetivo desta iniciativa era oferecer gratuitamente a instrução para os indivíduos que precisavam e desejavam recebê-la. Os membros desta comissão eram: Francisco Glycério de Cerqueira Leite, mesmo sem ser formado em Direito exercia advocacia em Campinas, também foi membro do Partido Republicano de Campinas; Domingos Luiz Netto, Valentim José da Silveira Lopes, Antonio Cezar do Nascimento, e, Francisco Quirino dos Santos, filho de um fazendeiro da região, formou-se advogado pela Academia de Direito de São Paulo, militante do Partido Republicano de Campinas, ocupou vários cargos públicos, tais como, vereador e juiz de paz na cidade[87].

Um ano após a divulgação da notícia sobre a criação da comissão responsável por criar a escola noturna uma outra era veiculada em 16 de maio de 1875 informando o seguinte:

> Aula noturna – A Loja Independência, depois de garantir a sua existência por meio de sólidos fundamentos, passa hoje a dar expansão aos fins piedosos e humanitários que a maçonaria tem em vista. No dia 1º. de junho próximo, inaugura-se-há uma aula nocturna gratuita de primeiras letras que a dita loja se propõe manter, concorrendo com este extraordinário benefício para a difusão das luzes entre o nosso povo. O professor contractado possue todas as aptidões desejáveis

Em agosto de 1875 uma nova notícia foi publicada na *Gazeta* anunciando que:

> A aula noturna fundada em junho último pela Loja Independência conta já para cima de 50 alumnos de todas as idades e condições fazendo muito deles no total progresso nas lições distribuídas pelo professor.

A presença de Valentim nesta comissão composta por maçons e republicanos acabou por levantar muito mais perguntas do que respostas, uma vez que, não conseguimos aferir a filiação deste a Loja Maçônica, ele não figura na lista dos maçons ilustres, como os outros membros da Comissão instaurada. A vinculação com o Partido Republicano também parece ser uma incógnita, pois não verificamos em Campinas sua participação efetiva no Partido.

---

[85] Em 1874 foram publicadas duas notícias na *Gazeta de Campinas* anunciando dessa comissão.

[86] Moraes (1981), aponta que Valetim Lopes de Almeida foi orador da Loja Maçônica Independência em 1874, por ocasião da inauguração do novo templo.

[87] Para averiguar as relações sociais entre Valentim, Maçonaria e Partido Republicano, como próximo passo desta pesquisa, estaremos investindo no levantamento da trajetória dos demais membros desta Comissão.

Levantamos algumas hipóteses para responder a estas questões, uma primeira justificativa para sua efetiva participação nesta Comissão, poderia ter sido pelo fato de Valentim ser um intelectual, médico, o que por si só, já o colocava em uma condição social diferenciada na sociedade de Campinas.

Uma segunda hipótese estaria relacionada às relações sociais e pessoais estabelecidas entre Valentim, os maçons e republicanos da cidade, que independente das opções políticas e partidárias acreditavam que ele poderia contribuir nas discussões sobre este tema. Neste sentido, o convite estaria ligado ao reconhecimento da experiência por ele acumulada na área educacional em Portugal e no Brasil, especialmente da esposa Adelina que dirigiu o Colégio Humanidades.

A notícia veiculada pela *Gazeta,* em 1875, indicava que a discussão dentro da Loja Maçônica para a criação da aula noturna demorou quase um ano, o que pode sugerir por um lado, as dificuldades comuns encontradas no período para se abrir uma escola. Por outro, um cuidado na definição da escola em relação ao seu público, currículo e perfil do professor a ser contratado, aspectos importantes sobre os quais Valentim possuía um grande conhecimento.

Seis meses após o funcionamento da aula noturna foi publicado pela *Gazeta*, em dezembro de 1875, um balanço sobre a nova escola, o destaque foi sobre a participação de 42 alunos de todas as classes e idades (as pessoas freqüentes tinham de 5 a 56 anos de idade) nos exames realizados naquele ano. Os resultados dos exames foram apresentados como satisfatórios, indicando que os alunos adultos demonstravam mais dificuldades para aprender do que as crianças. O professor responsável pelas aulas nos primeiros seis meses era o Sr. Martins Teixeira. A notícia também anunciava que a escola entraria em férias por quinze dias.

Valentim participou da comissão responsável pela promoção da instrução por apenas dois anos, uma vez que em 04 de julho de 1876, mudou-se novamente para o Rio de Janeiro. A *Gazeta* publicou inúmeras notícias sobre a partida e as homenagens realizadas pelos admiradores, amigos e pelo pessoal do jornal. O destaque dado referia-se à atuação junto às epidemias que atingiram a cidade, principalmente na última década. Em agosto de 1876, o jornal publicava uma nota informando o novo endereço residencial do médico.

Em dezembro de 1876, no editorial, da *Gazeta*, assinado por Francisco Quirino dos Santos, foi publicado um artigo intitulado “Educação Popular”. O autor retomava a criação da aula noturna criada pela Loja Maçônica Independência, reafirmando os

esforços e sacrifícios empreendidos para mantê-la funcionando regularmente. É dado um grande destaque a importância da instrução e da educação como base da família e da sociedade.

Neste artigo também encontramos uma descrição dos resultados dos exames realizados junto aos 32 alunos freqüentes. A banca examinadora foi composta pelo Juiz Municipal da cidade, Campos Salles e por dois outros membros da Comissão responsável pela criação da aula noturna. Valentim nesta data, não estava mais na cidade, mas é lembrado pelos presentes. Os prêmios distribuídos aos primeiros lugares alcançados nos exames escolares foram os livros de Américo Brasiliense intitulado "Lições de História Pátria" e alguns exemplares de poemas. O professor da aula noturna Manoel José da Fonseca foi parabenizado por sua dedicação e pelo sucesso dos alunos.

Ao final deste editorial foram apresentadas várias informações sobre os 32 alunos matriculados na aula daquele ano, trazendo os seguintes dados: nome, idade, profissão, nacionalidade, estado civil, comportamento, condição social e data de matrícula.

As idades variavam de 8 a 29 anos, sendo que 57% dos matriculados figuravam na faixa etária dos 11 aos 15 anos, 22% na faixa etária de 16 aos 20 anos, 7% na faixa etária dos 8 aos 10 anos, 7% na faixa etária dos 21 aos 25 anos e 7% na faixa etária dos 26 aos 30 anos.

Sobre a nacionalidade foram encontrados 3% de portugueses e 97% dos matriculados declararam-se brasileiros.

Três matriculados com idades de 8, 11 e 14 anos aparecem na condição de escravos. A legislação vigente proibia os não livres de frequentarem a escola, mas aqui podemos verificar um afrouxamento a esta regra.

Em 1872, com o auge do café, colocava Campinas como uma das regiões de maior captação de escravos do oeste paulista, o número de escravos era de aproximadamente 14 mil. Esta fase durou até 1881 quando os fazendeiros, com os altos impostos sobre o tráfico interno de escravos, voltaram-se mais ainda para a utilização da mão de obra dos trabalhadores imigrantes, já mencionado anteriormente.

Os escravos não viviam somente nas fazendas, eles também estavam nas cidades, nas casas dos senhores, onde recebiam um tratamento diferenciado, pesquisas indicam que vários trabalharam como pedreiros, marceneiros, ou em outros ofícios quando eram alugados.

O balanço mostrava ainda que 75% dos alunos eram trabalhadores. As datas das matrículas indicavam que os alunos poderiam ingressar na aula noturna em qualquer momento do ano letivo, caracterizando um fluxo contínuo.

Em fevereiro de 1877 foi noticiado na *Gazeta* o franqueamento de uma sala de aula para "uma distinta senhora da sociedade" campineira para abrir uma escola para o sexo feminino. As notícias sobre a escola masculina continuavam sendo veiculadas também no *Almanach Popular* de 1878, quando a escola já contava com 110 alunos, 1 professor e 2 ajudantes. Os destaques foram os seguintes: matrícula continuava aberta para todas as pessoas de todas as classes sociais ou condições (livre e não livre), privilegiando as pessoas acima de 7 anos.

Em 1879 a *Gazeta* apresentava o seguinte balanço sobre os alunos matriculados na aula noturna da Loja Maçônica Independência: dos 214 alunos matriculados na escola noturna, eram "livres" 191 e escravos 23; solteiros 203 e casados 9; brasileiros 199 e estrangeiros 15, 103 artistas e 32 empregados, assim distribuídos: 34 carpinteiros, 15 pedreiros, 14 marceneiros, 10 ferreiros, 6 pintores, 4 fundidores, 4 sapateiros, 3 fogueteiros, 2 seleiros, 2 funileiros, 2 cocheiros, 1 oleiro, 1 marmorista, 1 chapeleiro, 11 empregados, 3 caixeiros, 2 copeiros, etc.

A relação das profissões indicava a existência de um trabalhador nacional, na maioria livre, apesar de haver também alunos escravos com profissões tipicamente urbanas. Era o homem comum – e pobre – que, naquele momento, mais do que antes, passava a fazer parte efetivamente da vida da cidade. Essa clientela talvez justificasse as disciplinas oferecidas pelo curso. Inicialmente, a partir da década de 1870, os almanaques indicavam que a escola ensinava os alunos a ler, escrever e contar. Em 1878, figuravam as disciplinas de primeiras letras, caligrafia, história, aritmética e português. A partir dessa data, segundo Moraes (1981), houve uma ampliação acrescentando gramática, geometria, geografia, história pátria e contabilidade. Além dessas disciplinas como "direitos do homem" e desenho aplicado passaram a fazer parte do programa.

A análise desse currículo aponta que ele continha três preocupações básicas. A primeira era com a alfabetização, na medida em que ensinava a ler, escrever e contar. As noções básicas estavam garantidas pelo ensino das primeiras letras e de caligrafia que preparavam os alunos para o conhecimento de gramática, história e geografia. Além dessa formação, considerada essencial, disciplinas como geometria, contabilidade e desenho aplicado completavam o currículo.

A segunda preocupação era com a perspectiva do encaminhamento profissional. As atividades urbanas, tais como o comércio e a então indústria nascente, necessitavam de profissionais capacitados. O conhecimento em contabilidade, desenho aplicado e geometria habilitava-os para atuar nesses ramos.

Por último, segundo a análise da proposta curricular apresentada pela escola, havia uma acentuada preocupação para que os alunos "aprendessem" os direitos dos homens na sociedade. Essa disciplina completava a tríade, oferecendo aos alunos uma educação cívica. Parece que havia uma preocupação em formar os alunos para uma nova sociedade que estava sendo instaurada a partir da proximidade da proclamação da República.

Essa preocupação com a atuação da população pobre na sociedade também pode ser percebida na proposta metodológica utilizada pela escola. As "lições de coisas", em contraposição à proposta da monarquia considerada abstrata e metafísica, propunham o ensino a partir da realidade dos alunos. Baseadas nos pressupostos do cientificismo, defendiam que todo e qualquer conhecimento deveria ter como ponto de partida o concreto, as experiências dos alunos. A abstração, ou seja, a conceituação oriunda disso, também deveria ter utilidade prática, servindo à sociedade.

Considerações Finais

Este estudo se dá na passagem do Império para a República, em meio ao processo de abolição da escravidão e do início do movimento republicano, que ganhava força a partir de 1870. A relação entre a educação e a instrução como uma alternativa para se prevenir a desordem social e a criminalidade, consenso entre alguns dirigentes do Estado Imperial, sugere a complexidade dos problemas sociais, políticos e culturais enfrentados pela sociedade naquele período.

As aulas e cursos noturnos para os trabalhadores nas escolas elementares públicas foram criadas no Brasil na 2ª. metade do século XIX, pelo ministro do império Leôncio de Carvalho. A preocupação dos legisladores sobre esta questão é bem anterior, uma vez que, o ministro do império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, a partir do regulamento 1331-A, reformulou a instrução pública, propondo aulas de instrução primária para adultos.

Na província de São Paulo, no período de 1838 a 1871, encontramos poucas informações sobre as iniciativas educacionais oficiais voltadas para pessoas adultas que não sabiam ler e escrever. É neste vácuo que surgem inúmeras aulas e escolas noturnas

promovidas por instituições particulares, a maçonaria, em especial, esteve à frente de vários projetos educacionais aberto a todos, talvez privilegiando os trabalhadores.

No nosso caso específico enfocamos a atuação de um maçom, ilustrado, imigrante português que certamente foi o mentor da aula noturna criada pela Loja Maçônica de Campinas. Apesar de poucas informações sobre a esposa Antônia Adelina, não devemos minimizar a influência desta no desenvolvimento dos projetos educacionais da família e os empreendidos somente pelo marido, uma vez que, este esteve muito envolvido na própria formação como médico na década de 1860, na atuação política e no exercício da medicina na década de 1870.

De todo modo como sugere Vidal (2006), foi no âmbito das viagens que esses sujeitos, intelectuais, estabeleceram de forma mais sistemática trocas de experiências e contribuíram na passagem de informações de uma cultura a outra, de modelos e objetos, permitindo uma mestiçagem cultural que atravessava as fronteiras nacionais.

Este estudo, abre para outras questões, revela a riqueza e ao mesmo tempo a necessidade de aprofundamentos sobre a temática dos imigrantes portugueses, intelectuais, que atuaram na política, educação e saúde no Brasil, que se encontram ainda invisíveis e que precisam ser revelados.

Bibliografia

BARBOZA, Andressa Cristina Coutinho. Cartilha do operário: alfabetização de adolescentes e adultos em São Paulo (1920-1930). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

CARVALHO, Marta. Reformas da instrução pública. In: LOPES, FARIA FILHO & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 25-252.

COSTA, A. L. J. da. À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: os portugueses em São Paulo no início do século XX. *Caderno CERU*, 2002, 2(12), 161-168.

FERREIRA, S. B. B. X. *A expansão escolar campineira e a grande lavoura no final do império (1860-1889)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1982.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Francisco Rangel Pestana, jornalista, político e educador.* Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo, Thomson Editora, 2003.

KREUTZ, Lúcio. *O Professor paroquial*. Magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Caxias do Sul: Ed. da UCS e Florianópolis: Ed da UFSC, 1991.

_____. *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil*: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. Revista Brasileira de Educação, n. 15,13 set/out/nov/dez. 2000, p. 159-176.

MATOS, O. N. Um pouco da história de Campinas. Campinas, SP: PUC, 1985

MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação*: o Colégio Culto à Ciência de Campinas (1860-1892). Dissertação (Mestrado). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 1981.

MORAES, Carmem S. V. Instrução "popular" e ensino profissional: uma perspectiva histórica: In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. *Brasil 500 anos*: tópicas em história da Educação. São Paulo: Autêntica, 2001.

RIBEIRO, A . I. M. A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889. Campinas, SP: Área de publicações CMU / UNICAMP, 1996.

SEMEGHINI, U. C. *Campinas 1860-1980:* agricultura, indústria e urbanização. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOUZA, Rosa Fátima. *O direito à educação:* lutas populares pela escola em Campinas. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP / Área de publicações CMU / UNICAMP, 1998.

FONTES

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1870

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1872. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1871

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1873. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1872

ALMANACH POPULAR PARA 1878. Campinas, SP: Typ. da Gazeta de Campinas, 1877

ALMANACH POPULAR DE CAMPINAS PARA 1879. Campinas, SP: Typ. da Gazeta, 1878

GAZETA DE CAMPINAS, 1874 a 1878

Capítulo 4 - Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936)

> *O Pastor*
> *O pai do meu pai era pastor de ovelhas numa aldeia bem pequena, nas montanhas da Galícia, ao norte da Espanha. Antes de o dia clarear, ele abria o estábulo e saía com as ovelhas para o campo. Junto, seu amigo inseparável: um cachorrinho ensinado.*
> *Numa noite de neve na aldeia, depois que os irmãos menores dormiram, meu avô sentou ao lado da mãe, na luz quente do fogão a lenha:*
> *- Mãe, eu quero ir ao Brasil, quero ser um homem de respeito, trabalhar e mandar dinheiro para a senhora criar os meus irmãos.*
> *Ela fez o que pode para convencê-lo a ficar. Pediu que esperasse um pouco mais, era ainda um menino, mas ele estava determinado:*
> *- Não vou pastorear ovelhas até morrer, como fez o pai.*
> *Mais tarde, como em outras noites de frio, a mãe foi por uma garrafa de água quente entre as cobertas para esquentar a cama dele:*
> *- Doze anos, meu filho, quase um homem. Você tem razão, a Espanha pouco pode nos dar. Vá para o Brasil, terra nova cheia de oportunidades. E trabalhe duro, siga o exemplo do seu pai.*
> *Meu avô viu os olhos de sua mãe brilharem como líquido. Desde a morte do marido, era a primeira vez que chorava na frente de um filho.* (Drauzio Varella)

Inicio este capítulo tomando o texto que abre o livro Nas Ruas do Brás, escrito por Drauzio Varella em 2000, que traz algumas memórias da sua infância, família e do bairro em que viveu na cidade de São Paulo. A primeira história é sobre o avô paterno, um galeguinho de 12 anos que resolveu que queria fazer a América, no final do Século XIX. Fazer a América tem um sentido muito particular, abordado na história, significa, ir para um país americano, ganhar dinheiro para o sustento dos familiares e do próprio. Este é um, entre os milhões de casos de imigração ocorridos na Galícia neste período, quando a população pobre vislumbrou uma possibilidade de construir uma vida melhor para si e para a família de origem.

No relato de Varella (2000) ainda anuncia que seu avô era *analfabeto, desembarcou em Santos com uma calça, uma camisa, um par de meias e o capote na malinha*. Quando chegou em São Paulo foi morar no Brás, bairro industrial próximo da região central da cidade, comprou uma carroça para entregar mercadorias. *Como não sabia ler e precisava assinar recibos, pagou um garrafão de vinho para que um espanhol mais velho lhe ensinasse.*

O fragmento que trouxe para abrir este texto sobre a imigração dos galegos e a educação no Brasil, traz elementos importantes que ajudam a compreender algumas causas e condições em que muitos galegos vieram para o país. Ele também ajuda a apresentar alguns resultados da pesquisa realizada, intitulada, Galícia e Brasil: migração, escolarização e alfabetização de adolescentes e adultos (1871-1936), que mostra como a instrução foi uma preocupação desta população tanto para os que chegavam ao Brasil quanto para os que ficaram além mar. A investigação enfatizou ainda como se deu a circulação de ideias, pessoas e objetos por estas sociedades e culturas, destacando as iniciativas de educação e instrução empreendidas pelas sociedades beneficentes criadas nos dois países, no caso brasileiro, o foco será a educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Para tanto, este capítulo foi estruturando em três momentos, no primeiro faz uma discussão sobre a invisibilidade galega no Brasil e o silêncio das fontes. No segundo momento, apresenta algumas considerações sobre legado sócio cultural da emigração galega, procurando analisar a presença brasileira na Galícia e a contribuição daquela para os processos educacionais desta região. Por último, destaca a presença espanhola e galega no Estado de São Paulo, enfatizando a organização e o funcionamento do Centro Gallego Espanhol, criado na cidade de Santos, em 6 de janeiro de1895.

As fontes utilizadas neste artigo foram coletadas na Biblioteca Geral e na Hemeroteca da Universidade de Santiago de Compostela, tais como: periódicos galegos e argentinos; anais de congressos realizados na Espanha; memórias de associações galegas criadas na América do Sul; estatutos e atas do Centro Gallego Espanhol; livros produzidos na Espanha, Argentina e Cuba e que circularam no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

Este estudo parte de uma compreensão da relação entre os dois países no âmbito de uma história conectada, atentando para os seguintes eixos de interpretação: a) historiografia da educação sobre a temática no Brasil e na Espanha; b) circulação de pessoas, objetos culturais e modelos pedagógicos; c) culturas escolares, processos de escolarização e alfabetização (a escola compreendida na interioridade de seus processos e na relação com a sociedade).

Na perspectiva de se compreender as relações estabelecidas entre os diversos povos do mundo, desencadeadas a partir dos processos de (e)(i)migração, os historiadores tem privilegiado a dimensão cultural como uma possibilidade de analisar as conexões tanto continentais quanto intercontinentais.

Gruzinski (1999, 2001, 2003) e outros autores pós-coloniais, que enveredaram pelos estudos de trajetórias de sujeitos anônimos e conhecidos que transitaram pelo novo e velho mundo, os definiram como “passeur” ou “passador”, pois circulavam entre várias e diferentes sociedades e culturas, extrapolando os limites até então colocados pelas fronteiras geográficas.

Ao falar sobre a *junção dos mundos* Gruzinski (2006, p. 728) aponta que não faz sentido fazer uma distinção entre os miscigenados e os mestiços culturais, pois tanto os “colonizadores” quanto os “colonizados”, foram expostos do ponto de vista individual e grupal a culturas e modos de vida diferentes da sua origem. *Esses vaivens desenvolvem uma sensibilidade cultural à diferença, uma aptidão para variar os registros, assim como estimulam a capacidade de misturar ou para multiplicar as máscaras e as pertenças.*

Assim, entrelaçando um jogo de escalas micro e macro estes passadores foram produzindo sínteses a partir de diferentes representações sociais e históricas, traduzidas nas apropriações e circulação de saberes, objetos e culturas. A fundamentação da análise aqui proposta emerge dessas preocupações historiográficas, optando por uma história conectada ancorada na circularidade dos sujeitos, dos modelos pedagógicos e objetos didáticos, enfim, das relações existentes entre os dois países e das apropriações decorrentes em suas múltiplas escalas.

4.1 Invisibilidade Galega no Brasil: o silêncio das fontes

Nas últimas décadas foram produzidos inúmeros estudos sobre a questão da emigração galega para a América, realizados a partir da constatação de que este fenômeno assentou-se no associativismo que possibilitou a criação de iniciativas educativas tanto na Galícia como na América, alguns desses trabalhos foram produzidos por Costa Rico (1982; 1989; 2000; 2008), Peña Saavedra (1983; 1986; 1991; 1993; 1995; 1998; 1999), Costa Rico & Peña Saavedra (1985), Eiras Roel (1992), Vázquez González (1996; 2002), Núñez Seixas (1998; 1999; 2005), Soutelo Vázquez (1998; 2002), Malheiro Gutiérrez (2002; 2006), Fausto (2000), González Martinez (2000; 2008), Blanco Rodriguez (2008), Peres (2003), Dermartini (2002), Erica Sarmiento da Silva (2006), Vidal (2006; 2008) e Quintela (2009).

As primeiras investigações historiográficas realizadas trazem a marca quantitativa na sua abordagem destacando os aspectos demográficos e econômicos, analisados a partir das consequências da emigração e da movimentação dos recursos

financeiros decorrentes deste fenômeno. Outros estudos focaram este dado analisando a sua relação com as iniciativas e o desenvolvimento educativo na Galícia e nos países da América que receberam os galegos no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Outra gama de estudos historiográficos realizados tanto na Espanha quanto no Brasil tem procurado analisar o fenômeno da migração galega para a América considerando novas dimensões sobre esta temática, como por exemplo, a relação entre a imigração e a instrução, tendo como foco a instalação das Sociedades de Beneficência e de Instrução na Galícia e em outros países da América.

Segundo os dados estatísticos oficiais, ao final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, 50 milhões de europeus deixaram seus países de origem em direção aos países do outro lado do Atlântico, este certamente foi um dos mais importantes fenômenos sociais ocorridos na Europa neste período. Saavedra (1999) chama a atenção para o fato de 84% dos emigrantes terem saído de cinco áreas territoriais: Ilhas Britânicas, Itália, Áustria-Hungria, Alemanha e Espanha. Destaca também que aproximadamente 86% dessas saídas foram em direção a América.

Saavedra (1999, p. 224), aponta ainda que no período de 1882 a 1930, segundo registros oficiais saíram da Espanha 3.297.312 indivíduos rumo a América. Gabriel (1985) afirma que no período de 1860 a 1910, aproximadamente 500 mil pessoas saíram da Galícia, ou seja, um terço dos habitantes desta região no referido período. Costa (2007) indica que no período de 1836 a 1930, um milhão e meio de galegos deixaram o país. Mesmo utilizando recortes temporais diferenciados, mas próximos, podemos aferir que a migração galega foi uma das mais expressivas da Europa no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX. No caso Brasileiro, podemos perceber que, de acordo com os dados oficiais, os espanhóis foram do ponto de vista quantitativo, o terceiro grupo, perdendo para a Itália e Portugal.

De uma maneira geral as investigações que foram produzidas e divulgadas no Brasil sobre a imigração apontam inúmeras dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores devido à escassez e à dispersão dos dados estatísticos. No caso do Estado de São Paulo, os registros sobre as entradas dos imigrantes, com raras exceções, não especificam informações sobre a entrada por períodos mais curtos, isto, por exemplo, impede analisar a dinâmica e a intensidade da entrada do fluxo migratório das diversas nacionalidades e ou de alguma específica.

No caso dos estudos realizados sobre a imigração galega no Brasil este problema torna-se ainda mais grave, conforme evidencia Vidal (2006; 2008), que apoiada nos estudos realizados por Zeila Demartini (2002)[88], estudiosa do fenômeno da emigração portuguesa no Brasil, levanta alguns problemas metodológicos sobre a coleta de dados, que apontam para uma dupla invisibilidade desta população. A primeira estaria relacionada à mistura linguística dos galegos com os portugueses vindos do norte de Portugal pela proximidade na forma de falar, mas também os afastavam dos espanhóis que falavam castelhano. A segunda forma de invisibilidade articula-se à primeira, como os portugueses no Brasil não eram considerados estrangeiros[89] e o fato dos galegos terem-se a eles misturado, tornaram-se, consequentemente, também invisíveis. Do ponto de vista metodológico esta é uma grande dificuldade, pois se os portugueses no Brasil não são considerados estrangeiros, os galegos nesta leva acabam também por não serem identificados.

Sarmiento da Silva (2006) reafirma que a produção da invisibilidade pode também ter se dado pela denominação de galegos, tanto para as pessoas naturais da Galícia quanto para os nascidos em Portugal, associado à proximidade do idioma e por causa das mesmas ocupações profissionais assumidas por estes dois grupos no Brasil.

Alencastro (1997, p. 312) traz mais um elemento para compreendermos o processo de invisibilidade dos galegos pela proximidade com os portugueses. Segundo este autor, em Portugal os próprios comerciantes lusitanos utilizavam a denominação "galego" de forma pejorativa para nomear os portugueses pobres que realizavam os mesmos trabalhos que os realizados pelos galegos, emigrados da Galícia e que viviam em Lisboa. Na sequência, os brasileiros denominaram "galegos" todos os portugueses estabelecidos no Império.

A invisibilidade também pode ter se dado pelo processo de assimilação dos galegos à cultura brasileira. Klein (1994, p. 91-93) indica que:

> Ao se examinar a integração, a mobilidade e o padrão de vida que os imigrantes espanhóis alcançaram no Brasil, impressiona a integração invulgarmente rápida deles à sociedade mais ampla. [...] Eles se concentraram na agricultura, mas não se saíram tão bem quanto italianos e japoneses. Embora constituíssem um elemento importante nas cidades, seus índices de propriedade no comércio e na indústria foram bem baixos para os

[88] Conf. DEMARTINI, Zeila de Briro Fabri. Profissões e educação entre famílias de imigrantes portugueses. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 7., Rio de Janeiro, 02 a 06 de setembro 2002. mimeo

[89] Desde a independência do Brasil em 1822 os portugueses passaram a não serem considerados estrangeiros no Brasil, podendo inclusive fazer uma opção pela pátria que gostaria de adotar.

> padrões dos imigrantes europeus. Com poucas escolas especiais e nenhum bairro urbano ou mesmo rural, devido a sua dispersão, a integração desses imigrantes espanhóis ocorreu com alguma rapidez já na segunda geração.

Outros aspectos que podem explicar a invisibilidade galega no Brasil são de cunho quantitativo e geográfico, uma vez que o número de galegos que aqui aportaram, em relação a outros grupos de emigrantes, não se constituía numa cifra tão elevada. Além disso, os que aqui chegaram, acabaram por se dirigir quase imediatamente para outros países, como Argentina e Uruguai, os galegos que aqui permaneceram foram para vários Estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Pará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Grosso e Goiás.

Elena Pájaro Peres (2003, p. 41) no ensaio sobre a imigração galega em São Paulo, considera que a escassez de fontes documentais para a pesquisa revela o perfil "transitório, fracionário, dispersivo, desordenado e instável" do fenômeno migratório galego no Brasil.

No que se refere às lacunas bibliográficas Maria Silvia Bassanezi (1995, p. 24-25) assinala como possíveis causas: o baixo índice de alfabetização dos imigrantes espanhóis; o que de certa forma limitaria a existência de registros escritos sobre esta comunidade. A autora também assinala que não ocorreu no Brasil no período de maior afluência imigratória, uma associação de caráter nacional que coordenasse e/ou se articulasse as outras existentes nos vários estados brasileiros.

No estudo sobre o *El Diario Español* e as associações espanholas em São Paulo (Canovas, 2008), aponta as dificuldades enfrentadas por José Eiras Garcia, um galego vindo de Pondevedra, dono de um jornal local e jurado de morte, que desembarcou no Brasil ao final do século XIX. Em São Paulo criou dois jornais no período de 1898 a 1922 *La Voz da Espanha* que se transformou posteriormente no *El Diario Espanhol*. O primeiro jornal se colocou muitas vezes como porta-voz dos imigrantes espanhóis e que foram para as fazendas, pelas inúmeras denúncias proferidas por ele sobre os contratos desfavoráveis aos emigrantes, foi processado e condenado. O *El Diario Espanhol* foi o substituto do periódico *La Voz da Espanha*, o editor teve muitas dificuldades para sustentar o jornal, de acordo com Canovas, dois motivos se destacam, primeiro por que não conhecia bem o funcionamento da imprensa brasileira e por causa da inferioridade numérica de espanhóis. Não houve um periódico espanhol que fosse distribuído pelo Brasil com a pretensão de funcionar como porta-voz de todo o coletivo espanhol.

Como vimos até o momento, no século XIX o afluxo de imigrantes para o Brasil[90] foi bem menor do que o número de imigrantes que se dirigiram para a América. Kreutz (2000) aponta que no período de 1820 a 1861, saíram da Europa aproximadamente 5 milhões de pessoas em direção aos Estados Unidos. Até 1850 somente 50.000 imigrantes optaram pelo Brasil. Os estudos apontam que na América Latina a primeira opção dos imigrantes foi a Argentina que recebeu no período, de 1856 a 1932, um total de 6.405.000 imigrantes. O Brasil foi a segunda opção, recebendo no período de 1819 a 1947, um total de 4.903.991.

Segundo o IBGE os dados oficiais[91] sobre a imigração no Brasil, de acordo com a nacionalidade, no período de 1884 a 1949 são os seguintes, aqui apresentados em ordem decrescente:

Quadro 1 – Número de imigrantes por nacionalidade que entraram em São Paulo 1884 a 1949

Nacionalidade	**Total**	**%**
Italianos	1.412.263	33,96
Portugueses	1.204.394	28,96
Espanhóis	581.718	13,99
Japoneses	185.799	4,47
Alemães	170.645	4,10
Sírios e Turcos	98.962	2,38
Outros	504.936	12,14
Total	4.158.717	100,00

Fonte: IBGE, 1950

[90] No Brasil, foi a partir de 1858 foram apresentados à Assembleia Legislativa Provincial vários projetos visando a formação de núcleos coloniais oficiais para instalar os imigrantes europeus. Em 1876, o Governo Imperial por meio do Decreto no.6129, de 23 de fevereiro de 1876 criou a Inspetoria Geral de Terras e Colonização. Klein (1994:14) aponta que a política imigrantista brasileira pode ser definida por meio de três modelos no período Imperial: 1) oferta ilimitada de mão de obra escravizada da África, o interesse do governo Brasileiro na imigração estrangeira era muito pequeno; 2) a partir de 1850 o tráfico de escravos foi proibido, obrigando os fazendeiros a pensar em alternativas para a substituição da mão de obra africana escravizada, o trabalhador livre passou a ser inserido neste contexto; c) com a proximidade da abolição da escravatura, a vinda dos migrantes europeus passou a ser estimulada, por meio de subsídios, tanto para a lavoura cafeeira quanto para as construções de infraestrutura. A questão da imigração estrangeira para o Brasil foi uma temática relevante no período Imperial e também após a proclamação da República, mais especificamente entre 1889 até 1930. A preferência e o investimento do governo imperial para receber os imigrantes europeus tem sido estudo por vários autores, que tem apontado os seguintes motivos: a) branqueamento do país; b) mão de obra mais qualificada para promover o desenvolvimento do país; c) crença na superioridade inata do trabalhador europeu. Cf. Kreutz (2000) e Carvalho (2000).

[91] Os dados sobre a imigração no Brasil são pouco confiáveis por serem esparsos e pouco sistematizados.

Os dados indicam que a imigração no país teve um maior contingente de pessoas oriundas da Itália (33,99%), seguida pelos imigrantes portugueses (28,96%), em terceiro lugar temos os imigrantes espanhóis (13,99%). Klein (1994, p. 33) afirma que os imigrantes subsidiados representam pelo menos 1/3 dos trabalhadores estrangeiros que se dirigiram para São Paulo neste período.

Quadro 2 – Nacionalidades de imigrantes que entraram em São Paulo no período de 1890 a 1949.

Período	**Italianos**	**Espanhóis**	**Portugueses**	**Japoneses**
1890-1909	604.877	175.518	116.108	825
1910-1929	160.612	199.140	246.048	84.278
1930-1949	21.948	7.901	54.398	104.612
Total	787.437	382.559.	416.554	189.716

Fonte: Secretaria da Agricultura, 1950.

É interessante perceber que os ritmos de entrada das quatro nacionalidades foram diferentes em relação aos períodos históricos. Os italianos aportaram em maior número no final do século XIX e na primeira década do século XX. Os imigrantes portugueses, espanhóis e japoneses apresentaram um maior crescimento no período que precedeu a Primeira Guerra Mundial e o Crash da bolsa de Nova York, nos anos 1930. A queda drástica da entrada dos italianos no mesmo período chama a atenção e o patamar de entrada fica próximo ao das outras nacionalidades. Os japoneses chamam a atenção pelo crescimento bastante significativo em relação aos números apresentados no final do século XIX e o das primeiras décadas do século XX, a entrada foi cem vezes maior. Os espanhóis têm um fluxo de entrada proporcional até o final dos anos 1920, o que não vai ocorrer com os portugueses que dobram o número de imigrantes na segunda década do século XX. O impacto da Segunda Grande Guerra Mundial foi expressivo para a queda de imigrantes no período de 1930 a 1949.

No período de 1860 a 1930, aproximadamente 1 milhão de galegos saíram da Europa em direção a América Latina, os países que mais receberam os galegos foram Cuba, Argentina, Uruguai e Brasil.

A migração dos camponeses da região da Galícia para a América ocorreu devido vários fatores, os principais foram: à desintegração das estruturas agrárias tradicionais e as transformações ocorridas no regime de produção agrícola, as principais consequências foram à desorganização do setor econômico e social. As implicações foram terríveis tanto para a população do campo quanto para as da cidade, o número de

pessoas desempregadas aumentou significativamente e as condições de vida foram deterioradas. (Costa, 1990; Peña Saavedra, 1999)

No período de 1884 a 1939 chegaram ao porto de Santos 4.167.301 indivíduos, deste contingente, 581.718 eram espanhóis[92]. De acordo com Silva (2006) somente 66% dos espanhóis que aportaram permaneciam no Brasil, o fato de terem chegado ao país via São Paulo não significava que fixariam residência nesta localidade, muitos espanhóis ao invés de se dirigirem às fazendas de café optavam por ir para a cidade de São Paulo, na tentativa de seguir viagem para a Argentina e Uruguai. Segundo Canovas (2005) muitos espanhóis, em especial os Andaluzes, não tinham o Brasil como primeira opção de trabalho e moradia. Outro aspecto ainda a ser destacado refere-se aos espanhóis, especificamente, aos galegos que ao optar por ficarem no Brasil, muitos se dirigiram para o Rio de Janeiro, Salvador e Belém, lugares onde passaram a constituir colônias galegas, diferentemente do que aconteceu em São Paulo, onde eles se integraram com os brasileiros, especificamente com os portugueses. (Peres, 2003)

Henrique Doria Vasconcellos por meio do estudo sobre *o Movimento Migratório do Estado de São Paulo (1827-1936)* levantou que no período de 1887 a 1936, o número total de imigrantes espontâneos e subsidiados que aportaram em São Paulo foi de 72.507, os dados indicavam que o número de subsidiados foi da ordem de 38.064 e o número de imigrantes que chegaram espontaneamente foi de 34.443, ou seja, 52,5% dos imigrantes que entraram em São Paulo foram subsidiados e 47,5% vieram espontaneamente. É importante ressaltar que a política de imigração subsidiada vigorou de 1888 a 1928, sendo retomada após 1935. O autor aponta ser difícil verificar a importância da imigração subsidiada em relação à espontânea para cada grupo de imigrantes, pois as informações coletadas não possibilitavam tal análise.

No caso específico dos galegos, Silva (2006) aponta que no cômputo geral dos imigrantes vindos para o país, um número significativo veio de forma espontânea, que diferentemente dos Andaluzes, não se integraram à emigração subsidiada, optando por arcar com suas despesas de viagem e de instalação, ou melhor, geralmente os galegos contavam com a grande rede de solidariedade existente entre seus compatriotas emigrados para ajudá-los com as despesas de translado e para se estabelecerem.

Uma parte significativa dos emigrantes galegos se dirigiu para as cidades em busca de trabalhos urbanos, somente uma pequena parte optou por trabalhar nas

[92] Dados oferecidos pela Hospedaria do Imigrante de São Paulo

fazendas de café e nos engenhos de açúcar. Os galegos ocupavam atividades de baixa e média qualificação, trabalharam no comércio, na construção de linhas férreas, na pequena indústria, na construção civil, na atividade portuária, bares, cafés, padaria e etc. (SILVA, 2006, p.62)

Silva (2006) delineou ainda o perfil do emigrante galego no período de 1880 e 1939, apontando as seguintes características: a) o percentual de jovens com capacidade produtiva era bastante significativo, 48,2% dos indivíduos encontravam-se na faixa de 0 a 29 anos; 48,7% dos indivíduos encontravam-se na faixa etária de 30 aos 60 anos; e, 2,9% na faixa etária acima de 61 anos.; b) os emigrantes na maioria eram homens, somente 12% dos galegos eram mulheres; c) o índice de alfabetismo era bastante alto na ordem de 88,3% dos emigrantes conseguiam assinar o nome.[93] Sobre este último aspecto, vale a pena destacar que os últimos estudos sobre esta questão apontam que o nível de alfabetização era mais alto, ocorrendo um investimento das famílias galegas em fazer estudar os filhos mais velhos para que tivessem mais chances de "fazer a América", algumas escolas criadas com o dinheiro dos migrantes galegos acabaram também por ter este papel.

Saavedra (2002), Uría (1984), Costa Rico (1990) apontam que os emigrantes realizaram intervenções no campo escolar tanto nos países para os quais se dirigiram, quanto nos lugares de origem. Os autores indicam ainda que a intervenção educativa foi realizada de duas formas, uma primeira de natureza individual e uma segunda coletiva.

As motivações que impulsionaram os emigrantes, principalmente dos *indianos - americanos*, em investir na educação articulavam-se em de dois grupos de fatores. O primeiro grupo de ordem mais geral e permanente no tempo. O segundo grupo, de ordem mais específica e variável de acordo com os indivíduos e o contexto. No primeiro grupo se observava a valorização positiva acerca da educação e das potencialidades destes, assim como uma tendência filantrópica, altruísta e caritativa no oferecimento aos paroquianos, principalmente aos mais novos e para os mais velhos buscava-se atender as suas necessidades. (Peña Saavedra, 1991)

No segundo grupo de fatores aparecia a devoção religiosa, que era mais forte quando recuávamos no tempo e mais fraca quando avançávamos para o presente. As expectativas de rentabilidade social, econômica e ou espiritual da contribuição

[93] Os estudos indicam que os índices de alfabetização eram mais altos entre os emigrantes que investiram na instrução principalmente dos homens como uma estratégia de emigração.

realizada, o desejo de imortalizarem-se na memória das pessoas, junto com a esperança de retorno simbólico do lugar de origem.

Outra fase deste processo teve início a partir de 1840, com a constituição da organização étnico espanhola na América, quando foram criadas instituições beneméritas, de âmbito nacional como a *Sociedad de Beneficencia Española de Tampico,* ou de âmbito regional, a *Sociedad de beneficencia* de Naturales de Cataluña, em Havana. Este modelo foi criado em várias localidades da Espanha e nos países Latino-americanos onde os galegos estavam presentes.

Peña Saavedra (1991) assinala que estas instituições poderiam ser classificadas de acordo com suas abrangências territoriais: a) as macroterritoriais agrupavam os emigrantes por comunidades regionais; b) as microterritoriais, que agrupavam os emigrantes localmente; c) as mesoterritoriais, que agregavam os emigrantes de uma única região ou província.

A função da instrução passou a ser incorporada pelas sociedades macroterritorias a partir de 1870, as principais sociedades criadas neste período e que serviram de modelos para outras comunidades foram as das cidades de Montevidéu (1876) e de Buenos Aires (1877). No entanto, o Centro Galego de maior expressão e projeção foi o de Havana.

As escolas criadas pelos emigrantes na Galícia foram criadas em lugares que não existiam nenhuma, as construções escolares eram humildes, simples, com 3 ou 4 aulas, a graduação era incipiente e contava com poucos meios didáticos. Costa (2008) aponta que excepcionalmente, os centros culturais/escolas construídos fugiam a esta regra, quando, por exemplo, contavam com a dotação especial de algum emigrante rico, ou como resultado de uma experiência comunitária e coletiva que investiam no oferecimento de uma cultura escolar para um grupo de emigrantes que se associavam as "Sociedades de Instrução e Recreo" ou em "Sociedades de Beneficiencia e Instrução", como um exercício cívico e democrático. Estas iniciativas também podem ser compreendidas como uma estratégia cultural e social na perspectiva de assegurar a cultura identitária de um grupo.

Podemos dizer que a emigração acabou impactando ou impulsionando a instrução até então pouco valorizada pelas famílias campesinas, que passaram a perceber a alfabetização como uma estratégia importante no sentido de assegurar a mobilidade social.

A difusão da alfabetização na região rural da Galícia passou a ser impulsionada após o início dos processos migratórios, pois os galegos passaram a visar os mercados de trabalho americanos e peninsulares. Os fatores exógenos e endógenos acabaram por incidir seletivamente na demanda da alfabetização, priorizando, no caso das famílias rurais, primeiro a instrução dos homens frente a feminina.

Esta experiência acabou marcando de forma significativa o desenvolvimento cultural e educativo da região da Galícia e as pessoas diretamente envolvidas nas atividades empreendidas. Castrillo Sagredo (1926) indica que este processo também ocorreu com os emigrantes de outras partes da Espanha, tais como, Asturias, Santander e etc. No entanto, este fenômeno foi muito mais intenso na Galícia.

É importante destacar que os estudos realizados no Brasil, até o momento, conseguiram identificar vários tipos de associações de socorros mútuos criadas por galegos no país, no entanto, poucas investiram na instrução, como por exemplo, São Paulo, 973 sócios, mas não criou escola; Santos 598 sócios, teve aulas noturnas; Belo Horizonte e Nova Lima, respectivamente 56 e 70 sócios, teve experiência de instrução; e, Campinas com 200 sócios também teve instrução.

4.2 – Instituições criadas pelos galegos na América

Destaca-se ainda conforme poderemos ver quadro 3, as inúmeras atividades, muitas concretizadas na criação de instituições direcionadas a instrução, como creches, escolas, colégios e liceus em vários países das Américas. Além de reformas ou construções de monumentos, cemitérios, hospitais, etc. Tudo isto realizado com dinheiro dos galegos.

Quadro 3 – Atividades dos Galegos na América

País	**Escola de Ensino Primário, Grupo Escolar, Colégio, Escola de Educação Infantil, Escola de Artes e Ofícios**	**%**	**Outros**	**%**	**Total**
Cuba	104 - Escola de Ensino Primário, Grupo Escolar, Colégio, Escola de Educação Infantil, Escola de Artes e Ofícios	**90**	11 (Academia, cemitério, igreja, sindicato, cooperativa, hospital, asilo, balneário, teatro	**10**	**100**
Argentina	60 - Escola de Ensino Primário, Grupo Escolar, Colégio, Escola de Educação Infantil, Escola de Artes e Ofícios	**78**	17 (Casas comunitárias, Jardim, fonte, cemitério, Casa do Conselho, Biblioteca, Mercado, Torre de relógio, lavadouro, sindicado, cooperativa,	**22**	

			Hospital e asilo)		
Estados unidos	05 – Escola de ensino primário	**2,5**	01 – Centro Cultural		
Chile	04 –Escola do Ensino primário	**1,25**		**2,7**	
Peru	04 – Escola de primeiras letras, colégios	**1,25**	3 – Convento, edifício social, igreja	**6,9**	
Emigrantes em geral	04 – Escolas do Ensino Primário	**1,25**			
Brasil	02 – Escola de ensino primário	**0,6**	03 – Sindicato-cooperativa, Centro Cultural e Escola de Hotelaria	**6,9**	
Portugal	02 – Escola	**0,6**	02 – Hospital, Asilo, capela	**4,3**	
Uruguai	02 –Escola do Ensino primário	**0,6**	1 –Torre de relógio	**2,7**	
Madri – Espanha	02 – Grupo Escolar e escola do ensino primario	**0,6**			
Porto Rico	01 – Colégio (Carmelitas)	**0,25**	02 – Hospital e asilo	**4,3**	
Guatemala	01 – Escola de ensino primário	**0,25**			
México	01 – Escola do ensino primário	**0,25**	01 – Reconstrução da igreja	**2,7**	
Filipinas	01 – Escolas de Primeiras Letras	**0,25**			
Bolívia			1 – Convento	**2,7**	
Equador			01 – Convento	**2,7**	
Total	**193 instituições de educação**		**43**		

Fonte: Legado Migração Galega para a América e Brasil 2006

As sociedades agrárias foram incorporando o campo educativo como uma das suas atividades, construindo bibliotecas, edifícios escolares e etc. De acordo com Pereira, foram seis as escolas criadas com dinheiro enviado pelos indianos: Aurora del Porvenir na paroquia de Tomiño; Unión del Porvenir no límite entre Piñeiro e Taborda; duas com o mesmo nome Protectora de Barrantes; Fundación Peirópolis em Estás; Unión Hispanoamericana Goianesa, na paróquia de mesmo nome. Das citadas a mais emblemática é a Aurora del Porvenir, fundada pela sociedade do mesmo nome com sede no Brasil, no Rio de Janeiro e com sucursais em várias outras cidades, como Buenos Aires, New York e Lisboa.

Esta é uma experiência muito significativa, pois foi construído um enorme edifício, que simbolizava a modernização e a democratização. Observa-se no seu programa uma intenção de laicização da educação e uma renovação e inovação do sistema educativo mediante as práticas intuitivas que estimulassem a aprendizagem do alunado.

Nos seus programas educacionais fisicamente eram desenvolvidas práticas intuitivas que estimulavam a aprendizagem dos alunos. Neste sentido estas instituições iam na contramão das escolas públicas da rede nacional da Galícia que era tradicional, portanto, nada atrativa.

A Associação Unión Hispano-Americana Valle Miñor nasceu em Buenos Aires por iniciativa de um grupo de residentes miñoramos, com a finalidade de criar uma Escola Prática de Artes e Ofícios com uma seção de agricultura e classes de educação primária e uma cadeira de história e geografia argentina, isto foi feito no sentido de melhorar as condições de empregabilidade dos imigrantes galegos, sem um ofício determinado e desconhecendo completamente a geografia e a realidade econômica da argentina. Este grupo não foi o primeiro, outras sociedades de instrução já haviam sido criadas para promover o ensino primário no início do século XX.

4.3. Migração Galega em São Paulo e a instrução do Centro Espanhol de Santos

O impacto da imigração espanhola em São Paulo foi bastante significativo, o maior grupo era composto pelos Andaluzes (60%), Galegos (20%) e o restante vinha de outras partes da Espanha. O café foi o maior chamariz, mas os galegos quase não participaram do sistema de recrutamento e os que aqui chegaram vieram por conta própria, pagando eles mesmos as passagens.

Gonzalez Martinez (2000) afirma pelo “Inventário de Interesses Demográficos, de 1933” e por informações oferecidas pelo consulado que a colônia estava bastante disseminada, sendo que a maior concentração vai ocorrer na região de Araraquara (Catanduva, Rio Preto, Arara, Santa Adélia) com aproximadamente 108 mil migrantes. Na região central (Campinas, Sorocaba) aproximadamente 28 mil. No noroeste do Estado (Bauru, Araçatuba e Marília) 45 mil. São Carlos 8 mil. Podemos dizer que 75% dos espanhóis encontrava-se na região de Araraquara.

Em Santos, pelo Censo de 1913, dos 39.802 residentes da cidade, 8.343 são espanhóis, dentre eles 78% são galegos. Segundo o consulado, a ocupação desta população era nas docas e no comércio.

Inúmeras foram as associações criadas por espanhóis em São Paulo, uma característica comum é a fragilidade financeira devido aos pequenos números de associados. Estas instituições de uma maneira geral investiram em socorrer os patrícios, investiram em bibliotecas e algumas em escolas. A criação de bibliotecas e escolas

demarcam uma preocupação com a educação, pois além de serem espaços que possibilitam a socialização, o aprendizado escolarizado e o não escolar.

Neste sentido, seria relevante compreendermos e analisarmos a organização e o funcionamento do Centro Gallego Espanhol, criado na cidade de Santos que, no final do século XIX, priorizou a construção da sede própria, um prédio majestoso para o padrão da época. No estatuto conseguimos identificar características do associativismo galego desenvolvido em São Paulo, conforme podemos observar no artigo 1 dos estatutos do Centro Gallego, "reunir lo ameno y lo agradable á benéfico y provechoso, á fin de fomentar el espíritu de asociación que une á los sagrados vínculos de la fraternidad y la armonia, ya para instruirse, ya para ajudarse mutuamente" O estatuto ainda regulamenta o funcionamento das sessões, entre elas está prevista uma de recreação e instrução. Figura ainda um capítulo específico para a biblioteca e para os socorros.

Na "Memória" produzida sobre a Assembleia do Centro Galego Espanhol, realizada em 13 de janeiro de 1901, assinada por D. Juan Estevez Martínez, figurava na pauta de discussão e o anúncio sobre a organização de uma escola:

> O Reglamento Escolar presentado por la Comisión AL efecto nombrada, y se delibero: realizar um espectáculo cujo producto seria aplicado á la adqusición de utensílios y muebles escolares, y anunciar por médio de la prensa local y La Voz de España, de S. Pablo, la apertura de las matrículas para las aulas inauguradas El 15 de setiembre

> As discussões iniciam-se em 1902, mas a escola só começou a funcionar em 1904 e foi, provavelmente, fechada no final de 1906, uma vez que não figura mais informações sobre sua movimentação nos documentos consultados. Faz-se ainda necessário investigar como se deu o encerramento desta atividade, uma vez que, não há uma menção nas Memórias do Centro sobre este fato.

No regulamento produzido para o regimento interno da Sociedade Centro Español de Santos, datado de 10 de maio de 1921, destaca-se o capítulo IV dedicado ao Colégio Social, definindo esta atividade como uma sessão prevista no Estatuto. No artigo 33 foram definidos os critérios para as matrículas que deveriam ser dirigidas para os sócios, para os filhos dos sócios menores de 15 anos e maiores de 7 anos, facultando aos estrangeiros interessados que fizessem uma solicitação a Junta Directiva. Os alunos deveriam apresentar os documentos de identidade e certificado de vacina. A matrícula era gratuita para o curso primário e para os outros cursos, os alunos deveriam pagar uma taxa de 10$000 no ato da inscrição. Os recursos financeiros advindos das matrículas

deveriam ser revertidos para a aquisição de objetos e materias para a escola, para premiar os alunos classificados pela freqüência e bom comportamento. O Centro também criou uma biblioteca. Malheiros (2003, p.7) aponta que estas eram algumas das características comuns às escolas *americanas*.

Nas memórias de 1905, 1906 e 1907 aparecem referências das atividades educacionais voltadas para adolescentes e adultos, com a instauração de aulas noturnas e um desejo de criar uma escola diurna.

As aulas noturnas em Santos vão funcionar por 3 anos, algumas informações aqui coletadas reportam sobre o funcionamento de 1904, 1905 e 1906. No primeiro ano contou com 41 alunos (28 sócios e 13 não sócios), foram oferecidas matrículas para o ensino primário (22 alunos); debujo (18 alunos); castelhano (09 alunos); aritmética (08 alunos); francês (03 alunos); latim e geografia (1 aluno).

Na Memória publicada em 1905, fazendo um balanço da instrução promovida em 1904, foi apontado uma desilusão por parte do professor (D. Juan Bunhal) pela baixa procura e frequencia: "las clases que nos figurábamos a transbordar de sedentos de algo a saber, las temos presenciado casi em absoluto desiertas, sendo el profesor obligado a retirar-se noches consecutivas por el diminuto número de alumnos que concurrian"

Um destaque positivo foi anunciado em relação às aulas de desenho, uma matéria de

> adorno y serviendo, lãs mas de las veces, de distracción al espíritu fatigado por extenuante struglle for life, el dibujo há tenido durante todo el curso extraordinária concurrencia, sendo raro el dia, y esto por culpa exclusiva del profesor, que La clase respectiva La dejado de funcionar.

Os responsáveis pela instrução anunciam que vão fazer uma exposição na cidade com os trabalhos dos alunos como uma estratégia para dar visibilidade às aulas, o que de fato vai ocorrer em 1905.

As informações sobre o funcionamento de 1905 apontam que se matricularam 29 pessoas no curso de debujo (18 alunos); aritmética e castelhano (15 alunos); primário (4 alunos); francês (3 alunos) e latim (1 aluno).

Apesar do balanço ser ainda bastante desfavorável a pouca procura e freqüência dos cursos oferecidos, figura na Memória de 1907 uma proposta aprovada na Assembleia dos sócios realizada no final de 1906, indicando a ampliação da secção de

instrução para os filhos dos sócios e não sócios, inaugurando aulas diurnas e melhora da escola noturna.

Em 1906, o último ano de funcionamento das aulas noturnas, estavam matriculados 53 alunos, distribuídos nos seguintes cursos: debujo (37 alunos); aritmética (31); português e castelhano (13 alunos em cada); primário (7 alunos) e latim (1 aluno).

Ainda na Memória de 1907, aparece pela primeira vez a idade dos alunos, de 09 aos 34 anos, sendo que 32% na faixa etária de (9 aos 15 anos); 24% na faixa etária de (16 aos 20 anos); 12% de (21 aos 25 anos); 32% na faixa etária de 26 aos 30 anos e 12% na faixa etária de 31 aos 35 anos.

Sobre estes dados podemos inferir que a demanda pelo ensino primário figurou como a maior demanda (22 alunos) quando as aulas começaram a funcionar e depois a procura caiu drasticamente (7 alunos), apesar de não termos ainda dados para qualificar como o primário foi desenhado, se ele se prestava a ensinar a ler e a escrever, imaginamos que este era o objetivo. A diminuição da procura por este ensino e aumento da procura pela aritmética, pode indicar a tentativa de um diferencial para trabalhar na área do comércio, atividade profissional, que mais chamou a atenção dos espanhóis/galegos.

Quanto ao encerramento das atividades educacionais do Centro Galego apesar de não ter uma justificativa nos documentos produzidos pela instituição, as dificuldades enfrentadas talvez já justificassem o ocorrido, cursos praticamente desertos.

Para finalizar, é importante dizer que foi realizado um grande levantamento bibliográfico e de documentos, na perspectiva de compreender e analisar como se deu a organização e funcionamento da instrução criadas por estas sociedades

Bibliografia

BEISIEGEL, C. R. *Estado e Educação Popular:* um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ed. Pioneira, 1974.

BICCAS, Maurilane S. *O impresso como estratégia de formação:* Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte/MG, Argvmentvm, 2008.

BICCAS, Maurilane. S.; VIDAL, Diana. G. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). Cultura e prática escolares. In: VIDAL, Diana

Gonçalves (Org.). *Educação e Reforma:* o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008, p. 19-44.

_____; GONDRA, José. G.; GALVAO, Ana. M.; MORAES, Dislaine. Z.. Difusão, apropriação e produção do saber histórico: A Revista Brasileira de História da Educação (2001-2007). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, p. 171-234, 2008.

_____; FREITAS, Marcos Cezar. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996).* São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In : _____ Mélanges historiques. Paris: SEVPEN, 1963, p. 16-40.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BURKE, Peter. *Variedades da hisória cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas.* São Paulo: Edusp, 2003.

CARVALHO, Marta M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva.* Bragança Paulista: EDUSF/São Paulo: Contexto, 1998, p. 329-359.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean Pierre. A instituição escolar e a escolarização. Uma visão de conjunto. *Educação e sociedade,* ano XV, nr. 47, abril de 1994, p. 11-60.

CHARTIER, A. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, jul/dez, 2000.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos Avançados,* São Paulo, 11(5), 1991.

_____. Estrategias y tácticas. De Certeau y lãs "artes de hacer". In: *Escribir las prácticas.* Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996, p.55-72.

CHERVEL, A. *La culture scolaire.* Une aprroche historique. Paris: Belin, 1998.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene. *Cotidiano, cultura e planejamento urbano.* Anais do Encontro. São Paulo: FAU/USP, 1985, p.3-19.

COSTA RICO, Antón. As sociedades dos "Americanos" e a educación em Galicia. *Revista da Comisión Galega do Quinto Centenário,* 1990, nr. 5, p. 89-140.

_____. Emigrantes, escuelas y regeneración social: los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936). *Revista Brasileira de Historia da Educação*, No. 16, janeiro/abril, 2008, p. 13-45.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Migrações e relatos orais: as potencialidades das entrevistas com gerações sucessivas. In: ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAMPOS, M.C.S. (Orgs.). *Olhares lusos e brasileiros*. São Paulo: Usina do Livro, 2003, pp.157-178.

_____. Imigração e educação: os portugueses em São Paulo no início do século XX. *Cadernos CERU*, 2(12), 2002, 161-169.

_____. Culturas escolares: algumas questões para a História da Educação. In: FERREIRA, António G. *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/ Fundação Calouste Gulbenkin, vol I, 2004.

_____. Relatos orais, documentos escritos e imagens: fontes complementares na pesquisa sobre imigração. In: ROCHA-TRINDADE, M. B.; CAMPOS, M.C.S (Orgs). *História, memória e imagens nas migrações:* abordagens metodológicas. Oeiras: 2005, (pp.99-133).

_____. Infância e imigração: questões para a pesquisa. In: FREITAS, Marcus Cezar. (Org). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, pp.113-153.

DETIENNE, M. *Comparar o incomparável*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares em Espana em la perspectiva histórica. In: FERREIRA, António G. *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra, Sociedade Portuguesa de ciências da Educação/ Fundação Calouste Gulbenkin, vol I, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Lívia; VEIGA, Cynthia G. *Historia e historiografia da educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

FELGUEIRAS, Margarida. Os Brasileiros e a instrução popular. In: *Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses. Os brasileiros de torna-viagem no noroeste de Portugal. Lisboa*: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 271-279.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão.* Petrópolis, Vozes, 2005.

GABRIEL, Narciso de. Emigración y alfabetización en Galícia. *História de la educación*, nr. 4, enero-dec, 1985, p.321-336.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização.* Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Cia. Das letras, 2007.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. São Paulo: Cia. Das letras, 2001

_____. A *passagem do século; 1480-1520. As origens da globalização*. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

_____; BERNAND, Carmem. *História do Novo Mundo: da descoberta à conquista de uma experiência Européia, 1492-1500.* 2ª. Edição. São Paulo: EDUSP, 2001.

_____. *História do Novo Mundo 2: As mestiçagens.*São Paulo: EDUSP, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago, n. 14, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLEIN, Herbert S. 1994. A imigração espanhola no Brasil. São Paulo: Editora Sumaré /FAPESP.

MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé. *Mobilización societária, correntes de pensamento e escolas de emigrantes em Galícia durante o primeiro Tércio do século XX:* o protagonismo de Ignácio Ares de Parga e Anton Alonso Rios. Doutoramento: Faculdade de Ciências da Educación (USC), 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A população do Brasil em perspectiva historica. In: COSTA, I. D. N. *Brasil:* História Econômica e Demográfica. São Paulo: IPE/USP. 1986.

MARTÍNEZ, Blanca. La formación de capital humano en Galicia. *Revista Galega de Economía*, vol. 12, núm. 1, 2003, pp. 1-22

MORIN, Edgar. *A Cultura.* Cultura de massas do século XX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PAIVA, Odair da Cruz; MOURA, Soraya. *Hospedaria de Imigrantes de São Paulo.* São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção São Paulo no Bolso)

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Loyola, 1973.

PEÑA SAAVEDRA, Vicente. Presupuestos socioeducativos para la implantación de las escuelas de americanos y las Sociedades de Instrucción em Galícia. *História de la educación*, nr.2, enero-dec. 1983, p.359-369.

_____. Los emigrantes transoceânicos como agentes de modernización educativa em el norte penunsular. In: RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.;

DOMINGUEZ, Ma. R. et al. *La educación en España a examen (1898-1998).* Zaragoza:Ministério de educación y cultura, 1999.

_____. As escolas que viñeron de alén mar (Galícia, ss. XVII-XXI). Algunhas réplicas dende terras lusas. *Revista da Faculdade de Letras. História.* Porto, III Série, vol.3, 2002, p.245-262.

PERES, Elena Pájaro. *A inexistência da Terra Firme:* A imigração Galega em São Paulo, 1946-1964. São Paulo: Edusp, 2003.

QUINTELA, Antônio Corbalho. A aculturação dos galegos do Brasil: o vazio galeguista. Tese (Doutorado). Universidade de Santiago de Compostela, 2008.

REVEL. Jacques. *Jogos de escalas.* A experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RICOEUR, Paul. L'écriture de l'histoire et la représentation du passe. *Annales. Historie, Sciences Sociales,* 55º.année, n. 4, p.731-749, juil./août, 2000.

ROCHE, Daniel. Uma declinação das luzes. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural.* Lisboa: Editora Estampa, 1998, p.v25-50.

SILVA, Érica Sarmiento. *O outro rio. A emigração galega a Rio de Janeiro.* Santa Comba (A Coruña): tresCtres, 2006.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-modelos e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola.* Lisboa: Educa, 2000, p.103-120.

SUBRAHMANYAM, S. Connected histories: notes towards a reconfiguration of early modern Eurásia. In: LIEBERMAN, V. *Beyond binary histories.* The University of Michigan Press, 1999, p.289-316.

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

_____. *Senhores e caçadores.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Os românticos*: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VASCONCELLOS, Henrique Doria de. Movimento Migratorio do Estado de São Paulo (Commentarios sobre os dados estatisticos referentes ao periodo de 1827-1936. D.T.C.I. *Boletim Geral da Directoria de Terras, Colonização e Immigração*:29-126 (mais estatísticas e gráficos), 1937.

VIDAL, D. G. *Culturas escolares*. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. História da Educação Comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *História da Educação*, Pelotas, vol 5, nr. 10, set. 2001, p.31-42.

_____. Fronteiras e mestiçagens culturais. A circulação de objectos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação (Brasil, EUA, França e Portugal no final do século XIX). *Estudos do Século XX*, nr. 6 (2006), p. 43-55.

_____. *Galícia e Brasil: tecendo histórias da Educação, (1871-1936).* Sarmiento - Anuário Galego de História da Educacion, v. 12, p. 111-126, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nr. 0, set. dez.1995, p. 63-82.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 2001

VINCENT, Guy. *L' école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

Capítulo 5 – Iniciativas educacionais Católicas em São Paulo (1910-1941)[94]: as Escolas Populares

> É preciso que a infância pobre e a juventude operária recebam, a par da instrucção, a moral cathólica, a única que, formando o caracter, prepara uma sociedade sã. Trabalhae, pois, pela diffusão das Escolas Populares, por quanto, além de vossa recompensa que será eterna nos céos, ainda tereis contribuído para que nossa Pátria receba um augmento de cidadãos úteis e educados que são, no dizer de Guibert – 'aqueles que trazem a verdade no espírito e a virtude no coração'. (RELATÓRIO DE 1927, p. 11)

5.1. Criação das *Escolas Populares*

A *Associação das Escolas Populares* é criada em louvor à Santa Infância de Jesus, no ano de 1910, em São Paulo, por meio da iniciativa de alguns membros da igreja católica, os quais tinham o intuito de alfabetizar e evangelizar crianças pobres e operários. Estas escolas não foram subvencionadas pelo Estado, e tinham como conselheiro espiritual o Arcebispo Metropolitano, dom Duarte Leopoldo e Silva[95].

Nos anos 10, do século XX, a Igreja Católica implementou várias atividades no âmbito das políticas sociais constituindo um campo de experimentações objetivando atingir seus objetivos. Assim, acabou por desenvolver ações que acabaram por concorrer com as pautadas pelo Estado. As *Escolas Populares* precisam ser

---

[94] Este texto constitui-se em um dos resultados do projeto *Múltiplas Estratégias de Escolarização do Social (1870-1979),* financiado pelo CNPq (2005-2007). Este projeto foi desenvolvido pelo NIEPHE (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação). Para saber mais entre no <http://www.usp.br/niephe/index.asp>.

[95] Dom Duarte Leopoldo e Silva, nasceu em 1867, na cidade de Taubaté, São Paulo. Foi segundo bispo de Curitiba, décimo terceiro bispo de São Paulo e o primeiro Arcebispo da cidade. Iniciou seus estudos em Taubaté, ingressou no curso preparatório da Faculdade de Direito de São paulo concluíndo o curso de Direito em 1844. Frequentou posteriormente a Faculdade Nacional de Medicina do Rio de Janeiro no curso de Farmácia, mas não prosseguiu seus estudos. Em 1887 matriculou-se no Seminário Episcopal de São Paulo, por já ter uma sólida formação logo tornou-se professor. Em 1892, cinco anos depois do seu ingresso no Seminário foi ordenado padre por Dom Lino Deodato Rodrigues. Iniciou suas atividades como pároco em São Paulo, no bairro de Santa Cecília. Foi responsável pela criação das paróquias da Lapa e Água Branca. Em São Paulo foi nomeado Monsenhor Prelado Doméstico.Tornou-se bispo de Curitiba em 1904, aos 37 anos. Foi sagrado bispo em Roma em maio do mesmo ano. Tomou posse da diocese, que abrangia Santa Catarina. Neste período investiu no aumento do número de padres, instalou congregações religiosas, criou várias paróquias, hospitais e escolas. Ficou em Curitiba por dois anos, em 1907 assumiu a Sé de São Paulo. O Papa Pio X, em 1908, por meio da bula "Diocesium nimiam amplitudinem criou a Província Eclesiástica de São Paulo, elevando a sede a arquidiocese. A posse de Dom Duarte como arcebispo de São Paulo aconteceu em 1908, seu apostolado foi encerrado em novembro de 1938 quando veio a falecer.

compreendidas no período em que acontece a restauração católica no Brasil (AZEVEDO, 2004).

Em 1892, foi promulgada a Lei no. 88 que em seu art. 54, enfocava a questão da obrigatoriedade do ensino. No seu parágrafo único indica que: *As crianças em edade escolar obrigatória poderão receber o ensino nas escolas publicas ou em escolas particulares ou em suas próprias casas, sendo, porém, as ultimas obrigadas a fazer exames nas escolas publicas, na época para isso marcada.* Com esta proposição o Estado deixou aberta a possibilidade de o ensino ser ministrado em outros espaços, que poderiam ser tanto em instituições particulares quanto na família, não se colocando como o único responsável em oferecer o ensino primário.

Em 1909, a Lei n. 1184, no seu art. 1º. produziu definições específicas sobre a educação de crianças operárias:

> Para crianças operárias, haverá 50 escolas preliminares nocturnas, sendo 30 no município da Capital, das quaes 8 para o sexo masculino, 12 para o sexo feminino e 10 mixtas, e 20 em municípios, a juízo do Governo, das quaes 4 para o sexo masculino, 4 para o sexo feminino e 12 mixtas.
>
> Parágrafo 1º. Estas escolas serão pelo Governo localizadas nas proximidades das fábricas em que se occupem crianças, cabendo primazia na installação áquellas para cujo funccioamento os estabelecimentos fabris interessados offerecerem as necessárias casas.
>
> Parágrafo 2º. Estas escolas funccionarão diariamente, segundo horário que o governo fixar de accordo com a administração da fabrica ou fabricas a que devam servir.
>
> Parágrafo 3º. O numero maximo de alumnos para cada escola será de 50. Si concorrer á matricula numero do alumnos superior á lotação das classes, terão preferência, a juízo do professor:
>
> a) Os analphabetos;
> b) Os desamparados.
>
> Parágrafo 4º. É vedada a inscripção de quaesquer crianças que não sejam operários ou filhos de operários, salvo si, durante um anno, se mantiver em vaga um terço ou mais dos logares das classes, caso em que se poderá completar a lotação com quaesquer outros pretendentes, de conformidade com o parágrafo 3º. deste artigo.
>
> Parágrafo 5º. Para o provimento destas escolas, o Governo aproveitará professores e professoras normalistas de curso secundário, sem dependência das limitações em vigor, ou normalistas primários, complementaristas ou gymnasianos com 1 anno de exercício, pelo menos, em grupo escolar

Pelos dados estatísticos levantados não foi encontrado nenhuma informação sobre a criação por parte do Estado das referidas escolas para crianças operárias. No entanto, neste mesmo período a Igreja Católica, em São Paulo, cria as *Escolas Populares* voltadas para meninos e meninas operárias, ou filhos de operários.

Para entender o que estas *Escolas* significaram para a Igreja Católica e para a educação do período é importante trazer João Lourenço Rodrigues[96], na participação dele no Congresso Católico, realizado em São Paulo, em 1916, ao ser convidado para falar sobre o "*sistema escolar católico*", no qual cita as *Escolas Populares*.

João Lourenço considera as *Escolas Populares* como sendo uma boa referência para "*educar christãmente os filhos dos operários, contrabalançar e possivelmente neutralisar a influencia das escolas sectárias, que buscam esses meios como um terreno de eleição*". Este importante educador surpreende ao defender estas escolas como um modelo a ser seguido:

> Fundada há seis annos, a obra é pouco conhecida e nem siquer figura no Annuário de ensino do Estado de S. Paulo, publicado pela directoria Geral da Instrucção Publica.
> A razão é simples: é que as distinctas professoras que se acham á sua frente, com uma modéstia que mais lhes realça o mérito, reputam de pouca valia os serviços que vem prestando á sociedade, pela sua extraordinária dedicação.
> E todavia esses serviços são relevantes, como declarou há mezes o eloqüente orador sagrado padre JOÃO GUALBERTO, n´uma das suas notáveis conferencias perante o Circulo Catholico da Capital Federal.
> A associação das Escolas Populares começou sem o menor patrimônio. Não tinha, para saccar, sinão o banco da Providencia Divina, mas para a fé robusta das suas fundadoras não era preciso mais: cumpria demonstrar a força da caridade e o poder da esmola, diziam ellas, repetindo as palavras do exmo. Sr. Bispo do Espírito Santo, que foi até há pouco o director espiritual da Associação.
> E a demonstração não podia ser mais completa. Sem subvenção permanente, não contanto sinão com os donativos e contribuições angariadas pela directoria ente as pessoas de suas relações, a Associação conseguiu fundar, em 6 annos apenas, 14 escolas, das quaes se mantem 13, com uma matricula de 650 alumnos de ambos os sexos.
> Dessas 13 escolas, 12 são nocturnas. Estão localizadas em differentes pontos da capital, de preferência nas proximidades das fábricas e officinas, em ordem a poderem ser freqüentadas pelos jovens operários, á sahida do serviço. As aulas duram cerca de 2 horas, de 18.30 em diante; o período escolar vae de principio de Janeiro até fim de novembro, com interrupção de um mez, na estação invernosa. O programma de ensino é reduzido: as Escolas Populares põem o seu principal objectivo na formação religiosa e moral dos seus alumnos.
> Esse escopo é plenamente attingido e, por isso, as Escolas Populares constituem um contrapasso á acção das escolas libertárias, que disputam a mesma clientela.
> Suas fundadoras são, entre nós, as pioneiras destemidas da causa pela qual nos batemos. Pela sua iniciativa, pelo ardor de sua fé, pelo arrojo de seu emprehendimento e ainda mais pela modéstia com que procuram velar os seus reaes serviços, ellas conquistaram a gloria de nos offerecer um magnífico paradigma.
> Poderemos, diante do seu exemplo, continuar na apathia?
> Poderemos perder mais tempo em declamações estéreis, quando ellas operam em silencio e realizam, pela sua tenacidade, verdadeiros milagres?

[96] João Lourenço Rodrigues (1869-1954) – formado pela Escola Normal da Capital, ocupou diferentes e variados cargos no ensino paulista, principalmente durante a primeira república.

> Não creio: noblesse oblige! (CONGRESSO: "QUEM É DONO DA EDUCAÇÃO É DONO DO MUNDO",

Percebe-se pelo conteúdo da palestra proferida por João Lourenço, que ao mostrar um pouco do trabalho das *Escolas Populares*, busca incentivar o público a lançar luzes sobre esta iniciativa, que é um instrumento de luta contra o ateísmo e contra os movimentos operários. Ele conta um pouco da escolha da localização para estas escolas, que são preferencialmente instaladas em bairros operários, perto de fábricas, para facilitar o acesso dos operários. Também relata sobre o horário de funcionamento, que se inicia às 18h30min e os conteúdos abordados que estavam situados na esfera da formação religiosa e moral.

Todas estas questões serão trabalhadas ao longo deste texto, tendo como referências principais os Relatórios Anuais das Escolas Populares e o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1918, buscando, deste modo, reconstruir brevemente a história destas *Escolas*, pontuando quem eram os sujeitos que estavam envolvidos nesta iniciativa e como se deu a organização e funcionamento ao longo dos seus 30 anos de existência.

5.2. Como foram organizadas e financiadas

De acordo com o E*statuto da Associação das Escolas Populares*, estas escolas *têm nos fins ministrar, gratuitamente, a educação religiosa, moral e intelectual a cristãos pobres e operários de ambos os sexos*. Contudo, lendo os relatórios anuais, percebe-se que esta situação é alterada ao longo do tempo, pois manter estas escolas gratuitamente se torna insustentável. Como estratégia para viabilizar a continuidade destas escolas, passam a cobrar uma taxa de matrícula, que varia de acordo com o período em que estudam: diurno ou noturno.

Ainda segundo o Estatuto, observa-se que esta Associação contava com um Conselho Administrativo, composto por diretora, secretário e tesoureiro. Além disso, contava com um Conselho Fiscal, que deveria ser nomeado pelo Arcebispo Metropolitano, mostrando assim, a influência do alto clero nestas escolas, já que anualmente deveriam prestar contas a ele.

Para manter o funcionamento destas escolas, a Associação contava com donativos, festas beneficentes, contribuições mensais dos sócios e dos juros provenientes dos depósitos em bancos. Como dito anteriormente, em 1918 foi instituída

uma taxa de matrícula, que ajudava a manter estas escolas[97], de acordo com os relatórios nem todos os alunos pagavam esta taxa.

Os sócios também contribuíam com bens de consumo e artigos religiosos. Pelos relatórios anuais[98], constata-se doação de jornais católicos, revistas, livros, estampas de Nossa Senhora, carteiras, quadro negro, véus e vestidos para primeira comunhão. Além disso, as *Escolas Populares* recebiam recursos provenientes da *Tarde da Criança*[99], uma atividade cultural desenvolvida por membros da alta sociedade católica que atendiam às crianças das elites paulistanas.

Durante 04 anos de existência da *Tarde da Criança* já haviam sido realizados 64 festivais, em parques e teatros de São Paulo, promovendo concertos musicais, peças de teatro, orquestra, concurso de jovens pianistas, concurso de artistas cômicos entre outras atividades. Foram distribuídos 67:674$900[100] entre as casas de caridade destinadas às crianças pobres (asilos de crianças, maternidade, orfanatos, etc.) e abandonadas da cidade, e em prêmios conferidos a artistas e crianças talentosas. Alguns prêmios, como brinquedos, chocolates Lacta e livros, eram destinados às crianças que acertavam as adivinhações sobre temas relacionados à religião e conhecimentos gerais.

As *Escolas Populares* figuraram na lista de Associações que receberam os donativos provenientes das *Tardes da Criança*, por duas vezes, uma em 1922[101] e a

---

[97] Em virtude das dificuldades financeiras, em 1929 decide-se aumentar esta taxa, passando a cobrar 6$000 para o curso diurno (anteriormente pagava-se 2$000) e 4$000 para o noturno (antes 1$000), sendo que o pagamento era parcelado em duas vezes, a primeira era na matrícula e a segunda no segundo semestre.

[98] Em todos relatórios consultados observa-se os nomes de todos que contribuíam com as Escolas, nossa hipótese é que se trata de pessoas ligadas a alta sociedade católica paulistana, isto merece ser melhor investigado.

[99] Segundo o Estatuto desta Associação: A Tarde da Criança foi fundada em São Paulo no dia 05 de outubro de 1921, por senhoras da sociedade paulista. Seus fins principaes são: Proporcionar espectaculos e toda a sorte de divertimentos adequados às crianças;Beneficiar, com o lucro líquido desses festivaes, as crianças pobres abrigadas nas casas de caridade, com séde nesta capital; Facilitar às crianças talentosas os meios para desenvolverem suas aptidões artísticas; Contribuir quanto possível para o desenvolvimento da intelligencia e aperfeiçoamento do caráter da criança brasileira. Qualquer pessôa poderá ser sócia desta Associação, contanto que possua idoneidade moral. Todo o material sobre as Tardes da Criança pode ser encontrado em dois álbuns que estão no acervo da Cúria Metropolitana de São Paulo, neles encontra-se os programas, recortes de jornais, alguns sem identificação.

100 Não foi possível estabelecer o que significava este montante em relação as gastos das instituições que recebiam estes recursos. Isto merece um melhor aprofundamento.

[101] Em 1922, o 7º espetáculo promovido pela Tarde da Criança foi em comemoração ao primeiro centenário da Independência do Brasil e aconteceu no domingo, dia 07 de setembro de 1922, no CineTheatro República. É interessante ressaltar que estes festivais eram divulgados pelos jornais em circulação, inclusive por um jornal do Rio de Janeiro.

outra em 1926[102]. Veja a chamada sobre do 7º. Espetáculo que verterá os recursos para as *Escolas Populares:*

> Está definidamente marcado para o 3º domingo de setembro o 7º espetáculo desta benemérita associação em beneficio das 'Escolas Populares'. Esta festa patriótica que promete ser um verdadeiro sucesso, realiza-se sob os auspícios das melhores famílias paulistas, que se interessam pela instrução de crianças pobres da nossa capital. (...) haverá um sorteio de 04 ricos prêmios e que mais de 50 meninos e meninas tomarão parte activa nesta festa, satisfeitos em poder ser úteis aos seus irmãozinhos menos favorecidos pela sorte.

Pode-se observar que as famílias mais abastadas da capital eram responsáveis por manter esta associação, que "se preocupava" com as crianças mais pobres, aos quais eram denominadas "menos favorecidas pela sorte". As crianças das instituições que seriam beneficiadas não participavam dos espetáculos, apenas as crianças das elites faziam parte dos festivais tanto se exibindo ou assistindo aos mesmos.

Nos recortes de jornais que compunham os álbuns sobre as Tardes da Criança, foi encontrada esta nota sobre a prestação de contas dos recursos obtidos para as *Escolas Populares*:

> O 7º espectáculo desta benemérita associação, assim como os anteriores, que têm proporcionado horas de intenso e honesto divertimento à nossa petizada, rendeu a quantia de 4:390$000. Deduzidas as despezas feitas com: aluguel do Cine-Republica 1:800$000; prêmios para os sorteios: 31$000; presentes para os artistas 170$000; typografia 101$000; porcentagem ao cobrador 351$000; e pequenas despezas 44$000 – num total de 2:497$700 – foi entregue a importância de 1:800$000 a Exma. Sra. D. Anna Camargo Barros, presidente das Escolas Populares, ficando em caixa a insignificante quantia de 92$300.
>
> Com relação a esse donativo, recebeu a senhora diretora d´A tarde da criança o officio seguinte:
>
> 'A diretoria da Associação de 'Escolas Populares' vem de receber o valioso auxilio que lhe foi proporcionado por um brilhante festival promovido pela generosa e útil associação A Tarde da Criança. É assim que a criança feliz e abastada transmite o seu óbulo, pelas mãos benéficas da Exma. Presidente desta Associação, às suas irmãzinhas desherdadas e aos pobres operários que vão beber a luz do Evangelho e da Instrucção nas humildes Escolas Populares, nos poucos momentos de repouso após a ditadura e fatigante labuta. Que Deus abençôe 'A Tarde da Criança', derramando graças abundantes sobre os membros de sua directoria e todos os seus sócios, são os

102 Em 1926, foi realizado o segundo espetáculo em benefício das Escolas Populares, comemorando a grande Festa de Páscoa, em 21 de abril, no Jardim Acclimação. Diferentemente de 1922, não foi encontrado nos álbuns nenhum recorte de jornal ou comentário sobre o festival.Observa-se que toda a programação foi pensada no divertimento das crianças, com brincadeiras, jogos, brinquedos no parque, mas também nota-se a presença do escotismo, tanto na apresentação de escoteiros como na execução de seu hino, o que era muito forte neste período, com a valorização da disciplinarização do corpo e difusão de ideais patrióticos e nacionalistas

votos que a nossa gratidão aqui vos manda expressar'. Assignado: Georgina Trípoli, 2ª secretária

Observa-se que, do total arrecadado neste festival, a Tarde da Criança doou às *Escolas Populares* aproximadamente 41% deste valor, sendo que apenas 2% ficaram para a Associação. Em agradecimento, a secretária manda uma resposta exaltando a iniciativa da Tarde da Criança, que beneficia *às irmãzinhas desherdadas e aos pobres operário*s que após uma longa jornada de trabalho freqüentam estas *Escolas* para aprenderem sobre o evangelho e instrução básica.

5.3. O funcionamento das *Escolas Populares*

Para exemplificar o atendimento ao longo do período em que as escolas funcionaram, foi elaborada uma sistematização dos dados contidos nos relatórios anuais e montada uma tabela com a movimentação do número de alunos, sócios, escolas e saldo credor, de 1910 até 1936. Nesta tabela, observa-se que a partir de 1921, intensificando-se no ano de 1922, há um aumento significativo no número de sócios, alunos, saldo disponível em caixa e escolas em funcionamento, pois já estão funcionando em período desdobrado.

A partir do ano de 1924 há uma grande diminuição no número de sócios, o que fez com que a taxa de matrícula fosse aumentada, como uma alternativa para manterem as *Escolas* funcionando. O maior número de alunos detectado foi em 1924, com 2.555, distribuídos em 25 escolas.

Outro levantamento realizado foi o dos períodos de funcionamento das escolas, entre diurno, vespertino e noturno, mapeando quantas escolas estavam abertas por período, ao passar dos anos[103].

Quadro 4 – Período de funcionamento das Escolas Populares

Período	1910	1922	1924	1926	1927	1929	1936
Diurno	01	13	11	10	09	10	--------
Vespertino	------	10	13	10	10	10	--------
Noturno	09	21	25	16	15	16[104]	08

Fonte: Relatório das Escolas Populares (1910-1936)

[103] Foram poucos os relatórios que trouxeram estas informações disponíveis, por isso é difícil reconstituir com exatidão o perfil do atendimento, mas chegou-se aos seguintes resultados:

[104] Deste total, 06 são escolas somente noturnas, e o restante funciona desdobrada, ou seja,atende a noite mas também em outro período.

Os dados acima informam que o número de salas em funcionamento no noturno foi maior do que nos outros dois horários. Isto pode ser um indicativo de que maioria das pessoas que procuravam as escolas deveria trabalhar durante o dia.

5.4. *Escolas Populares:* localização e espaços físicos

De uma maneira geral já havia uma indicação sobre os locais onde as *Escolas Populares* deveriam ser instaladas, nos bairros operários, próximos aos locais de trabalho dos alunos, ou de seus pais. A própria legislação educacional para crianças operárias, anteriormente apontada, também indica o melhor lugar para a criação destas escolas. Os relatórios anuais das *Escolas Populares* publicavam os endereços de todas elas.

No quadro 5 pode-se verificar os nomes das escolas, seu período de funcionamento e os números de vezes que elas mudaram de endereço.

Quadro 5 – Funcionamento e mudanças das *Escolas Populares*

Nome das Escolas Populares	**Período de funcionamento[105]**	**Número de mudanças**
Coração de Jesus	15 anos	4 vezes
São Bernardo	14 anos	4 vezes
Immaculada Conceição	12 anos	2 vezes
Sant ´Anna	12 anos	3 vezes
São José	12 anos	3 vezes
João Evangelista	11 anos	Nenhuma
São Sebastião	11 anos	2 vezes
João Baptista	11 anos	1 vez
Santa Cândida	10 anos	1 vez
São Francisco de Salles	10 anos	5 vezes
Santo Antonio	10 anos	2 vezes
Santa Ignez	10 anos	2 vezes
Santa Theresa	10 anos	4 vezes
Santa Eugênia	8 anos	1 vez
Santa Iphigênia	8 anos	1 vez

[105] Foi utilizado para montar esta tabela as informações encontradas nos poucos relatórios anuais encontrados, portanto, estamos trabalhando com uma aproximação. Dos 36 anos de funcionamento só trabalhamos com 20 relatórios anuais.

Nossa Senhora do Carmo	7 anos	1 vez
Santa Magdalena de Pazzi	6 anos	3 vezes
Therezinha do Menino Jesus	6 anos	3 vezes
São Luiz Gonzaga	6 anos	Nenhuma
São João da Cruz	5 anos	1 vez
Santo Estevam	5 anos	3 vezes
Nossa Senhora do Rosário	4 anos	2 vezes
São Geraldo	3 anos	Nenhuma
São Vicente de Paulo	2 anos	1 vez
Sagrada Família	1 ano	Nenhuma
Sagrado Coração de Maria	1 ano	Nenhuma

Fonte: Relatório das Escolas Populares (1910-1936)

As *Escolas Populares* funcionaram por mais de 25 anos, pelos dados apresentados no quadro acima, pode-se dizer que elas mudaram muito de endereço, umas mais do que outras, uma das causas de tais mudanças refere-se ao aluguel dos espaços onde as escolas funcionavam. O relatório de 1922 trouxe uma lista das *Escolas* e os valores dos aluguéis pagos, a *Escola Popular São João Evangelista*, por exemplo, que durante os 11 anos manteve-se no mesmo endereço, não pagava aluguel, as dificuldades em se pagar estas tarifas pode ser uma explicação para tantas mudanças de endereço.

Nos relatórios anuais de 1913, 1917, 1924, 1926 e pelo Estatuto também pode ser observada a questão dos preços dos aluguéis como uma grande dificuldade em se manter as escolas funcionando. Nestes documentos aparecem agradecimentos à comunidade, ao clero que de alguma forma apoiavam as *Escolas* cedendo o espaço físico.

Nos relatórios anuais foram também identificadas escolas que ocupavam o prédio em um ano e no ano seguinte outra escola estava funcionando no mesmo endereço, como por exemplo, a Escola Popular Coração de Jesus, que esteve localizada no Largo Coração de Jesus, 21 até o ano de 1922. Em 1925 passa a funcionar na Rua Lopes Chaves, 103, no local onde a Escola Popular Sant´Anna funcionou até 1924, tendo mudado de endereço em 1925.

Segundo o estatuto, os sócios poderiam prestar "*serviços relevantes à Associação, como ensinar gratuitamente, ceder salas ou pagar o respectivo aluguel, etc.*" (Estatuto de Criação das Escolas Populares). Pode-se então supor que a mudança

das salas estava relacionada a isso, pois o número de sócios era sempre flutuante, sendo assim, possivelmente as localizações das *Escolas* estavam sujeitas ou não a este tipo de contribuição.

Em se tratando da relação com a comunidade, pode-se dizer que seu funcionamento estava atrelado a uma demanda local, a um determinado número de alunos que as freqüentam, assim como a relação que tinha com o clero, especificamente na figura do Arcebispo Metropolitano, responsável por intervir e dar ordens em algumas situações. No relatório anual de 1913, pode-se verificar a influência do *Rvmo. Reitor do Seminário Archidiocesano, Monsenhor Maximiano Leite, que cedeu sala com necessária iluminação elétrica* para reabrir a Escola Popular São João Evangelista[106], que havia sido intimada pela inspeção sanitária a melhorar a higiene do local. Associando a este auxílio para manter as escolas, pode-se encontrar no relatório de 1926 uma lista das famílias ou associações católicas que eram mantenedoras das escolas.

No que diz respeito às condições físicas das salas, em diversos relatórios foi encontrado indicações de fechamento das *Escolas* pelos seguintes motivos: condições de higiene, tamanho do espaço; iluminação e ventilação, número insuficiente de alunos matriculados; e mal resultado nos exames finais. Todos estes aspectos acabavam por influenciar a continuidade ou a mudança do local no qual as escolas estavam instaladas.

A questão do fechamento temporário das escolas por conta dos resultados obtidos nos exames finais pode ser vista no relatório de 1917. Das 13 escolas em funcionamento, duas apresentaram rendimento *ótimo*, seis obtiveram *bom*, duas *regular* e duas *sofrível* (uma das escolas não realizou o exame, pois foi fechada antes do período), mostrando o desempenho de seus alunos e professores em cada uma destas escolas. Consta no relatório que:

> devido ao resultado soffrivel apresentado pela 'Escola Popular Sant'Anna' foi a mesma fechada temporariamente e dispensada a respectiva professora, D. Maria José Pereira de Souza. A ' Escola Popular São João Baptista' que teve o mesmo resultado, ficará durante 1918 a cargo de D. Alzira Sampaio, tendo a respectiva professora D. Alzira Lima se ausentado da Capital

Percebe-se que havia uma cobrança para que as *Escolas* tivessem um bom desempenho, caso contrário a professora poderia ser retirada de suas funções caso não

[106] Importante relembrar que esta escola foi citada anteriormente por sua particularidade em manter-se no mesmo endereço durante todo o período de funcionamento.

obtivesse sucesso na sua empreitada. Para aprofundar esta questão seria necessário obter os relatórios dos inspetores e professores que atuaram nestas *Escolas*[107].

Como dito, esta iniciativa teve fim no ano de 1941, contudo antes desta data os relatórios já mostravam indícios sobre a dificuldade financeira da Associação em manter as Escolas. A primeira crise já é relatada em 1914, talvez porque elas ainda não estavam bem difundidas e não contavam com muitos sócios. Depois de alguns anos os relatórios trazem novamente esta situação, mas em 1930 é que se pode perceber com maior clareza a fragilidade pela qual estas escolas estavam passando. Segundo o relatório de 1930:

> Esta Associação culminou no anno do centenário da nossa emancipação política, quando teve recursos para manter 51 escolas; desde então decrescendo paulatinamente, a mercê de causas várias, vem soffrendo pela falta de constância daquelles muitos que outr´ora lhe emprestavam apoio, assim ella reflecte agora a imagem de um sol, que tendo attingido lentamente seu zenith, vae após um cyclo de 20 annos de existência imergindo num occaso rubro, que apesar de gloriosamente luminoso trará, dentro em breve, as sombras crepusculares; e após será a noite, e para sempre.

O auge da associação se deu em 1922, período em que havia muitas escolas, pois funcionavam desdobradas, sendo assim, atendiam elevado número de alunos, e tinham muitos sócios contribuindo para mantê-las. Ao passar do tempo, o número de sócios começa a decair, diminuindo a contribuição mensal que recebiam, contudo, o número de alunos continuava aumentando. A conseqüência a médio e longo prazo desta situação é o fechamento de várias escolas, uma vez que nem todos os alunos que estavam freqüentando estas escolas podiam pagar, até que em 1936 o período da manhã foi extinto.

Neste mesmo ano, data do último relatório encontrado, observa-se o quanto diminuiu o atendimento em relação aos anos anteriores. Oito escolas estavam em funcionamento, atendendo 419 alunos, porém não temos dados de quantos ainda contribuíam como sócios. Além do término das aulas do período diurno, não havia mais aulas aos sábados, como era a prática anterior.

5.5. Funções das professoras e demais profissionais

As funções de cada um dos profissionais que trabalhavam nestas escolas estão bem delineadas no Estatuto, no qual consta que a diretora da Associação tinha como

[107]Até o momento não foi possível encontrar relatórios de professores e inspetores que aturam nestas instituições.

dever visitar todas as escolas uma vez por mês, e ao final do ano apresentar um relatório do movimento da Associação, que era lido em uma Assembleia Geral, a qual ocorria anualmente, com a finalidade de reunir os Conselhos e sócios para divulgar este relatório feito pela diretora, além de deixar todos cientes das despesas e donativos arrecadados durante o ano.

Estes relatórios, de maneira geral, tinham uma mesma estrutura: uma breve introdução, a relação das *Escolas Populares* em funcionamento ao longo do ano, o período de férias, número de matrícula, primeira comunhão, crisma, trabalhos escolares, doações, exames finais, festa de encerramento, número de sócios e era finalizado com um incentivo aos sócios, para que continuassem a ajudar a Associação, que às vezes passava por grandes dificuldades financeiras, por *falta de constancia daquelles muitos que outr´ora lhe emprestavam apoio* (RELATÓRIO ANUAL, 1929).

As professoras deveriam se apresentar ao Conselho Administrativo, a cada três meses, para prestar contas dos trabalhos escolares e expor as dificuldades quanto à prática pedagógica. Infelizmente não foi encontrado nenhum registro destas professoras no Arquivo, sendo difícil reconstituir o que de fato era ensinado nestas escolas, foram levantados apenas alguns indícios sobre as práticas das docentes.

Pode-se averiguar no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo de 1918 uma referência às *Escolas Populares*, mostrando, deste modo, sua importância na educação deste período. Estes Anuários foram criados em 1908, com edição até 1925, depois retornam em 1935 e se extinguem em 1936/37 e trazem muitas informações sobre a situação escolar, especialmente das escolas subvencionadas pelo Estado, que tem um maior destaque em todos os Anuários. Neste Anuário pesquisado, consta a seguinte informação sobre as professoras das *Escolas*:

> Seu pessoal docente é constituído, na quasi totalidade, de professoras diplomadas na nossa Escola Normal, as quaes, além da instrucção religiosa, leccionam aos almnos leitura, linguagem oral e escripta, calculo, geographia e historia pátria e noções de educação moral e cívica, de accôrdo com os methodos adoptados em nossos estabelecimentos estaduaes de ensino (ANUÁRIO DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1918, p. 473).

O único dado obtido sobre o perfil destas professoras é que foram formadas pela Escola Normal. Não foi possível determinar como as solicitações e os critérios de escolha do pessoal docente que trabalhava nestas escolas eram encaminhados à diretoria de instrução, ou qualquer outra informação sobre elas.

5.6. Escolas Populares: a quem atende?

O público atendido por estas escolas varia durante seu período de funcionamento. A princípio, o objetivo era atender meninos menores de 12 anos e meninas menores de 18. A partir de 1918, passam a receber alunos maiores de 14, anulando o artigo do Estatuto que era vigente até então, como podemos ver no Relatório de 1918, no qual consta: "fica annullado o artigo dos Estatutos em que está determinada a edade para os matriculados, sendo preferidos de agora em deante, os maiores de 14 annos" (RELATÓRIO, 1918). Com isso pode-se ver que há uma preferência pelos adolescentes e adultos.

Fica difícil afirmar com exatidão a quantidade dos alunos que participaram desta iniciativa, pois alguns relatórios anuais não foram encontrados[108]. Sabe-se que em 1910, data de criação destas escolas, a soma dos alunos era de 287. No relatório de 1920, portanto, com dez anos de existência, aparece a indicação que as Escolas já haviam atendido 5000 alunos. No levantamento de dados extraídos dos relatórios encontrados chega-se a um total de 17.910 alunos, mas sabe-se que o número de alunos que frequentaram estas Escolas em todo período de funcionamento é muito maior.

Ao analisar os relatórios, observa-se que pouco se fala sobre o perfil de seus alunos. Apenas em três deles encontram-se dados sobre esse tema. No relatório de 1913 aparece o número de alunos estrangeiros e brasileiros, assim como a idade destes alunos e a quantidade que ficou retida, dando um panorama sobre o alunado que era atendido. Dos 254 alunos que estavam matriculados nas seis escolas em funcionamento, 54 eram estrangeiros, mas não se sabe de que país eles são provenientes. Na listagem da idade dos alunos, chama atenção a divisão entre maiores de 18 anos e menores, sendo que pelo Estatuto, só atenderiam meninas até 18 anos, provavelmente estas alunas maiores eram as operárias, somando 80 alunas.

5.7. *Escolas Populares*: alfabetizar e/ou catequisar?

O relatório de 1914 é praticamente o único que traz indícios sobre os conteúdos abordados nestas Escolas. Segundo este relatório, nos exames finais os alunos tiveram provas de: Leitura, catecismo, história sagrada, tabuada, mostraram seus cadernos de linguagem, caligrafia e contas. No levantamento sobre estes exames, aparece em cada escola alunos em diferentes etapas do processo de aprendizagem de

[108] Não foram encontrados os relatórios de 1911, 1912, 1923, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935, 1937, 1938, 1939, 1940.

leitura e escrita, ou seja, alguns deles estão no que eles denominam primeiro livro, e outros na Cartilha, contudo não se sabe o que era abordado nestes materiais.

No relatório de 1918 encontra-se uma indicação do que era ensinado, aparece uma menção ao ensino de história do Brasil, geografia do Brasil, particularmente do estado de São Paulo. Somando-se a estes conteúdos, pode-se perceber, pelo Estatuto e pelo Hino das Escolas, que havia grande preocupação com os valores morais e cívicos. O relatório de 1922 coloca que o hino é criado para difundir seus maiores ideais, que eram Deus e a Pátria, o que fica claro com tamanho apelo na letra da música, que fora escrita pelo Arcebispo de Cuiabá.

No Anuário de 1918, verifica-se que as professoras deveriam ministrar aulas de: instrução religiosa; leitura; linguagem oral e escrita; cálculo; geografia e história pátria; educação moral e cívica. O currículo publicado é mais abrangente do que aquele citado nos relatórios anuais das *Escolas Populares*. Também foi encontrado um quadro no qual constam os horários e disciplinas que eram lecionadas no decorrer da semana:

Quadro 7 – Horário das Escolas Populares - 1º Anno

Horas	**Duração**	**Seg/Qua/Sex**	**Ter/Qui/Sab**
Das 8,00 as 8,05	5 min	Chamada e canto	Chamada e canto
Das 8,5 as 8,25	20 min	Cálculo	Cálculo
Das 8,25 as 8,45	20 min	Leitura – Classe A Cópia- Classe B	Leitura – Classe A Cópia- Classe B
Das 8,45 as 9,05	20 min	Leitura – Classe B Cópia – Classe A	Leitura – Classe B Cópia – Classe A
Das 9,05 as 9,15	10 min	Repouso	Repouso
Das 9,15 as 9,30	15 min	Calligraphia	Calligraphia
Das 9,30 as 9,50	20 min	História do Brasil	Geographia do Brasil
Das 9,50 as 10,05	15 min	Ensaio canto	Linguagem
Das 10,05 as 10,25	20 min	Educação moral e cívica	Desenho
Das 10,25 as 10,30	05 min	Preparo, canto e sahida	Preparo, canto e sahida

Fonte: Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1918.

Quadro 8– Horário das Escolas Populares - 2º Anno

Horas	**Duração**	**Seg/Qua/Sex**	**Ter/Qui/Sab**

Das 14, 00 as 14,05	5 min	Chamada e canto	Chamada e canto
Das 14,05 as 14,30	25 min	Cálculo	Cálculo
Das 14,30 as 14,55	25 min	Leitura e analyse	Leitura e analyse
Das 14,55 as 15,05	10 min	Sciencias Physicas e naturaes	Hygiene
Das 15,05 as 15,10	5 min	Repouso	Repouso
Das 15,10 as 15,30	20 min	Linguagem escripta	Linguagem escripta
Das 15,30 as 15,45	15 min	Historia do Brasil	Geographia do Brasil
Das 15,45 as 16,15	30 min	Instrucção cívica	Desenho
Das 16,15 as 16,25	10 min	Calligraphia	Calligraphia
Das 16,25 as 16,30	5 min	Preparo, canto e sahida	Preparo, canto e sahida

Fonte: Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, 1918.

Observa-se no quadro acima, que as aulas eram muito bem divididas ao longo do horário escolar, apresentando uma divisão bem definida dos tempos para cada tipo de atividade: em um período de duas horas e meia, foram realizadas dez atividades. Este quadro de horário está muito próximo do desenvolvido nas escolas primárias oficiais que funcionam no período. Para as turmas do 1º ano pode-se notar que existem matérias "introdutórias", que são as de leitura e cópia, que se alternam entre Classe A e Classe B. Enquanto uma classe faz atividade de leitura, a outra faz a de cópia, e depois invertem. Além disso, têm aulas de caligrafia, história e geografia do Brasil, cálculo, desenho, canto e educação moral e cívica. Uma hipótese que pode ser levantada em relação a esta divisão entre Classe A e Classe B é que esta pode ter sido uma estratégia encontrada para operacionalizar duas atividades de maneira alternada, dando conta de ensinar leitura e escrita para toda a turma.

Em relação às turmas de 2º ano, vemos o ensino da história e geografia do Brasil, caligrafia, cálculo, higiene, leitura e análise, ciências físicas e naturais, desenho e instrução cívica, que ocupam a maior parte da aula, ou seja, 30 minutos cada uma. Percebe-se uma preocupação maior com a questão da higiene, que no 1º ano não aparecia, uma menor duração nas aulas de caligrafia, história e geografia, e um aumento na duração das aulas de cálculo, instrução cívica e desenho.

Observa-se também que nesta grade horária não há sequer menção da instrução religiosa, que, segundo os relatórios e todas as fontes encontradas na Cúria, eram a maior preocupação das professoras e da Associação quando estas Escolas foram criadas. Em todos os documentos aparece a questão da formação religiosa como um

fundamento de grande importância a ser ensinado às meninas e meninos operários, contudo nestes quadros retirados do Anuário de ensino, não vemos esta informação. Em contrapartida, muito do que era ensinado, baseando-se nesta fonte, não está citado nos relatórios das *Escolas Populares*, o que gera certa ambiguidade em relação as informações encontradas.

Além de o currículo ser "divergente" nas fontes, as informações sobre os horários das aulas também são contraditórias. Segundo os relatórios, em 1918 as aulas ocorriam no período diurno e noturno, e não vespertino. A única informação precisa do horário de funcionamento das Escolas provém do Relatório de 1921, no qual encontramos os seguintes horários para as turmas: das 8:00h as 11:00h e das 13:00h as 16:00h, ou seja, meia hora a mais do que é informado pelo Anuário do Estado.

O estudo apresentado sobre as *Escolas Populares* indica que algumas questões devem ser aprofundadas, pois são de grande relevância para uma melhor compreensão sobre a importância e o significado desta iniciativa para a educação popular iniciada na Primeira República, período importante na constituição do sistema educacional público brasileiro e paulista. Neste sentido, é fundamental continuar levantando informações sobre as professoras e as práticas por elas empreendidas.

Um dos objetivos desta pesquisa foi o de compreender as motivações que levaram a Igreja Católica paulista a criar estas escolas em São Paulo e sua relação com as outras iniciativas educativas existentes no Estado. Segundo os dados obtidos na Cúria e as leituras realizadas, o primeiro ponto a ser destacado refere-se ao patriotismo presente nestas escolas. Como já visto anteriormente, as escolas oficiais tinham este forte apelo, pois era visto como um meio de enfraquecer as influências dos imigrantes de ideologia anarquista ou libertária. O fato de ter sido escrito um Hino das Escolas Populares, para ser decorado e cantado pelos meninos e meninas que freqüentavam as escolas, pode-se inferir que os dirigentes acreditavam ser esta uma forma eficaz de se incutir alguns ideais, buscando assim afastar possíveis influências dos movimentos operários, muito fortes neste período.

Outro ponto importante, ainda inserido neste objetivo, refere-se à relação desta iniciativa com as outras existentes no período. Como exposto até então, fica claro que as Escolas Populares tinham um interesse específico, que era o de educar e evangelizar, com objetivo de ser uma iniciativa diferencial em relação às outras iniciativas existentes, como as do movimento operário. Em um dos relatórios analisados, foi encontrado uma "*semelhança*" com as escolas anarquistas citadas anteriormente.

Segundo o relatório, as escolas recebiam doação de jornais e revistas católicos como "*propaganda de boa imprensa*". Vê-se então que a difusão dos ideais também se fazia pela da imprensa, meio utilizado inclusive pelos anarquistas para ensinar em suas escolas.

Os jornais e revistas eram uma outra forma de transmitir conteúdo aos alunos de ambas escolas, mas cada uma com sua especificidade. A imprensa tem grande importância para a difusão dos ideais católicos, que se faziam presentes nestas Escolas, mas também para a socialização dos resultados obtidos ao longo do ano letivo. Isto era tão importante que, caso se tivessem recursos disponíveis, os relatórios anuais deveriam ser reproduzidos e enviados a todos os sócios, apresentando assim o trabalho realizado, apontando os avanços e dificuldades enfrentados pelas *Escolas Populares*.

Em relação à religiosidade presente nestas escolas, é interessante ressaltar que neste período estudado, percebe-se uma difusão das escolas de cunho protestante, sendo assim, a igreja católica encontrava na educação popular uma forma de conter o aumento do número de fiéis que migram para outra religião. No relatório de 1925, observa-se a preocupação com a questão das escolas de cunho protestante. Este relatório afirma que: "*enquanto se abrem novas escolas de várias seitas e se propagam as escolas particulares catholicas, fecham-se 5 Escolas Populares, num total de 7 classes, deixando, em média, 210 alunos na ignorância dos deveres religiosos e cívicos.* " Sendo assim, percebe-se que há uma preocupação em propagar a fé católica, mas esta deve também ser voltada às camadas populares, e não só às elites.

Outra questão que se faz relevante é a importância que estas escolas tiveram no cenário paulistano da instrução popular neste período. Como vimos, as Escolas foram citadas inclusive no Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, sendo assim, estavam tendo certa visibilidade por parte da diretoria da instrução pública.

No Boletim Eclesiástico de 1926 encontra-se uma informação que corrobora o que fora dito anteriormente sobre a visibilidade destas Escolas. Segundo este Boletim:

> Enviaram o seu relatório as Escolas Populares. Pena que sejam tão escassos os recursos de que dispõe. Lutam com difficuldades ingentes. Entretanto, são verdadeiras heroínas as professoras que a esse labor se consagram.
>
> Nos Estados Unidos, os fiéis ao entrarem na Igreja aos domingos, pagam uma taxa de contribuição para as Escolas Populares. Embora isso seja por ora de todo irrealizável entre nós, sempre é grato lembrar que essa obra de zelo merece as vistas dos fiéis.
>
> Nesta época de agnosticismo, em que os inimigos da Igreja comprehendem a necessidade de oppôr às nossas escolas outras onde o erro se ensine,

> lembremo-nos da necessidade das nossas Escolas Populares (BOLETIM ECLASIÁSTICO, 1926, p.77).

Estas Escolas figuram como uma obra de grande importância no que se refere ao ensino da religião católica e à instrução das crianças e operários, visto que os recursos pelos quais dispunham eram escassos: a dificuldade em manter o funcionamento das escolas era demasiadamente grande, sendo assim, o empenho das professoras no ensino era reconhecido e valorizado.

Os conteúdos abordados nestas Escolas eram muito restritos, valorizando o ensino da doutrina católica e da alfabetização, mas como pôde ser visto ao longo deste capítulo existem algumas divergências em relação ao currículo apresentado ao Anuário de Ensino e o currículo presente nos relatórios e na fala de João Lourenço, levantando-se algumas hipóteses. Acredita-se que nos Anuários de Ensino o currículo segue o padrão das escolas oficiais públicas, mesmo porque, havia uma preocupação com o currículo que era ministrado nas escolas, já que havia uma inspeção, em especial nas escolas particulares, para fiscalizar se o ensino na língua portuguesa, história e geografia do Brasil estavam sendo ministrados como o indicado.

A questão que João Lourenço coloca no Congresso E é a seguinte:

> Como remediar o mal? Como oppôr barreiras a expansão do paganismo renascente? Em suma, como encaminhar efficazmente a resolução do problema da educação christã dos nossos pequenos compatrícios?

Uma das respostas para estas perguntas é a inclusão da doutrina católica nas escolas oficiais, mas, para isso, a doutrina deve ser ensinada com uma metodologia adequada, com professoras católicas que tenham pleno conhecimento acerca da religião e da catequese que irão ministrar. Quando Rodrigues coloca as *Escolas Populares* como uma iniciativa modelar, portanto, para ser reeditada, refere-se especificamente ao ensino da religião católica, enfatizando sua importância na construção de um sistema educacional católico.

Outra questão que precisa ser levada em consideração é a relação entre o movimento operário paulista e a Igreja Católica, buscando aproximações e distanciamentos para compreender o que motiva a igreja a priorizar o atendimento aos operários, visto que, além das Escolas, os operários encontram um espaço no Movimento Operário Católico. Em relação a isso, é importante citar uma fala realizada no Congresso Eucharistico, que aconteceu entre os dias 03 e 05 de junho de 1915, no Liceu Sagrado Coração de Jesus, a qual afirma que:

> As fabricas são as causas das grandes ruínas. É para lá sobretudo que se devem dirigir os esforços dos sacerdotes; porque o operário christão é a segurança da sociedade, como aquelle que não é christão é o seu perigo. O primeiro tem resignação, não odeia, não faz greves, não se revolta, não age contra a sociedade, não empunha o facho incendiário, não faz periclitar o sossego da nação. Do segundo não sabe o orador o que dizer ao auditório (Relatório Congresso Eucharistico, 1915, p.307)

Este excerto é de uma tese apresentada no dia 05 de junho, em sessão solene, presidida pelo Cônego Dr. Benedicto Marinho, do Rio de Janeiro, sob o título: "A Eucharistia, os operários e a juventude". Percebe-se que há uma preocupação com os operários no que se refere a seu comportamento diante da sociedade e do trabalho. O bom operário é aquele que não causa perturbações à ordem social, sendo importante seu envolvimento com as causas da Igreja, para desta forma demonstrar um comportamento mais dirigido às suas questões ideológicas. O ensino do catolicismo é importante para a mudança dos valores e comportamentos dos operários, por isso a Igreja tenta a aproximação com esta classe, formando o movimento operário católico, que precisa ser levado em conta também na realidade das Escolas Populares, e, portanto, merece um estudo mais aprofundado.

Bibliográficas.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A instrução pública no Estado de São Paulo: A Reforma de 1920. Estudos e Documentos. Publicações da Faculdade de Educação, 1976.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 26/09/2007.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia. *História da Educação Brasileira*: Leituras. São Paulo: Thomson, 2005.

KASSICK, Neiva Beron, KASSICK, Clovis Nicanor. *A pedagogia libertária na história da educação*. Rio de Janeiro: Robson Achiamé, 2004.

ROLNIK, Rachel. A cidade e a lei. Legislação, política urbana e territórios na cidade de São 2ª edição. SP. Studio Nobel: Fapesp, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*. Vol. 25, nr. 2, p. 127-147, jul./dez, 1999.