

A PROCURA DA ESCRITA E DA LEITURA NA 1ª REPÚBLICA: RECOLOCANDO QUESTÕES

*Zeila de Brito Fabri Demartini**

Resumo: Com base em várias pesquisas realizadas sobre o campo educacional em São Paulo durante a 1ª República, colocam-se questões sobre as políticas educacionais, a atuação das elites políticas neste contexto e especialmente as formas assumidas pela procura da escolarização básica entre diferentes setores rurais e urbanos da população paulista.

Palavras-chave: Escolarização básica; 1ª República; São Paulo

A procura da escrita e da leitura por parte dos diferentes segmentos da sociedade brasileira ao longo do tempo e o atendimento e expansão do sistema educacional ainda são questões que merecem reflexão aprofundada e pesquisas específicas dado o caráter polêmico e as posições divergentes com relação à mesma. Nesta comunicação abordamos esta temática considerando-a para o Estado de São Paulo, especialmente durante o período em que o sistema educacional vai aí se constituindo. Focalizamos especialmente a 1ª República, trabalhando com os resultados de três diferentes pesquisas realizadas tanto na capital como no interior do estado, mas abordando duas problemáticas fundamentais: a) as questões educacionais vivenciadas pelas populações rurais e a expansão do sistema educacional no interior; b) as vivências do processo de escolarização e as condições de expansão da rede educacional na metrópole de São Paulo, que entrava em processo de rápido crescimento, considerando a diversidade étnica que caracterizava sua população e sua diversificada rede de escolas públicas e privadas. As análises realizadas adotaram uma perspectiva histórico-sociológica, recorrendo a fontes diversas para verificação dos fatos e dos processos, mas privilegiando fontes pouco exploradas na investigação de questões educacionais do passado. Trabalhou-se com a complementaridade entre os três tipos de documentos: escritos, orais e iconográficos. Se os documentos escritos, institucionais ou pessoais permitiram resgatar aspectos da realidade retratados quase ou simultaneamente ao seu desenrolar, os documentos orais permitiram resgatar também o que não foi registrado naquele momento, ou nas várias versões sobre a mesma realidade. O trabalho com as fontes escritas, geralmente documentos oficiais e legislação, de um lado, e os relatos orais (e as

* Professora Doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP e Diretora de Pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos - CERU/USP.

fotos) por nós coletados, de outro lado, nos ofereceram de certa maneira visões diferentes: as primeiras, mais usuais, geralmente se configuraram como a visão do Estado, ou mesmo quanto isto não ocorreu, pouco permitiram apreender das motivações e valores que permeavam as relações entre população e escolas; as segundas possibilitaram apreender não só fatos desconhecidos, mas também representações de diferentes personagens envolvidos no processo educacional (a visão dos professores, dos pais, dos alunos, dos diferentes grupos étnicos etc.), que têm sido muito pouco consideradas nas reflexões sobre questões educacionais. É portanto da investigação ao longo de várias pesquisas, recorrendo à complementaridade das fontes históricas, que procuramos ir aprofundando as questões básicas que sempre nos instigaram - quem procurava a escola neste período? como o Estado se posicionava com relação à demanda dos diferentes setores da população? Para tanto, pretendemos tratar aqui das observações a que chegamos com relação às políticas educacionais, à atuação das elites políticas neste contexto e especialmente às diversas formas assumidas pela procura da escolarização básica por parte de diferentes setores rurais e urbanos da população paulista, considerando tanto as populações nacionais como os imigrantes.

Como estas reflexões baseiam-se em pesquisas realizadas em momentos diferentes, algumas das quais há muitos anos, incorporaremos aqui também análises, descrições e elementos que já foram apresentados em outros momentos, alguns até já em parte publicados. Mas acreditamos que são fundamentais para a compreensão e discussão das questões acima arroladas.

Inicialmente lembramos que de modo geral a Primeira República manteve a dualidade de sistemas de ensino originária dos tempos imperiais: o governo federal, preocupado com o ensino superior e secundário, deixava aos estados o ensino primário. Desta forma, os sistemas estaduais de educação se ampliaram em conformidade com os respectivos desenvolvimentos econômicos. No Estado de São Paulo, o ensino encontrou condições propícias a sua expansão. A libertação dos escravos, a imigração, o surto da lavoura cafeeira, ao lado de outros fatores de ordem geográfica e histórica, como os processos de urbanização e industrialização, aceleraram o processo de expansão da rede educacional. Mas a tarefa a ser empreendida era difícil, pois o sistema de ensino paulista, até a proclamação, era profundamente insatisfatório, em termos qualitativos e quantitativos.

Ao acompanhar alguns aspectos da implantação da rede educacional neste primeiro período republicano, chamamos a atenção para o fato de que, se os ideais republicanos eram amplos e dirigidos a toda população, a política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas pelos administradores, na época, como as mais avessas à educação escolar.

Partia-se do pressuposto de que o obscurantismo da população era o fator preponderante do atraso em que se encontrava a nação (Costa, 1983, p.29), mas,

inversamente, deixavam-se os setores considerados mais arredios sempre para momentos posteriores, ou recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas, embora residisse na zona rural, neste período, a maior parte da população paulista.

Não temos condições neste artigo de detalhar todos os elementos necessários à compreensão da complexa problemática que envolveu a procura da leitura e da escrita entre diferentes segmentos da população rural e da população urbana no Estado de São Paulo. Mas tentaremos mapear alguns aspectos que, acreditamos, poderão recolocar algumas questões.

1. COM RELAÇÃO À POPULAÇÃO RURAL

A questão fundamental é mostrar como interpretações sociológicas usuais sobre a educação no campo estão impregnadas de preconceitos com relação os grupos menos favorecidos, encobrendo as reais condições, valores e atitudes destes ao longo do tempo. As reflexões aqui expostas baseiam-se em dois estudos realizados nos últimos anos junto a agricultores do Estado de São Paulo. Estes trabalhos são diversos do ponto de vista metodológico: no primeiro (Demartini, 1980) analisamos documentos, relatos e pesquisas realizadas em áreas rurais e no segundo (Demartini, 1984) trabalhamos com as memórias (histórias de vida) de velhos mestres que lecionaram no início deste século (1ª República) para populações rurais.

A análise da situação na década de 60, no 1º estudo (Demartini, 1980), levou-nos a supor que realmente os processos de industrialização, de urbanização generalizada e, mais recentemente, modificações diretamente ligadas ao meio rural teriam acarretado mudanças na maneira de ver e de agir dos agricultores no tocante à educação, determinando sua valorização e uma procura educacional, visível em todas as categorias rurais. Desta forma, a indiferença de que falavam os estudiosos poderia ter sido característica de épocas mais remotas, não se encontrando mais nesta década, em que a procura educacional era evidente.

Assim, remetemos a mesma hipótese para períodos anteriores, isto é, supusemos que neles seria constatada uma indiferença evidente pelo ensino, manifestado seja pela não-procura da escola rural, seja, em épocas mais remotas, pela oposição manifesta à implantação e existência da mesma. Esta não-procura da escola e não-valorização do ensino seria generalizada, fosse qual fosse a situação sócio-econômica dos grupos, que agiriam de forma sempre semelhante através do tempo.

Essas colocações implicavam em que analisássemos a valorização do aprendizado tanto em períodos em que a escola no meio rural era praticamente inexistente, como em períodos em que ela começava a se fazer presente, e em períodos mais próximos, em que ela já se tornara realidade palpável. Também implicavam em que procurássemos tanto quanto possível verificar as valorizações segundo as diferenciações sócio-econômicas.

Devido a estas considerações, numa etapa seguinte, através de uma pesquisa em documentação histórica, e através também de entrevistas com antigos professores primários e autoridades de ensino, tentamos verificar como se configurava no passado essa indiferença, para esclarecimento de possíveis modificações no decorrer do tempo. Esperávamos atribuir tais modificações aos processos acima referidos.

Contudo, a pesquisa histórico-sociológica levou-nos à percepção de novos fatos e elementos que vieram colocar o problema noutra perspectiva e ao aprofundamento da análise através do segundo estudo, já citado, em que pesquisamos as lembranças de professores que lecionaram para populações rurais no início deste século. Os dois estudos, embora recorrendo a fontes de dados e metodologias diversas, permitiram chegar a uma visão mais clara dos problemas, pois os resultados por nós obtidos foram muito semelhantes; a análise que segue inclui as observações provenientes de ambos.

Contrariamente ao que supúnhamos, uma valorização constante do aprendizado da leitura e da escrita foi constatada entre os habitantes de sítios e fazendas, em períodos anteriores à industrialização; além da valorização, havia procura efetiva do ensino. Isto é, não se tratava apenas de mera valorização, esta se concretizava em comportamentos efetivos, numa procura educacional que, muitas vezes, providenciava suas próprias soluções para uma oferta educacional sempre deficitária.

Estes dois aspectos foram constatados já na segunda metade do século XIX, em categorias rurais diferentemente localizadas numa hierarquia sócio-econômica, isto é, tanto entre fazendeiros e sitiantes nacionais, quanto entre colonos imigrantes, já durante o primeiro período republicano. Assim, a análise diacrônica, com base nas fontes empíricas analisadas, levou-nos a crer que a indiferença atribuída por educadores e sociólogos à população rural também parecia não caracterizar as aspirações de pelo menos parte da população rural, desde provavelmente o início do século.

Não se pode, pois, afirmar peremptoriamente que a urbanização e a industrialização recentes, determinando mudanças no meio rural paulista, teriam conscientizado sitiantes, pequenos agricultores e trabalhadores para a importância da instrução, levando-os a uma valorização e a uma procura efetiva da mesma a partir da aceleração de tais processos em nossa época. Eram essas as hipóteses iniciais para o Estado de São Paulo, com base nas considerações de autores nacionais e apoiadas em trabalhos de sociólogos franceses, sobre a disseminação da urbanização e de seus valores (Pereira, 1969; Cândido, 1964; Rambaud, 1969; Malassis, 1966 e 1969). A existência, no passado, de uma valorização positiva e de uma procura indiscutível da educação no meio rural paulista indicaram-nos que ambas seriam anteriores aos processos citados e não concordavam com as afirmações desses autores.

Noutras palavras, com base nos dados obtidos, chegamos a uma perspectiva contrária à que habitualmente tem sido adotada. Nesse particular, a hipótese que aventamos é a de que o interesse pela instrução tenderia a se expandir, ao mesmo

tempo, no meio rural e nas camadas urbanas; a razão estaria no fato de que os sitiantes, trabalhadores rurais etc. nunca viveram isolados uns dos outros (Fukui, 1972; Dias, 1978), e desta forma, estavam sob a influência dos mesmos valores que agiam para os demais setores da sociedade global.

Poder-se-ia supor ainda que, para períodos muito mais distantes, o interesse e a procura de noções elementares de leitura, escrita e cálculo por parte de sitiantes e colonos se relacionava, basicamente, com um desejo de prestígio de sua parte, como já foi sugerido por alguns autores. A opinião a que chegamos, contudo, é de que outros elementos também poderiam explicar este interesse e esta procura efetiva de alfabetização e conhecimentos matemáticos.

Assim, com relação aos colonos, sabemos que a maioria dos italianos que para cá vieram era procedente de regiões pobres e subdesenvolvidas da Itália (Martins, 1979) e, segundo ainda as observações de T. Davatz (1951), mesmo os suíços e alemães não eram capazes de dar uma instrução razoável aos filhos. Portanto, não se poderia afirmar, *a priori*, que se tratava de tradição cultural dos imigrantes o fato de procurarem este tipo de conhecimento. Por outro lado, o próprio modo como se estabeleciam os vínculos de trabalho poderiam implicar, para o colono, nas colônias de fazendas que proliferaram, na necessidade de conhecer ao menos os rudimentos de leitura, escrita e cálculo, de modo a poder controlar não só as despesas feitas nos armazéns da fazenda, mas principalmente a veracidade dos cálculos e anotações sobre as suas atividades e produção na própria fazenda, constantes na caderneta de controle, com base na qual eram realizados os acertos de conta. O desconhecimento destas noções mínimas de leitura e cálculo implicava, portanto, em que confiassem plenamente nos cálculos efetuados pelo fazendeiro ou seus representantes, ou ainda, em que memorizassem todas as despesas e trabalhos efetuados geralmente pelo espaço de um ano agrícola, quanto então eram acertadas as contas. Parece-nos, assim, que a leitura e o cálculo, neste caso, não poderiam ser tidos como elementos a que os colonos procuravam ter acesso apenas como fator de prestígio ou como distração; estavam diretamente ligados ao ajuste de contas entre fazendeiro-colono, e poderiam, também desta forma, explicar o interesse destes últimos em adquiri-los.

Esta hipótese seria plausível no caso dos colonos. Restaria verificar se o interesse que parecia existir era realmente orientado para esta utilização no trabalho agrário enquanto colonos, ou, pensando no tipo de trabalhadores imigrantes que vieram para o estado de São Paulo, se o objetivo não se voltava também para outras direções, isto é, se não se aliava ao desejo de superação da própria condição de colono, comprando terras ou buscando um emprego na cidade, como indicaram os dados.

No tocante aos sitiantes, nacionais ou estrangeiros, proprietários ou não de suas terras, também não se pode generalizar a afirmação de que, dado o seu suposto "isolamento", relacionado ao tipo de economia de autoconsumo, não tivessem acesso nem pudessem se interessar por algum tipo de conhecimento. É preciso lembrar

também que eles se relacionavam constantemente com o mercado local das aglomerações urbanas pequenas ou grandes, pois as abasteciam (Pereira de Queiroz, 1978). Também ocorria entre eles a migração para centros urbanos maiores ou menores, que cresciam constantemente graças a essa migração. (Maia, 1914)

A ligação com centros urbanos foi tratada por Maria Luiza Marcílio, em estudo interessante, demonstrando que desde o final do século XVIII a política mercantilista portuguesa passou a interessar-se pela capitania paulista, procurando por todos os meios, aumentar a população e incrementar a produção de gêneros de consumo e de exportação, expandindo também o comércio. Segundo a autora, na crença de que a ignorância era a causa principal da manutenção das culturas extensivas, os governos coloniais tentaram ensinar aos roceiros e sitiantes a prática de métodos de produção intensiva. (Marcílio, 1974) Visavam também ampliar a produção de plantas já cultivadas e introduzir novas espécies, tendo como alvo o comércio internacional. Para atingir tais finalidades, foi proposta a vinda de técnicos agrícolas, o que se efetivou em alguns casos; ao mesmo tempo, esta tentativa de renovação da agricultura paulista foi feita também por meio de manuais de lavoura, enviados em vários exemplares pela MetrÓpole. Não sabemos até que ponto estas iniciativas influenciaram ou não os roceiros e sitiantes; porém a divulgação por manuais implicava em que se encararia já um ensino de leitura de técnicas agrícolas novas a estes.

Assim, os sitiantes poderiam ter, pelo menos a partir do século XIX, de um lado, a influência das orientações no sentido de modificarem os seus métodos de produção e mesmo os produtos cultivados; de outro, o exemplo dos fazendeiros que procuravam educar os filhos, pagando até, para tanto, professores particulares; a este respeito, as informações das duas pesquisas indicam que já no início do século XX os "caipiras" se interessavam pelo estudo dos filhos, com vistas a encaminhá-los para profissões liberais e cargos no funcionalismo; no plano das idéias, circulavam os ideais de igualdade e, portanto, de educação para todos, garantindo o exercício das responsabilidades do cidadão. Neste contexto, não seria de esperar que os sitiantes em agricultura de excedente também se interessassem pelos conhecimentos de leitura, e de cálculo?

Não podemos deixar de aventar aqui uma hipótese de cunho mais político. Com a República e com o tipo de vínculos que se estabeleceram entre políticos e população rural, criou-se uma situação em que as pessoas que eram eleitoras, e sabiam portanto escrever, tinham mais condições que as demais de reivindicar favores para si e para seu bairro rural. Não poderiam, assim, os conhecimentos de leitura e escrita serem tidos pelos moradores do campo como elementos importantes para a obtenção de determinados pedidos? Não haveria, neste caso, interesse em adquiri-los mesmo que para seu trabalho agrícola estes conhecimentos pouco significassem? Os dados mostraram claramente que a escola era um importante trunfo político que as forças locais disputavam e procuravam barganhar com os eleitores, dada a importância com que o estudo se revestia para estes. (Demartini, 1989 b)

Questionamos, portanto, no tocante à população residente no campo, mesmo para o início deste século, afirmações categóricas como: "...ficava claro, com a obrigatoriedade, de um lado, que as populações ainda não buscavam a escola espontaneamente, que a frequência de todas as crianças às escolas primárias só seria obtida se e quando imposta às comunidades pelo poder público" (Beisiegel, 1972). Toma-se a obrigatoriedade legal como sinônimo de ausência de aspiração educacional pela população, principalmente entre as camadas mais baixas do meio rural, sem uma verificação das condições que determinaram a não-procura de escola por esta população; esta não significava geralmente a ausência de interesse pela escola, mas, pelo contrário, parecia ser a expressão das formas de sujeição em que se encontram estas mesmas camadas até os dias atuais.

Dizer que a obrigatoriedade de frequência escolar, constante nas leis do império e da primeira República, significava a ausência de interesse pela escola naquela época, parece que é aceitar a ideologia das camadas dominantes de então; a estas, não interessava de modo geral a educação do povo, e nem mesmo dispunha o governo de recursos (afirmava-se) para montar escolas para todos: a obrigatoriedade, neste caso, era negada pelo próprio governo, que não colocava as escolas à disposição dos "roceiros" e "sitiantes". E, neste caso, não se trataria de uma racionalização afirmar que a população não se interessava pelo estudo? Neste mesmo sentido, não seriam as escolas criadas apenas quando realmente interessava ao governo, independentemente dos interesses da população? Verificou-se que muitas vezes as escolas foram criadas nos sítios e fazendas com objetivos políticos; atender a reivindicações de eleitores; efetuar a mobilização das massas em torno do governo etc.

De modo geral, podemos afirmar com base nos depoimentos de professores que se obteve na segunda pesquisa (Demartini, 1984) que o sistema educacional público que atingiu várias categorias sociais rurais só começou realmente a expandir-se pelo interior do estado na última década da Primeira República (depois de 1920). Nas regiões novas e até nas mais antigas, como o Vale do Paraíba, Campinas, Sorocaba, São Carlos, as escolas em que os professores lecionaram eram recém-criadas, não tendo existido antes outras naqueles locais. Era um sistema educacional que se instalava primeiramente nas cidades, depois nos núcleos constituídos pelas vilas, distritos, expandindo-se depois pelas propriedades rurais. Mas ficou evidente que não havia uma política educacional orientando esta expansão, procurando localizar as escolas onde elas pareciam ser mais necessárias. Pelo contrário, o padrão usual era a improvisação e o atendimento individualizado, "de favor": as escolas eram criadas em locais em que havia políticos ou fazendeiros que as desejavam, nem sempre onde eram mais necessárias, os professores, nomeados muitos deles através de interferências políticas ou de amizade, iam para onde eles próprios ou os políticos queriam; a escola nem sempre ia "atrás" da população, mas esta é que precisava andar muito para chegar à escola.

Era um sistema de ensino que, embora atendendo as camadas mais baixas da população rural, funcionava de modo precário e intermitente. Parecia não haver, principalmente quando as escolas localizavam-se em fazendas, uma certeza de continuidade de funcionamento da mesma nos anos seguintes à sua criação: o funcionamento da unidade escolar dependia da boa vontade do dono das terras, da existência de professor, da concordância do chefe político local etc. Tudo parecia improvisado e sem critérios uniformes: enquanto alguns professores conseguiam vagas por concurso, outros iam para os mesmos lugares através da política dos coronéis.

O grande número de analfabetos pelo interior e a própria existência de um sistema de ensino paralelo ao oficial, funcionando ainda no final da Primeira República, eram o atestado mais claro da precariedade do sistema oficial. A existência de uma grande clientela potencial fora das escolas oficiais estimulava a criação de classes particulares: alguns professores das escolas oficiais das fazendas abriram cursos noturnos para os trabalhadores adultos dos locais em que lecionavam para crianças, cobrando em alguns casos pelas aulas dadas. Mas constatou-se também a existência de ensino particular que tentava sanar as deficiências do ensino público no atendimento até mesmo de crianças, em área de pequenos sítios: os pais, com a falta de escola e sem recursos para mandarem os filhos estudarem na cidade, recorriam então aos meios que apareciam, para dar algum estudo aos filhos, pagando a professores leigos, sem formação específica, para que ensinassem as crianças.

Por outro lado, este tipo de ensino deixou bastante evidente, e de forma inquestionável, o interesse manifesto das várias categorias rurais pela escolarização: fazendeiros, sitiantes e colonos pagavam por ela. O ensino paralelo existia para sanar as dificuldades da população quanto ao aspecto educacional, ao mesmo tempo em que atendia aos interesses de alguns professores em solucionarem suas próprias dificuldades financeiras.

Mas tanto no ensino paralelo como no ensino oficial, a inexistência de uma política educacional que atendesse de modo indiscriminado aos vários setores da população ainda ficou manifesta, através da dependência que se estabelecia entre o sistema de ensino e os interesses políticos e econômicos locais. (Demartini, 1989 b)

Assim, por exemplo, uma escola podia ser criada e funcionar em uma fazenda mais porque incorporava valor a esta, ou porque servia como elemento de fixação das famílias de colonos, que pelo seu objetivo primeiro de educar as crianças em idade escolar; por este motivo, às vezes funcionava “ilegalmente” em locais em que, por razões econômicas, a clientela potencial era muito restrita. Ainda, quando o poder público criava escolas em fazendas em que havia muitas crianças a serem escolarizadas, nem sempre esta chegava a funcionar, porque a responsabilidade pelo funcionamento da escola era transferida para o fazendeiro - este deveria, por exemplo, providenciar o prédio para a escola e casa para o professor. Não parecia haver qualquer empenho do estado em garantir o funcionamento das escolas criadas; por este motivo, algumas deixaram de existir, por falta de prédio ou de acomodação para os professores, e muitas funcionavam a duras penas, às custas do professor e de seus alunos.

Também ficou claro que o ensino particular dado por professores oficiais aos jovens e adultos só existia nas fazendas quando havia autorização do proprietário - fato que não ocorria nos cursos localizados fora de propriedades rurais.

Nos vários casos arrolados no segundo estudo, em que constatamos a interferência de fazendeiros e de políticos na criação e funcionamento das escolas, o que ficou evidente é que a escolarização das crianças que careciam de escola era o aspecto menos aventado: o importante, nestes casos, não era o que a escola representava como instituição transmissora de saber, mas como instituição que valorizava uma propriedade ou uma vila; como elemento de disputa política, na medida em que a nomeação do professor trazia vantagens para o político que a realizava; como trunfo político a ser barganhado com os eleitores, que queriam a leitura e escrita para seus filhos.

De forma difusa, foi possível apreender nos depoimentos dos professores um aspecto importante: se o interesse pelo aprendizado era generalizado entre as várias categorias rurais e a procura do ensino existia mesmo entre sitiantes em local em que não havia "escola" (no sentido tradicional), a reivindicação da criação de escola em determinado local passava quase sempre pelas camadas mais altas da população; isto é, os pedidos eram feitos através de políticos e de fazendeiros, raramente através dos próprios sitiantes e de colonos, que aparentemente ficavam totalmente dependentes da fazenda, neste aspecto.

Esta constatação levou-nos a duas questões:

1. as camadas mais baixas da população, geralmente não escolarizadas, sentir-se-iam impossibilitadas de reivindicar por conta própria uma escola? Em alguns casos de sitiantes, vimos que não; em outros, de colonos de fazendas, parece que não tinham nem mesmo autonomia para solicitar escola para os filhos - o que podiam fazer era se mudar para fazendas onde havia escolas, nas quais os filhos podiam estudar, como também foi aventado;
2. fazendeiros e políticos, percebendo a aspiração geral por educação, não teriam tomado as rédeas das reivindicações, adiantando-se assim às pressões das camadas mais baixas, evitando desta forma movimentos destas camadas e ainda aparecendo como benfeitores das mesmas? Esta segunda hipótese parece-nos mais plausível;

A própria localização das escolas em propriedades rurais ou fora delas levava a diferenciações em seu funcionamento e no relacionamento que estabeleciam com a população rural. Assim, por exemplo, embora no início deste século o número de trabalhadores residentes em propriedades rurais fosse elevado, e talvez em algumas fazendas a população existente fosse superior à das vilas localizadas nas suas proximidades, as escolas eram criadas primeiramente em vilas.

Este fato, aliado às características da população que freqüentava as escolas - os filhos de colonos as escolas de fazenda, e os de sitiantes, fazendeiros e em bem

menor número de colonos, as escolas da vila - evidenciava que o sistema educacional foi se implantando no Estado de São Paulo através de um atendimento diferenciado às várias categorias sociais, que se manifestava na própria localização das escolas em propriedades ou fora delas.

Podemos afirmar ainda que as escolas localizadas em propriedades rurais, e de modo especial em fazendas, embora acompanhando os mesmos padrões de funcionamento das escolas de bairro e lugarejos, tinham certas especificidades criadas pelo fato de estarem inseridas no contexto particular da fazenda.

Fundamentalmente, a escola de fazenda e sua clientela enfrentavam pressões externas muito mais diretas e evidentes que aquelas localizadas fora de propriedades rurais. A fazenda, enquanto unidade econômica e social, interpunha-se entre a unidade escolar e sua clientela, pois as escolas existiam apenas nas fazendas em que havia autorização e interesse do proprietário na sua existência; a fazenda, na medida em que pressionava os colonos a utilizarem seus filhos no trabalho agrário durante o período letivo, prejudicava o desenvolvimento do programa escolar pelo professor e o processo de escolarização das crianças, pois os colonos não tinham realmente muita autonomia para decidir sobre a educação de seus filhos; não só a escola existia apenas quando o fazendeiro queria, como os filhos dos colonos a freqüentavam quando seu trabalho não era necessário à fazenda, ou, quando interessava à fazenda a sua freqüência, para que a escola não saísse de lá por falta de alunos.

As escolas de bairros e lugarejos, que os sitiantes freqüentavam mais, ao contrário, embora sujeitas a interferências políticas, pareciam ter uma autonomia maior de funcionamento no tocante a pressões econômicas: em primeiro lugar, porque sua clientela era mais diferenciada, e o número de filhos de colonos muito mais reduzido. As escolas dependiam, nestes locais, para o seu funcionamento no dia-a-dia, diretamente da clientela a quem atendia; ela se apresentava, aqui, mais como uma instituição “pública”, que a escola “da fazenda”. Talvez por este motivo, seu funcionamento era mais contínuo.

A escola parecia assim desempenhar funções contraditórias em alguns meios em que se inseria, dado que, do ponto de vista econômico, sua presença era incômoda aos fazendeiros, pois “atrapalhava” o trabalho infantil. Ela parecia existir, em muitos casos, com funções diversas e quase contraditórias: ao mesmo tempo em que era importante como elemento que garantiria a ordem política, no caso das populações estrangeiras que se espalhavam pelas fazendas paulistas, por outro lado, impunha-se como elemento estranho à ordem econômica destas mesmas fazendas, pois nem sempre interessava aos fazendeiros a freqüência dos filhos de colonos à escola.

É interessante observar, assim, que aparentemente a implantação da rede escolar nos sítios e fazendas, iniciada efetivamente só na Primeira República, se fazia ao mesmo tempo a favor e contra os interesses das elites dominantes. Na realidade, contudo, a escola parecia funcionar, em cada local, de acordo com as

condições ali existentes: no caso de escolas de fazendas, por exemplo, as condições eram as dadas pelo fazendeiro e o controle efetivo existente sobre as mesmas era menos feito pelas autoridades escolares do que por estes. A lei, que obrigava os fazendeiros a se responsabilizarem pelo estudo dos filhos de seus empregados, não controlava em âmbito local as faltas escolares impostas pelo trabalho mais intenso em certos períodos do ano, a frequência efetiva dos alunos, nem a exclusão dos mesmos em decorrência da mobilidade da mão-de-obra.

2. COM RELAÇÃO À POPULAÇÃO URBANA

No tocante à população urbana, a análise baseou-se em pesquisa sobre o sistema educacional na metrópole e seus arredores concluída em 1988 (Demartini, 1988) e faz referências a duas situações que, acreditamos, permitem verificar como, mesmo sendo a política educacional dirigida ao atendimento às populações urbanas, este ainda era muito inferior à procura entre os setores mais pobres que não tinham possibilidades de pagar as caras escolas particulares que neste período já proliferavam na metrópole de São Paulo. Focalizamos assim algumas questões ligadas à expansão do ensino em escolas públicas e à escolas particulares vinculadas à população negra desta cidade.

2.1 O ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Uma consulta às fontes mais tradicionais de informações sobre as primeiras décadas do século (Anuários do Ensino, legislação, inquéritos), assim como as obras de história da educação, levou-nos a considerar que a rede pública de educação se estruturava basicamente através de grupos escolares e escolas isoladas, havendo um pequeno número de escolas reunidas, que apareciam como uma situação intermediária entre estas duas formas predominantes.

Na análise que Heládio Antunha (1976) apresentou sobre a expansão da rede pública neste período, segundo os diferentes tipos de escola, percebemos que:

- a preocupação do Estado, em São Paulo, era com a expansão dos grupos escolares, criando-se escolas isoladas porque não havia como ficar sem elas, mas sem lhes dar as devidas condições de funcionamento;
- o crescimento dos grupos escolares e escolas isoladas foi grande na capital, mas flutuante conforme alguns fatores. Assim, a criação de grupos escolares foi intensa até 1910 (quando havia já 25 grupos); a partir daí, até 1919, foram criadas apenas novas 6 unidades. Este fato teria ocorrido graças à nova orientação política, de implantar nos estabelecimentos escolares o regime de desdobramento, justificado como medida de contenção de despesas. Em 1919, quase todos os

grupos escolares existentes na capital funcionavam em dois períodos. Quanto às escolas isoladas, estas tiveram uma grande expansão de 1910 a 1916, quando se iniciou um processo inverso, de redução destas escolas. Parece ter ocorrido um paralelismo entre a contenção de criação de grupos escolares, e a expansão do número de escolas isoladas nas capital;

- as matrículas acompanharam estes movimentos de expansão e suas flutuações, mas, tiveram uma elevação mais constante no período, e sempre foram muito superiores nos grupos escolares que nas escolas isoladas. Assim, apenas para exemplificar, em 1910 e 1919, assim se distribuíam os estabelecimentos e as matrículas na capital:

ANO	GRUPOS	ESCOLARES	ESCOLAS	ISOLADAS
	UNIDADES	MATRÍCULA	UNIDADES	MATRÍCULA
1910	25	17.780	86	2.893
1919	31	30.185	134	9.002

Fonte: Antunha, Heládio - 1976

Observamos uma concordância grande nos documentos da época e nos estudos sobre a mesma quanto à algumas características fundamentais de funcionamento destes dois tipos de escola. De modo geral, podemos afirmar que, segundo os relatórios constantes dos Anuários de Ensino e segundo as várias entrevistas constantes do Inquérito realizado em 1914 pelo “O Estado de São Paulo”, estas escolas se diferenciavam porque:

- os grupos escolares mereciam uma atenção especial, suas construções, geralmente em áreas mais centrais da cidade, obedeciam a padrões pré-estabelecidos e até se destacavam por sua impotência, das construções que as circundavam; as escolas isoladas que iam surgindo nos bairros novos, instalavam-se em prédios inadequados, em salas adaptadas e sem recursos;
 - para as escolas isoladas iam geralmente professores sem habilitação ou recém-formados, enquanto os grupos escolares acolhiam professores mais experientes;
 - nos grupos escolares, eram oferecidos 4 anos de estudo, enquanto nas escolas isoladas os alunos podiam no máximo chegar à 3ª série;
 - os grupos, pela própria localização, destinavam-se à população mais central e, segundo alguns, mais “selecionada” da cidade; as escolas isoladas, à população que não tinha condições de aí residir ou de frequentar os cursos diurnos.
- Na pesquisa que realizamos em São Paulo (Demartini, 1988), os relatos dos entrevistados sobre grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas referiram-se ao período posterior a 1913, mas a maior parte das experiências foram vivenciadas a partir dos anos 20, quando o sistema educacional já se estruturava nos moldes acima delineados.

Muitos professores referiram-se a classes com mais de 30 alunos já nos anos 20, chegando até mesmo aos 45 e 48 alunos por sala na década de 30. De imediato, este fato nos sugere que o crescimento das matrículas se dava na proporção inversa à criação novas escolas, implicando no adensamento das classes.

Segundo dados de Heládio Antunha (1976), baseado, por sua vez, em informações dos Anuários do Ensino, o número de alunos matriculados em grupos escolares da Capital entre 1910 e 1919 quase dobrou, passando de 20.673 a 39.915, respectivamente. Enquanto isso, no mesmo período, os grupos escolares passaram de 25 a 31 unidades. Tal situação viu-se agravada no final dos anos 20 com a implantação do regime de tresdobramento (três períodos de aulas) e a conseqüente queda da qualidade do ensino e do rendimento dos alunos. Tal regime foi criado para atender à forte demanda da população por ensino.

Os professores entrevistados, em sua maioria, criticaram esse novo esquema de funcionamento, alegando que em três horas de aula era impossível esgotar qualquer programa e mesmo trabalhar de forma adequada as disciplinas e seus conteúdos. Com isso, o professor passava a ser mais exigido e os resultados nem sempre eram satisfatórios.

Dos 33 professores entrevistados, 11 experimentaram o trabalho em 18 grupos escolares da Capital até o final dos anos 30. Observando-se atentamente a distribuição destes grupos pela cidade, assim como as condições de seu funcionamento, podemos dizer que as características apontadas coincidem com as do Inquérito de 1914.

- os grupos escolares de regiões mais centrais da cidade e dos bairros mais antigos e populosos encontravam-se melhor instalados, geralmente em prédios de propriedade do Estado, especialmente construídos para o abrigo das escolas. Em certos bairros, por exemplo, havia mais de um grupo escolar, como são os casos da Lapa (G.E. da Lapa e G.E. Pereira Barreto) e da Barra Funda (G.E. Conselheiro Antonio Prado e G.E. Arthur Guimarães);
- os bairros mais distantes, menos populosos ou de acesso mais difícil contavam, em geral, com grupos em prédios adaptados, de propriedade do Estado por compra ou doação de particulares, ou ainda, alugados.

Essa distribuição, no entanto, foi acompanhando o processo de crescimento horizontal da Capital com o correr dos anos. Assim, professoras entrevistadas com experiências no G.E. do Pari (1918) e no G.E. da Consolação (1913), ainda na década de 10, afirmaram que estes dois estabelecimentos ficavam em casas adaptadas às funções de escola. Vale lembrar que, à época, a cidade de São Paulo se caracterizava pelo adensamento populacional em traçado urbano reduzido. Assim, regiões como Consolação e Pari, hoje centrais, constituíam a então zona periférica.

Segundos as necessidades da época, as indústrias fixaram-se naqueles bairros próximos às vias férreas e mais afastados do centro da cidade, onde o escoamento

mento da produção seria facilitado e o valor da terra era seguramente mais baixo. Somando-se a este fato as características dos transportes urbanos do período, baseados nos pouco versáteis bondes elétricos, a tendência da população de baixa renda era concentrar-se próxima aos locais de trabalho. Dessa forma e ao que tudo indica, a criação de grupos escolares ocorria preferencialmente em bairros operários/industriais, geralmente os mais populosos.

Os filhos de operários representavam a maioria dos alunos em grupos escolares, ao lado de filhos de trabalhadores urbanos em geral. Apesar dos altos níveis de evasão escolar no período, a camada de baixa renda não estava excluída do sistema de ensino. É interessante observar também que, em 1918, segundo dados do Anuário do Ensino, 9.951 alunos de grupos da Capital eram filhos de brasileiros, enquanto 18.067 crianças eram filhas de pais estrangeiros, quase o dobro dos nacionais. Esses números vêm complementar as memórias de praticamente todos os mestres com experiências em grupos escolares, que lembram dos inúmeros sobrenomes italianos, alemães, espanhóis, sírios e outros, de seus antigos alunos. Esta situação aponta para duas questões importantes: em primeiro lugar, que a dificuldade de integração dos imigrantes à sociedade nacional deve ser relativizada; em segundo lugar, apesar da existência de muitas escolas particulares mantidas por colônias estrangeiras, uma grande parte dessa população encaminhava-se para a instrução pública que era gratuita.

Outro fato importante é que os documentos oficiais não ressaltam suficientemente o respeito à má distribuição dos grupos pela cidade. Através dos depoimentos de algumas professoras, pudemos formar uma idéia mais precisa das dimensões do problema.

Professoras da Penha, Tatuapé, Osasco, Lapa e outros bairros, ao se referirem à clientela atendida por suas escolas, indicavam o convívio entre filhos de operários, assalariados do comércio e serviços, pequenos comerciantes, profissionais liberais e, em alguns casos, filhos de industriais. Já no bairro do Brás, à época, a clientela de seu grupo escolar era predominantemente de classe média. No entanto, um processo de segregação espacial de camadas sócio-econômicas distintas já começava a se delinear, o mesmo sendo válido a outras regiões da cidade. Assim, desde os anos 20 e também no transcorrer dos 30, dois grupos do bairro da Barra Funda (G.E. Conselheiro Antonio Prado e Arthur Guimarães) foram perdendo seus alunos. As classes, anteriormente superlotadas passaram a ter entre 20 e 23 alunos e muitos professores ficaram sem ter para quem lecionar.

Por outro lado, no afastado bairro do Ipiranga, professoras das diversas escolas isoladas da região e pais de alunos uniram-se na luta por um grupo escolar, reivindicando melhores condições de trabalho e de ensino. A Lapa, em franco processo de crescimento, contava com dois grupos escolares funcionando em períodos tresdobrados e com classes numerosas. Enquanto isso, os grupos de regiões mais centrais da cidade mantinham vagas ociosas e professoras adidas, que lá permaneciam sem ter uma atividade específica.

Tal estado de coisas revelava a impotência do Estado em gerir uma estrutura de ensino por ele mesmo criada, ancorada muito mais nos ideais de seus organizadores do que nas necessidades reais da população paulistana. Além disso, parecia manter-se alheio ao processo de crescimento da cidade e à movimentação nela da população.

De acordo com Nabil Bonduki, "... pode-se dizer que não existia, até 1918, uma clara e definida segregação espacial na cidade de São Paulo. Estava ocorrendo, no entanto, o início de um processo segregatório, que já levava setores da classe dominante a procurar bairros exclusivos da elite e a transformar o centro numa zona nobre, assim como a discriminar os bairros que apresentavam uma característica mais acentuada de ocupação operária. Estes, no entanto, não eram habitados exclusivamente pela população de baixa renda, mas incluíam também por vezes, habitações de classe média e até burguesas, além de indústrias e de comércio local, como é o caso do Ipiranga e mesmo do Brás". (Bonduki, 1982)

Nesse sentido, o processo de esvaziamento dos grupos escolares da Barra Funda ocorria em função da abertura de loteamentos na Casa Verde e Bairro do Limão e da conseqüente transferência de seus moradores pobres - negros, em maioria. Já no Ipiranga, a instalação de diversas fábricas trouxera consigo grande contingente de operários, que reclamavam escolas para seus filhos. O mesmo aconteceu com toda a região periférica de São Paulo, que experimentou outras fases de expansão posteriormente.

É importante também atentarmos para a relação entre escola e indústria, tal como se apresentava na época, em São Paulo. Ambas instituições estavam ligadas pelos fatores que apontamos acima, ou seja, os grupos escolares predominavam em bairros operários/industriais. Contudo, a relação fábrica/escola parecia ir além da mera contigüidade, pois fábricas incentivavam e auxiliavam escolas direta ou indiretamente.

A Vila Operária Maria Zélia, junto à fábrica de tecidos de Jorge Street, no bairro do Catumbi, contava com um grupo escolar em seu interior. Duas entrevistadas que lecionaram nesse grupo elogiaram a qualidade e a beleza de suas instalações. Referiram-se também ao auxílio que a fábrica dava à escola, mas não souberam precisar sob que forma ele ocorria. No mesmo período, a São Paulo Railway Co. distribuía passes gratuitos às professoras que utilizavam seus trens para ir ao trabalho e a Companhia Melhoramentos de Papel doava cadernos aos alunos de uma escola vizinha. Em Osasco, a família Lévy, proprietária de uma indústria de cimento, cedeu seu "chalé" à escola do local, mais tarde adquirido pelo Estado.

Os relatos das professoras que lecionaram em escolas isoladas da capital em regiões e décadas diferentes, confirmaram em muitos casos as características acima descritas que lhe eram atribuídas, e que as configuravam como escolas de categoria

inferior aos grupos escolares no tocante a sua localização, recursos e condições de funcionamento. Mas eles acrescentaram dois elementos fundamentais a esta visão geral: 1) permitiram apreender com uma clareza maior o que às vezes não aparece de modo suficientemente explícito nos documentos consultados - nem tudo era visto, nem tudo podia ser dito; 2) permitiram supor que, embora apresentando certas características que as assemelhavam enquanto tipo de escola (um só professor, classes multisseriadas, distantes do centro), havia no funcionamento das escolas isoladas da capital e seus arredores elementos que as diferenciavam profundamente - não se pode afirmar que formavam um conjunto homogêneo.

Estes dois elementos ficaram evidentes ao compararmos e analisarmos as experiências que nos foram relatadas. Abordamos alguns aspectos que os exemplificam.

Supostamente, as escolas isoladas eram criadas para atender a demanda escolar em bairros em que não havia condições de criar grupos, dada a baixa densidade demográfica local. Mas não podemos dizer que a norma era sempre esta, pois as escolas isoladas apresentaram uma diferenciação entre si, a este respeito. Assim é que havia realmente escolas que funcionavam em locais de população esparsa, seja na zona rural, como nos conta a professora de um bairro de Santo Amaro, ou em bairros afastados do centro como Itaquera e Bairro do Limão; mas outras foram criadas e funcionavam em locais em que aparentemente a densidade populacional já permitia a instalação de grupos escolares - é o caso das cerca de 10 escolas isoladas que foram criadas na região do Ipiranga (Sacomã), e das que funcionavam em Perus e Caieiras. Nestas últimas regiões, as escolas funcionavam desde sua criação com classes enormes, em uma delas (Sacomã) com 70 alunos, evidenciando que nem sempre a opção pela instalação de escola isolada, ao invés de grupo escolar, estava pautada na demanda potencial da área.

Embora classificadas como urbanas, distritais ou rurais, é interessante chamar a atenção para o fato de que a expansão da cidade de São Paulo, o surgimento de novos bairros e as atividades econômicas que seus moradores desenvolviam nem sempre permitia definir claramente os limites entre o urbano e o rural tomando por base as atividades da clientela e as do próprio bairro. Muitas escolas situavam-se em bairros em que a população, ao mesmo tempo que ia trabalhar longe em indústrias ou no setor de comércio ou serviços, tinha plantação no local em que residia - como em Itaquera e no Bairro do Limão.

Outras, embora localizadas muito longe da área central, em áreas rurais ou de plantações, atendiam também operários de indústrias de transformação de matéria-prima - é o caso das escolas de Caieiras e Perus, na época localizadas em municípios independentes da Capital, e de Osasco, pertencente ao município da Capital. Nestas franjas urbanas, as atividades mesclavam-se, e a escola isolada, "urbana" ou "rural" atendia uma população diferenciada.

Através das descrições que as professoras fizeram sobre as condições dos prédios em que funcionavam as escolas constatou-se com muita evidência a des-

preocupação do Estado com estas escolas isoladas que se instalavam nos bairros novos e vilas circunvizinhas. A preocupação central parece que era com sua criação e lotação por professores normalistas - muitas vezes visando interesses políticos -, deixando por conta de cada professor e de cada local a solução de todos os outros problemas.

Apenas uma professora afirmou que a escola funcionava em pavilhão próprio para escolas; a regra, entretanto, era que os professores tivessem que pagar aluguel por uma sala que, adaptada, pudesse comportar os alunos que procuravam a escola, e que geralmente eram em número elevado. O Estado enviava os recursos mínimos (carteiras e lousas), que eram alojados em salas anexas a vendas, casas de família ou igrejas, em espaços nem sempre suficientes.

Neste quadro de precariedade, em que o próprio professor precisava providenciar até mesmo as instalações para o funcionamento da escola, contrastava a experiência da professora que lecionou em Caieiras, local em que a empresa Companhia Melhoramentos não só cedeu o terreno, como construiu o prédio e ajudava a manter a escola.

A empresa assumia, neste caso, atribuições que por lei estavam a cargo do Estado. Mas o empenho em providenciar melhores condições de escolarização aos filhos de trabalhadores e operários não parecia estar desvinculado de suas próprias necessidades enquanto empresa em desenvolvimento; segundo nos contou a professora, havia um interesse muito grande da empresa em aproveitar os alunos saídos do curso primário nos seus quadros da fábrica e escritórios.

Não há condições de supormos que este interesse da empresa pela escola de Caieiras fosse freqüente entre outras empresas, mas é preciso lembrar os casos já citados acima.

Os pais de alunos também procuravam ajudar o professor na manutenção da escola, como lembraram algumas professoras.

Às vezes, o incentivo dado pelos pais às escolas isoladas não estava em providenciar as instalações para seu funcionamento ou ajudar na sua manutenção - a maior parte tinha poucos recursos -, mas manifestava-se através de serviços prestados e dos presentes simples enviados às professoras (flores, abóboras, laranjas, alfaces, galinhas etc.), que as faziam sentir-se recompensadas pelo trabalho em condições às vezes muito difíceis.

As populações residentes nos bairros em que ficavam as escolas isoladas sempre manifestaram um grande interesse pela escolarização dos filhos, segundo os depoimentos. Este aspecto também fica muito explícito na grande demanda por escola - em todas as escolas isoladas, as classes eram numerosas.

Na Escola Isolada do Moinho Velho, havia cerca de 70 crianças na classe. Outros professores também comentam sobre este fato.

A que lecionou em Perus:

“E ali, então, eram filhos de operários. E a freqüência era grande. Sempre tive aluno, umas classes enormes, porque havia poucas aulas, poucas escolas”.

Esta mesma professora, quando foi para a escola isolada de Vila Esperança, tinha mais de trinta alunos na classe, que funcionava em uma sala anexa a uma casa.

No Bairro do Limão, funcionavam uma escola feminina e outra masculina, nos inícios de 20; como lembra a professora:

“Mas no Bairro do Limão nunca faltou aluno. E eram só alunas! Os alunos ficavam com outro professor”.

Apenas em dois casos, as professoras disseram que as matrículas depois de alguns anos começaram a cair, mas, em ambos, o motivo foi a criação de grupos escolares próximos, que passaram a ser mais procurados. Assim, a professora que deu aulas em Itaquera, teve sua escola isolada removida para a Vila Esperança.

De modo geral, podemos supor que havia por parte dos pais não só uma forte preocupação em que os filhos cursassem o ensino oferecido pela escola isolada (algumas ministrando até o 3º ano, mas outras oferecendo só até o 2º ano elementar), mas a procura de uma escolarização mais longa e completa, encontrada apenas nos grupos escolares. A saída dos alunos das escolas isoladas quando se abriam grupos escolares próximos acabava determinando o fechamento das mesmas. E havia, em alguns casos, uma pressão efetiva para a transformação das escolas isoladas em grupos escolares, pois pais e professores percebiam claramente que aí as condições para o estudo eram melhores: os prédios eram adequados, e principalmente, funcionavam o 3º e 4º anos - o aluno poderia “tirar” o diploma. O relato de uma professora sobre o movimento para a criação de um grupo escolar é muito interessante, ao evidenciar como no jogo político da época, professores e pais pressionavam pela existência de melhores condições de estudo, conseguindo às vezes chegar ao seu intento, mesmo que para tanto fossem necessárias artimanhas que convencessem os políticos de então. É inesperada a referência que uma professora faz sobre a participação das mães no movimento: para impressionar os políticos, as mães se “fantasiavam” de professoras, engrossando o número de pedidos.

Embora as populações dos bairros em que se localizavam as escolas fossem geralmente de origem modesta, muitos pais provavelmente analfabetos, havia segundo os relatos também um interesse freqüente por parte destes em acompanhar os estudos dos filhos. As professoras diziam que não havia reuniões com os pais, mas estes sempre compareciam à escola para conversar com o professor, quando solicitados, ou espontaneamente.

Como já dissemos anteriormente, nem sempre - talvez raramente - o critério da densidade demográfica era o fator determinante na criação, expansão e funcionamento das escolas isoladas; ao lado deste aparecem nos relatos as interferências políticas na criação das escolas, como vimos acima, mas mais freqüentemente na nomeação e remoção de professores; todas as professoras, em algum momento, recorreram a “padrinhos” políticos, geralmente do PRP (Partido Republicano Paulista).

Nestas circunstâncias, para os professores recém-formados que residiam em São Paulo e que queriam lecionar na Capital, as escolas isoladas deste município ou de municípios vizinhos, que permitiam viagens diárias, revestiam-se de uma característica fundamental: elas eram a oportunidade que tinham de ingressarem na carreira como professores nomeados, sem terem que deslocar-se para escolas distantes do interior, muitas delas localizadas em fazendas. Na medida em que as nomeações para estas escolas não se pautavam por critérios claramente estabelecidos, elas eram um campo aberto às pressões de grupos políticos, visando o atendimento de interesses e pedidos de seus aliados.

2.2 AS ESCOLAS DA POPULAÇÃO NEGRA

Ainda é preciso percorrer novas pistas e pesquisar novas fontes para ir reconstruindo o mosaico composto pelas experiências educacionais que ocorreram neste período na cidade de São Paulo, muitas delas não incorporadas nas discussões. Há muitos aspectos desconhecidos sobre a implantação, expansão e funcionamento do sistema educacional nesta cidade e a análise da bibliografia e documentação disponível e especialmente das experiências escolares relatadas por professores que ali lecionaram, leva à indagação: por que, numa cidade em que a rede pública, embora de modo deficitário, se expandia até bairros mais distantes, e a rede particular crescia muito (tanto por iniciativas religiosas quanto leigas), foram criadas várias escolas para determinados segmentos da população?

Embora existindo em número elevado durante toda a Primeira República, as informações disponíveis sobre as escolas que se voltavam para clientela específicas (italianos, espanhóis, americanos, alemães etc.) apareceram de modo esparso, incompleto e não seqüencial nas publicações oficiais dos órgãos encarregados pelo controle do sistema educacional. De qualquer modo, algumas informações nos permitiram avaliar a importância que estas escolas tinham no contexto da época. Segundo os dados do Anuário do Ensino de 1917, havia na Capital cerca de 272 escolas particulares.

Mas a questão que nós colocamos foi verificar o que caracterizava esta cidade e sua população que pudesse explicar tamanha diversidade de experiências escolares, numa mesma época, para uma população ainda relativamente pequena.

Algumas respostas mais detalhadas a nossa indagação apareceram em depoimentos de entrevistados, mas o fato é que a composição da população de São Paulo, nesta época, a marcava profundamente - e o sistema educacional refletia também esta situação. A cidade já em processo de grande urbanização, com expansão dos setores industrial e de serviços, agrupava moradores mais antigos - brancos, negros e seus descendentes - e moradores mais novos - imigrantes europeus e orientais. (Fernandes, F. - 1965 e Lowrie, S. - 1938) Seria necessário aprofundarmos o conhecimento de como se davam as relações entre estas diferentes categorias da

população, para podermos formular algumas hipóteses a respeito dos motivos que levaram alguns destes segmentos a começarem a criar escolas por conta própria. Não podemos dizer que fosse uma iniciativa apenas dos imigrantes europeus, pois os japoneses também a empreenderam.

Mas é preciso observar que também entre os aqui chegados há muito mais tempo e vivendo em condições sociais muito precárias - os negros - surgiram neste período iniciativas de criar e manter escolas destinadas especificamente a este grupo.

Nossa hipótese, baseada em observações de alguns entrevistados e nas características da população e da expansão da cidade neste período, é de que havia nela uma convivência destes grupos que certamente não era "tranquila". É como se cada um tentasse, das formas as mais variadas, organizar-se para sobreviver na cidade, e poder disputar com outros grupos a participação no mercado de trabalho que talvez não os absorvesse tão facilmente assim, ou nas posições almejadas por cada um. Aventando assim como hipótese, quando imigrantes e negros se inseriam neste mercado, geralmente esta inserção não se dava nas posições e condições por eles desejadas.

Não temos dados suficientes para concluir nossa análise nesta direção, o que aqui colocamos é uma primeira visão que nos ficou dos relatos. São Paulo podia ser menor - mas o "clima" era de luta: os imigrantes que aqui chegavam, procuravam apoio nos de sua nacionalidade ou língua (italianos, alemães, japoneses) ou religião (judeus); os que aqui se encontravam nas posições mais baixas - negros recém-saídos da escravidão - começaram a tentar organizar-se como grupo, como forma de defender-se nesta disputa.

Embora tenha ocorrido uma certa acomodação entre os grupos, estes procuravam, a nosso ver, organizar-se para sobreviver na cidade nestas primeiras décadas do século. Esta é a explicação "impressionista" que atribuímos à proliferação de escolas de diferentes grupos étnicos, neste período. Outras explicações há, mas que a nosso ver não cobrem a diversidade das situações encontradas. (Demartini, Z. - 1997)

Os negros, enquanto um dos grupos mais discriminados na cidade, não escaparam a esta tentativa de sobreviver em melhores condições na cidade que crescia vertiginosamente. As observações que se seguem, baseadas quase exclusivamente nos relatos a nós concedidos por José Correia Leite, um dos mais conhecidos batalhadores da causa negra em São Paulo, permitiram compreender como percebiam o problema da escolarização neste contexto e que providências se tornavam necessárias para concretizá-lo.

Diferentemente de outros segmentos que se propuseram a criar escolas na cidade de São Paulo, as tentativas do grupo negro nem sempre foram bem sucedidas, na medida em que várias escolas criadas funcionaram durante muito pouco tempo. Mas é importante registrar a existência destas tentativas, que surgiram simultaneamente à grande proliferação de escolas particulares nesta cidade.

Segundo os depoimentos de um de seus organizadores, José Correia Leite, a criação das escolas para negros inseria-se num projeto mais amplo de conscientização da camada negra.

O informante havia vivenciado durante sua infância e juventude os problemas da escolarização de negros e mulatos na cidade de São Paulo. Até os dez anos, não havia freqüentado escola, pois a mãe não tinha condições econômicas para lhe dar nenhum tipo de educação; com a morte desta, torna-se ainda mais difícil matricular-se em alguma escola pública, pois o documento que tinha era um atestado de batismo, que não tinha valor, e as escolas exigiam um responsável.

Na região em que morava, no Bexiga, mesmo antes da morte da mãe, havia escolas públicas, como ele conta: *“Tinha vários grupos escolares lá no Bexiga, alguns estão até hoje lá. Tinha um na Rua Major Diogo com esquina da Manuel Dutra, parece que o Maria José. E tinha também um outro ... mas ‘... matricular mesmo era difícil’. ‘... É, um ponto é esse, porque nunca a pessoa ia bem trajada, não tinha condições, eu freqüentava a escola descalço, né?!’ Eu acho graça neste barulho que estão fazendo aí sobre racismo, eles não viveram a época do racismo, eles não viveram a época do racismo, entendeu? Foi aquela época’. ‘... porque a gente já estava marcado... Não precisava nem falar nada, chegava lá e já olhava pro traje, a maneira de falar, né? Já se via tudo, que eram pessoas que não tinham, então eles achavam que não tinha importância ser analfabeto... E não facilitavam, não havia uma campanha de alfabetização’... Se tivesse, eu não teria dificuldade’ ... Por falta de vontade não foi”*.

O entrevistado, pelas dificuldades encontradas em ingressar em grupos escolares públicos na região em que morava, quase central, acabou freqüentando tipos variados de escolas particulares. Algumas delas, que se destinavam a estas camadas mais baixas da população, eram mantidas por instituições de fundo religioso - estudou na escola mantida pelos monges do Mosteiro de São Bento, e em escolas mantidas pela maçonaria. Entretanto, cursou também uma escola particular paga, que funcionava na casa de uma professora, moça, que não se destinava àqueles de sua origem. Embora possa parecer estranho o fato de que uma pessoa sem recursos encontre como saída para sua escolarização freqüentar uma escola particular paga, este fato parece reafirmar o caráter discriminador da escola pública com as quais se relacionava.

É preciso chamar a atenção para este aspecto do atendimento diferenciado que o sistema público parecia ter na cidade de São Paulo - as escolas centrais (os grupos escolares, a Escola Normal da Praça, o Ginásio do Estado) não se destinavam às camadas mais baixas da população, mesmo quando residindo próximas a estas. E, neste ponto, aparece uma complementaridade entre o ensino público e o particular - alguns tipos de escolas particulares funcionavam no centro da cidade justamente para dar atendimento a estes setores mais baixos da população - não só a negros, mas também a filhos de imigrantes europeus - muitos não freqüentavam a escola pública, seja por discriminação desta, seja porque suas condições de vida e de trabalho o impediam.

O poder público parecia de certo modo disposto a adiar a escolarização das camadas mais baixas. Para tanto, colocava às vezes a sua disposição cursos de adultos, noturnos, que o entrevistado foi frequentar, mesmo não sendo adulto.

O que ressaltou nos depoimentos foi a dificuldade que as camadas mais baixas enfrentavam para escolarizar-se na região mais central da cidade, numa época em que o trabalho de crianças e jovens parecia ser comum. Segundo o informante, São Paulo era uma cidade em que havia muitos analfabetos, “os poucos grupos escolares que havia, não davam conta da quantidade de crianças abandonadas”.

O problema para o negro inseria-se neste contexto: ele tinha que concorrer com os outros segmentos das camadas baixas da cidade de São Paulo, especialmente com os imigrantes que para cá vieram.

E havia, muito forte ainda, o peso da escravidão, que permeava a vida do negro agora legalmente livre. Assim é que muitas famílias tradicionais paulistanas que tiveram escravos continuavam recorrendo às famílias de negros a que eram ligadas durante a escravidão.

Os relatos do entrevistado nos permitiam compreender o modo ambíguo como os negros se viam neste contexto: em alguns momentos, conta como procuravam até mesmo serem identificados como índios, negando qualquer traço de negritude; ele próprio desconhecia a existência de grupos de negros organizados na cidade àquela época; por outro lado, em outros momentos, acha que naquele tempo é que os negros existiam enquanto entidade.

Neste sentido, o entrevistado comenta sobre a percepção que os negros tinham de sua baixa escolaridade:

“Não havia uma queixa da população contra a falta de escola, porque o negro era resignado, ele sabia que não tinha, porque não queriam dar, então não adiantava reclamar... É, se acomodavam com a situação ... Nos anos 20... aí já começaram muitas famílias negras a se preocupar e pôr filhos na escola, mas isso a partir dos 20. Famílias que tinham mais ou menos condições... As escolas exigiam que os alunos fossem bem limpinhos, não tinham uniforme, mas eles diziam ‘podem ir remendados mas limpos’, e muitas vezes essas famílias não tinham condições”.

Com o intuito de facilitar o acesso à escolaridade dos negros mais pobres é que algumas escolas são criadas por algumas entidades negras. Segundo o entrevistado, a maior parte das entidades negras, em São Paulo mais ou menos de 10 a 15, eram recreativas. Mas algumas tinham idéia de fundar escola, “muitas entidades negras tinham idéia de fazer um curso.

Segundo depoimentos que Raul Joviano do Amaral, da Frente Negra Brasileira, nos concedeu, já em 1910 a Irmandade dos Homens Negros do Rosário criara uma escola voltada especialmente para o elemento negro; funcionava na antiga

Igreja localizada na Praça Antonio Prado; em 1917 teria sido criada a escola chamada Raimundo Duprat; mas não tinha seus cursos reconhecidos, embora os que a cursavam pudessem prosseguir os estudos, mediante um exame. Teria existido também, segundo ele, uma escola fundada e mantida por um negro, na Rua Voluntários da Pátria, anos depois.

José Correia Leite conta sobre as experiências que acompanhou, em duas destas entidades:

"Em 1929 eu fui ligado a uma entidade que chamou-se 'Centro Cívico Palmares'... 'Pode-se dizer que esse Centro Cívico Palmares foi o precursor da Frente Negra Brasileira'. '... Em 31 surgiu a Frente Negra Brasileira, mas praticamente com aqueles mesmos elementos' ". (O Centro Cívico Palmares surgiu em 1926 e funcionou até 1929 mais ou menos)

"O Palmares conseguiu criar uma escola, no começo, depois não teve mais interesse; também, ninguém estava a fim de querer se sacrificar, porque o problema era arregimentar o elemento negro adulto que era o que estava mais necessitado de ser conscientizado. Era uma espécie de retomada da Campanha Abolicionista, o que se pretendeu porque, já que a Lei Áurea não trouxe um complemento de amparo às gerações, às últimas gerações que estavam saindo da escravidão, então a gente tinha consciência que ninguém ia advogar essa causa se não fôssemos nós mesmos".

Também a Frente Negra Brasileira tentou manter uma escola:

"A Frente Negra estava constituída de departamentos que procuravam suprir as necessidades do grupo negro. Os serviços e cursos eram gratuitos; a organização mantinha barbearia, gabinete dentário, escola primária com professoras nomeadas pelo Estado, aulas de música, consultório médico dirigido pelo Dr. Ferreira Dias, aulas de costura, conjunto regional, comissão de festas, curso de alfabetização de adultos" (Ferrara, 1981).

Mas o problema era o mesmo do Palmares e de outras entidades: não tinham recursos para montá-la, nem para pagar um professor.

Além das dificuldades de recursos financeiros e humanos para levar avante suas iniciativas educacionais e culturais, estas entidades mais combativas, como a Frente Negra Brasileira, começaram também a enfrentar problemas políticos, que comprometiam sua atuação.

O que podemos afirmar é que os negros percebiam sua condição de segmento discriminado na sociedade paulistana e a situação de disputa em que se achavam inseridos ao lado de grupos imigrantes em situação econômica semelhante.

Alguns deles, que passaram a organizar-se em entidades negras, achavam que o caminho para a ascensão social era a escola, mas sua própria vivência como elementos discriminados os levava a cogitar que eles próprios tinham que batalhar por esta causa. De um lado, porque embora a República tivesse criado muitas escolas, e muitos negros frequentassem escolas públicas, havia entraves colocados por estas escolas ao processo de escolarização dos negros pertencentes a famílias mais pobres, ou sem família; de outro lado, porque verificavam que havia uma acomodação de parcela desta população às condições impostas pela escravidão, uma quase aceitação do fato de não ter seus direitos (como o da escolaridade obrigatória e gratuita) efetivados.

Os relatos, poucos, com os quais trabalhamos, nos sugeriram, assim, que o empenho no estudo e a criação de escolas para a população negra surgiram na cidade de São Paulo neste período como uma frente de luta voltada para pontos distintos: contra esta acomodação dos próprios negros e contra a discriminação e entraves criados pelo sistema escolar oficial no atendimento a eles. Era preciso atacar estes pontos, era fundamental que a população negra estudasse, como forma de sobreviver em melhores condições de vida nesta cidade que absorvia em ritmo espantoso novos contingentes populacionais.

3. ALGUMAS OBSERVAÇÕES FINAIS

A realização destas pesquisas, das quais pontuamos aqui alguns aspectos, nos levam a recolocar algumas questões sobre a procura da escrita e da leitura e o atendimento escolar aos setores mais pobres da população no Estado de São Paulo durante a 1ª República, aventando para novas hipóteses que mereceriam ser verificadas; assim, podemos pensar que:

- a procura da escrita e da leitura antecedeu no Estado de São Paulo as políticas de implantação de escolas e até as intenções do Estado em atendê-la em toda sua plenitude;
- o ensino da leitura e da escrita, quando dirigido às populações rurais que se espalhavam pelo Estado, era ministrado de maneira precária e até incerta, ficando na dependência das injunções políticas e não das reais necessidades destas populações;
- mesmo na metrópole, que parecia receber maiores atenções dos poderes públicos, não havia escolas para todos que procuravam o aprendizado das primeiras letras; também, nas escolas existentes, especialmente nos grupos escolares, havia restrições à frequência de crianças muito pobres, especialmente negras, descendentes de escravos recém saídos da escravidão;
- estes diferentes setores das populações rurais e urbanas tentaram, ao longo deste período, criar condições próprias para a aquisição da escolarização básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUÁRIO do Ensino. São Paulo, 1909/1910; 1911/1912; 1917; 1920/1921; 1924/1925; 1935/1936; 1936/1937.
- ANTUNHA, H.C.G. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920*. São Paulo, FE/USP, 1976. (Estudos e Documentos, 12).
- BEISIEGEL, C.R. *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1972. Tese de doutoramento, Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo.
- BONDUKI, Nabil. *Origens do problema da habitação popular em São Paulo: primeiros estudos*. São Paulo, 1982. (Espaço e Debates, (5):81-111).
- CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo, José Olympio, 1964.
- COSTA, A.M.I. *A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo, EDEC, 1983.
- DAVATZ, T. *Memórias de um colono no Brasil (1850): biblioteca histórica brasileira*. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1951.
- DEMARTINI, Z.B.F. *Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1985. (Cadernos de Pesquisa, (52):61-71).
- _____. *Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1989(a). (Cadernos de Pesquisa, (71):5-18).
- _____. *O coronelismo e a educação na 1ª República*. São Paulo, 1989(b). (Educação e Sociedade, (34):44-74).
- _____. *Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1988. (Cadernos de Pesquisa, (64):24-37).
- _____. *A educação da população rural em São Paulo: um problema de ideologia?* CIÊNCIA e Cultura, (34):3-12, jan. 1982).
- _____. *A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas deste século*. REVISTA da ANDE, (15):51-60, 1989.
- _____. *Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais*. In: SIMSON, O. (org). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo, Vértice, 1988. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, 5).
- _____. *Nova leitura de velhas questões educacionais*. In: DINIZ, E. (org). *O Brasil no rastro da crise*. São Paulo, ANPOCS/IPEA/HUCITEC, 1994.
- _____. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. São Paulo, 1980. Tese de Doutorado, Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo.
- _____. *Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa*. In: LANG, A.B.S.G. (org). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. (Textos. Série 2, (3):42-60).
- _____. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo*. São Paulo, CERU, 1984. (Cadernos. (19):197-205).
- _____. *Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século*. São Paulo, Humanitas/CERU-USP, 1997. (Coleção Textos. Série 2, (7):77-95).

- DEMARTINI, Z.B.F. & ESPÓSITO, Y.L. *São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas*. CIÊNCIA e Cultura, São Paulo, 41(10):981-995, 1989.
- DEMARTINI, Z.B.F.; ESPÓSITO, Y.; FERREIRA, F. *Memórias de velhos professores da cidade de São Paulo e seus arredores: relatório de pesquisa*. São Paulo, INEP/FCC, 1988. 2 vol.
- DEMARTINI, Z.B.F.; TENCA, S.C.; TENCA, A. *Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo*. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.
- DIAS, G.M. *Depois do latifúndio: continuidade e mudança na sociedade rural nordestina*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro; Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1978.
- O Estado de São Paulo: inquérito de 1914. (mimeo).
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Dominus, 1965.
- FUKUI, L.F.G. *Parentesco e família entre sitiantes tradicionais*. São Paulo, 1972. Tese de Doutorado, FFLCH-USP.
- LOWRIE, S.H. *O elemento negro na população de São Paulo*. REVISTA do Arquivo Municipal, São Paulo, (4):48-56, 1938.
- MAIA, S.A. *As escolas rurais e o êxodo dos campos*. São Paulo, 1914.
- MALASSIS, L. *Développement économique et programmation de l'éducation rurale*, 1966 (mimeo).
- MARCÍLIO, M.L. *Crescimento demográfico e evolução agrária paulista: 1700-1836*. São Paulo, 1974. Tese Livre-Docente, FFLCH-USP.
- MARTINS, J.S. *O cativo da terra*. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.
- PEREIRA, L. *Urbanização e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- PEREIRA DE QUEIROZ, M.I. *Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil (ensaios)*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- RAMBAUD, P. *Société rurale et urbanization*. Paris, Editions du Seuil, 1969.

Abstract: Based on several researches in the educational field carried out in São Paulo during the first Republic, questions about educational politics, and the action of the political élite in this context are raised, especially about the ways assumed by the demand for the basic school among different rural and urban sectors of the population from São Paulo.

Keywords: Basic school; First Republic; São Paulo