

**OBRIGATORIEDADE ESCOLAR: TENSÕES EM TORNO DA FORMA ESCOLAR
(SÃO PAULO: 1870-1920)**

**MANDATORY SCHOOLING: TENSIONS AROUND SCHOOL FORM (SÃO
PAULO: 1870-1920)**

CRIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR EM SÃO PAULO E TENSÕES

CREATION OF COMPULSORY SCHOOLING IN SÃO PAULO AND TENSIONS

ROSSI, Edneia Regina¹

Resumo

Tomando como fonte os relatórios de inspetores e de diretores gerais de ensino, depoimentos e memórias impressas de professores primários, Leis e os Jornais “Folha da noite” e “A Lanterna”, propus-me a analisar, a partir do estado de São Paulo, a problemática da escolarização obrigatória e das tensões vividas no processo que, ao ampliar o acesso à escola, multiplicou as possibilidades de seus usos. A obrigatoriedade de frequência escolar, embora estipulada em lei desde 1874, no estado, pouco alterara a prática de utilização da escola por alguns indivíduos, ainda na década de 1920. Tal fato, de certo modo, frustrou os objetivos de modernização da sociedade por meio da escola, levando as populações mais pobres a se representarem como indiferentes à escola e ao ensino. Contudo, os documentos analisados permitem observar que os indivíduos desejaram a escola e lutaram por sua implantação. Este fato me levou a considerar a existência de conflitos de interesses e que o controle desta tensão exigiu flexibilização.

Palavras-chave: História da educação brasileira; obrigatoriedade da educação elementar; cultura escolar.

Abstract

Residing as source on the inspectors and general education directors' reports; on testimonials and written memories of primary teachers, education regulation and the newspapers called “Folha da noite” and “A Lanterna”, I proposed to analyze, in the State of São Paulo, the problematic of mandatory schooling and the tensions lived throughout the process which, when amplifying access to school, multiplied the possibility of its uses. The obligatoriness of school attendance, despite being stipulated by law since 1874 in the State, little did to the utilization of school for some individuals, still in the decade of 1920. This fact, in some form, frustrated the objectives of modernizing society through schooling, making the representation

¹ Professora associada do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

of poorest populations as those who were indifferent with regards to school and teaching. Yet, the analyzed documents permit to observe that the individuals desired schooling and fought for its implementation. This fact led me to believe in the existence of conflict of interests and the control of this tension required flexibility.

Keywords: History of Brazilian Education; mandatory elementary schooling; school culture.

Introdução

A história recente do país em torno da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, aprovada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, recoloca a reflexão em torno dos desafios lançados à escola que vem ampliando o seu acesso. Se a obrigatoriedade legal da educação escolar induz, por um lado, à expansão de escolas públicas e reafirma o reconhecimento coletivo do dever do Estado e do direito de todos à educação, por outro, a ida assídua e o não abandono dos bancos escolares pelos alunos é o ponto de partida para a criação de uma homogeneidade cultural promovida pela escola. E, neste ponto, encontra-se o grande paradoxo da escola contemporânea que busca acolher a todos e às suas diferenças, mas que se reproduz por uma forma modelar e padronizadora.

Este artigo pretende recorrer à história da educação, mais especificamente, à história da obrigatoriedade escolar, ao longo das décadas de 1870 a 1920, como forma de recolocar a reflexão em torno da criação e expansão da escola graduada e de sua forma modelar, evidenciando, particularmente, a atitude de alunos e de seus familiares frente à escolarização. Para evidenciar a ação de alunos e de seus familiares, assim como de professores e de diretores escolares frente a implantação da escolarização obrigatória no início do século XX, particularmente, o processo de implantação da obrigatoriedade escolar do ensino primário no estado de São Paulo, utilizarei, como fonte, os depoimentos presentes nos relatórios de inspetores e diretores escolares e de diretores gerais de ensino, organizados nos Anuários de Ensino²; depoimentos e memórias impressas de professores primários; Leis e regulamento de ensino; e os Jornais “Folha da Noite” e “A Lanterna”.

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, em que se analisou e interpretou o conteúdo dos documentos, buscando dar resposta à problemática que motivou a pesquisa. A interpretação aqui apresentada encontra respaldo teórico nas análises de Chartier(1991) que, ao problematizar a percepção do real como algo extremamente objetivo, oferece suporte para

² Neste trabalho, utilizaremos a abreviatura AE para *Anuário do ensino do Estado de São Paulo*.

pensar que a percepção do real é uma representação compartilhada por indivíduos de um mesmo grupo social. As práticas culturais e seus objetos não podem ser classificados de acordo com divisões sociais prévias “identificadas a partir de diferenças de Estado e de fortuna” (CHARTIER, 1991, p.177).

Desta forma, os diferentes documentos, por representarem as visões de quem os produziu, permitem evidenciar diferentes modos de compreensão e, também, as tensões produzidas em torno da obrigatoriedade escolar.

A obrigatoriedade escolar e seus paradoxos

A instrução primária pública gratuita a todos os cidadãos foi garantida pela Constituição Imperial de 1824, em seu parágrafo 32 do artigo 179. Esta garantia vem atrelada à ideia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos, ou seja, como ideia de cidadania. Contudo, nela não se observa o princípio da obrigatoriedade escolar. Por meio do Ato Adicional de 1834, a competência de legislar sobre a instrução primária e seus estabelecimentos foi transferida para as Províncias.

Assim, é na legislação das Províncias que se localizam referências com relação à reafirmação da gratuidade do ensino primário, bem como a ampliação do quesito de obrigatoriedade. Pode-se dizer que a obrigatoriedade escolar partilhava obrigações entre o Estado, de garantir vagas; as famílias, de matricular e enviarem seus filhos dentro da faixa etária prevista e; a frequência por parte do aluno, com penalidades para os pais ou responsáveis que descumprissem a lei. Ainda na época imperial, as Províncias que mencionam em suas legislações a obrigatoriedade de ensino são, Santa Catarina, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo.

Na Província de São Paulo, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino foi instituída legalmente em 1874, por meio da Lei Provincial nº 09 de 22/03/1874 que, em seu primeiro artigo, estabelece:

O ensino primário é obrigatório para todos os menores de 7 a 14 anos do sexo masculino, e 7 a 11 do sexo feminino, que residirem dentro de Cidade ou Vila em que houver escola pública ou particular subsidiada, não tendo eles impossibilidade física ou moral. (BRASIL, Lei n.9 – de 22 de março de 1874. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1892-1920). Tipografia do Diário Oficial.)³

³ Neste texto, farei atualização ortográfica nas citações.

A legalização do ensino obrigatório em São Paulo inicia-se, ainda, durante o Período Imperial. Contudo, na primeira reforma da instrução paulista no período republicano, em 1892, a obrigatoriedade é reafirmada, sendo estabelecido o ensino obrigatório e gratuito para crianças de ambos os sexos, de 7 a 12 anos. Mesmo com a obrigatoriedade estabelecida em lei, durante a década de 1910, os inspetores escolares e diretores de ensino reclamam por sua efetivação. Cumprindo determinações regulamentares, os inspetores e diretores de ensino encaminhavam, anualmente, à Diretoria Geral da Instrução Pública⁴, relatórios contendo suas observações acerca do andamento das atividades escolares sob sua responsabilidade. Nestes relatórios, os inspetores e diretores são unânimes em assinalar a necessidade de uma maior e melhor aplicação da lei da obrigatoriedade, considerando as dificuldades enfrentadas para a ida e permanência das crianças na escola. Assim, entre a criação da obrigatoriedade e a escrita destes relatórios se passaram mais de quarenta anos e a frequência regular das crianças na escola continuava destacando-se como uma das maiores preocupações para dirigentes e educadores.

No Anuário de 1916, por exemplo, na perspectiva do diretor geral João Crisóstomo B. dos Reis, o artigo 196 da Consolidação das Leis do Ensino, que estabelecia a obrigatoriedade para os menores em idade escolar, não havia sido observado a contento, até então. Embora algumas municipalidades estivessem começando a executar a lei, o Estado precisaria auxiliar, promovendo o recenseamento regular das crianças em idade escolar e fazendo cumprir a lei. A decretação do ensino obrigatório não garantia, por si, a frequência escolar. O diretor reclama a execução da obrigatoriedade; para ele, sem o seu cumprimento, não haveria um ensino profícuo, principalmente entre as populações rurais, para as quais não valeria o incitamento e a propaganda, que o seu “espírito inculto” e a “rotina inveterada” não lhes permitem compreender.

Contudo, o problema não estava apenas nas populações rurais, esse mesmo diretor afirma que, em muitos centros urbanos, notava-se despreocupação por parte dos pais pela instrução de seus filhos. A essa conclusão ele teria chegado a partir das páginas dos anuários já publicados, nos quais observara que a frequência escolar média correspondia, quando muito, a dois terços da matrícula geral.

⁴ A Diretoria Geral de Ensino foi criada pela Lei n.520, de 26 de agosto de 1897, e regulamentada pelo Decreto n.518, de 11 de janeiro de 1898. O órgão é encarregado, pelo governo, de dirigir e inspecionar o ensino. Em 1910, este órgão é transformado em Diretoria Geral da Instrução Pública pelo Decreto n.1883, de 6 de junho, com encargos relativos à pedagogia geral, às questões concernentes à higiene e à estatística escolar, à publicação de revistas e manuais didáticos”. (AE, 1909-1910, p.12).

Observemos as alterações das penalidades legais para com o descumprimento da obrigatoriedade escolar em São Paulo. Na reforma da instrução pública do Estado em 1892, estabelecida pela Lei n.88, foi estipulado que, trinta dias após a abertura das aulas, a não declaração “pelos pais, tutores, curadores e patrões sobre os meios em que lançavam para educar seus filhos, tutelares, curatelados ou empregados importaria em matrícula ex-offício”⁵. Se as crianças matriculadas faltassem à escola pelo período de 15 dias consecutivos, sem motivo justificado, incorreria em multa no valor de 10\$000, que se duplicaria no caso de reincidência. Já no texto da reforma do ensino de 1920, instituída pela Lei 1.750, o descumprimento do dispositivo da obrigatoriedade escolar vem identificado como prática de crime, digno de reclusão. A importância da escolarização é redimensionada, sendo as penalidades não apenas ampliadas, mas passíveis de serem executadas a qualquer indivíduo. Vejamos o texto:

Artigo 4º – São obrigadas à frequência escolar gratuita as crianças de 9 e 10 anos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matrícula às de outras idades.

[...]

§ 2º – Os pais, tutores, ou quem lhes faça as vezes, são responsáveis pela inscrição e frequência das crianças obrigadas à escola primária.

§ 3º – O pai, tutores ou responsável que, notificado, infringir o § anterior, incorrerão numa multa de 20\$000 a 100\$000, **ou na pena de 15 dias de prisão, a critério da autoridade competente.**

§ 4º – No caso de repetição da infração, se a pena imposta for a de multa, será-lhe aplicada no dobro da anterior.

§ 5º – Incorrerá na mesma pena o patrão que, por qualquer modo, impedir ou dificultar que os menores a seu serviço e nas condições desta lei, frequentem as aulas no horário regulamentar.

§ 6º – À inspeção escolar cabe tornar efetiva a obrigatoriedade, cumprindo-lhe aplicar as penas legais.

§ 7º – A cobrança das multas será feita executivamente, se não houverem sido pagas dez dias depois de impostas. (BRASIL. Lei 1750. In: Coleção de Leis e Decretos do Arquivo Público de São Paulo, 1892. p.51. Grifo meu)

A lei é clara quanto às penalidades, que iam de notificação e multa até a prisão dos pais, tutores ou responsáveis. Assim, a legislação reafirma o princípio da execução de penalidades aos descumpridores do dispositivo da obrigatoriedade que, em 1920, vem acrescida da prisão como novo elemento de coerção, sendo esta passível de cumprimento por indivíduos de qualquer nível socioeconômico. Nos relatórios de 1920-1921, o Diretor Geral lembra aos delegados regionais que providenciem propaganda sobre as vantagens da instrução

⁵ Lei n.88 – de 8 de setembro de 1892. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1892. Tipografia do Diário Oficial.

e sobre a responsabilidade moral que pesa sobre pais, tutores ou responsáveis que deixarem de matricular as crianças.

Com não menor rigidez, foram tratados professores e diretores escolares, no curso dessa reforma. Em circular expedida pela Diretoria Geral da Instrução aos delegados regionais em dezembro de 1922, realça-se a importância da frequência escolar como parâmetro de avaliação do desempenho do professor. A eficiência do trabalho estaria na relação direta entre matrícula e frequência. Nesse mesmo texto, são sugeridas estratégias de que o professor deveria fazer uso, entre elas, o envolvimento dos alunos da escola ou classe, sugerindo que:

Os alunos que levarem crianças à matrícula terão seus nomes inscritos no quadro-negro, em lugar distinto, sob o título: Lista dos patriotas. Adiante do nome do aluno será inscrito o número de crianças matriculadas por intermédio do mesmo. O aluno que conseguir a matrícula de 10 crianças ou mais, será considerado ‘auxiliar de alfabetização’. (AE, 1922, p.114)

Com o intuito de lançar meios para a efetivação da obrigatoriedade escolar, os professores, seguidos pelos diretores escolares, figuraram como agentes primordiais na observância e cumprimento deste dispositivo. O diretor geral, em inúmeras ocasiões, frisava que uma boa escola ou classe não se manteria apenas com o mínimo de alunos para seu funcionamento e, sendo o ensino obrigatório, a falta de cumprimento, por parte dos professores e diretores, das disposições regulamentares, importaria em desobediência às ordens superiores e à Lei. Nesses termos, determina-se que “o nome dos professores que derem muitas faltas deverá ser comunicado a esta diretoria, para aplicação das penas regulamentares” (AE, 1922, p.115).

A documentação analisada permite considerar que a obrigatoriedade não foi uma lei pensada e imposta apenas “do alto” pelo Estado, uma vez que, nos relatórios de inspetores escolares e diretores de ensino, reclama-se um maior rigor na execução da lei. A escola não pretendia mais se adequar à vida dos alunos e familiares, prática comum no modelo de escola isolada⁶. No entanto, embora a escola, como instituição, buscasse impor sua forma à vida social, no terreno da prática, acabou tendo que acomodar outras demandas. Vejamos o relato feito pelo presidente da Comissão de Instrução Pública, Freitas Valle, em 1923:

⁶ A escola isolada foi o modelo de escola que antecedeu a chamada escola graduada ou o grupo escolar. Ela não desapareceu com a introdução do novo modelo graduado, uma vez que o Brasil, predominantemente agrário durante grande parte do século XX, ainda contou com o modelo isolado para a educação rural e de pequenas comunidades e vilarejos. Na escola isolada, a fiscalização do trabalho do professor é menor, tendo em vista a distância das sedes administrativas, ela também conta com apenas um professor para atender as diferentes séries presentes numa mesma sala, e para assumir os demais papéis como diretor, merendeiro, zelador e secretário.

Com o Sr. Secretário do Interior, que usa dos processos mais enérgicos para pôr tudo na devida ordem, deu-se, entre outros, o seguinte fato: chegando, em rápida visita, a um estabelecimento escolar, encontrou-o fechado. Mandando procurar o diretor, depois de muitos esforços, conseguiu encontrá-lo. O diretor chegou e explicou por que a escola estava fechada: **era sábado e os alunos, nesse dia não costumavam vir à escola.** Secretário do interior ouviu a explicação e disse-lhe: 'O Sr. está demitido'. (FREITAS, 1923, p.52. Grifo meu)

E continua seu relato:

Devido à grande quantidade de casos de sarampo aparecido nesta cidade, a frequência média do grupo baixou a 93,25%, razão pela qual o novo delegado regional de ensino em seu primeiro ofício a mim dirigido usou de termos seriamente ofensivos à minha dignidade profissional.

[...]

Respondi-lhe o ofício, provando, com declarações de médicos aqui residentes, que a causa da diminuição da frequência era a epidemia de sarampo.

Levo este acontecimento ao vosso conhecimento, pois é possível que seja intentada uma acusação contra mim e assim podereis com conhecimento de causa avaliar de meu procedimento, avaliando da minha capacidade de trabalho, minha inteligência e minha boa vontade e o meu passado como funcionário. (FREITAS, 1923, p.53. Grifo meu)

Relatos como estes dimensionam, por um lado, os caminhos percorridos para que a escolarização elementar se tornasse prática comum a todos os indivíduos. Por outro, evidenciam sinais de que, na prática, a escola, mesmo desejando e sendo obrigada a cumprir a lei, buscava se adaptar às práticas sociais e às circunstâncias que a ela se impunham. Os diretores de escolas e os professores ocupam o espaço de confluência entre desejos e possibilidades desiguais que, na prática, precisam encontrar equilíbrio para sua reprodução. Nos relatos acima, a flexibilização foi o caminho encontrado.

O depoimento do professor Antenor Romano Barreto (*apud* Antunha, 1976), que exerceu o cargo de Delegado de ensino durante a reforma de 1920, aquilata, a meu ver, as resistências por parte de famílias para o cumprimento do dispositivo de obrigatoriedade escolar. Em seu relato, buscando exemplificar o rigor ao cumprimento da lei, fala de um caso ocorrido na fazenda Dumont, próxima a Ribeirão Preto, onde foram aplicadas as penalidades de multa e penhora a vários pais que não encaminharam seus filhos à escola. Segundo o professor, a notícia correu e, a partir de então, as faltas passaram a ser justificadas pelos pais, que compareciam à escola a fim de explicar a razão do não comparecimento de seus filhos.

Da mesma maneira, os inspetores de ensino, em seus relatórios de 1923, são unânimes em relatar os casos de multa em suas regiões de trabalho. O inspetor Ezequiel Ramos (AE, 1923, p.78-79), por exemplo, diz não ter sido com facilidade que conseguira matrícula e frequência escolar. Segundo ele, muita gente duvida da aplicação dos dispositivos legais, o que exigiu, principalmente na Capital, uma execução mais severa. No interior, por ser muito menor a população, poucos foram os casos de aplicação de multas. Como ele, muitos outros relatam suas experiências:

[...] temos um frisante no Grupo do Belenzinho: ali multamos, de uma só vez, 35 pais de alunos e nunca mais aplicamos outra multa, sendo que a matrícula se elevou consideravelmente no ano findo e a frequência nunca mais esteve inferior a 90%.[...] (FREITAS, 1923, p.80)

Preliminarmente, com intenso trabalho em prol do aumento da matrícula e execução fiel da obrigatoriedade do ensino. Todo o mês de janeiro foi dedicado à cerrada propaganda pelos jornais, cinemas, boletins e etc. e levantamento do censo escolar dos núcleos providos, feito pelos diretores e professores e sob imediata direção desta delegacia. [...] Posteriormente, em trabalho complementar, multando a alguns e intimando a outros, os pais refratários foram chamados à obediência da lei. (FREITAS, 1923, p.103)

Pode-se observar a resistência à incorporação de uma prática, qual seja: o envio das crianças à escola pelo tempo exigido em lei. Ainda com relação à execução das penalidades previstas na lei da obrigatoriedade, o professor Antenor Romano Barreto (*apud* ANTUNHA, 1976) diz conservar em sua memória a imagem de uma charge, veiculada pelo jornal “Folha da Manhã”⁷, na qual um educador busca laçar crianças para a escola.

Em pesquisa ao jornal “Folha da Noite”, encontraram-se, além da referida pelo professor Antenor Barreto, inúmeras charges⁸. A linguagem irreverente, crítica e cômica das charges nos situa no terreno arenoso da questão da obrigatoriedade da frequência escolar. As caricaturas, objeto de riso, criadas pelo cartunista Belmonte⁹, para falar da reforma de 1920 e

⁷ Convém esclarecer que o referido jornal, no período de sua existência, alterou por três vezes o próprio nome. Ao iniciar suas atividades, recebia o nome de “Folha da Manhã”, mudando para “Folha da Noite” e, depois, para “Folha de São Paulo”, permanecendo até os dias atuais com este nome. No período da reforma de 1920, ele funcionava com o nome de “Folha da Noite”.

⁸ Devido a direitos autorais, as charges não foram inseridas neste artigo.

⁹ Belmonte, pseudônimo de Benedito Bastos Barreto (1896-1947), foi um cartunista que publicou nos jornais Folha da Noite e Folha da manhã e também nas revistas Careta, Fon-Fon! e O Cruzeiro. Nos anos de 1929 a 1937, ilustrou vários livros infantis, dentre eles, cinco de Monteiro Lobato. (DOMINGUES, J. E. Belmonte, o caricaturista que irritou Goebbels. **Ensinar História**. Disponível em <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/belmonte-o-caricaturista-que-irritou-goebbels>. Acesso em 25/01/2017.

do dispositivo da obrigatoriedade de ensino, insinuam, ao mesmo tempo, dúvidas e certezas acerca da realidade que se apresentava. Nos desenhos publicados, o professor e os indivíduos são representados com certa dose de ambiguidade entre seus modos de vida e os dispositivos da reforma. Por um lado, a representação da população pautou-se em traços de pobreza. Essa penúria foi caracterizada e realçada em sua visualização pelos pés descalços, barba crescida, roupas e chapéus desgastados, desmazelo físico e postura acuada. Aos traços de sua carência física, foi acrescida uma linguagem oral que representaria a do caipira brasileiro.

A construção plástica das cenas, como a da charge “A instrução paulista”, publicada no dia 01/03/1923, na página 01, em que dois homens da zona rural observam, distantes, as muitas estradas sendo percorridas por um professor para procurar alunos, realiza uma ousada síntese das distâncias geográficas e culturais que separavam a população rural da escola. Por outro lado, denuncia a difícil condição dos professores diante das responsabilidades que pesavam sobre eles em relação ao cumprimento do dispositivo da obrigatoriedade escolar. Na charge “Um bom remédio”, publicada na página 01 do dia 23/02/1923, Belmonte detalha minúcias que evidenciam em um homem e uma mulher, no primeiro plano do desenho, uma postura corporal envergada, trajes descuidados e expressões faciais que sugerem desânimo, cansaço e desconsolo. Eles encontram-se parados, em frente a um grupo escolar, ouvindo o anúncio de um professor que, com um sino a badalar, oferta uma garrafa de pinga para quem arranjar dois alunos. Em ambas as representações, as pessoas são representadas numa situação de distanciamento em relação à escola formal.

As charges procuram evidenciar uma discrepância existente entre as intenções de uma cultura letrada, representada pelo estado e pela escola, e um *modus vivendi* de muitos sujeitos. A institucionalização da escola primária obrigatória se fez no contraponto destes enfrentamentos. Por outro lado, as sutilezas dessas criações levam a pensar na fragilidade da ação governamental diante dos hábitos e das experiências diversas provadas pelos usos feitos da escola. A escola pública, ao ampliar as possibilidades de acesso ao ensino, multiplicou as possibilidades de sua utilização.

Neste sentido, não foi por acaso a representação do professor, nas charges de Belmonte, em tamanho extremamente pequeno, em relação à composição da imagem, como na charge “A instrução paulista”, denotando fragilidade e impotência. Assim como o seu aspecto físico magro e de postura envergada, como na charge “A reforma do ensino”, realçando significados de fraqueza e desânimo. Por outro lado, a expressão facial e o gesto pensativo do professor, na charge “A reforma do ensino”, representa o duvidoso, o vacilante e

o problemático. Ao mesmo tempo, a presença de uma corda na mão do professor induz a pensar que a ida à escola pública se faria à força externa, ferindo, inclusive, o princípio de liberdade da nova república. A comicidade destes quadros desnuda o próprio drama da execução do dispositivo da obrigatoriedade escolar, que envolveria uma mudança de mentalidade e também de comportamento. E, neste sentido, pode-se indagar sobre a real necessidade da escola na vida de todos aqueles sujeitos.

Com relação ao *modus vivendi* das populações rurais, ou que estavam mais distantes da vida urbana moderna, muitos são os comentários encontrados. Podemos iniciar com Monteiro Lobato (1918):

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando, com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização das terras, vai ele refugiando em silêncio, com seu cachorro, o seu pilão, o pica-pau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encosorado em uma rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (LOBATO, 1918, p.15)

A representação do caboclo feita por Monteiro Lobato (1918), como portador da desgraça e do atraso frente às investidas de modernização da sociedade brasileira, não se restringiu a ele. Nos Anuários de Ensino de São Paulo analisados, encontramos uma representação das crianças e das famílias das camadas mais pobres que as situam num emaranhado de dificuldades que as impediriam de compreender as vantagens da escola. No anuário de 1918, alguns inspetores assim se referem:

Os habitantes dos lugares afastados dos centros urbanos não compreendem, pela sua rusticidade, a grande relevância da educação e instrução de seus filhos, argumentando mesmo que, sem saberem ler e escrever, têm eles vivido perfeitamente bem. Esse fato, aliás, verificável em quase toda a extensão do nosso Estado, salienta a necessidade inadiável de tornar-se efetiva, por meios coercitivos, bastantemente enérgicos, a obrigatoriedade do ensino. (AE, 1918, p.716)

O nosso caboclo é, em geral, um ser apático, indolente e fatalista. Não tem vontade própria; deixa-se levar por quem lhe ganha simpatias, ou por quem, por atos de energia, sobre ele conquista ascendência. É conservador e rotineiro. Sem ambição, trabalha apenas o necessário para prover a sua parca manutenção, habitando casebres onde escasseia todo e qualquer conforto, alimentando-se mal e descurando em absoluto do tratamento da própria saúde e da de sua prole, como bem demonstra o elevado número de crianças doentes que frequentam as escolas. (AE, 1918, p.723)

O caboclo precisa de assistência física, intelectual e moral. Em sua simplicidade, em suas superstições, em seus costumes – o nosso caboclo não é um indivíduo inteiramente refratário à educação; mas, se não se agir com cautela e muita fineza, reagirá a tudo quanto venha alterar as suas tradições, os seus usos e susceptibilidades. (AE, 1918, p.745)

Relatos como esses se repetem, justificando as faltas e a pouca frequência das crianças às aulas, como consequência do comportamento de uma “população infantil inteiramente refratária à instrução, devido à influência dos respectivos progenitores. Para estes, tudo são motivos, tudo são pretextos que os impedem de mandar o filho à escola”¹⁰ (AE, 1918, p.6). Convém, ainda, destacar que esta representação não se limitou a intelectuais e a inspetores e diretores de ensino. Em pesquisa a jornais sindicais do meio urbano, como o jornal “A Lanterna”, por exemplo, observa-se uma representação semelhante do operário. No seio do movimento operário, podem-se encontrar articuladores, como Andreca e Lino, que assim se referem ao comportamento de alguns trabalhadores:

Por mais que nos esforcemos junto aos nossos camaradas, procurando esclarecer-lhes o espírito, sempre sentimos, quando bem os observamos de perto, que persistem neles os sintomas de intoxicação de que se acham atingidos, pela **maneira frouxa, sem entusiasmo como quase sempre parecem aceitar os argumentos**, as razões que apresentamos aos expor-lhes as nossas ideias. [...]. (Adreca. As nossas escolas. A Lanterna, São Paulo, 25/10/1913, p.1. Grifo meu)

Adelino de Pinho, líder operário, em um de seus discursos, ao fazer referência ao povo, diz ser este **“a eterna criança no pensar, se bem que homem no físico”**, sendo necessária uma educação que o colocasse na condição de interrogar, de questionar os

¹⁰ Não poderia deixar de fazer referência a um fato bastante intrigante com relação à representação feita das populações mais pobres nos anuários de ensino. Em todos os anuários que antecedem ao ano de 1923, ano em que são divulgadas as mudanças ocorridas a partir da reforma de 1920, é enfatizado o descontentamento dos inspetores escolares e diretores do ensino com relação aos usos feitos por essa população do ensino público, fato que estamos demonstrando. No entanto, no anuário de 1923, com o intuito de propagar o sucesso da reforma e da execução da lei da obrigatoriedade escolar, todos os relatos, ao contrário do que fizeram nos anos anteriores, falam do interesse da população pela causa do ensino “O interesse da população pelas questões do ensino é real e animador” (AE, 1923, p.243). Esse fato nos leva a fazer duas ponderações. Primeiramente, que esta mudança de representação dos relatores pode evidenciar que seus relatos foram perspectivados pelo interesse do Estado em comprovar o resultado positivo da execução da lei da obrigatoriedade. Em segundo, esse interesse conduziu seus olhares para determinados fatos, como, por exemplo, a quantidade de doativos que a caixa escolar recebera vindos de populações de diferentes classes sociais, ou a fatos como os desenrolados nos municípios de Piracicaba, de Rio das Pedras e de São Pedro, em que reclamações chegavam à Delegacia de Ensino de núcleos em virtude de escolas que fecharam em virtude da diminuição do número de crianças na região. Os habitantes interessados na volta da escola teriam atraído outros trabalhadores para as propriedades agrícolas em que estavam localizados. Ao relatar esses acontecimentos os inspetores corroboram com a ideia de que não se tratava de desinteresse pela escola, mas de usos diferenciados feitos dela.

“sofismas” que lhes cultivaram a alma e os motivos que levam os homens a criarem fronteiras, pátrias, guerras e encarregam uns de mandar e outros de obedecer (A Lanterna, São Paulo, 07/11/1914, p.2).

É possível observar a permanência de uma representação das populações mais pobres, tanto rurais quanto urbanas, como não possuidoras de vontade própria e também alheias, seja ao progresso, seja à causa revolucionária. Diante disso, convém recolocar, sob outra análise, o *modus operandi* destes sujeitos e suas diferentes experiências. Concentrados num mesmo espaço temporal, ricos e pobres, homens e mulheres, do campo e da cidade, militantes ou não, trabalhadores e desempregados, viviam, fazendo uso da expressão de Sevcenko (1992, p.28) – “de maneiras diferentes a mesma experiência”.

A necessidade de aplicação da lei da obrigatoriedade escolar justificada por uma suposta indiferença das populações mais pobres, rurais e urbanas, precisa ser redimensionada. Ao estudar os problemas educacionais em áreas rurais de São Paulo durante a primeira República, Zeila Demartine (1984) afirma que:

Mas, não se encontrou a suposta ‘indiferença’ pela instrução escolar, nem mesmo entre agricultores em agricultura espontânea ou em economia de excedente, de poucos recursos, nem nas demais categorias de produtores e trabalhadores rurais. (DEMARTINE, 1984, p.4)

E continua:

Assim é que, contrariamente ao que se supunha, uma valorização constante da educação escolar (e mesmo extraescolar) foi constatada entre os habitantes de sítios e fazendas, em períodos anteriores à industrialização. Além da valorização, havia procura efetiva de escolarização. (DEMARTINE, 1984, p.4)

As afirmações de Zeila Demartine, de que haveria uma valorização e uma procura efetiva de escolarização por parte da população rural, leva a questionar o que justificaria a forma coercitiva com que se colocou em prática o dispositivo da obrigatoriedade de ensino primário no início do século XX. Pode-se perguntar, também, o que justificaria a própria existência e permanência da obrigatoriedade como dispositivo legal até os dias de hoje. Este aparente embaraço impõe considerar que a forma como se desejou a escolarização não foi idêntica para todos os sujeitos, recolocando a interpretação de uma suposta indiferença da população rural de São Paulo à escolarização.

A escola pública primária, ao ampliar as possibilidades de acesso ao ensino, ampliou, na mesma proporção, diferentes possibilidades de sua utilização. Tal fato, de certo modo, frustrara os objetivos de homogeneização cultural e de um mesmo padrão educacional adquirido por todos, em que os alunos responderiam de igual forma às demandas colocadas pela escola. Como procuramos demonstrar na documentação analisada das décadas de 1910 e 1920 do Estado de São Paulo, a ida das crianças à escola e a sua escolarização não ocorreu de igual maneira para todos, como ato contínuo à criação de escolas. A execução do dispositivo de obrigatoriedade de ensino revela uma face importante da criação do hábito de encaminhar as crianças à escola, e do processo que transformava a escola em espaço exclusivo de ensino e aprendizado dos saberes, vinculado à passagem dos indivíduos por esta instituição.

Para seguir nesta análise, é preciso acrescentar que a República brasileira, ao assumir o princípio da democracia, ou seja, o da participação popular na construção social, levará os governos e os intelectuais a defenderem a escola pública para todos, mesmo para aqueles que a escola pouco acrescentaria para o seu fazer cotidiano e para a ocupação que lhe traria o sustento. Como afirma Guy Vicent (2001, p.14), a escola se coloca como um investimento de ordem pública, pensada para todas as crianças ricas e pobres, com o intuito de não reduzi-las “a simples ato de dominação”.

A escolarização do conhecimento e a imposição da forma escolar à sociedade não se fez da noite para o dia e nem sem tensões. Esse processo ocorreu de forma conflituosa entre o projeto civilizador do Estado, que agregava a visão de intelectuais, de professores, de inspetores e de diretores de ensino, e o projeto de pais e alunos. No entanto, é preciso considerar que, se a ampliação do acesso e permanência na escola pública fez parte de um projeto político de ordem pública, por outro lado, para que este projeto se efetivasse, ele precisou ser desejado pelos indivíduos. Não há dúvida de que a escola foi desejada e, inclusive, viabilizada com a ajuda da população, a questão é a forma como foi desejada e apropriada pelos diferentes sujeitos.

A este respeito, importa assinalar que os Anuários de Ensino trouxeram muitos indícios de que as apropriações feitas pelos alunos, e também pelos seus pais, da escola pública, provocaram uma série de redefinições em seu interior e até a flexibilização dos dispositivos legais. Corroboram com esta análise a presença, na documentação, de uma preocupação em torno da promoção dos alunos, que se tornou objeto de reflexão e discussões, apontando a necessidade de maleabilidade dos programas de ensino; o fato de o Governo do Estado de São Paulo instituir uma época especial de férias para as escolas de zonas cafeeiras e

de cultura de cana-de-açúcar; também o fato de que, nas aulas noturnas, foi introduzido o trabalho manual para as moças, como costura e bordado, sendo defendido como uma maneira de se conseguir prendê-las por mais tempo e obter outro desenvolvimento nos estudos.

Nesta perspectiva, outro aspecto que merece ser recolocado, embora não o façamos neste momento, é a análise das transformações das práticas pedagógicas mobilizadas pelos alunos. Costumeiramente, observa-se o movimento da escola e as mudanças efetivadas por ela em direção aos alunos, deixando estéril o papel dos alunos nos movimentos de renovação da escola. Na documentação analisada, foi possível observar que, se a obrigatoriedade escolar participa da produção de um modelo de educação homogeneizador, também é verdade que as apropriações diferenciadas da escola, ao driblar a homogeneização, levaram educadores a considerar outras estratégias para ensinar seus alunos. A epígrafe do primeiro Boletim da Associação Brasileira de Educação, em 1925, faz alusão à necessidade de tornar o aprender algo mais prazeroso. O que esta preocupação salutar ofusca? Que os alunos também impulsionariam a necessidade de mudança na prática pedagógica. São eles e suas diferentes maneiras de resistir à forma escolar que impulsiona a escola ao movimento de renovação. Neste sentido, é preciso pensar que as mudanças no ensino, ligadas à chamada Escola Nova, defendida como forma de a escola, por si, possuir uma força de atração, foram realizadas tendo em conta os ruídos de seus utilizadores.

Considerações finais

A obrigatoriedade escolar tem sua história iniciada ainda no Período Imperial, estando vinculada a ideias de emancipação humana, de democracia e de cidadania. Este projeto defendido por intelectuais e publicistas, mas não apenas, levou ao processo de ampliação da escola e da escolarização dos sujeitos.

A obrigatoriedade escolar teve início com a instrução primária, marcada por uma história de imposições e penalidades que compeliavam os sujeitos a enviarem seus filhos à escola pelo tempo determinado em lei. Contudo, a documentação analisada permite afirmar que os indivíduos tanto da zona rural como da urbana desejaram a escola, afastando a ideia de que estes sujeitos seriam refratários diante da escolarização.

A escola pública primária, ao ampliar as possibilidades de acesso ao ensino, multiplicou, na mesma proporção, as possibilidades de sua utilização. Isso significa que os objetivos de uma padronização cultural, em que todos responderiam de igual forma às

demandas colocadas pelas políticas educacionais e pela escola, depararam-se com outros objetivos das famílias e dos alunos.

No terreno da prática, a escola terá a missão de conciliar estas expectativas, sendo possível perceber várias redefinições em seu curso, bem como o papel preponderante dos alunos nos processos de mudanças no âmbito da escola elementar.

REFERÊNCIAS:

A Lanterna. (Ano: 1912(123 a 171); 1913 (172 a 223); 1914(224 a 270); 1915(271 a 283); 1916(284 a 293)) e 1933 (354 a 368)).

ANTUNHA, H. C. G. A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920. **Estudos e Documentos** – Publicação da Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.12, 1976.

BRASIL. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo:** Diretoria Geral da Instrução Pública, 1911-1912, 1913, 1914, 1915, 1916, 1917, 1918, 1919,1920-1921, 1922, 1923. São Paulo. Tipografia Siqueira.

BRASIL. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo** (1892-1920) Tipografia do Diário oficial.

BRASIL. **Lei nº 09 de 22/03/1874.** Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1892-1920) Tipografia do Diário oficial.

BRASIL. **Lei n.88 de 8 de setembro de 1892** – Reforma da Instrução Pública do Estado. Atos do poder legislativo. Coleção de Leis e Decretos do Arquivo Público de São Paulo (1892-1920) Tipografia do Diário oficial.

BRASIL. **Lei 1750 de 8 de dezembro de 1920.** Reforma da instrução pública. Coleção de Leis e Decretos do Arquivo Público de São Paulo. Paulo (1892-1920) Tipografia do Diário oficial.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Velhos mestres das novas escolas:** um estudo das memórias de professores da 1ª república em São Paulo. São Paulo: CERU/INEP, 1984.

FOLHA DA NOITE. São Paulo, 17/05/1921, 18/05/1921, 09/06/1922, 23/02/1923, 26/02/1923, 01/03/1923, 18/04/1923, 04/05/1923.

FREITAS, M. A. T. **O Ensino Primário no Brasil.** São Paulo: Caieiras e Rio Editora Proprietária/Cia Melhoramentos de São Paulo, 1923.

FRAGO, A. V. **Innovación y Racionalidad Científica - La escuela graduada pública en España (1898 - 1936)**. Madrid: Akal Universitaria, 1990.

LOBATO, M. **Urupês: contos**. São Paulo: Revista do Brasil, 1918.

SEVCENKO, N. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun/2001.