

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA REGINA PINHEIRO

Escola "Caetano de Campos":
Escola Paulista, Escola Vanguardeira

Campinas

2008

NOSSO ESFORÇO

Orgão do Curso Primário da ESCOLA CAETANO DE CAMPOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANO VI

ABRIL de 1944

N.º 1

Como vocês quiseram, o nosso Jornalzinho continuará a ser impresso. Certamente vocês viram afixado no corredor da Biblioteca o resultado da eleição: 823 votos a favor do jornal impresso contra 93 pró jornal mimeografado. Vocês, meus 93 colegas, aceitem a opinião da maioria, mas, enviem-nos as razões da sua opinião. Prometemos publicá-las.

ANA REGINA PINHEIRO

administração do País, pois foi um dos grandes presidentes da República.

nesse tempo, estava em dificuldades em matéria de dinheiro porque tinha de que pagar mais do que arrecadava de impostos.

Reunidos na sala da redação — na Biblioteca — os redatores do «Nosso Esforço» representantes de cada classe, a fim de organizar o corpo de redação para o querido Jornalzinho em 1944:

Redator: ... do 5.º ano C.

Diretor: Luiz Edmundo Soares de Souza do 4.º ano D.

Secretário: Alexandre Augusto Martins Rodrigues do 4.º ano A.

Tesoureiro: Ana Maria Capellini de Lima do 3.º ano A.

Redatores: Moacyr Zócoli Alves do 5.º ano B, Thais Helena Reinherdt do 5.º ano A, Luiz Geraldo Soares Gomes da Cunha do 4.º ano C, Maria Inês Gomide Ribeiro do 4.º ano B, Benedito Prado Pires do 3.º ano C, Moysés Bransteln do 3.º ano B, Sergio Corrêa Bastos do 2.º ano A, Clelia Teresa Giacomini do 2.º ano C e Paulo de Piratininga Sampaio Pinto do 2.º ano B.

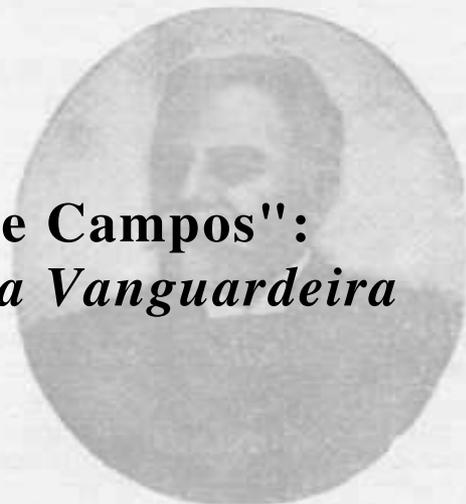
Campos Sales

Comemorámos no dia 13 de Fevereiro o 1.º centenário do nascimento de «Campos Sales».

Nasceu em Campinas

Foi um dos grandes brasileiros pela sua inteligência, seu saber, seu devotamento à Pátria.

Depois de uma vida pública e ilustre, ocupou o cargo mais elevado na



**Escola "Caetano de Campos":
Escola Paulista, Escola Vanguardeira**

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Campinas
2008

Sergio José Bastos
7 anos — 2.º ano C

□□□□

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Escola "Caetano de Campos": *Escola Paulista, Escola Vanguardeira*

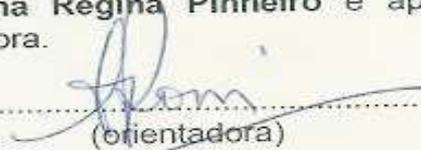
Autora: Ana Regina Pinheiro

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Ana Regina Pinheiro** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04/09/2008

Assinatura:.....

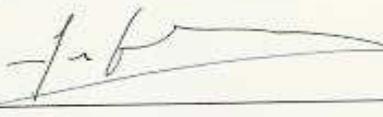

(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:











2008

© by Ana Regina Pinheiro, 2008.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P655e Pinheiro, Ana Regina.
Escola "Caetano de Campos": *Escola Paulista, Escola Vanguardeira* / Ana Regina Pinheiro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Vera Lúcia Sabongi de Rossi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Historia da educação. 2. Escolarização. 3. Cultura escolar. 4. Imprensa educacional. 5. Memória. I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-169/BFE

Título em inglês : "Caetano de Campos" School, Paulista School, Vanguardeira School
Keywords : History of education ; Schooling ; School culture ; Educational press ; Memory
Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientadora)
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof^a. Dra. Maria Helena Bittencourt Granjo
Prof^a. Dra. Maria Elena Bernardes
Prof^a. Dra. Agueda Bernardete Bittencourt
Prof^a. Dra. Leny Cristina Soares Souza Azevedo
Data da defesa: 04/09/2008
Programa de Pós-Graduação : Educação
e-mail : aregin@uol.com.br

Agradecimentos

À Maria Helena, que me introduziu na leitura do *Nosso Esforço*. Seus ensinamentos continuam sendo muito preciosos.

À Vera, que me acolheu tão alegremente nesta casa e em sua vida, minha eterna admiração pela firme e delicada orientação, pela mão certa nos bordados e por dar dignidade à profissão.

Aos queridos mestres Luiz e Águeda que sempre fazem uma leitura tão atenta e enriquecedora dos meus trabalhos.

À Professora Maria Elena por seu carinho e tolerância.

Às professoras do grupo memória, Ernesta, Carolina, Heloísa e Carminha pelas trocas e conhecimento que me proporcionaram.

A Leny e Carlos Jilmar pelo afeto e por compartilharmos nossas leituras e inquietações.

Aos companheiros do grupo de pesquisa, Ramofly, Mateus, Carlos Pompeu, Liciania, Eliana, Elaine e Fabiana, pelas discussões que muito contribuíram com meu trabalho.

Ao pessoal da Secretaria de pós-graduação da Unicamp, especialmente à Nadir pela atenção e competência.

Aos amigos da vida toda, Deborah, Lourenço, Geni, Luiz e Bete, pela presença constante e acolhedora.

À querida amiga Vanda, um presente que ganhei nesta trajetória.

À Nanci pela paciência e carinho.

À Jaquelina e Magali pela coerência no exercício da profissão.

A todos com quem convivi no Centro de Referência em Educação Mário Covas, ao longo destes anos, pelo carinho e profissionalismo, em especial, à Fabiana, ao Diógenes, à Regina, ao Gil, à Marcela e à Sueli.

A minha mãe e meu pai, exemplos de fé na vida. Um agradecimento especial aos dois que sempre me socorreram em “todos” os momentos em que precisei doando seu amor e sua força. Aos meus irmãos Sérgio Ricardo e Marco Aurélio e sobrinhos, Thiago, Bruna, Gustavo, Bianca, Juninho e Raissa pelo respeito, amor e cumplicidade.

Ao meu amado Eliseu, minha fonte inspiradora. Companheiro que sonhou junto para que esse sonho fosse possível e como se não bastassem sua presença e cumplicidade entrou na brincadeira, lendo, relendo e contribuindo com suas críticas.

Ao meu pequeno, que nos momentos mais difíceis e, também, prazerosos presenteava a mamãe com generosos desenhos, massagens e palavras: ‘Eu já tô orgulhoso de você, mamãe!’, dizia.

Quando, enfim, puder entender porque a mamãe trabalhava tanto já vai estar bem grandinho! A você, Nicolás, minha confiança no futuro.

Lista de siglas e abreviaturas

ABE	Associação Brasileira de Educação
AAE	Associações Auxiliares da Escola
CPP	Centro do Professorado Paulista
DEI	Departamento Estadual de Informações
DEIP	Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE-USP	Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
IECC	Instituto de Educação Caetano de Campos
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
PRP	Partido Republicano Paulista
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Tabelas

1	Exemplares localizados	21
2	Apresentação gráfica	154
3	Temática	155

RESUMO

Com este trabalho busco estudar as estratégias de mediação dos educadores paulistas (em especial, João Lourenço Rodrigues), alunos e professores (em especial, a Diretora Carolina Ribeiro e a bibliotecária Iracema Marques da Silveira), que se realizaram no contexto da Escola Pública “Caetano de Campos”, especificamente na atividade escolar do Jornal *Nosso Esforço*, em defesa do modelo escolar paulista. Esta escola constituiu-se em espaço privilegiado das relações que estes educadores estabeleceram com as políticas de nacionalização do ensino implementadas pelo Governo Vargas, no processo de escolarização, em São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940. Os objetivos que motivaram este estudo foram: identificar permanências e mudanças no discurso que perpetuou a Escola “Caetano de Campos”, como uma escola modelar e que caracteriza formas peculiares de atuação dos educadores paulistas, na sua relação com as políticas públicas, sociais e educacionais; compreender quais os significados atribuídos pela diretora e pela bibliotecária às novas políticas e reformas que passaram a circular na escola e; identificar estratégias de mediação a partir do processo de produção do Jornal *Nosso Esforço*, que foram instituídas por estes sujeitos, os quais legitimaram formas negociadas para lidar com conflitos pedagógicos e políticos. A investigação apresenta-se estruturada em dois eixos principais: o primeiro, no qual estão inseridos os três primeiros capítulos, teve o desafio de buscar os elos desta centenária escola com o contexto educacional e político mais amplo, caracterizando-a como *território da tradição e da política* e, o segundo, presente nos quarto e quinto capítulos, estudou os vestígios da mediação e do processo de negociação e contestação entre os diferentes grupos envolvidos, diretamente, ou não, na elaboração oficial da legislação, dos projetos e dos planos educacionais, no período. Para tanto a pesquisa está referenciada por uma diversidade de documentos predominando a documentação selecionada no acervo histórico-documental da Biblioteca Infantil desta escola, no qual encontramos os produtos da história da escola, da cultura escolar e objetos da memória, nos quais se incluem atas e regimentos, bem como os cadernos, os trabalhos e as redações de alunos, além de fotografias e material confeccionado para as cerimônias comemorativas, especialmente, os relativos ao processo de produção do Jornal *Nosso Esforço*. Neste sentido, trabalhou-se o cruzamento de vozes, advindas das fontes documentais escolares e das fontes secundárias dialogando, especificamente, com a perspectiva da Nova História Cultural. As considerações finais, tecidas por este trabalho, apresentam a interpretação dos dados, que apontam para a não exclusividade do Estado na organização da atividade pedagógica e, também estão presentes, no caso particular desta escola, nas articulações destes educadores em defesa de uma memória educacional paulista diante das medidas centralizadoras, anti-regionalistas, implementadas no processo de nacionalização do ensino. Ressaltando, os elementos que constituem a epopéia bandeirante e a conectam ao contexto político da escolarização em São Paulo e à construção de processos locais, que pode ser mencionado como um dos aspectos que estabelecem a peculiaridade da educação paulista.

Palavras-chave: história da educação, cultura escolar, escolarização, memória e imprensa pedagógica.

ABSTRACT

This study aims at studying the mediation strategies of educators from São Paulo (mainly João Lourenço Rodrigues), students and teachers (mainly the headmaster Carolina Ribeiro and the librarian Iracema Marques da Silveira) that took place at the public school “*Caetano de Campos*”, specifically in a school activity with the school newspaper *Nosso Esforço*, which defends a model of school in São Paulo. This school was constituted in a privileged space due to the relation of its teachers with the teaching politics implemented by Getúlio Vargas’ government in São Paulo between 1930 and 1940. Furthermore this study intends to identify the discourse maintenance and change that has perpetuated at the school “Caetano de Campos”, as a model school and which has peculiar action of educators from São Paulo in relation to public, social and educational politics; to understand the meanings attributed to the new politics by the headmaster and the librarian and to identify the mediation strategies used in the production of the school newspaper, produced by these agents who have tried to find ways to deal with pedagogical and political conflicts. This research was structured in two main axes; the first one, organized in three chapters, aimed at trying to find a link between this centenarian school and the educational and political context, characterizing it as a political and tradition territory and the second axle, presented in the fourth and fifth chapters, has studied the track of the mediation and the negotiation and contestation process between the different groups involved in the official elaboration of the law, the projects and the educational plans at that moment. This research is based on a variety of documents found in the school library in which we have found products of the school history, the school culture and objects of memory such as internal rules, school lists, as well as notebooks, papers, students’ compositions, photographs and extra materials produced for special events, mainly the ones strictly linked to the production of the school newspaper *Nosso Esforço*. This approach meant to make all resources talk to the perspective of our new cultural history. The final considerations proposed by this study present the data interpretation that point the not exclusiveness of the State in the organization of the pedagogic activity that they also are present, in the particular case of this school, in the articulations of these educators in defense of an education memory of Sao Paulo, before the centralized measures, anti-regionalist, implemented in the process of nationalization of the teaching. Emphasizing the elements that constitute the epic pioneer and that connect to the political context of the schooling in Sao Paulo and the construction of local processes that can be mentioned like one of the aspects that establish the peculiarity of the education of Sao Paulo.

Keywords: History of Education, school culture, schooling, memory, educational press

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Revisão da bibliografia sobre o tema	2
1.2 Referencial teórico-metodológico	12
1.3 Seleção e leitura das fontes	19
2. ESCOLA PAULISTA, ESCOLA VANGUARDEIRA – TERRITÓRIO DA TRADIÇÃO E DA POLÍTICA	27
2.1 “Consumou-se nos arraiais da instrução um ato de lédima justiça”	27
2.2 Normalistas paulistas – os novos bandeirantes	35
2.3 Aspectos organizativos e ritualísticos da Escola Normal no limiar da República	42
3. EDUCADORES PAULISTAS – ENTRE A NORMA E O CONFLITO	51
3.1 Carolina Ribeiro – autoridade no ensino paulista	51
3.2 Iracema Marques da Silveira – “a alma da Biblioteca Infantil”	63
3.3 João Lourenço Rodrigues – “o que não envelheceu”	74
4. SÃO PAULO E A LUTA PELA HEGEMONIA	83
4.1 Autonomia versus centralização	83
4.2 “O espírito paulista, providente, generoso e nobre”	89
4.3 Facetas do federalismo paulista	97
4.4 Fundação da USP e o projeto político da elite paulista	103
5. PRODUÇÃO ESCOLAR E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA	113
5.1 O acervo escolar e os objetos da memória	113
5.2 A potencialidade das cartas na atuação dos educadores	116
5.3 Marcha-a-ré na educação paulista	129
6. “A VOZ QUE FICA” NA EDUCAÇÃO PAULISTA	143
6.1 Dimensões pedagógicas e políticas do Jornal <i>Nosso Esforço</i>	143
6.2 O processo de produção do <i>Nosso Esforço</i>	152
6.3 <i>Nosso Esforço</i> : entre memórias e oficialidades	158
6.4 Teoria e legalidade: prescrições para o “bom uso” do jornal escolar	167
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
BIBLIOGRAFIA	194
APÊNDICE	
A. Modelo de Ficha Catalográfica	
ANEXOS	
A. Jornal <i>Nosso Esforço</i> : Inauguração do auditório da escola	
B. Jornal <i>Nosso Esforço</i> : Orientações de hygiene	
C. Jornal <i>Nosso Esforço</i> : Semana Santa	
D. Jornal <i>Nosso Esforço</i> : Biografia	

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto de estudo as estratégias de mediação dos educadores paulistas (em especial, João Lourenço Rodrigues), alunos e professores (em especial a Diretora Carolina Ribeiro e a bibliotecária Iracema Marques da Silveira), que se realizaram no contexto da Escola Pública “Caetano de Campos”, especificamente na atividade do Jornal *Nosso Esforço*, em defesa do modelo escolar paulista. Esta escola constituiu-se em espaço privilegiado das relações que estes educadores estabeleceram com as políticas de nacionalização do ensino, implementadas pelo Governo Vargas, no processo de escolarização, em São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940.

A periodização está fundamentalmente ancorada nos documentos primários selecionados para este estudo e, como todas, é bastante flexível. Guarda, também, correspondência com as políticas educacionais institucionalizadas pelo governo getulista que visavam à centralização e uniformização do ensino. Neste sentido, esse contexto político conturbado por mudanças políticas e educacionais e pela instalação do Estado Novo (1937-1945) não foi subestimado. Mostra, ao contrário, um cenário de conflitos que levou esta pesquisa às décadas de 1930 e 1940, em primeiro lugar, porque os educadores vinculados à Escola “Caetano de Campos”, em especial, Carolina Ribeiro, consideravam a Revolução de 1930, um marco nas “re-reformas” que acometeram o ensino paulista e interferiram na organização administrativa e pedagógica do espaço escolar; em segundo, devido à articulação política destacada deste grupo de educadores na defesa da autonomia da escola e na produção da cultura escolar, especialmente o Jornal *Nosso Esforço*, mediador de concepções, valores e orientações, cujo primeiro número surgiu em 1936, e, por último, a gestão de Carolina Ribeiro na direção da escola, que abrangeu o período de 1935 a 1948.

Portanto, buscar os elos e desatar alguns nós dos processos de acentuadas mudanças - instituídas pelas reformas educacionais, nos anos 30 do século 20 - e das iniciativas que visavam garantir a permanência da tradicional *escola vanguardeira* ou do que ela representava para os educadores e a sociedade paulista, pode contribuir para a compreensão do processo de escolarização do período pós-30.

1.1 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE O TEMA

As condições históricas que propiciaram o processo de escolarização em São Paulo, especialmente o desenvolvimento do ensino normal, do ensino primário e dos grupos escolares no final do período imperial e decorrer da Primeira República, foram objeto de análise de reconhecidos pesquisadores, dentre os quais se destacam os trabalhos de Tanuri (1979), Nagle (1990), Monarcha (1999), Saviani (2005), Souza R. (2006, 1998), Carvalho (1989, 1998b). Estes autores buscaram a compreensão de facetas pouco investigadas da dinâmica escolar, ou da dimensão legal e social atribuída à escola, contribuindo para a abertura de novos caminhos de pesquisa acerca da cultura e do cotidiano escolar.

No livro *O ensino normal no Estado de São Paulo 1890-1930*, Tanuri (1979) estabelece um marco para seus estudos acerca do desenvolvimento da Escola Normal: a Primeira República. Segundo a autora, a reforma que Fernando de Azevedo realizou no Distrito Federal, de 1927 a 1930, e as Leis de Ensino, bem como o Código de Educação de 1933, em São Paulo, representaram o início de grandes mudanças para o ensino normal paulista, por dois motivos. Primeiro, porque a Reforma de 1928, ao equiparar os estabelecimentos de ensino particulares e municipais favoreceu uma grande expansão dessas duas redes de ensino. Segundo, porque o Código de Educação de 1933, “continuará a informar a organização geral das escolas normais paulistas” até aproximadamente 1968. Ao destacar os aspectos que a levaram e esse recorte temporal, a autora encaminha o debate na direção da: centralização versus descentralização do ensino: “[...] o sistema de formação de professores primários permaneceu totalmente alheio à interferência da União, durante toda a Primeira República” (TANURI, 1979, p. 9-10).

Ainda que o estudo de Tanuri esteja baseado na legislação educacional e, em boa parte, nas polêmicas discussões em torno das reformas e movimentos educacionais, no âmbito do legislativo e do executivo, constitui-se em obra de referência para este estudo, na medida em que expõe a estrutura legal do ensino público paulista (incorporada nas primeiras reformas republicanas), como espaço de disputa entre intelectuais e políticos de um lado e o Poder Central de outro. Desta forma, alinhava o debate educacional do ponto de vista da estrutura político-institucional e torna-se outro ângulo de sustentação às análises deste trabalho.

Nagle (1990) também apresenta um estudo sobre a educação nas primeiras décadas do

regime republicano, no artigo *A educação na Primeira República*, identificando alguns momentos significativos no período compreendido entre 1889 e 1930, mas ressalva ser esse um marco cronológico que não representa mudanças profundas no sistema escolar brasileiro. Afirma que o debate a respeito de uma política nacional de educação (deixado como herança das calorosas discussões ocorridas no final do Império) que está baseado no trinômio: *democracia, federação, educação* arrefeceu e uma apatia por parte dos homens públicos reinou. Somente a partir de 1915 o autor identifica novidades no sentido da exigência de uma ampla intervenção do Estado na educação, retomando o debate historiográfico em torno do tema centralização x descentralização do ensino.

No livro *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Monarcha (1999) apresenta um estudo sobre as formulações teóricas presentes no processo de modernização pelo qual passou esta instituição (dentre outras que foram igualmente importantes neste processo), no período de 1840-1930, atualizando-a perante o fenômeno da urbanização crescente e o contexto de conflitos e tensões próprios da sociedade de classes. O autor destacou que a escola normal paulista favoreceu, ao longo deste período, a formação de uma mentalidade educacional hegemônica.

O artigo de Saviani (2005, p. 12), *História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa*, baseia-se no processo de desenvolvimento da escola pública, no Brasil, e amplia este debate ao propor uma periodização que divide a história da educação em duas grandes etapas. A primeira é encarada como os “antecedentes” e percorre o período de 1759 a 1890 e, a segunda, como “a história da escola pública propriamente dita”. A segunda fase, que interessa mais diretamente a esta pesquisa, é por sua vez, dividida em três períodos:

1º) criação das escolas primárias nos estados (1890-1931), impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; 2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961), incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; 3º) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes pública (municipal, estadual e federal) e privada (1961-1996) que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. (SAVIANI, 2005, p. 12).

Os parâmetros norteadores dos estudos sobre o fenômeno da escola pública no Brasil são apresentados pelo autor como “hipótese orientadora de trabalho das investigações, a ser, portanto, corrigida e aperfeiçoada por essas mesmas investigações”. Saviani nos alerta, ainda, para a

necessária revisão da historiografia no sentido de evitarmos que as teorias sejam “[...] consideradas como verdades não pelo seu poder explicativo, mas pelo fato de serem repetidas incessantemente” (SAVIANI, 2005, p.21).

Em recente estudo intitulado: *Sobre grupos escolares e a escrita da História da Escola Pública no Brasil*, Souza, R. (2006, p.168) examinou a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em História da Educação de diferentes instituições brasileiras, no período de 1996 a 2005, e constatou que o interesse dos pesquisadores oriundos destes programas, com poucas exceções, recaiu sobre os processos de implantação dos grupos escolares no século XIX. Avaliando esses dados, a autora aponta, em primeiro lugar, para “a necessidade de uma discussão aprofundada sobre reformas educacionais e modernização da instrução pública no final do século XIX e início do século XX no Brasil [...]” e, em segundo que, “em se considerando a expansão permanente desse tipo de escola, os estudos deveriam avançar em relação às décadas de 30 a 60 do século XX”.

No âmbito dos deslocamentos teóricos que caracterizam a efervescência cultural do período, Marta Carvalho traz estudos relativos à escola nova no Brasil que demonstram ser este um movimento que possibilitou e continua possibilitando múltiplas leituras. A autora busca historicizar as concepções de grupos ditos antagônicos, rejeitando a velha oposição entre antigo e moderno, velho e novo que identificam tradicionais e renovadores como categoria descritiva.

No artigo: *O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira*, Carvalho (1989, p. 34), assinala que se vislumbram, neste período, possibilidades concretas do movimento educacional ampliar a abrangência da luta que se abria em função da hegemonia escolar. Este é considerado pela autora, o âmago da disputa que desencadeará a nova realidade política inaugurada no pós-1930 decorrendo, deste contexto, outros desafios para o movimento educacional paulista. Em outro artigo, de sua autoria: *A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil*, Carvalho (1998b) identifica a existência de uma “rede de impressos” como estratégia utilizada pelos diversos grupos na mencionada disputa.

Referenciada por esses autores, a presente pesquisa está permeada pelo debate sobre o processo de escolarização, instituído em São Paulo, no período da nacionalização do ensino e da implantação de novas políticas e princípios educacionais que visavam reorientar a dinâmica da

escola. Importa, igualmente, problematizar possíveis relações existentes entre as aspirações dos educadores paulistas por autonomia e o pensamento político federalista, tão caro aos republicanos históricos do final do século XIX. Neste sentido, os marcos temporais foram definidos a partir da construção do objeto desta pesquisa e à expressão de interesses, filiações, concepções e formas de organização de parte do movimento educacional paulista, visto de diversos ângulos e diferentes tempos históricos. Apesar de estes marcos estarem inseridos em um período cujos conflitos culminaram em processos de rupturas políticas e institucionais - representadas pela instalação do Estado Novo, em 1937 e, posteriormente, pela redemocratização instaurada em 1946 - não se restringem a essa época relendo, em tempos passados, a corrente de pensamento federalista, por exemplo, que contribuiu para a difusão de um pensamento político paulista incorporado no que Ferreira (2002, p. 25) denomina “epopéia bandeirante”.

Um exemplo é o manifesto *A pátria paulista* que o republicano campineiro João Alberto Sales publicizou em 1887. De declarada aspiração separatista, este manifesto veio a público no fim do regime imperial. Legítimo representante dos interesses republicanos paulistas, Sales reivindicava, com altivez, o ponto de vista federativo como a melhor opção política para o próspero Estado de São Paulo, se comparado às conseqüências nefastas de um regime centralizador e controlador que nutria profundo desprezo pelas diferenças e necessidades regionais.

Considerando, portanto, que as cronologias são plurais e diferenciadas no seu modo de construção e explicação, e fixadas não somente pelos meios oficiais, pelos valores e ideais que convêm ao poder, mas também pelo recurso à memória e à vivência de diferentes realidades (POLLAK, 1992), estes trabalhos permitem-nos problematizar a atuação destes educadores. Sujeitos que protagonizaram situações de confronto e conciliação com o poder público centralizador e criaram estratégias peculiares, como a implantação de projetos em que promoviam os ideais paulistas de autonomia.

As múltiplas determinações políticas, culturais e educacionais que confluem para a historicidade do movimento educacional são abordadas como fenômenos que tanto mobilizam quanto são mobilizados por uma memória quase herdada, que pode estar fora do tempo cronológico vivido. Em relação à difusão de uma memória nacional, Pollak (1992, p. 4) assinala que o tempo cronológico: “[...] constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os

conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo”.

Problematizando o período conhecido como Estado Novo, Bomeny (2001, p.17) ilumina aspectos das relações dos intelectuais com a nova situação política, sem anular a faceta autoritária deste regime. A autora acentua que “a montagem de um Estado Nacional com vistas ao estabelecimento de políticas de proteção para esferas importantes da vida social – educação, saúde, cultura, artes, arquitetura, patrimônio, administração etc.” não se restringiu ao Brasil sendo um fenômeno latino-americano propício, inclusive, à realização de projetos propositivos.

Os citados autores enfatizam, portanto, que os processos de mudança são permeados tanto por conflitos quanto por continuidades passíveis de serem apreendidas pelas investigações. Assim, este trabalho dialoga, também, com pesquisadores que abordaram o percurso de políticos e educadores paulistas, nos aspectos político-culturais e educacionais, como um conceito geral, e da Escola “Caetano de Campos”, em particular. Historicizaram o desenvolvimento da instituição escolar, da profissão docente como categoria profissional, na sua relação com o Estado e os processos educativos escolares e contribuíram, desta forma, para a periodização da pesquisa e a formulação da hipótese.

Ressalto a tese de doutorado de Catani, *Educadores à meia Luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918*, sua tese de livre docência, *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*, de 1989 e 1994, respectivamente e o artigo *O movimento dos professores e a organização do campo educacional em São Paulo (1890-1919)*, de 1995b e, também, a dissertação de mestrado de Vicentini, *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*, de 1997. Estes trabalhos, no seu conjunto, enfocam o movimento dos professores e contextualizam, nesta perspectiva, a atuação de João Lourenço Rodrigues, educador, político e escritor que influenciou e articulou mudanças político-educacionais neste período.

João Lourenço Rodrigues foi normalista, a exemplo de Carolina Ribeiro e ocupou cargos de destaque na hierarquia da educação paulista, sendo o primeiro normalista a assumir o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, no Estado, de 1907 a 1909. Os artigos de Souza, G. (2005), *Mediador do moderno: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos*

vinte do novecentos e o de Gallego (2005), *Dias em vermelho no calendário, feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929)*, analisam sua atuação como político e reformador.

Ao contrário do que ocorre com João Lourenço Rodrigues, Carolina Ribeiro é quase desconhecida nas pesquisas sobre a Escola “Caetano de Campos”, na maioria das vezes, é mencionada apenas como a primeira diretora da Escola Normal de São Paulo. Esta foi uma das inquietações que mobilizaram as escolhas teórico-metodológicas que fundamentam essa pesquisa e o direcionamento da principal hipótese de trabalho.

O livro de Reis (1993, p. 14), *Tessitura de destinos, mulher e educação – São Paulo, 1910/20/30*, é uma das poucas exceções a mencionar Carolina Ribeiro como uma influente educadora do período. Reis apresenta um estudo, fruto de sua dissertação de mestrado, cujo enfoque recaiu sobre “imagens femininas no âmbito da instrução pública ministrada na cidade de São Paulo, nas décadas de 1910 a 1930” e as contradições presentes nos projetos disciplinadores do período. A autora pautou boa parte de sua pesquisa sobre a instrução do ensino normal para as moças, nos documentos do acervo da Escola “Caetano de Campos” de onde derivou sua menção à educadora. Identificada como a primeira mulher a assumir a direção da escola normal paulista, à época Instituto de Educação “Caetano de Campos”, Carolina Ribeiro foi definida como uma professora que fazia parte “das correntes políticas que apoiavam o Estado Novo”, o que sugeriria sua aproximação com o fascismo. Segundo palavras de Reis (1993, p. 56, nota de rodapé):

Antigos funcionários e alunos referem-se à Escola Normal delimitando um tempo nomeado, marcado. No tempo de D. Carolina Ribeiro, ‘civismo, harmonia, respeito, severidade’ são os adjetivos mais comumente usados para se referir a ele. Noemy Silveira Rudolfer, em discurso de homenagem a essa professora, então nomeada secretária da Educação de São Paulo, em 15/10/1955, assim se expressa: ‘... Pintarei Carolina Ribeiro com o facho nas mãos. Sim, vamos, amigos, entregar-lhe o facho. Colocá-lo-emos em suas mãos, em suas mãos puras de mal, intocadas de mesquinhas ou de humilhações, mãos que não desfalecem nunca - depositemos o facho aí: nenhuma (*sic*) mãos poderão conduzi-lo mais longe nem eleva-lo mais alto...’, In: *Folheto*, “Homenagem à professora Carolina Ribeiro”, por amigos, colegas e admiradores, São Paulo 15 de outubro de 1955, s. ed. Levando em conta o tom discursivo da homenagem, é interessante interrogar sobre a escolha do facho como símbolo para isso, conhecendo-se o significado político a ele imprimido pelo fascismo.

Este trabalho, em particular, instigou-me ao levantamento preliminar de hipóteses e ao

entrecruzamento de questões mais gerais sobre a importância da Escola “Caetano de Campos” e da cultura produzida por essa escola no contexto da implantação de políticas nacionalizantes e centralizadoras do Governo Vargas. Vislumbro, nesta reflexão, outras variáveis a serem consideradas para interrogar a relação feita por Reis, entre a conservadora e enérgica educadora Carolina Ribeiro, que ocupou o prestigiado cargo de Diretora da Escola Normal de São Paulo e o reconhecido caráter autoritário do Estado Novo e o significado do fascismo.

Visando ampliar a problematização da questão colocada por Reis, a leitura do livro de Fernando de Azevedo: *A cultura brasileira*, cuja primeira edição data de 1943, é fundamental pela relevância historiográfica que adquiriu. Este trabalho que propõe ser uma obra monumental, síntese da cultura e dos problemas educacionais brasileiros, produziu uma memória da educação que consolidou um modo de olhar para as reformas, os sujeitos e as teorias educacionais e promoveu o apagamento de tantos outros. A memória educacional que manifesta no mencionado livro, e em sua autobiografia, de 1971, intitulada: *História de minha vida* pode trazer a tona elementos que estavam em disputa na acirrada luta pela memória escolar, instaurada nas décadas de 1930 e 1940.

Inseridas na reflexão sobre os sistemas educacionais no contexto ibero-americano, as autoras Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004, p. 134) analisam os processos educativos no período pós-pombalino, no Brasil, no texto intitulado: “Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil” e assinalam que:

O conhecimento desse quadro rico e diversificado, que indica a presença e o controle, mas não a exclusividade do poder público no campo da educação escolar, torna insustentável a visão de Fernando de Azevedo também sobre o período pós-pombalino da história da escola brasileira: um grande vazio, ‘meio século de decadência e de transição’.

Ainda que a referência seja dirigida ao período pós-pombalino, é relevante para esta reflexão, quando propõe a releitura de uma memória cristalizada e expõe procedimento metodológico e posição clara em relação à historiografia da educação. Na perspectiva azevediana, que prevaleceu como a principal abordagem historiográfica até a década de 1980, aproximadamente, professores, alunos e diretores - bem como outros sujeitos que atuam direta ou indiretamente no contexto escolar - eram quase desconhecidos (ou, quando muito, vitimizados) pelo sistema de ensino e por forças econômicas e políticas. Assim, é pertinente a esta pesquisa a

definição de política como algo que não se oferece em “lápides de pedra a educadores que se mostram receptivos”; contudo, é engendrada por um processo de negociação, contestação e luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial “da legislação, dos projetos e dos planos educacionais”. (DE ROSSI, 2004, p. 35; PINHEIRO; DE ROSSI, 2008).

Em estudo realizado no contexto espanhol, sobre as tensões existentes entre os processos de inovação (instituídos pelas reformas educativas) e a cultura escolar, do ponto de vista histórico, Viñao Frago (2003, p. 86, tradução nossa) converte-se em outra importante referência para o objeto desta pesquisa, pois argumenta que as mudanças escolares ocorrem, no geral, de forma lenta “quase imperceptível”, em contraste com as “persistentes e falidas pretensões de ‘reinventar’ a escola”, por parte dos reformadores.

Reconhecendo, pois, que “teoria, legalidade e prática não coincidem [...]” e nem tampouco são dimensões estanques do processo educativo, Viñao Frago (2003, p. 89-93) reafirma a independência destas instâncias de atuação e adverte que os processos de mudança devem recuperar a “[...] historicidade – continuidades e mudanças – tanto dos sistemas educativos como dos níveis de ensino [...]”, nas formas como se apresentam a organização escolar, os modos de ensino-aprendizagem e os códigos disciplinares sob os quais o professor exerce seu trabalho.

A hipótese da presente pesquisa foi construída tomando como referência a crítica historiográfica de Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004) como, também, a estabelecida na contraditória relação apontada por Viñao Frago (2003) sugerindo que os reformadores geralmente desconsideram a produção de uma cultura que é própria à escola e que ressignifica as reformas, resultando no fracasso dessas iniciativas. Parece que nos habituamos ao confortável movimento teórico, de caráter oficial, predominante na história da educação até os anos 80 do século XX, ora mais ora menos reprodutor que assinala, freqüentemente, a vinculação direta entre as reformas educacionais e as práticas escolares, reduzindo a escola ao lugar da aplicação de normas, leis e teorias de maneira neutra e atemporal, que abrigaria profissionais cooptados por correntes políticas hegemônicas, em favor de interesses exclusivos do poder público, negando a estes sujeitos a prerrogativa da ação. Ao olharmos o processo educativo em sua complexidade surgem muitas variáveis que depõem contra a suposta homogeneidade, uniformidade, unicidade de ações e de comportamentos, supostamente estabelecidos por essas políticas (DE ROSSI, 2005).

Assim, a partir da dissertação de Reis, que aponta para a possibilidade da imagem da

Diretora Carolina Ribeiro estar associada ao fascismo, amparada na tendência apreendida nos discursos sobre a postura conservadora e enérgica desta educadora, busca-se, por outro lado, reafirmar a “não exclusividade do poder público no campo da educação escolar” (HILSDORF; WARDE; CARVALHO, 2004, p. 134). A consulta exploratória aos documentos primários e à bibliografia sobre o tema aponta para a existência de um movimento de educadores que se irradia, a partir desta escola e expressa sua visão crítica sobre as reformas e as renovações educacionais do pós-30, contribuindo para reforçar esta hipótese.

Esta reflexão suscitou as seguintes questões: Quem eram estes educadores e qual a posição que ocupavam no sistema de ensino paulista? Qual sua concepção de ensino e sua visão sobre o processo de escolarização desenvolvido em São Paulo? Como re-interpretavam as medidas nacionalizantes advindas do Governo Vargas e do governo de seus interventores, em São Paulo? E quais estratégias e alianças destes educadores eram mediadas pela produção escolar? Assim, o presente estudo adentra nos diálogos e iniciativas de educadores paulistas, de alunos e do Estado, tomados, de maneira geral, como formas de articulação e organização política do processo educacional, na fase posterior a 1930.

A inspiração para a introdução do debate sobre a repercussão que tiveram as medidas adotadas pelo Governo Vargas, junto aos educadores paulistas surgiu, também, da leitura dos documentos escolares e, especialmente, do *Jornal Nosso Esforço* e dos escritos e correspondências de Carolina Ribeiro e Iracema Marques da Silveira (educadoras da Escola Caetano de Campos) com João Lourenço Rodrigues, educador e escritor. Textos considerados representativos das concepções, dos interesses e das reivindicações deste grupo de educadores paulistas, também podem ser destacados. Nos documentos encontram-se registradas as críticas dirigidas às reformas educacionais, inauguradas com a Revolução de 1930 que, dentre os vários problemas reclamados figura a descontinuidade de gestão que trouxe prejuízos à educação paulista por desconsiderar a realidade e o potencial de desenvolvimento econômico e educacional local e a interrupção de projetos da escola, comprometendo o que estava consolidado.

O diálogo inicial com as fontes acena para a possibilidade de que o governo Vargas, durante o Estado Novo, fortalecia suas bases pelo viés do discurso nacionalista que se propagava pelas instituições deste governo, tais como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em nível federal e os Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda (DEIP) em nível estadual.

Em contrapartida, fortaleciam-se também, manifestações regionais de defesa do modelo, da história e da memória local que se mesclavam aos ideais cívico-nacionalistas, mostrando como a escola participou dos espaços de conflitos e disputas, do período, transformando-se em veículo de outro discurso que tendia a escapar ao controle e planejamento determinados pelas convenções estatais.

Recorro mais uma vez a Saviani (2005, p. 5):

Para efeitos do desenvolvimento de um projeto de investigação sobre a história da escola pública parece importante observar que a atenção aos diferentes usos da expressão escola pública deve ter o papel de nos manter alertas, evitando, em conseqüência, o risco de se adotar, inadvertidamente, um entendimento unívoco e supostamente consensual do objeto investigado. Entendo, porém, que igualmente cabe evitar o risco de se assumir previamente um determinado significado que acabará se impondo como uma espécie de camisa de força sobre o objeto de estudo. Assim, parece importante a compreensão da polissemia do termo como um recurso de vigilância crítica no manuseio das fontes, instigando-nos a captar as *nuanças* de significados neles contidas e nos mantendo abertos ao eventual aparecimento de sentidos ainda insuspeitados.

A Escola Normal da Praça, objeto de inúmeras pesquisas que se debruçaram sobre documentos que iluminam a história do ensino representa, entre as décadas de 1930 e 1940, as expectativas da elite urbana paulista acerca da educação, via de acesso ao progresso e ao desenvolvimento nacionais. Período de intenso debate sobre novos rumos para a escola pública que se desdobrava na necessidade de renovação pedagógica, de um lado e, de outro, vislumbrando-se políticas mais centralizadas e uniformes por parte do Estado.

A efervescência de idéias e questionamentos políticos e pedagógicos pelos quais passavam os processos educativos, desde a década de 1920, pode ter resultado em uma espécie de adaptação do antigo modelo educacional às novidades pedagógicas escolanovistas. A realização e a longevidade do projeto do Jornal *Nosso Esforço* é indicativo disto.

Um dos pressupostos para esse trabalho, portanto, é a concepção de que o discurso que se quer modernizador não é necessariamente novo; todavia é atualizado, de acordo com o período e os conflitos de interesses dos grupos, e anuncia permanências ou rupturas. Nesta perspectiva, o tema da centralização do ensino é crucial para compreendermos as lutas, embates e debates em torno dos rumos da escola pública paulista por deslocar as decisões educacionais, fundamentais, do âmbito local para a esfera Federal que, possivelmente, desencadeou ações políticas e práticas

pedagógicas adotadas pelos educadores paulistas em defesa da autonomia de São Paulo. Portanto, apesar de permearem o debate relativo à necessidade de renovação escolar, estes problemas estão inseridos em um projeto político educacional mais amplo que não deve ser subestimado durante a pesquisa, mas sim, contextualizado para melhor compreendermos seus significados à época.

O Jornal *Nosso Esforço* e a variada documentação escolar preservada possibilitam historicizar práticas, modelos pedagógicos e processos político-educacionais instituídos pela escola e os modos como os sujeitos, no seu fazer cotidiano, apropriam-se das políticas educacionais, registrando distanciamentos e aproximações entre as reformas educativas e a cultura escolar, e expondo as variadas facetas da relação “teoria, legalidade e prática”. Neste sentido, as etapas de criação e o desenvolvimento, propriamente dito, do projeto deste jornal escolar quando cotejados com outros documentos permitem uma inserção mais aprofundada nas práticas escolares e concepção educacional correspondentes.

Em busca de novos “sentidos ainda insuspeitados” (SAVIANI, 2005, p. 5) atribuídos à Escola Pública “Caetano de Campos”, durante o Estado Novo, as correspondências localizadas também são destacadas por indicarem, na variação considerável de registros escolares, a posição política de um grupo de educadores paulistas mediante as mudanças educacionais que atingiam a escola.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Dentre os numerosos trabalhos que pesquisaram sobre a implantação das escolas normais, dos grupos escolares e dos jardins da infância no Brasil, muitos apontaram que essas instituições constituíram-se em aliadas dos esforços de modernização empreendidos pela elite brasileira – sobretudo, no final do século XIX - com a intenção de que novas práticas, fundamentadas em procedimentos científicos mais apropriados a uma sociedade urbanizada e inserida em novo “surto civilizatório”, fossem incorporadas e superassem antigos hábitos e costumes coloniais e colonizados, via dinâmica escolar. Somando-se a isso, as condições sócio-históricas e culturais que (des) favoreceram investimentos estatais e sociais para esses níveis de ensino, ganham relevância nas pesquisas deslocando o enfoque da perspectiva política, para alargar o debate

acerca da importância da escola pública no Brasil, permitindo outros percursos às investigações (SOUZA R., 1998).

Visando a contextualização teórico-metodológica da presente pesquisa, os conceitos: história da educação, escolarização, cultura escolar e memória, são considerados centrais. O processo de escolarização, fruto da diversidade do processo histórico e sócio-cultural, é abordado como portador de uma lógica particular (THOMPSON, 1981) que possibilitou ao historiador da educação transitar por terras desconhecidas do cotidiano e da cultura escolares procurando, como um arqueólogo da escola, capturar sinais, vestígios, evidências da presença dos sujeitos que constroem e legitimam a escola nas diversas fases de seu desenvolvimento no Brasil, nas quais esta instituição ganha força enquanto lugar e espaço social e político. Uma referência desta perspectiva é o texto de Faria Filho (2003) “A instrução elementar no século XIX” publicado no livro *500 anos de educação no Brasil*. O esforço de compreensão da escola de forma a desnaturalizar contextos políticos, pedagógicos e sociais, nos quais a própria idéia de escola é constituída, tem contribuído para novas temáticas em história da educação.

Considerando a inserção desta abordagem historiográfica nas pesquisas educacionais, as práticas culturais da escola e a relação entre a escola e a sociedade ganham destaque como objeto de estudo¹, sem, todavia, minimizar a importância do Estado como definidor das políticas educacionais. É o caso da abordagem de Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004), em texto citado anteriormente, que ressaltam a não exclusividade do Estado, no campo da política.

Essa discussão deve ser pensada em relação ao próprio conceito de cultura e, mais especificamente, de cultura escolar que fundamenta o novo olhar para os processos educativos escolares. Segundo o conceito de cultura, presente no estudo de Thompson (1998, p.17) sobre costumes conflitantes dos camponeses e da gentry, no século XVIII:

Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a

¹ Destaco como exemplos de trabalhos pioneiros: NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade* (reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca 1910-1935). 1993. Apresentada em concurso para professor titular, UFF, Niterói, RJ.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. 1996. Tese de doutoramento – USP, São Paulo, SP.; e SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização – a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um ‘sistema’. E na verdade o próprio termo ‘cultura’ com sua invocação confortável de um consenso pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto.

O costume (tradição) era visto como a permanência de algo que resistia em mudar; mas, para Thompson, é um campo para a mudança e a disputa. Neste sentido, as leituras que os educadores paulistas fizeram sobre o passado e as tradições, são abordadas como um campo de disputa e baseiam-se no pressuposto da não generalização da escola. A escola não forma um conjunto homogêneo, assim como tende a ser falsa a oposição entre tradição e modernidade.

Neste sentido, Saviani (2005, p.20), ao debater possibilidades de pesquisa que se abrem ao estudo da escola pública no Brasil afirma que, essa investigação “[...] não poderá, pois, se furtar a debater a questão da historiografia”. E alerta quanto à necessidade das pesquisas apresentarem elementos que permitam proceder à crítica à historiografia atual, por que:

caso isso não se faça, a tendência que se está esboçando é a de que ela venha a se converter em um novo modelo cujas conclusões, à semelhança do que ocorreu com o chamado ‘modelo azevediano’, serão consideradas como verdades não pelo seu poder explicativo, mas pelo fato de serem repetidas incessantemente. (SAVIANI, 2005, p.21).

Este debate está no horizonte desta pesquisa à medida que, segundo Thompson (1981, p.49), “o discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro”. E, ampliando sua reflexão afirma que:

A evidência histórica tem determinadas propriedades, embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas. Embora qualquer teoria do processo histórico possa ser proposta, são falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações da evidência. (THOMPSON, 1981, p.50).

Os trabalhos de autores como Chartier (1998) e Darnton (1992), demonstram que a mudança de abordagem não se restringe à forma como se define o(s) sujeito(s) da pesquisa; contudo, falam de uma ampliação da noção de documentos, fontes e objetos. Os autores pesquisam a história da leitura que, muito embora não fosse um objeto novo de investigação, carecia de uma abordagem que considerasse a complexidade que representa, não apenas o ato de

ler e as formas de apropriação do leitor, mas, sobretudo, a perspectiva em que “todos os materiais portadores das práticas e dos pensamentos da maioria são sempre mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura letrada e base folclórica. Por fim, a oposição macroscópica entre popular e letrado perdeu a sua pertinência” (CHARTIER, 1990, p.134).

Propõe-se uma nova abordagem que reduza as fronteiras entre a História Social e Cultural e as aproxime de outros campos do saber – a antropologia, a sociologia, a economia – ao considerar as atividades humanas (rituais, tradições), ou simplesmente o cotidiano, como experiências históricas marcadas pelos valores existentes em determinada comunidade e dada temporalidade, a favor de uma visão microanalítica.

Neste sentido, a Nova História Cultural inaugura novas perspectivas para pesquisas, no âmbito da História da Educação, que se traduzem em uma reconfiguração do campo em função de novos métodos e objetos e na redefinição de novos marcos históricos, no qual novos temas de pesquisa demonstram “a convergência de interesses em torno de uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes” (CARVALHO, 1998c, p.32).

Na história da escola, a cultura escolar emerge esboçando uma das possibilidades de temas, objetos e fontes de investigação, inéditos, interpretando o fazer escolar e as práticas pedagógicas na sua dimensão cultural. Warde (1998, p. 96) problematiza o conceito e apresenta quatro fatores como hipótese para a “[...] atração que a História vem exercendo sobre os educadores”. Primeiro, a História oferece um quadro conceitual adequado às pesquisas educacionais:

A cultura é indiscutivelmente um bom lugar para inscrever os objetos, os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais. Aliás, foi preciso ler os novos historiadores para se ter revalorizados muitos dos temas menosprezados no campo pedagógico. [...] Em segundo lugar, incitados a buscar novos objetos, novos problemas, a história cultural abriu para os educadores um manancial inesgotável de novas fontes. Em terceiro lugar, destacaria, ainda, que, para muitos, a história cultural serviu e vem servindo de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos produzidos entre meados dos anos 70 e até fins dos anos 80. [...] Por fim, tangenciando permanentemente o relativismo, as novas tendências da história cultural facultam que os interesses circulem à vontade em toda e qualquer direção, dispensando o crivo tradicional da relevância, até porque quaisquer que sejam as fontes, o objeto acabará por ser reduzido a uma representação do real [...].

Registrada na íntegra, devido a sua abrangência, esta hipótese também representa uma síntese do percurso teórico-metodológico no qual boa parte das pesquisas em História da Educação está se desenvolvendo.

A predominância da dimensão cultural, traduzida nas particularidades, no conjunto individualizado de hábitos, atitudes e representações coletivas e nas maneiras de sentir e fazer, transformados em objetos de estudo, conforme alerta Warde (1998, p.96) em contrapartida, “tangencia permanentemente o relativismo” e perpassa a discussão que se estabelece nos novos ramos da historiografia da educação – História das Disciplinas, História da Escola, História da Profissão Docente – sobre cultura escolar e práticas culturais.

Para situar o debate, expondo, também, os limites da cultura da escola como instrumento de análise das relações pedagógicas, o diálogo com autores como Forquin (1993), De Certeau (1994), Boto (2003), Julia (2001), Azanha (1990-1991), Viñao Frago (2003), dentre tantos outros, esclarece a crítica analisando a cultura escolar, por um lado, como mediadora das relações entre política educacional e prática pedagógica, considerando as variadas facetas desta relação e, por outro, como possibilidade de incursão investigativa no interior da escola.

Forquin (1993) analisa o papel do currículo e seu caráter seletivo no âmbito da produção da nova sociologia. Para o autor, cultura escolar deve ser discutida do ponto de vista do conteúdo e do conhecimento, ou seja, está imbricado à construção dos saberes e à compreensão de como esses conteúdos são selecionados e de quem faz sua seleção.

A educação escolar analisada do ponto de vista da política, enfatizando os aspectos históricos, econômicos e políticos como fundadores da escola pública moderna é a contribuição de Boto (2003), relevante para a compreensão de que as relações que permeiam a atividade pedagógica desenvolvida pela escola não se fundamentam apenas no aspecto cultural, mas, prioritariamente, no campo da política.

Boto (2003, p. 388) identifica a existência de um modelo escolar cujas características fundamentais persistem às mudanças e considera, ao abordar a cultura escolar, que “trata-se de um tema e de um problema que – para o bem ou para o mal – interpelam-nos como educadores”. Para a autora, uma tênue linha distingue a concepção de escola como uma instituição histórica e, como tal, constituída por mudanças e permanências, lugar que produz uma organização do tempo e um “linguajar tipicamente escolar”, de uma abordagem que a absolutiza tomando-a como uma

instituição autônoma. O risco desta última abordagem está em deslocar a atuação dos sujeitos que nela interagem, do contexto político e cultural mais amplo que a constitui. Neste sentido, Boto (2003, p. 385) afirma:

O que interessa aqui não é, porém, criticar, mas compreender a que força corresponde esse modelo de escola que resiste tanto a tantas propostas de mudanças, durante tanto tempo! É evidente que, na longa duração – na sua especificidade constitutiva de produção da cultura –, a escola será modificada historicamente. De qualquer modo, seus referentes silenciosos, seus universos simbólicos, sua subjetividade, enfim, persistem pragmaticamente adotando emblemas e sinais de sua constituição original.

Assim, estabelece parâmetros para a abordagem da cultura escolar, ao considerar as contradições que caracterizam a dinâmica da escola nos seus subterrâneos, ou seja, para além do estudo dos métodos e das técnicas; tomando-se o cuidado de não radicalizar as particularidades nas quais se apresenta o trabalho pedagógico, a tal ponto, que deslegitime a atuação docente e o aprendizado próprio da ação educativa.

Ampliando o debate Julia (2001, p.15) formalizou, de forma pioneira, o conceito de cultura escolar colocando uma questão fundamental: “a partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa?” E, a esse respeito, o autor formula sua crítica:

O historiador da educação tem freqüentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova idéia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou pelo contrário, ele ressalta a novidade das idéias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria [...] por serem simplistas, estas afirmações não têm propriamente sentido algum.

Desta forma, coloca-se o problema da metodologia e das fontes de pesquisa. Se as práticas culturais são quase imperceptíveis nos documentos chamados normativos (atas, relatórios de diretoria, legislação), conforme afirma o autor, presume-se que o pesquisador da cultura escolar deva buscar em documentos produzidos no processo de ensino (cadernos e trabalhos de alunos, jornais escolares, fotografias, bordados, pinturas, entre outros) e nos objetos que ocupam o cotidiano escolar as fontes mais permeáveis aos usos e às formas de apropriação de normas que buscam conduzir a atividade docente e a organização do trabalho escolar.

O autor defende, porém, que as fontes sejam recontextualizadas; ou seja, não se trata, neste sentido, de apenas vasculhar arquivos na busca de novas fontes, pouco usuais e inéditas, mas de uma releitura de antigas fontes que “[...] devem sempre nos reenviar às práticas” (JULIA, 2003, p.19). E, mais ainda, do entrecruzamento de documentos pouco usuais e inéditos com documentos oficiais produzidos pelas instâncias do Estado que legitima a profissionalização da carreira docente e a organização do campo educacional escolar e que caracterizam crises e conflitos. Portanto, a questão fundamental sugerida por Julia, coloca em debate o procedimento metodológico utilizado no tratamento às fontes e propõe critérios para as investigações acerca da cultura escolar.

Outra contribuição, diferente, para a abordagem das culturas escolares e dos processos educativos escolares, é tecida por Viñao Frago. Este autor defende que as pesquisas não devem reforçar a concepção autônoma e descontextualizada da escola, mas buscar articular teoria, legalidade e prática como instâncias interdependentes, mescladas (mas não sobrepostas) à prática escolar: “A análise da cultura escolar pode ser útil para entender essa mescla de continuidades e mudanças, de tradições e inovações, que são as instituições educativas [...]”. Alerta, no entanto, que em educação as mudanças são mais difíceis de serem apreendidas: “Assim, fixar-se somente, ou de um modo quase exclusivo, nas continuidades e persistências, pode fazer com que deixemos as mudanças de lado. Inclusive, as mudanças na cultura escolar, originadas pelas reformas educacionais, ou a interação e arranjos que sempre se produzem entre ambas [...]” (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 63-64, tradução nossa). O autor propõe uma análise histórica, enfim, que integre continuidades e persistências a descontinuidades; e tradição à inovação, de forma a não dissociar esses aspectos.

Retomando a discussão inicial, são inúmeras as pesquisas que apontam as permanências, na escola moderna, do discurso científico, da cultura letrada que pretende instaurar o novo, uma cultura que tende a reproduzir os mecanismos de controle e o fazer sistematizado presentes nas relações sociais de trabalho. Porém, a forma como os sujeitos que atuam no espaço escolar interpretam e re-interpretam as normatizações, as políticas educacionais e os saberes institucionalizados; como lidam com conflitos que se estabelecem em sua prática cotidiana e as formas políticas de confrontá-los, são dimensões sociais do saber escolarizado, mecanismos que se apresentam em via de mão dupla e que vão se traduzir no projeto pedagógico. São expressões da cultura e das práticas escolares que representam determinado projeto de modernização da

sociedade brasileira.

Para introduzir a problemática em que se insere esta pesquisa é preciso ainda esclarecer, que os recortes temáticos deste trabalho não se devem à maior ou menor interferência da esfera estadual ou federal no ensino público paulista, mas referenciam a busca dos porquês das reformas educacionais representarem para esse grupo de educadores a perda de autonomia do ensino paulista, reconhecido e constantemente evocado em seus discursos, como modelo de gestão e exemplo de qualidade de ensino.

Neste aspecto, a experiência é mais um importante conceito para a leitura da prática de educadores e alunos, pois, segundo a define Thompson (1981, p. 16)

[...] não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados.

Estabelece parâmetros para adentrarmos nas mediações utilizadas por esses sujeitos no processo de mudanças políticas e educacionais no período, e permite-nos compreender o alcance de suas estratégias de mobilização, no espaço escolar, para o enfrentamento de políticas contrárias aos seus interesses, demonstrando a posição deste grupo frente ao projeto modernizador.

1.3 SELEÇÃO E LEITURA DAS FONTES

A maior parte dos dados coletados resulta da leitura de fontes documentais da Biblioteca Infantil da Escola Primária “Caetano de Campos”, em São Paulo, em cujo acervo encontram-se dossiês temáticos e da biblioteca, fotografias, objetos, atas e relatórios, dentre outras séries e tipos documentais. No conjunto desta documentação, o jornal *Nosso Esforço* e as correspondências relativas ao processo de produção deste periódico, juntamente com documentos oficiais,

constituem as principais fontes desta pesquisa.

Os documentos escolares selecionados podem ser divididos em dois grupos², no primeiro grupo estão os *documentos não oficiais*, produzidos no espaço escolar, tais como os cadernos, trabalhos e redações de alunos, além do jornal escolar *Nosso Esforço* e de objetos, fotografias e material confeccionado para os eventos comemorativos. No segundo, os *documentos oficiais* (originados dentro e fora da escola) que esclarecem e orientam sobre as políticas públicas para a educação, idéias e concepções sobre a função e o funcionamento da escola, como um conceito geral, e da Escola “Caetano de Campos”, em particular. Nestes, se incluem os que visam organizar ou regulamentar as atividades administrativas e pedagógicas escolares, como os regulamentos internos, relatórios, atas e listagens da Biblioteca; anuários de ensino, circulares, relatórios, boletins do DEIP, protocolos, recibos e as matérias da imprensa pedagógica e de jornais de grande circulação, bem como jornais escolares de escolas brasileiras e latino-americanas.

Dentre a documentação selecionada para este estudo, o Jornal *Nosso Esforço*, produzido de 1936 a 1967, compõe - juntamente com as correspondências entre alunos, educadores e instituições públicas e privadas - um *corpus documental* ampliado que muito tem a contribuir para a compreensão da defesa de modelos educacionais e disputas em torno da memória da escola. Publicado por um período de 31 anos, aproximadamente, a coleção deste periódico encontra-se quase inteiramente completa.

² Apesar de ser a classificação dos documentos procedimento metodológico próprio da pesquisa histórica, neste caso, se ajusta também ao recorte teórico da pesquisa, que contempla a articulação entre teoria, legalidade e prática (VINAIO FRAGO, 2003). A classificação da documentação escolar em *documentos oficiais* e *não oficiais* deveu-se ao entendimento, no processo da pesquisa, de que não eram produtos apenas da prática cotidiana da escola, mas respondiam, em boa parte, às exigências colocadas pela legalidade.

Tabela 1 – Exemplos localizados

ANO	EXIS TEN TES	LO CA LIZA DOS	ANO	EXIS TEN TES	LO CA LIZA DOS	ANO	EXIS TEN TES	LO CA LIZA DOS
1936	4	4	1948	4	4	1960	3	3
1937	4	3	1949	4	4	1961	2	2
1938	2	2	1950	1	1	1962	2	2
1939	5	4	1951	N/C	N/C	1963	2	2
1940	7	6	1952	4	4	1964	2	2
1941	5	5	1953	N/C	N/C	1965	3	3
1942	4	4	1954	3	2	1966	2	2
1943	6	6	1955	2	2	1967	1	1
1944	7	7	1956	2	1	1969	1	1
1945	6	6	1957	3	3	1975	1	1
1946	7	7	1958	3	3	-	-	-
1947	5	5	1959	4	4	-	-	-
TOTAL	62	59	-	30	28	-	19*	19*

*Incluídos no cômputo da coleção *Jornal Nosso Esforço*, mas não contam na pesquisa.

Ao observarmos a tabela, se compararmos as colunas “existentes” e “localizados”, notamos que, de um total de 109 números publicados ao longo dos 31 anos de produção do *Nosso Esforço*, localizamos 104 em ótimo estado de conservação. Logo, temos uma lacuna de apenas cinco números em um universo de 109 publicações. No período recortado por esta pesquisa (décadas de 1930 e 1940), 70 números foram publicados destes, 67 foram localizados e compõem o universo da pesquisa. Pouquíssimas foram as interrupções neste período, há apenas um registro, no início da década de 1950, em que o diretor-superintendente determinou a suspensão³ da segunda publicação do ano, devido a falta de papel, retomando sua impressão no ano seguinte.

Além das boas condições de preservação deste periódico, outras características específicas tornaram-no fonte peculiar de pesquisa e o consolidaram como um produto significativo da

³ Constam mais de 100 composições escritas pelos alunos como contribuição para o *Nosso Esforço*, datadas de setembro/1950, localizadas no acervo da escola.

cultura escolar:

- a) ser um rico documento de registro das atividades escolares e de eventos comemorativos que ocorriam, ou eram promovidos pela escola;
- b) ser um jornal dos alunos do curso primário cuja circulação não se restringia apenas ao interior da Escola Primária “Caetano de Campos”;
- c) o número de interlocutores que interagiam na sua produção era considerável, num universo de educadores, instituições públicas (educacionais ou não), editoras, escritores e redação de jornais de grande circulação que recebiam o *Nosso Esforço*, regularmente⁴.

As questões introduzidas nesta pesquisa foram despertadas na pesquisa que realizei no mestrado, que resultou na dissertação: *A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas: o Jornal ‘Nosso Esforço’ e o contexto escolar do Curso Primário do Instituto de Educação (1936-1939)*, concluída em 2000. A partir da leitura do processo de produção do Jornal *Nosso Esforço* e do que ele representava para esses educadores, outros documentos foram vasculhados e incorporados ao trabalho atual possibilitando levantar pistas das ações políticas e pedagógicas dos educadores da Escola “Caetano de Campos” e preservar a memória de uma escola que foi implantada para ser o modelo de educação da república.

Produzido como atividade extracurricular da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”, no período de 1936 a 1967, o *Nosso Esforço* ganha visibilidade ao se tornar, dentro do espaço escolar, o elemento mobilizador das disputas de projetos políticos e educacionais. Nesta perspectiva, os dados relativos ao processo de produção deste periódico foram analisados à luz das ações de três atores: os educadores, que o promoveram à porta-voz da memória escolar paulista; o Estado, no seu papel de formulador de políticas educacionais e orientador de práticas pedagógicas e os alunos do curso primário, que assinam seus artigos e são seus redatores. As estratégias e as táticas desses atores qualificaram esse periódico como uma fonte relevante de pesquisa sobre o processo de escolarização, em São Paulo.

Para tanto, os conceitos de tática e estratégia, estabelecidos por De Certeau contribuíram para a leitura sistemática das práticas destes sujeitos, envolvidos nas atividades escolares, sobretudo, no sentido de compreender o movimento que instituíram e que, por muitas vezes,

⁴ Há inúmeras correspondências de particulares e instituições solicitando números do *Nosso Esforço*.

parece-nos contraditório, ou mesmo irrelevante no processo de pesquisa, por expressarem subjetividades e, supostamente, dificultarem a interpretação objetiva destas ações. Porém, o dado objetivo, alerta De Certeau (1994), não alcança as leituras e os usos singulares que estes sujeitos imprimem ao seu cotidiano, pois não considera o lugar do fazer.

As respostas às questões sobre como os sujeitos que participaram da produção do *Nosso Esforço* estabeleceram usos, pensaram sua circulação, definiram os temas do jornal e, qual o envolvimento, de que forma as crianças participariam de todo o processo, passam pela compreensão das formas de participação, negociadas no processo de elaboração do jornal.

Dessa forma, os temas abordados, o cuidado na seleção dos artigos publicados, a materialidade do jornal (marcadamente no formato de apresentação das matérias) e a concepção dos seus interlocutores, participantes ativos do jornal, a respeito do papel da escola, confirmam a forma distintiva com que António Nóvoa (1993, p.13) o aborda: “uma fonte insubstituível para o estudo da evolução das práticas escolares, das realidades institucionais e do comportamento dos diferentes actores educativos”.

Esse produto das atividades escolares serviu de fio condutor a propósitos higienistas e a setores que encontravam, na escola, espaço de divulgação de seus ideais. Educadores, dentre os quais, João Lourenço Rodrigues, políticos e instituições ganharam notoriedade nesta pesquisa por estarem em suas páginas, serem os seus colaboradores ou, ainda, seus leitores. As evidências mostram, sobretudo a partir de 1939, a existência de contradições entre o crescimento significativo do número de artigos que buscavam difundir a memória da escola paulista e a divulgação de princípios cívico-nacionalistas. Matérias sobre práticas de higiene e padrões “adequados” de comportamento, ampliam as múltiplas facetas do *Nosso Esforço* difundindo, desta forma, uma concepção específica de escola, de aluno, de nacionalidade e da relação da escola com a sociedade.

É importante registrar a potencialidade das fontes, mas, como pesquisadora, considero igualmente importante relatar as dificuldades concretas encontradas nesse processo que, no mestrado, impuseram limites de contextualização devido à dificuldade de acesso aos documentos, alguns dos quais permaneciam indisponíveis no acervo da escola, precariamente organizado. Na etapa de pesquisa no doutorado, diferentemente da situação anterior, os documentos estavam parcialmente catalogados e o acervo organizado, sob a guarda do Centro de Referência em

Educação Mario Covas. Em quatro anos, porém, o acervo passou por duas transferências: da Escola Estadual da Aclimação para o galpão da Secretaria da Educação (SEE), no Brás e, em 2007, foi novamente empacotado e desempacotado no prédio onde funciona, atualmente, o Centro de Capacitação de Professores da referida Secretaria, localizado na zona oeste da cidade. Este curto período em que as mudanças de endereço ocorreram, causam preocupação e desconforto entre os que zelam por condições que visam reduzir os riscos que possam levar à destruição dos documentos. Estes fatores, embora sejam exteriores à pesquisa, muitas vezes, são decisivos para quem a inicia; pois, com a precariedade da política pública voltada para a preservação do patrimônio histórico-escolar, no Estado de São Paulo, não é possível ao pesquisador prever se o acervo estará aberto a consultas na semana seguinte.

Devido à colaboração dedicada de historiadores do Centro de Referência, esta pesquisa não sofreu interrupções e foi possível, ainda, reunir vasta documentação, que procurei catalogar, na tentativa de suprir algumas das lacunas que ficaram em minha experiência anterior de pesquisa. Os procedimentos para a leitura dos documentos escolares, localizados no acervo da Escola “Caetano de Campos”, estão pautados no conceito de “documento/monumento” no sentido da relação estabelecida por Jacques Le Goff (2003, p. 535), para quem o historiador tem um “dever principal: a crítica ao documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim, foi elaborada uma ficha individualizada para o registro dos documentos, considerando sua concepção ampliada, segundo a qual suas marcas e seu suporte são evidências, e também, indícios da experiência humana.

A partir deste procedimento, foi possível perceber, nas correspondências localizadas, os diálogos e a reverência em relação a Caetano de Campos e a outros nomes da educação paulista, que se constituíam em uma forte referência a este grupo e legitimava suas ações. A participação, sempre constante de João Lourenço Rodrigues, em artigos publicados no *Nosso Esforço* e no modo de conceber estes artigos, torna-o um elo entre o mito da educação paulista - constituído nos primórdios da república - e seus contemporâneos.

Exposto isto, os objetivos que motivam de maneira mais específica esta pesquisa são: em primeiro lugar, identificar permanências e mudanças, nas décadas de 1930 e 1940, no discurso que perpetuou a Escola “Caetano de Campos” como uma escola modelar e que abrange formas

peculiares de atuação dos educadores paulistas, na sua relação com as políticas públicas, sociais e educacionais. Em segundo, compreender quais os significados atribuídos pelos educadores, pela diretora, pela bibliotecária e pelos alunos às novas políticas ou princípios educacionais que passaram a circular na escola, no período. Em terceiro lugar, identificar estratégias de mediação a partir do processo de produção do Jornal *Nosso Esforço*, que foram instituídas por estes sujeitos.

Concebendo as mudanças como transições, no aspecto cultural, Thompson (1998, p.288), afirma que:

A ênfase da transição recai sobre toda a cultura: a resistência à mudança e a sua aceitação nascem de toda a cultura. Essa cultura expressa os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas, etc., e não atentar para esses fatores simplesmente produz uma visão profunda dos fenômenos e torna a análise trivial [...].

Parafrazeando Thompson (1998), estamos examinando como essas mudanças são experienciadas na escola e no processo histórico em que são tecidas. Evidenciam práticas culturais, enraizadas na tradição e que manifestam as resistências por parte dos educadores e as tensões e conflitos, como um campo para a mudança e a disputa, ao que Thompson afirma, não ser “apenas uma análise fenomenológica, mas concreta”.

Este estudo está assim organizado: o primeiro capítulo, *Escola paulista, escola vanguardista, território da tradição e da política*, problematiza o movimento social que forneceu as bases para a fundação do mito do modelo escolar paulista como unidade espiritual do país. Visão compartilhada por educadores, jornalistas e a sociedade civil paulista. A continuidade deste modelo escolar está incorporada na memória dos ex-alunos de Caetano de Campos e no movimento dos professores paulistas do início do século XX, demonstrando a importância desta escola nos discursos, rituais e atividades escolares da *Escola paulista – escola vanguardista*.

O segundo capítulo, *Educadores paulistas – entre a norma e o conflito*, aborda a trajetória de três educadores: a Diretora Carolina Ribeiro, autoridade no ensino paulista; a Bibliotecária Iracema Marques da Silveira, a alma da biblioteca e o educador João Lourenço Rodrigues, o que não envelheceu, como processos e memórias que estão amalgamados à História da Escola

“Caetano de Campos”, destacando os elementos particulares a cada uma destas trajetórias que legitimam suas práticas também no contexto político e educacional paulista.

O terceiro capítulo, *São Paulo e a luta pela hegemonia*, explicita a visão da historiografia acerca do debate educacional que influenciou mudanças nas políticas públicas do período e provocou a mobilização dos educadores da Escola “Caetano de Campos”. Retoma a questão centralização versus descentralização norteadas pela versão azevediana sobre este tema e, também, pelos embates entre a tradição paulista e os propugnadores do projeto da Universidade de São Paulo, recuando ao tempo dos republicanos históricos para focalizar os elementos que ligam o mito do modelo escolar paulista à epopéia bandeirante.

O quarto capítulo, *Produção escolar e preservação da memória*, investiga a produção cultural desta escola a partir dos objetos da memória que compõem a documentação histórico-escolar, em especial, as correspondências. Observados como produtos da escola, são reveladores das estratégias destes educadores para enfrentarem situações que demarcaram divergências com a política centralizadora e anti-regionalista do Governo Vargas. As correspondências trazem à tona a experiência social e as reformas, implementadas por este governo, como o outro lado da moeda.

O quinto capítulo, *“A voz que fica” na educação paulista*, investiga as estratégias de mediação dos educadores paulistas a partir do processo de produção do Jornal *Nosso Esforço*. Neste jornal escolar encontramos registradas as práticas cerimonializadas e as formas “inventadas” por esses educadores para interpretar e adaptar as medidas que visavam à renovação do ensino e à instituição de normas e procedimentos na escola. São apreendidas, também, a diversidade de linguagens de alunos, professores, colaboradores e leitores e sua repercussão social.

2. ESCOLA PAULISTA, ESCOLA VANGUARDEIRA – TERRITÓRIO DA TRADIÇÃO E DA POLÍTICA

2.1 “CONSUMOU-SE NOS ARRAIAIS DA INSTRUÇÃO UM ATO DE LÍDIMA JUSTIÇA”

Quando digo ‘a Escola Normal’, sem epíteto, refiro-me, está claro, como todos os da minha geração, a da Praça da República, da qual festejamos neste mês o primeiro centenário. E se falo em ‘sua evolução’, é para acentuar que ela, a exemplo dos organismos vivos, não cristalizou: continua agindo, reagindo, crescendo⁵.

Falando em nome “de todos” os de sua geração, o médico e educador Antonio Almeida Junior evoca, neste fragmento, o passado glorioso de um símbolo da república e da sociedade paulista, a centenária Escola Normal de São Paulo. A aparente unanimidade festejada nestas linhas traduz a representação que o grupo de educadores e intelectuais liberais difundiu, na década de 1920, em relação à escola e sua respectiva função social. Na visão desse grupo, a escola deveria “deixar de ser um ‘aparelho formal de alfabetização’ para tornar-se um ‘organismo vivo, capaz de refletir o meio’” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.1) e os ideais nacionais de renovação.

Esse confortável e abrangente território do consenso, forjado desde a década de 1920, onde se assentaram os diferentes grupos e seus projetos para o país, encontra-se consolidado na história da educação, pela vertente azevediana (HILSDORF, 2001) que difundiu uma determinada memória da educação, no Brasil, consagrada pela historiografia e pelos meios oficiais. Segundo Azevedo (1963), a Revolução de 1930 inaugurou um período de grandes mudanças sociais e políticas, propícias à expansão da escolarização, à renovação do ensino e da cultura, e ao rompimento com as forças federalistas, conservadoras e tradicionais; heranças negativas do período imperial.

Com a abrangência e o consenso que ganhou, esta tese acabou por ocultar as marcas das ações e dos conflitos que ficaram à margem do processo educacional hegemônico, dentre as

⁵ Fragmento de texto, comemorativo do Centenário do ensino Normal, em São Paulo, sob o título: *A Escola Normal e sua evolução* – de Antonio Almeida Junior, 1946, p. 15. Publicado, também, no jornal *O Estado de São Paulo*, artigo de opinião, sob o título: “A escola normal e a sua evolução”, de 21/03/1946.

quais, as estratégias dos educadores paulistas, contemporâneos a Almeida Junior e Lourenço Filho, impressas nas representações e nos modos de enfrentamento às reformas políticas e educacionais que afetavam a escola.

Longe de evidenciarem processos harmônicos de mudança, as ações do movimento educacional paulista, desencadeadas pelas reformas educacionais iniciadas na década de 1930, denunciam práticas e embates, rupturas e continuidades ocorridas no interior do próprio grupo de intelectuais que debatiam os rumos da educação nacional. Na defesa do patrimônio de São Paulo, os educadores empunhavam outra bandeira: a do modelo escolar paulista, tão bem sucedido fora no passado, quanto às proclamadas reformas de 1920 e 1930. No entanto, não é possível negar a força que a fórmula homogeneizadora ganhou como representação do debate educacional, ocorrido no pós-30. Por esta razão, investiga-se, neste capítulo, sua influência no discurso dos educadores paulistas.

O pensamento e as práticas deste grupo de educadores estão entrelaçados à história da Escola Normal de São Paulo que, na década de 1930, abrigou o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IE-USP) desde sua fundação, em 1934 (mudando a nomenclatura desta escola para Instituto de Educação “Caetano de Campos” - IECC) até sua extinção, em 1938. A diretora Carolina Ribeiro, reconhecida autoridade no ensino paulista, a bibliotecária Iracema Marques da Silveira, chamada por seus colegas e alunos: “a alma da biblioteca” e o educador João Lourenço Rodrigues, que foi ex-aluno de Caetano de Campos, respeitado como aquele que não envelheceu por ser um entusiasta da educação, foram testemunhas das mudanças ocorridas na Escola Normal, nas décadas de 1930 e 1940, com as quais lidaram neste período. Nas palavras de Carolina Ribeiro, o marco inicial das “reformas e re-reformas que acometeram o ensino”, também havia sido revolução de 1930, embora partindo de uma perspectiva divergente da exposta por Fernando de Azevedo. Suas marcas tornaram-se visíveis e puderam ser sentidas durante o período em que o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo ocupou as dependências daquela escola. Além da mudança de status de Escola Normal para Instituto de Educação, o edifício sofreu uma intervenção para abrigar o recém criado Instituto: a construção do terceiro pavimento, que preserva até os dias atuais as características arquitetônicas de sua fundação.

No curto período em que o Instituto de Educação funcionou no Edifício da Praça, as

exigências decorrentes desta nova situação administrativa em que se encontrava a escola normal despertaram o movimento de ex-alunos, no qual se destacou como liderança, João Lourenço Rodrigues, normalista que seguiu carreira no ensino público paulista e notabilizou-se como o primeiro normalista a ocupar o cobiçado cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, entre 1907 e 1909. Além disso, deixou para a posteridade um minucioso testemunho da história da educação paulista, no livro: *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*, publicado em 1930. Retomarei a efetiva participação deste educador na dinâmica política e educacional da Primeira República, no próximo capítulo.

Assim, em 1939, mais de um ano após a extinção do Instituto de Educação, quando a escola normal voltava a chamar-se Escola Normal Modelo, o então interventor do Estado, Adhemar de Barros, oficializou uma nova mudança de nome para “Escola Normal Caetano de Campos”. Desta vez, atendendo à reivindicação de alunos, ex-alunos e educadores, em uma negociação protagonizada pelos alunos complementaristas de 1904, com decisiva participação de Carolina Ribeiro⁶, então diretora desta escola.

Durante a visita de Adhemar de Barros e comitiva à Escola Normal, ocorrida no dia 11 de dezembro de 1939, Carolina Ribeiro discursou alertando o interventor sobre uma velha aspiração dos educadores paulistas. No dia seguinte, Adhemar de Barros baixou o decreto nº 10776 de 12 de dezembro, autorizando a mudança de nome da escola, atendendo integralmente a seu pedido. O discurso de Carolina foi amplamente divulgado em periódicos oficiais e de grande circulação à época⁷. Estavam presentes, compondo a comitiva do interventor, sua esposa, sua filha e o Secretário da Educação e Saúde Pública, Dr. Álvaro Guião; Diretor do Departamento de Educação, Professor Dario Dias de Moura; Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Dr. Alfredo Ellis e o Ajudante de ordens, Tenente Augusto Ferreira Machado.

Feito noticiado e, de certa forma, comemorado na chamada grande imprensa paulista, conforme fragmento de artigo publicado no Correio Paulistano:

[...] se objetivou uma das mais legítimas aspirações da classe do professorado primário e normal do Estado de São Paulo. [...] Deste modo feliz, consummou-se, nos arraiaes da instrução, um acto de lidima justiça. Justiça authentica, que o illustre sr. Adhemar de Barros e o inesquecível Sr. Alvaro Guião acabam de

⁶ Carolina Ribeiro havia assumido a direção da Escola Normal, em 18/03/1939, função na qual permaneceu durante o período de 1939 a 1948.

⁷ Ver: Revista Educação: “Departamento de Educação do Estado de São Paulo, vol. XXVII, n. 27/28, p. 154, set./dez., 1939” e Jornal da Manhã, de 12/12/1939.

conferir ao grande educador que, sobre as ruínas da escola régia, plantou, em 1890, os alicerces indestrutíveis da **‘escola paulista’- escola vanguardista** que serviu de padrão para as casas de ensino primário, disseminadas em quase todo o território nacional [...]

Com a recondução do nome de Caetano de Campos para a fachada da Escola Normal da Praça da República, os professores desta época reconquistam um tesouro que estava perdido. Tesouro legado pelas gerações de mestres de outrora; e parte integrante do rico patrimônio da instrução pública de São Paulo, que mãos sacrílegas ousaram temerariamente tocar e reduzir, sem medo à sanção que o futuro, mais cedo ou mais tarde, haveria de aplicar-lhes.

Agora, felizmente, aqui temos a ‘Escola Caetano de Campos’, que o morto ilustre e inesquecido reformou e dirigiu.

O seu nome, desde 12 de corrente, fulgura no estandarte do grande educancário; e nelle ficará inscripto permanentemente – para honra do governo actual que soube praticar justiça, e gloria do professorado que não temeu impetral-a e defendel-a, com ardor. (NOTAS – Escola Caetano de Campos, 15/12/1939, grifo nosso).

Publicado em um jornal de grande circulação, o artigo corrobora com a tese da unanimidade que representava a escola moderna para a sociedade paulista e reforça a hipótese de que os educadores confrontaram-se com governos interventores e suas ações reformadoras e, principalmente, teceram suas próprias estratégias na defesa incontestada da autonomia e da memória desta escola em oposição à nova situação política que se iniciava a partir de 1930. Na interpretação de Carvalho (1989, p. 34), a nova realidade política inaugurada no pós-30, amplia a abrangência da luta que se abre pela hegemonia escolar e as possibilidades concretas “de o movimento educacional influir na prática estatal” decorrendo, deste contexto, outros desafios para o movimento educacional paulista.

Nesta perspectiva, esta pesquisa aborda, de um lado, as ações e os discursos dos educadores paulistas - em especial da diretora e da bibliotecária, responsáveis pelo funcionamento e organização geral da escola e pela coordenação das atividades pedagógicas extra-classe - e, de outro, os legisladores e reformadores que, no âmbito do Estado, desenvolvem sucessivas reformas com o objetivo de (re) organizar o trabalho educativo e a escola. Tentativas de controle dos processos educativos encarados como principal espaço de socialização de valores e de promoção da coesão social.

A respeito dessa tensão existente entre as orientações emanadas do Estado e as formas como são vivenciadas pela escola, Viñao Frago (2003, p. 56, tradução nossa), pesquisador que estuda as implicações desta complexa relação no contexto educativo espanhol, assinala no livro

Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios que, tanto a gênese da profissão docente quanto o processo de escolarização são anteriores à estruturação do Estado nacional. Neste sentido, a escola tende a entrar em choque com o Estado, em reação às diversas tentativas de normatização e implantação de reformas voltadas ao fortalecimento de um sistema nacional de educação e à institucionalização de práticas e técnicas uniformizadoras do ensino, ignorando que a instituição escolar possui uma lógica própria e específica de funcionamento. Na perspectiva da escola e dos professores, “a cultura escolar não é, em absoluto, uma consequência ou um produto específico do processo de configuração dos sistemas educativos. Sua existência está ligada às mesmas origens da escola como instituição”. Esse é um dos conflitos que podem explicar o malogro de algumas iniciativas de reformas educativas.

Ainda que cultura escolar seja um conceito polissêmico, com diferentes enfoques e objetivos, é possível identificar aspectos comuns no debate que ela provoca entre os autores que a estudam: as idéias de continuidade, a estabilidade e a relativa autonomia. Baseado nestas observações, o autor a define como um conjunto de procedimentos e princípios que permanece ao longo do tempo e orienta escolhas, assegurando continuidade aos processos educativos escolares e, também, unidade às ações em defesa da autonomia da escola:

A cultura escolar, assim entendida, estaria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não submetidas ao controle, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração a geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se nas ditas instituições e atuar entre as mesmas; b) para levar adiante, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que de cada um se espera, e fazer frente às exigências e limitações que as ditas tarefas implicam ou conservam; e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as, desde a mencionada cultura, a seu contexto e necessidades (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 59, tradução nossa).

Podemos notar que essa tensão manifesta-se na e pela dinâmica interna da Escola “Caetano de Campos” quando os educadores percebem sua relativa autonomia ameaçada por fatores externos ao trabalho educativo escolar; como por exemplo, as mudanças propostas pelas reformas educacionais. Nesses momentos, exercem sua autoridade fazendo valer o discurso e a memória da escola modelar paulista nas atividades ritualísticas e cerimônias escolares que organizam e nas formas de divulgação destes valores. Ainda que estivessem adotando algumas

das apregoadas práticas inovadoras em seu cotidiano educativo, a relação destas educadoras com João Lourenço Rodrigues pode demonstrar a unidade e a força política deste grupo diante do Estado, considerando toda sua estrutura legal e administrativa e a institucionalização de práticas e teorias inovadoras.

A regularidade com que a defesa de uma memória específica da educação paulista manifestou-se, indica uma atitude de negação às reformas, no período de organização do Estado nacional. Esses educadores reagiam às sucessivas reformas que consideravam desfavoráveis ao prosseguimento dos seus bem sucedidos projetos educativos e da hegemonia paulista. Assim, suas estratégias transformam-se em uma espécie de reação a modificações legais e resposta às novas teorias educacionais que atingiam, em cheio, a escola.

Para melhor explicitar as alianças deste grupo, é preciso compreender onde foi colocado mais luz e onde ocorreu o apagamento de fatos, personagens e lugares na memória que pretendiam propagar. A difusão de uma determinada memória da escola paulista, no sentido atribuído por Pollak (1992) de ser toda memória coletiva e social, contribui para o enfrentamento das tentativas de reorientar a dinâmica escolar por parte destes grupos.

Corroborando com este propósito, nota-se que a ação do grupo de ex-alunos demarca uma situação de confronto com o poder público e impõe seus próprios interesses como parâmetros que garantiriam legitimidade à “prática estatal” do interventor paulista, Adhemar de Barros. Essas manifestações tornaram-se comuns, nas décadas de 1930 e 1940, e foram amplamente respaldadas pela mídia que divulgava os eventos ocorridos na escola e os discursos proferidos por professores e pela intelectualidade paulista; portanto, não devem ser encaradas como reações isoladas (que se encerravam nos interesses de um grupo ou categoria profissional), pois refletia, ao contrário, os ideais de uma parte da sociedade paulista. A solicitação para que o governo de São Paulo assinasse o decreto que daria o nome do educador Caetano de Campos à escola, é justificada pelo “ato de lídima justiça” que representaria tal rito em relação à memória do reconhecido educador. Ao mesmo tempo, mostraria uma reação do “povo” paulista contra os que tramaram a perda da autonomia desta escola, quiçá do poder político paulista, forjando as reformas (NOTAS – Escola Caetano de Campos, 15/12/1939).

Essas manifestações em defesa dos símbolos paulistas tendem a aproximar a sociedade das formas de transmissão da memória social que, segundo Burke (1992a, p. 240-241) está

incorporada, dentre outras expressões: nos “rituais de comemoração”, como “[...] recriações do passado, actos de memória, mas são também tentativas para impor determinadas interpretações do passado, para moldar a recordação. São, em todos os sentidos, representações coletivas”.

Atribuído ao espírito de luta do professorado, o processo que levou à mudança de nomenclatura para Escola “Caetano de Campos”, é um exemplo da força política deste grupo e da importância que a escola, símbolo republicano, ocupou como centro da vida cotidiana das pessoas por ele integradas.

Ainda acompanhando a reflexão de Burke (1992a, p. 248), a memória necessita de um espaço adequado para a transmissão das recordações que se deseja perpetuar. Essa memória pode se manifestar em tentativas de impor uma determinada cultura pretensamente dominante, que promoveria, em consequência, o apagamento dos vestígios e dos elementos concretos que assegurariam a transmissão dos valores da cultura concorrente, a serem superados; mas, também, é identificada nas circunstâncias em que determinado grupo resiste às mudanças impostas. A essas recordações sociais, que se mostram em disputa com a recordação oficial o autor denomina: “geografia da divergência e do protesto”. Dessa forma, alinhando-se na reverência emocionada à Reforma de 1890, como sugere o artigo: “Alicerces indestrutíveis da ‘escola paulista’- escola vanguardista”, o “tesouro legado pelas gerações de mestres de outrora” fora apropriado pelos educadores paulistas que, apesar de se expressarem, muitas vezes, em uma linguagem comum ao período (formação integral da criança, intensificação da vida cívica e defesa dos valores nacionais, por exemplo) e de transitarem no mesmo terreno, o do consenso (como veremos a seguir); no episódio examinado, distanciavam-se dos propósitos dos renovadores da educação. Suas escolhas precisam ser compreendidas à luz das teorias educacionais renovadoras que circularam a época; mas, também, no âmbito de um movimento político que pretendia garantir um desfecho favorável à educação paulista, no combate às reformas que tentavam implantar a centralização do ensino.

Por seu lado, os renovadores, que almejavam por mudanças políticas e educacionais capazes de uniformizar práticas, métodos e conteúdos de ensino escolares buscavam, também, racionalizar a produção e a distribuição de material didático, a utilização de recursos didático-pedagógicos e, principalmente, interferir no processo de formação e de contratação de professores para as escolas públicas. Conforme entendimento deste grupo, que já havia

promovido reformas educacionais nos Estados - Ceará (Lourenço Filho), Minas Gerais (Francisco Campos), Bahia (Anísio Teixeira) e Distrito Federal, como é o caso da intervenção de Fernando de Azevedo, de 1927 a 1930, que se tornou referência -, os professores deveriam receber uma formação inicial em bases teóricas sólidas, em nível superior e os Estados deveriam garantir ainda, a atualização pedagógica dos mestres em seu ofício, promovendo a circulação de idéias, teses e informações científicas atualizadas visando, sobretudo, orientar o professor em sua tarefa educativa. Pretendiam impingir racionalidade a um setor que, segundo o entendimento deste grupo, até então, estivera sob o controle dos interesses locais dos Estados. A partir da nova realidade política inaugurada no pós-30 era premente, para ambos os grupos, organizar “o campo doutrinário da pedagogia, no qual se disputava o controle ideológico do professorado”. (CARVALHO, 1989, p.34). Azevedo (1963, p. 656) assim se refere à reforma que realizou no Distrito Federal:

Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno.

Para o reformador Fernando de Azevedo, o marco para as profundas mudanças de orientação da política educacional parece ser a sua própria reforma de 1928. Assim como Azevedo, Nagle (1990, p. 284) confere um lugar de destaque às reformas de 1920 que propiciaram a penetração do escolanovismo no Brasil e demarcaram mudanças substanciais para a educação, de maneira mais ampla e mais sistemática. “Pode-se dizer que até 1920 se situa a fase preparatória, e de 1920 a 1930 a fase das realizações concretas e dos seus frutos; ainda neste período, percebe-se transformação qualitativa na literatura educacional brasileira, orientada nessa nova direção”.

O movimento reformador e os anos 1920 são vislumbrados como derivação de um movimento remodelador, origem do que Nagle denomina: otimismo pedagógico. Neste sentido, a Reforma de 1928 que Fernando de Azevedo realizou no Distrito Federal, diferentemente de todas as outras reformas do período, é considerada paradigmática por destacar-se para além do caráter psicopedagógico, comum às reformas anteriores, acrescentando, nos princípios incorporados,

uma dimensão fundamentalmente social. “Trata-se de uma ‘obra social’, em vez de ser uma simples ‘renovação no interior da escola’” e, incorporando o texto de Azevedo, propugnador da reforma:

A nova reforma do ensino inspirou-se [...] no propósito de dar à escola uma consciência profunda de sua tarefa social e nacional e de a aparelhar dos meios necessários à realização dessa tarefa poderosamente educadora, tanto pela intensidade como pela extensão de sua influência. [...] é a reorganização radical de todo o aparelho escolar, em vista de uma nova finalidade pedagógica e social (AZEVEDO, 1928 apud NAGLE, 1990, p. 285).

A partir desta problemática, busca-se estabelecer os nexos e o contraditório das estratégias e modos de fazer político, presentes nas representações e manifestações destes educadores. Qual o significado da defesa da tradição escolar inserida no contexto de reformas e renovação educacional do pós-30? Esta é uma das questões que norteia este capítulo, cujas possíveis respostas dependam de caminhos que propiciem visibilidade às articulações políticas que estão à margem dos documentos oficiais. Portanto, opor uma corrente à outra (o novo e o antigo), como fazia a vertente azevediana, além de não esclarecer sobre práticas, apropriações e estratégias destes grupos, reforça estigmas e concepções cristalizadas que devem ser constantemente revistas e problematizadas (SAVIANI, 2005). Desfazer este nó implica dizer, por hora, que não entendo a defesa da tradição necessariamente como negação da renovação, da mudança, do moderno e do novo mas, na perspectiva trazida por Thompson (1998) e Viñao Frago (2003), como postura, carregada de sentido político.

2.2 NORMALISTAS PAULISTAS – OS NOVOS BANDEIRANTES

Quando nos reportamos ao movimento de ex-alunos, normalistas e professores paulistas, entretanto, dois aspectos merecem uma ressalva. Primeiro, suas iniciativas em defesa da Escola Normal de São Paulo não se originaram a partir do episódio relatado, nem tampouco, restringiram-se à década de 1930 e, segundo, a escola não é o único lugar onde o modelo escolar paulista é cultuado. Outras instâncias sociais e associações de classe corporificaram o mito do modelo escolar paulista, em seus rituais, como a grande imprensa paulista, a Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo (1902-1919), além de entidades e

intelectuais ligados à Igreja Católica, como a Liga do Professorado Católico, criada em 1919.

No âmbito escolar, as estratégias de coesão social, promovidas por meio das atividades pedagógicas realizadas no interior da escola pública, que traduziam programas escolares disciplinadores e a implantação de métodos racionais de ensino, incitaram educadores, políticos e profissionais liberais na direção do projeto da modernidade e disseminaram-se nas escolas, no início do século XX, demarcando a cultura escolar:

Quase litúrgicos, os esforços rituais e cerimoniais desdobram-se durante o nacionalismo da década de 1910. Os grupos escolares são pensados como centros de socialização política e combate ao inimigo interno, objetivando integrar na comunidade nacional, imigrantes e descendentes, através da exaltação das características brasileiras e da geografia e história nacional (MONARCHA, 1999, p.235).

A exemplo da cultura escolar que se desenvolvia nos nascentes grupos escolares, as sucessivas manifestações de alunos, ex-alunos e professores, em defesa desta escola, remontam ao início do século XX. Além disso, são frutos de movimentos que, de certa forma, contribuíram para a consolidação da profissão docente como categoria profissional na sua relação com o Estado promovendo, ao mesmo tempo, o mito do modelo escolar paulista. Este paradoxo foi abordado em estudo sistematizado por Catani (1995b, p. 8) na pesquisa que realizou sobre a Revista do Ensino, uma publicação da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, no período de 1902-1919:

As informações acerca do grupo de integrantes da Associação faz ressaltar sua origem comum – a Escola Normal – enquanto que o ideal que os congregava era o de poder recuperar para a instrução paulista as luzes do “período áureo”. Concebiam-se como herdeiros de uma tradição que, sem ser antiga, estava, no início do século, ameaçada. A excelência do sistema educacional paulista era, então, o móvel da luta a ser empreendida. Essa luta se fazia ora contra os legisladores, ora contra o próprio Estado, mas, nesse último caso, de modo ambíguo, num discurso que preservava o tom conciliatório dos funcionários para com o empregador.

Refletir sobre o papel da Associação (considerada “a primeira do gênero em São Paulo”) e dos professores que construíram sua identidade profissional em torno das propostas debatidas por esta entidade, nas décadas iniciais da república, como fez Catani, permite-nos problematizar o processo de escolarização no Brasil sob o ponto de vista das condições históricas que originaram

a mobilização dos professores por melhores condições de trabalho e pela conquista de espaço político e de visibilidade à sua causa. Trata-se, também, da origem de um movimento que ganharia novas nuances, no pós-30, com a consolidação da profissão docente como categoria profissional e o processo de escolarização de práticas sociais, instaurado no final do século XIX.

No contexto em que surge a Associação, em São Paulo, o grupo que se auto-intitulava “normalistas” pode ter se abrigado na Associação e na Escola Normal transformando-as em lugares privilegiados para o cultivo das tradições ameaçadas pelo positivismo, incorporado na Reforma Benjamin Constant, em 1891, a primeira reforma do período inicial do novo regime. Ainda que, segundo Azevedo (1963, p. 617), os princípios teóricos do positivismo tenham penetrado no Brasil antes como uma maneira de pensar do que como método de investigação, tendo acarretado, desta forma, mais armadilhas do que mudanças ao modelo de ensino, até então “predominantemente literário” identificado à mentalidade do império. Desta forma, o mito da escola normal paulista insurgia no meio social como peça fundamental de coesão, inscrita no processo civilizatório e modelo que cabia à escola disseminar. Segundo Catani (1995b), é uma tradição que se coloca antes mesmo de tornar-se antiga e, talvez, tenha contribuído não apenas para a consolidação da profissão docente como categoria profissional como, também, para a escolarização de práticas sociais.

O culto à memória desta escola encontrava eco nas realizações e práticas de educadores que se destacaram nos períodos de implantação e consolidação do modelo escolar paulista. Além disso, outras instituições, incorporadas às atividades escolares, contribuíram para a construção da memória e da auto-imagem positiva do normalista. Denominados “precursores” e “inovadores”, Antonio Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Oscar Thompson eram constantemente evocados como exemplos, desde as primeiras décadas do século XX:

Anualmente, um grande contingente de normalistas ingressa no magistério primário. Inquieta com a possibilidade de perder-se a tradição, a pequena elite à frente da hierarquia da Diretoria Geral da Instrução Pública e da cultura normalista procura imprimir continuidade entre o presente e um passado recente e digno de memória (MONARCHA, 1999, p. 240).

Dos três educadores, cujos nomes estão inscritos na memória da fase áurea da educação paulista como os grandes responsáveis pela implantação das primeiras reformas republicanas, o único que não é oriundo deste Estado é, justamente, Antonio Caetano de Campos, reconhecido

como pioneiro (RODRIGUES, 1930). Nascido em uma família pobre, em São João da Barra, Estado do Rio de Janeiro, a 17 de maio de 1844, estudou com dificuldade, contando com o apoio financeiro do Barão de Tautphoeus, que se tornou também seu conselheiro. Formou-se em medicina na capital do Império, em 1867, e iniciou sua carreira em São Paulo, em 1870, aos 26 anos, atendendo em uma clínica particular e em hospitais, como a Beneficência Portuguesa e a Santa Casa de Misericórdia, logo após tentativa frustrada de lecionar na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Instalado em São Paulo, ingressou no Colégio Pestana, dirigido por Rangel Pestana e sua esposa e na Escola Neutralidade, onde lecionou química, física e ciências naturais.

No anseio de perpetuar a memória do grande mestre, ex-alunos, políticos, professores e diretores paulistas publicaram inúmeras biografias, algumas com o evidente propósito de elogiar ou propagar a história de Caetano de Campos. Os discursos proferidos por ocasião das cerimônias em homenagem ao emérito educador, são apresentados em livros, folhetos comemorativos, poliantéias, periódicos, especialmente na década de 1940, quando os rituais comemorativos em torno do ensino normal intensificaram-se.

Dentre os autores que abordam a trajetória de Caetano de Campos, destaco Warde e Gonçalves (2002) que, no verbete publicado no *Dicionário de educadores do Brasil*, buscam compreender as razões que elevaram seu nome ao patamar de um mito, cultuado por sucessivas gerações. Neste sentido, torna-se pertinente a esta pesquisa a reflexão que trazem a respeito da repercussão que alcançou sua efêmera, mas bem-sucedida carreira no magistério, interrompida precocemente pela morte repentina que o arrebatou aos 47 anos. Segundo as autoras:

Sem dúvida, Antonio Caetano de Campos é um caso peculiar na história da escola paulista e quiçá nacional: um período tão curto à frente da Escola Normal bastou-lhe para uma notoriedade que atravessa mais de um século e que foi, ardorosamente, alimentada por aqueles que com ele conviveram ou imediatamente o sucederam – especialmente seus alunos da primeira turma formada em 1890 pela Escola Normal. Peculiar, também, porque não foi sequer alvo das comuns estratégias adotadas pelos escolanovistas paulistas dos anos 20 – apagamento ou detração (WARDE; GONÇALVES, 2002, p. 105).

Explicitando algumas hipóteses sobre as razões de sua unanimidade, afirmam que as duas experiências como docente em escolas que adotavam métodos e técnicas progressistas e modernizadoras; além do convívio com a elite intelectual paulista que assumiria, progressivamente, a liderança cultural e política em São Paulo, foram fundamentais tanto para o

aprimoramento de sua visão pedagógica, como para sua inserção entre os influentes políticos republicanos. Desta forma, freqüentou os mesmos círculos dos republicanos paulistas, como Cesário Motta, Rangel Pestana, Prudente de Moraes e Américo Brasiliense, dentre outros, o que culminou com sua indicação em 13 de janeiro de 1890, ao cobiçado cargo de diretor da Escola Normal. O pedido partiu de Rangel Pestana à Prudente de Moraes, então presidente do Estado:

Foi essa convivência de quase duas décadas que potencializou o nome de Caetano de Campos para o cargo de Diretor da Escola Normal. Em virtude dos planos adotados pelo primeiro Governo republicano de São Paulo para a instrução pública, tratava-se do mais importante cargo a ser assumido, pois da Escola Normal seriam irradiadas as demais mudanças projetadas para o ensino paulista (WARDE; GONÇALVES, 2002, p. 105).

As autoras acentuam que a inexistência de registros sobre possíveis contribuições às escolas onde lecionou e sua ausência em discussões sobre questões educacionais, na própria imprensa paulista, à época; sua tímida atuação na concepção da ampla reforma da instrução pública, realizada em 1890, e sua curta permanência de apenas 20 meses na direção da Escola Normal não justificaria a notoriedade que adquiriu entre os educadores paulistas. Rangel Pestana, por sua vez, foi o grande responsável pela inserção das reformas educacionais nos temas de grande interesse da imprensa e da sociedade paulista. Além disso, “foi Rangel Pestana o orientador do Governo do estado para converter a formação do mestre em pedra angular da instrução pública, ponto de partida e centro irradiador da formação de uma nova mentalidade no que tange à educação do povo” (WARDE; GONÇALVES, 2002, p. 107).

A considerar que Caetano de Campos foi o executor da reforma de 1890, não concebida por ele, mas por Rangel Pestana; e que sua morte repentina tenha ocorrido no momento inicial de implantação de mudanças substanciais para a instrução pública, causando grande comoção social:

Caetano, enfim, morreu na hora certa e nas condições adequadas para se tornar um herói da causa republicana e da escola pública. Considerando-se as decepções que a República foi crescentemente provocando, Caetano de Campos parece ter sido preservado por ter participado dela em tempos ainda idílicos. Foi o herói adequado para a fabricação de um mito fundador (WARDE; GONÇALVES, 2002, p.106).

No retrospecto que faz do ensino público paulista, em 1930, momento em que participa ativamente das atividades em defesa da escola normal, João Lourenço Rodrigues atribui à

dedicação dos normalistas, grupo do qual fazia parte, o “primeiro surto de entusiasmo” no processo de organização da instrução popular em São Paulo, ocorrido no início do século XX. Atendendo ao chamado do grande mestre Caetano de Campos, João Lourenço constrói a imagem mítica de um redentor:

E elles foram.

E elles souberam honrar a confiança do seu Mestre. Partiram sosinhos, porque não havia ainda, então, os voluntários da nobre cruzada, que só mais tarde foram apparecendo.

Pelejaram sem competidores, quando não havia postos de evidência a conquistar.

E o seu entusiasmo operou milagres!

Relegada até então num plano secundário e obscuro, a classe do professorado público delle emergiu em plena claridade, numa como transfiguração.

De suas fileiras sahiram os Directores das Escolas-Modelo, dos Grupos Escolares, das Escolas Normaes e dos Gymnasios; dellas sahiram Inspectores Districtaes, membros do Conselho Superior, Directores Geraes da Instrucção Publica e até representantes do povo no Congresso. A fama da sua capacidade transpôz as lindes do Estado e de outras unidades da Federação foram solicitados os seus serviços.

E elles foram ainda – novos bandeirantes – levar à juventude de outros Estados os grandes beneficios do ensino reformador (RODRIGUES, 1930, p. 424).

O surto de entusiasmo que arrebatou o magistério paulista (segundo Rodrigues), transformando os normalistas em “os novos bandeirantes” dos anos iniciais da república enraizou métodos e técnicas de ensino e, acima de tudo, um modo de conceber a educação. Monarcha (1999) aponta as instituições sociais que foram incorporadas à cultura escolar, compondo os rituais e as atividades pedagógicas do período e demonstrando o que Burke (1992a, p. 239) chama de diferentes “meios de organização da transmissão da memória”, situada em tempos cronológicos e espaços específicos distintos. São elas: “grêmios normalistas, estandartes, hinos normalistas, jornais estudantis, conferências, discursos de formaturas, comemorações anuais, monografias históricas, poliantéias comemorativas, bustos [...]” (MONARCHA, 1999, p. 240).

Nas décadas posteriores a 1930, o culto ao passado era mantido por meio do fortalecimento destas instituições escolares que orientavam, absorviam e registravam as experiências cívicas e educativas desenvolvidas no recinto escolar, por um lado, e por outro, pela incorporação renovadora de tantas outras, como é o caso da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”, que retomarei adiante, e que foi tema de um amplo debate social nas décadas de 1930 e 1940.

A par das práticas sociais representadas no discurso cívico e nacional, a *escola paulista escola vanguardista* constituiu-se no lugar privilegiado da memória daqueles que por ela passaram como alunos e/ou professores, supervisores e, porque não dizer, do poder público com as reformas educacionais que deixaram, igualmente, suas marcas e representaram grupos sociais, concepções educacionais, conflitos e tensões próprios deste período de mudanças.

Em 1946, durante o centenário da escola normal, comemorado efusivamente pela sociedade paulista, Almeida Junior registrou, ainda, o percurso da “escola vanguardista” como o relato de uma epopéia bandeirante, ressaltando sua abrangência nacional,

[...] constitui nestes últimos cinquenta anos a réplica pedagógica do bandeirismo” [...] “Começou espalhando professores primários dentro do Estado, de cidade em cidade, de bairro em bairro. Continuou a espalhá-los, depois, através de escolas que dela se formaram à sua imagem e semelhança: as normais ‘secundárias’ de São Carlos e de Itapetininga; as dez normais ‘primárias’, de 1911, distribuídas estrategicamente por Oscar Thompson; e, mais tarde, as sete dezenas de outras oficiais e livres, jogadas aos quatro ventos. E não parou por aí. Seus filhos ou seus netos, atravessando a fronteira paulista, foram organizar escolas primárias na Marinha; foram a Santa Catarina, a Mato Grosso, ao Ceará, ao Espírito Santo, a Pernambuco, ao Distrito Federal, a Goiás, ao Rio Grande do Sul, ao território de Ponta Porã. Certas vezes, não tendo ela ido aos estados, os estados vieram a ela. Sem falar no contágio pelas leis e pela literatura. Creio não exagerar dizendo que esse prestígio e essa irradiação contribuíram para a unidade espiritual do país (NOTAS – Escola Caetano de Campos, 15/12/1939).

Percebe-se que Almeida Junior revive as reformas republicanas (fazendo coro com ex-alunos e a intelectualidade paulista), como um momento marcante do centenário da escola normal e, ao atribuir a esta escola o modelo integrador da “unidade espiritual do país”, atualiza os lugares da memória (NORA, 1933) da educação paulista. Destinada a ser escola modelo para a formação de professores, a Escola da Praça, como passou a ser carinhosamente chamada por normalistas e professores a partir de 1894 atendia, em parte, aos anseios educacionais da sociedade, de expansão do ensino básico, público e laico, nos moldes republicanos.

2.3 ASPECTOS ORGANIZATIVOS E RITUALÍSTICOS DA ESCOLA NORMAL NO LIMIAR DA REPÚBLICA

Devido às diversas nomenclaturas pelas quais passou a Escola Normal de São Paulo, no período estudado – Escola Normal da Praça, Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), Escola Normal Modelo, Escola Caetano de Campos – será adotada, neste texto, a denominação Escola “Caetano de Campos” sempre que houver referência a esta escola. Em primeiro lugar, para facilitar ao leitor sua identificação imediata e, em segundo, para preservar a memória da luta de ex-alunos e professores que, ao longo do período republicano, lograram defendê-la contra toda sorte de reformas e modismos, objeto de “persistentes e falidas pretensões de ‘reinventar’ a escola” por parte dos reformadores⁸ (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 86).

Puxando, assim, o fio da memória deixado pelos educadores mostra-se pertinente estabelecer as devidas correlações entre presente e passado, que favoreceram a reconstituição do mito do modelo escolar paulista, nas décadas de 1930 e 1940. No entanto, não há a pretensão, neste trabalho, de uma apresentação extenuante da História da Escola “Caetano de Campos”, tendo em vista ser esta, objeto de estudo de inúmeros pesquisadores que se dedicaram à história da escola, em São Paulo e no Brasil, sobretudo Tanuri (1979) e Monarcha (1999), cujos trabalhos serão referenciados sempre que este tema for evocado.

Fundada em 1846, a primeira escola de formação de professores de São Paulo, “cuja origem e desenvolvimento se vincula à difusão dos ideais liberais de secularização e expansão do ensino primário” (TANURI, 1994, p. 41), passou por sucessivas crises e reformas educacionais ao longo de sua história. Nos seus primeiros 50 anos de existência foi por duas vezes fechada e reaberta - de 1867 a 1874 e de 1878 a 1880 – e mudou de endereço e nomenclatura, inúmeras

⁸ O edifício da Escola Normal da Praça foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico de São Paulo (Condephaat), em 1976, após um polêmico processo instituído no ano anterior, na gestão de Olavo Setúbal na Prefeitura da cidade, que previa a derrubada do edifício para a construção da linha amarela do metrô. Manifestações e processos movidos por iniciativa da Associação de Ex-Alunos, que contou com apoio popular, levaram ao tombamento do edifício e impediram sua demolição, mas não a interrupção das atividades escolares. O edifício passou a sediar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), a partir de 1978 e foi descaracterizado como prédio escolar, em uma medida que dividiu professores e alunos da escola, até a presente data, em dois endereços (Aclimação e Consolação). Em mais uma etapa dessa história, em fevereiro de 2007, o então recém-eleito governador do Estado, José Serra, por intermédio da Secretaria da Educação, expressou o desejo de que em sua gestão o edifício volte a abrigar ensino médio e, como que por ironia, afirmou que essa iniciativa “será um marco para a educação paulista” [...] “queremos fazer ali uma escola-modelo de ensino médio” afirmou (Revista Veja São Paulo, fev/2007).

outras. Essas medidas buscavam adaptá-la às demandas sociais, políticas e culturais do período imperial, marcado por instabilidades políticas e poucos investimentos públicos nos níveis de ensino elementar e de formação de professores que serviram, sobretudo, de desestímulo à carreira docente. Sua estabilidade só foi alcançada após a Proclamação da República, com a Reforma de 1890, que previa a reestruturação e expansão do ensino primário e normal, e consagrou o médico Antonio Caetano de Campos como o grande responsável pela fase áurea do ensino paulista.

A Escola Normal de São Paulo transformou-se em instituição modelar e coração dos projetos do Brasil Republicano por ocasião da construção de sua nova edificação, na Praça da República, inaugurada em 1894, três anos após a morte de Caetano de Campos (1891). Faria Filho (2003, p. 145), identifica o contexto no qual foi gestada a especificidade das estruturas escolares:

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito aqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a Igreja, e, mesmo, o grupo de convívio.

Empenhados em uma luta protagonizada pelo Estado moderno, liberais ilustrados propagaram, ao longo do século XIX, a idéia da escola como um dos pilares político-culturais da civilização moderna. Citando Ilmar H. Mattos, em seu livro *Tempos de Saquarema*, Faria Filho (2003, p. 146) ressalta que “no Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*.” Neste embate que se instaurava em torno de um modelo ideal de sociedade, a arquitetura monumental do prédio escolar tornou-se uma espécie de linguagem da escola, símbolo do progresso e da República. Permaneceu imponente ao longo dos anos, à medida que se estabelecia, no espaço destinado à educação, uma forma específica de distribuição das salas e recursos físicos, a padronização de métodos e conteúdos de ensino e a simbologia presente na hora da entrada dos alunos, nos inocentes brinquedos do Jardim da Infância e na ação pedagógica escolar que marcavam o espaço-tempo tipicamente escolar, como bem retrata Paulo Bomfim em seu poema *Cantiga de Amor*, reproduzido a seguir:

Entre os plátanos da Praça!
São as crianças antigas
Que vêm chegando de longe
Com seus chapéus, com seus sonhos,
Vestindo seus uniformes,
Que o tempo vai desbotando
Nas velhas fotografias!
Quanta saudade-menina
Correndo pelos recreios,
Galgando as escadarias,
Voltando à sala encantada,
Brincando de recordar!

Entre os plátanos da Praça
As gerações se sucedem;
- A escola se transformou,
A cidade é diferente,
Só as crianças não mudam,
Pois nelas o céu se esconde
A vida tem olhos mansos,
A esperança é uma cantiga
Canção de roda que as horas
Vão dizendo bem baixinho;
- Ciranda do meu São Paulo,
Ciranda dos corações,
Jardim da Infância de sempre!

Ex-aluno da Escola da Praça o poeta Paulo Bomfim guarda, na memória, o retrato da escola que permaneceu e enraizou-se na sociedade paulista. Escrito para comemorar os 70 anos do Jardim da Infância, em 1966, este poema testemunha o encantamento da escola pública em um passado que permanece vivo, expressando a memória herdada (POLLAK (1992) que opera uma espécie de projeção e identificação com determinado passado distante do espaço-tempo vivido. As lembranças do prédio escolar, do uniforme e das brincadeiras de roda rememoram aspectos da dinâmica escolar e preservam elementos culturais que ficaram incorporados, definitivamente, aos costumes da cidade e à atmosfera urbana que muda e transforma tudo à sua volta.

A saudosa escola do poema de Paulo Bomfim erige-se, nas primeiras décadas da República, modernizadora dos métodos de ensino e das práticas pedagógicas, que deveriam funcionar em espaços próprios à atividade escolar e que cultivaram uma cultura específica da escola. Segundo Viñao Frago (2003, p. 59, tradução nossa), “suas características seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos como as disciplinas escolares”. Neste sentido, o poema de

Paulo Bomfim é, como demais documentos escolares, produto da cultura escolar que incorpora um modo de fazer específico da escola, “um solo configurado, isto sim, por camadas mais entre - mescladas que sobrepostas que, ao modo arqueológico, é possível desenterrar e separar”.

Assim nasceu seu grande símbolo, o Edifício da Praça, peça de um movimento que seria central na contraditória relação que se estabeleceu entre as reformas educativas e a escola. Cuidadosamente planejado expressava, em seus detalhes arquitetônicos, os preceitos civilizatórios apropriados para este período. “O simbolismo presente na arquitetura dos grupos escolares constitui uma força ordenadora do social e fator de condicionamento da estrutura psicológica do indivíduo” (MONARCHA, 1999, p. 230) que pode derivar em processos educativos não previstos pelos idealizadores das reformas. De suas linhas e formas higienizadoras ao processo de ensino, baseado na observação, nada podia escapar ao controle dos grandes mestres que, ao se inserirem no projeto escolar paulista eram, também, portadores da tarefa modernizadora e parte fundamental da reforma que priorizaria a utilização de material didático importado e a contratação de mestres formados no exterior. Seguindo prescrições do período, para um ensino de qualidade:

[...] os edifícios deveriam ser amplos e iluminados, abrigando uma profusão inédita de novos materiais escolares, produtos industriais que condensavam os modernos usos pedagógicos de povos mais civilizados, propondo-se prescritivamente como suportes de rotinas inéditas nas salas de aula (CARVALHO, 1994, p.55).

Logo, a escola republicana ergueu-se, destinada ao progresso, elitista e laica, testemunho orgânico do caráter aristocrático da sociedade brasileira. Neste sentido, o “primado da visibilidade” e do “dar a ver” era estratégia indispensável para que as novas práticas e o esforço de padronização de hábitos e costumes, empreendidos pelos setores modernizadores, fossem incorporados socialmente via dinâmica escolar. “É uma pedagogia que, assim, se estrutura sob o primado da visibilidade, contrapondo-se ao modelo pedagógico até então dominante” (CARVALHO, 1994, p.57). Para viabilizar a ação pedagógica modernizadora, o Decreto nº 27, de 12/03/1890, transformou as escolas anexas, como a Escola Primária e, posteriormente, em 1896, o Jardim da Infância, em escolas-laboratório para a formação de professores, onde as normalistas seriam formadas observando a prática de ensino de professores experientes. Assim se pronunciava Caetano de Campos (1890, apud Tanuri, 1979, p. 85), por ocasião da promulgação

do Decreto em uma entrevista ao Jornal *O Estado de São Paulo*, a 30 de março de 1890:

A chave de toda evolução do ensino escolar, como o concebe o Decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos-mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. Toda erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá se não for à escola das crianças aprender como são elas manejadas e instruídas.

O discurso de Caetano de Campos aponta a organização das escolas-modelo e a formação da prática pedagógica dos futuros professores como mudanças prioritárias, sobre as quais deveria incidir a ação dos reformadores, “[...] ressaltando-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das lições de coisas, do método intuitivo de Pestalozzi”. (TANURI, 1994, p. 43). Talvez resida nesta observação o principal elemento da surpreendente notoriedade que atingiu Caetano de Campos no processo educacional paulista. Apesar de não ter sido o mentor da reforma de 1890, mas sim Rangel Pestana, a tradição credits como a grande obra do mestre, tornado mito, a criação das escolas-modelo.

No que tange à reformulação do curso de formação de professores, o currículo foi atualizado - mesmo não merecendo a mesma atenção que as escolas-modelo no discurso de Caetano de Campos -, apresentando as seguintes disciplinas novas: “[...] Álgebra e Escrituração Mercantil, Biologia, Educação Cívica e Economia Política, Música, Educação Física, sendo suprimidas Língua Francesa, e Educação Religiosa [...]” (TANURI, 1979, p. 87). Nota-se que, a despeito da intensificação dos apelos cientificistas da segunda metade do século XIX, ainda não seria por esta reforma que ocorreria a introdução da disciplina Psicologia no currículo da Escola Normal de São Paulo; isso ocorreu, pela primeira vez no Brasil, na Reforma paulista de 1892.

Apesar de repercutir o novo regime político que se consubstanciava Tanuri (1979, p. 87) afirma que, ao “[...] triunfo das idéias liberais e à conseqüente separação entre o Estado e a Igreja” e em novas e modernas concepções pedagógicas no ensino público, a Reforma de 1890 é considerada de caráter introdutório e que não trouxe grandes alterações à organização do ensino normal. A Reforma de 1892, promulgada dois anos mais tarde, quando Caetano de Campos já havia falecido, esta sim seria considerada a grande e mais completa reforma do ensino paulista, segundo, também, as memórias do normalista João Lourenço Rodrigues (1930).

Dentre outras medidas, as substanciais mudanças implementadas pela Lei nº 88, de 08 de

setembro de 1892, incluíam a reestruturação do ensino primário, do ensino normal e a criação dos grupos escolares, implementados durante a revisão pela qual passou a lei, em 1893, o que representou um grande “[...] avanço em relação às escolas isoladas herdadas do império”, além de prever:

[...] a divisão do ensino primário em dois cursos – preliminar e complementar; a criação de ‘ginásios’, estabelecimentos de ensino secundário ainda inexistentes no Estado; a instalação de um curso superior anexo à Escola Normal da Capital, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (TANURI, 1979, p. 90).

Em relação ao currículo da Escola Normal, a ênfase recaía sobre o ensino de cunho científico, reforçado pelas descobertas no campo da psicologia e pelos estudos de metodologias aplicadas à educação infantil (que compunham o currículo da escola normal e a orientação vocacional) e correspondia às exigências de sistematização de estudos teóricos, baseados em experiências na área educacional. Neste sentido, há uma ampliação das disciplinas científicas no currículo da Escola Normal, com a introdução da Psicologia e o desdobramento das áreas de matemática e ciências naturais em diversas disciplinas independentes tal como no Decreto 144-8, de 30/12/1893, art. 270: “Aritmética e Álgebra; Geometria e Trigonometria; Mecânica e Agrimensura; Astronomia Elementar; Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia; Física e Química; História Natural” (TANURI, 1979, p. 93). Nagle (1990), aponta esta fase como um dos momentos favoráveis à aceitação da “nova pedagogia” no Brasil, especialmente devido à criação das escolas-modelo em São Paulo, a partir de 1890 e do Jardim da Infância, em 1896. Dentre as iniciativas voltadas para a realização dos novos princípios estão a instalação de gabinetes e laboratórios psico-pedagógicos “[...] cabendo ressaltar o da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo, especialmente na fase em que foi dirigido por Ugo Pizzoli, especialista italiano convidado pelo governo do Estado”; uma literatura educacional ainda rarefeita sobre o tema, como os livros: *A educação nova* (1912), de Ciridião Buarque, e *Princípios de Pedagogia* (1914), de Sampaio Dória e, por último, a forma de apresentação do Anuário de Ensino, de 1917, cujo centro das preocupações pedagógicas passou a ser a formação integral do aluno.

Por outro lado, as medidas adotadas em 1892 e 1893 para reformar o ensino, tais como a mudança curricular, com ênfase em uma cultura enciclopédica e o objetivo declarado de elevar o nível de ensino oferecido pela Escola Normal de São Paulo – exatamente o que a identificava aos

princípios liberais, de uma escola moderna e modernizadora -, são avaliadas por políticos e educadores, anos mais tarde, segundo Tanuri (1979, p. 99), como medidas equivocadas, que se deformaram em idealizações, resultando no baixíssimo número de formandos nestes primeiros anos. Conforme podemos observar no discurso de José Feliciano de Oliveira, Secretário do Interior, em 1898:

Esta organização, dominada pela influência, então geralmente em voga, dos programas enciclopédicos revela da parte do nosso legislador o intuito patriótico de fundar em São Paulo um estabelecimento de ensino modelo, sem rival no país, e a par mesmo das escolas da Europa e da América do Norte. Parece-nos, entretanto, que a inspiração generosa foi muito além das condições do nosso meio; e dessa acentuada desproporção entre o ideal e a realidade sobre que ele tinha de atuar, proveio certo cunho de esterilidade que tem afetado a escola. Ela não tem podido preparar professores, não tem quase fornecido mestres, não obstante os esforços das hábeis direções que tem tido (OLIVEIRA, 1898 apud TANURI, 1979, p. 99).

José Feliciano de Oliveira questiona a adequação para a realidade brasileira do ensino enciclopédico baseado nos modelos europeu e norte-americano. Queixava-se de que se consolidava o reconhecimento do alto padrão do ensino público paulista de formação de professores (tal qual almejavam os reformadores), na mesma proporção em que crescia o processo de elitização da escola pública paulista, resultando “certo cunho de esterilidade” refletido no baixo número de professores diplomados para lecionar nas escolas públicas primárias, contraditoriamente ao que demandava a sociedade paulista.

Nos anos subseqüentes a 1892, a lei que ampliava a reorganização escolar do Estado, sofreu inúmeras alterações e reajustes para adequá-la às condições de realização do período. Foi assim que a duração do curso de formação de professores, que permanecia inalterada desde a última década da monarquia, sofreu ampliação de três para quatro anos.

João Lourenço Rodrigues (1930, p. 390-429), professor do Grupo Escolar de Amparo, à época, testemunha que a Lei n. 88, de 8 de Setembro de 1892 era considerada “[...] uma espécie de Magna Carta dos professores paulistas” mas expõe suas contradições na aplicação dos benefícios para o magistério, bem como para a instrução pública. A lei anuncia o aumento dos proventos dos professores, a criação das inspetorias de distrito, cujo “[...] cargo só poderia ser exercido por professores normalistas” que houvessem ingressado nas escolas complementares:

[..]. para as cadeiras de taes institutos, como para os cargos de Directores, só seriam nomeados professores que tivessem o curso completo da Escola Normal, elevado de 3 para 4 annos. A liberalidade do Legislativo não parou ahi: como incentivo para os normalistas de 3 annos, que quizessem completar o curso, garantiu-se-lhes o ordenado durante o período dos estudos. As vantagens eram convidativas; houve diversos professores que, attrahidos pelo engodo de taes regalias, deixaram suas cadeiras, sujeitaram-se às fadigas de novos estudos, expuzeram-se aos riscos de novos exames (RODRIGUES, 1930, p. 430).

Porém, na posição do professor que freqüentou o curso complementar e sentiu-se prejudicado pelos encaminhamentos dados à reforma, João Lourenço Rodrigues (1930, p. 431) acentua suas críticas ao Estado, afirmando que, em uma medida inesperada, cancelou o aumento dos professores e, ainda, que “flutuações incongruentes podem ser observadas nos departamentos conexos da legislação escolar, das medidas administrativas e dos moldes didacticos”.

A partir da primeira década do século XX, Monarcha (1999) identifica uma expansão do ensino primário e normal, apesar de alertar para a precariedade dos dados estatísticos escolares do período, publicados nos anuários de ensino. Os dados indicam um significativo aumento das matrículas gerais no ensino primário, passando de 14.427 para 157.232 alunos entre 1890 e 1914; ou seja, de uma proporção de trinta e oito para cento e sessenta grupos escolares, entre 1898 e 1915. O que viria a confirmar “o surto de entusiasmo”, no período, caracterizado por João Lourenço Rodrigues.

Passados 40, 50 anos das primeiras reformas republicanas em São Paulo, é possível perceber, no decorrer desta pesquisa, que a implantação da escola pública paulista permaneceu consolidada como núcleo do projeto modernizador – que renovou estratégias de coesão social e reforçou o caráter elitista do ensino -, e foi constantemente atualizada pelas gerações posteriores de ex-alunos normalistas, no culto à memória da escola de outrora. Inscrita nas ações políticas e pedagógicas e nas críticas das lideranças paulistas às reformas educacionais, que pretendiam normalizar e uniformizar a ação escolar, nas décadas de 1930 e 1940, a cultura escolar estava marcada pelas atividades pedagógicas da Escola Primária “Caetano de Campos” e pelas normas e conflitos que enfrentaram seus educadores. Pode ser identificada por meio dos documentos escolares como poemas, hinos, composições – redações – de alunos, eventos comemorativos, biografia dos grandes mestres de outrora, a criação do Museu Pedagógico e, em especial, na imprensa periódica, a produção e distribuição do Jornal Escolar *Nosso Esforço* (que serviu de porta voz às estratégias de re-fundação da Escola Normal).

No anseio de rememorar o período áureo da educação paulista, pessoas, objetos, discursos e costumes tornaram-se símbolos criados e recriados, monumentos⁹ a preservar, guias constantemente evocados por educadores para a definição de critérios que norteariam a seleção das datas e eventos a serem comemorados pela escola e publicados no *Nosso Esforço*.

A história da Escola “Caetano de Campos” está amalgamada nos modos de fazer dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, que deram forma à linguagem escolar expressa em suas práticas, estratégias, concepções e interesses. Neste sentido, no próximo capítulo, será apresentada a trajetória e as práticas dos educadores imbricados com a cultura escolar e as ações políticas e normativas introduzidas na Escola “Caetano de Campos”, pelo Estado, como duas faces da mesma moeda.

⁹ O termo “monumento” é empregado no sentido atribuído por Le Goff (2003, p. 535), ao documento, segundo o qual “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

3. EDUCADORES PAULISTAS – ENTRE A NORMA E O CONFLITO

3.1. CAROLINA RIBEIRO – AUTORIDADE NO ENSINO PAULISTA

Hoje a Escola “Caetano de Campos” conta com quatro cursos: pré-primário, primário, ginásio e normal. Temos 1995 alunos, sendo 640 das classes mistas-infantis. Vá vê-los em suas atividades. Respeitosas e disciplinadas na classe, à hora dos estudos. Alegres, ruidosas no recreio. No entanto, sempre felizes. Felizes porque estudam e porque, estudando, engrandecem o Brasil.



Fonte: acervo da Escola “Caetano de Campos”

O convite feito por Carolina Ribeiro a um jornalista de “A Gazeta”, em 1944, por ocasião do cinquentenário do Edifício da Praça, fala do orgulho e da autoridade da professora primária e diretora da escola pública paulista, comprometida com a “missão” que lhe fora confiada, de educar para a sociedade e bem servir ao seu Estado. Conhecida como uma educadora rigorosa e enérgica (REIS, 1993, p.56) a escola que acredita construir é o lugar da formação cívica e moral de crianças disciplinadas que, com sua dedicação e responsabilidade, engrandecem o país. A fotografia (acima) da cerimônia em homenagem a Caetano de Campos, em 1942, é um exemplo da propagada participação dos alunos, como protagonistas do processo educativo.

Falando costumeiramente em nome dos paulistas que reverenciavam as tradições,

Carolina Ribeiro compartilhava com João Lourenço Rodrigues e Iracema Marques da Silveira a tese, bastante difundida à época, segundo a qual São Paulo é um Estado destinado a ser o “carro-chefe” do país, cujo prestígio fora alcançado pela vocação para o trabalho e o progresso econômico e pelo vigor de suas instituições, que consolidaram sua posição no cenário nacional e, sobretudo, instauraram uma memória positiva da terra dos bandeirantes.

Estas instituições, das quais os paulistas orgulhavam-se, compuseram, desde o período da *Belle époque*, um importante conjunto formado por institutos destinados à pesquisa, que fomentaram o desenvolvimento econômico e instauraram uma determinada memória social paulista, com destaque para o Instituto Biológico, inaugurado em 1892; a Escola Politécnica, de 1893; o Museu Paulista, em 1895; o Instituto Butantã, de 1901. Exercendo função científica e normativa, estas instituições introduziram a prática da pesquisa incentivando a reflexão sobre as finalidades da educação, tomadas em um sentido social mais amplo do que as relativas exclusivamente à escola e ao ensino.

Em sua crítica ao modelo de ensino tradicional, Azevedo (1971, p. 146) identifica a existência de uma contraposição entre pesquisa e ensino no Brasil ressaltando, todavia, que as primeiras instituições “[...] destinadas ao ensino e à pesquisa científica de interesse para a produção vegetal e animal começaram a enriquecer o sistema cultural de São Paulo [...]” Fomentaria, neste Estado, uma dinâmica cultural e educacional que o país carecia como um todo, muito embora não tivessem introduzido, ainda, a associação entre ensino e pesquisa. O desenvolvimento científico, em sua visão, continuava distante do ensino ministrado nos colégios e nas faculdades, no próprio Estado de São Paulo, e permaneceria isolado de qualquer sistema educacional devido ao caráter fragmentário das iniciativas e reformas e da completa ausência de uma política de educação.

Sem desconsiderar estas contradições Monarcha (1999, p. 238) identifica uma luta política e inclui as escolas normais e os grupos escolares dentre as instituições secularizadas que se tornaram expoentes máximos da República para os paulistas:

Atuando como substitutos seculares da Igreja e do clero católicos, o ensino e o magistério primário contribuem significativamente para a vitória da República e estabilização da sociedade constituída por classes conflitantes, tecendo vínculos entre os cidadãos pobres e os representantes auto-suficientes do povo.

Este processo conflituoso, da institucionalização do ensino escolar, que se iniciara no final do século XIX com a implantação dos grupos escolares, não ocorreu, entretanto, exclusivamente no âmbito do Estado. Há indícios de que os educadores paulistas aderiram aos padrões normativos da ciência médica e da psicologia e ao ideário higienista (CUNHA, 2003), mas também fizeram circular seus pontos de vista e suas críticas fazendo valer essa mesma cultura escolar para disseminar a memória paulista. Na década de 1930, Carolina Ribeiro, a educadora e diretora da Escola Primária “Caetano de Campos”, tornou-se uma das protagonistas deste grupo. Criou estratégias para o enfrentamento das contraditórias relações com o poder público e despontou, no cenário educacional, como uma das lideranças que sustentou e deu novo significado ao movimento em defesa da tradicional escola paulista.

Paulista de Tatuí, Carolina nasceu em 28 de janeiro de 1892 e faleceu aos 90 anos, em 15 de abril de 1982, deixando importante legado para a educação na carreira que percorreu no magistério público e desbravou na hierarquia institucional, até então fechados à atuação feminina. Em 1907, concluiu seus estudos, muito jovem, aos quinze anos, formando-se professora na Escola Complementar de Itapetininga. Iniciou sua carreira no magistério no ano seguinte, em 1908, como substituta efetiva da Escola Modelo anexa à Normal de Itapetininga e, desde então, dedicou-se ao ensino público paulista. Em 1912, tornou-se substituta efetiva e adjunta no Grupo Escolar de São Manuel, transferindo-se para a capital no ano seguinte, em 1913, para lecionar no Grupo Escolar ‘Maria José’.

Caçula de uma família de nove irmãos, todos alfabetizados, Carolina tece considerações sobre o motivo de sua escolha pelo magistério, assim como a de cinco de seus irmãos:

Raiava o século XX, quando as primeiras turmas de professores diplomados pela Escola Normal de Itapetininga, despertavam entre as famílias de minha terra, novos ideais, abrindo horizontes novos para as moças e rapazes de então.

E eu, com 8 para 9 anos, passei a viver e a respirar um ambiente saturado de estudos, tipicamente normalista, em que só se falava e se pensava em função do magistério.

Antes dos 11 anos, terminado o 5º ano primário, também eu mergulhava no curso normal [...] Porque eu deveria ser professora, como três irmãs e dois irmãos (FOLHETO, Centenário de nascimento, 1992, p. 18)¹⁰.

¹⁰ Compõe publicação que conta brevemente sua trajetória profissional, produzida por iniciativa de sua família, a título de homenagem póstuma pelo centenário de seu nascimento.

Nesse “ambiente tipicamente normalista” e sob a influência de seu pai, José Dionísio Ribeiro, assumiu a missão por ele incumbida, pouco antes de sua morte: “Posso morrer tranquilo: deixo cinco filhos preparados para servir a Pátria, pela educação – “cinco Professores”, teria dito. Conclui Carolina: “[...] eu teria de ser mais um, para satisfazer-lhe a vontade: - e, hoje somos perto de 30, na família” (FOLHETO, Centenário de nascimento, 1992, p. 19).

Sobre a fase inicial de sua carreira, enfatiza que sua inexperiência a impedia que vislumbrasse a extrema responsabilidade que significava assumir a carreira de professora, profissão pela qual expressa profundo compromisso e afetividade:

Eu não havia alcançado o valor da predileção de meu Pai; e não soubera ver, ainda, que o mestre é, também, o guia de almas como de inteligências pelas quais terá de responder.

Data de então, a decisiva investidura na missão mais alta e mais nobre - a de Educador. E, daí, a preocupação constante de dar o melhor que posso, até o sacrifício, para a educação da infância e da juventude de minha terra e o desejo de despertar, em todas as situações em que estive - professora primária ou secundária; diretora de Grupo Escolar, de Ginásio e Escola Normal, de suscitar, no coração de alunos e colegas, uma centelha desse entusiasmo (FOLHETO, Centenário de nascimento, 1992, p. 19).

Esse fio condutor que percorre sua memória recupera a palavra “entusiasmo” e a situa no universo destes educadores como uma idéia recorrente do que significava “ser professor”. Estaria acima dos interesses pessoais e seria a expressão máxima do amor à Pátria.

Assim, profundamente imbuída da missão de formar almas e inteligências, na década de 1920 inicia nova etapa em sua experiência profissional, assumindo a cadeira de português na Escola Normal do Brás, entre 1920 e 1921 e, posteriormente, a carreira de diretora, organizando o Grupo Escolar Católico “São José”, localizado no Ipiranga, de 1923 a 1931 e o Grupo Escolar Erasmo Braga (o segundo grupo escolar da Consolação), em 1932. Percurso que culminou em sua nomeação, em 1935, para dirigir a escola primária anexa ao Instituto de Educação – nova denominação da Escola Normal da Praça da República - e auxiliar Fernando de Azevedo, então diretor do Instituto¹¹. Função na qual permaneceria por quatro anos até que os acontecimentos a levassem a acumular o cargo, dirigindo, também, a escola normal.

¹¹ Segundo o artigo 750 do Código de Educação (Decreto 5884 de 21/04/1933) a Escola Modelo passou a denominar-se Escola Primária e deveria ser dirigida pelo professor da seção de Prática de Ensino, da Escola de professores, coadjuvado por um de seus assistentes.

Assim, em 18 de março de 1939¹², nove meses após a extinção do Instituto de Educação¹³, Carolina Ribeiro assumiu, também, a direção da Escola Normal da Praça. Suas práticas à frente desta escola, remetem-nos a uma educadora politizada, uma mulher engajada em seu tempo. Em entrevista concedida ao “Jornal de São Paulo”, fala sobre a história da escola normal no ano do centenário do ensino normal paulista, em 1946, na posição de presidente da comissão organizadora dos eventos comemorativos. Este tema (história da escola normal paulista) e o das reformas educativas seriam os principais objetos de seus discursos.

No referido jornal, a coluna denominada “A escola normal hoje” apresenta seus comentários sobre as mudanças que, no seu entendimento, promoveram rupturas significativas no contexto desta escola e da sociedade na década de 1930. Carolina referia-se à criação do Instituto de Educação, em 1934, e à novidade da direção da Escola Normal Modelo ter sido delegada a uma mulher:

Antes, porém, que se pudesse avaliar os frutos desta reforma, outra destruía os fundamentos da organização. Em 1938 é a Escola Normal que reaparece e em 1939 uma verdadeira revolução se dá na mesma Escola: pela primeira vez no Estado, a direção da Escola normal é entregue a uma mulher (A ATUALIDADE ..., 1946)¹⁴.

Consciente da distinção que significou sua nomeação para a direção da Escola Normal da Capital, Carolina Ribeiro manifestou-se criticamente em relação às reformas deste período. Refere-se, especificamente, à criação do Instituto de Educação extinto em 1938¹⁵, fase em que a Escola Normal “Caetano de Campos”, transformada em sede do Instituto, passou por várias reformas de ordem pedagógica e administrativa, como a construção do terceiro pavimento do edifício-sede (conhecido como Edifício da Praça) e a nova denominação: Instituto de Educação

¹² Em 18/03/1939, foi nomeada diretora da escola normal, sob a nova denominação: “Escola ‘Caetano de Campos’”. Pelo artigo 613 da Constituição das Leis de Ensino, a direção do Curso Primário do Instituto de Educação Caetano de Campos, como passou a chamar a escola primária, deveria ser exercida em comissão por um diretor do Grupo Escolar (artigo 1. Do Decreto 10776, de 12 de novembro de 1939).

¹³ Decreto estadual nº 9.268-A, de 25/06/1938; Decreto estadual nº 9.403, de 10/08/1938.

¹⁴ *Jornal de São Paulo*, matéria sobre o centenário da Escola Normal, artigo: “a atualidade da Escola Caetano de Campos”, de 16/03/1946.

¹⁵ Faz-se necessário ressaltar a importância do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938), dirigido por Fernando de Azevedo, como a primeira experiência de formação de professores em nível superior no país e comentar os fatores que levaram à polêmica extinção do Instituto, ocorrida em 1938, pelo Decreto estadual nº 9.268-A, de 25/06/1938 e Decreto estadual nº 9.403, de 10/08/1938 e o retorno da Escola Normal à condição jurídica anterior, extinção esta, considerada por alguns educadores como prematura. A esse respeito consultar: EVANGELISTA, Olinda. *A formação universitária do professor – o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis/SC: NUP: Cidade Futura, 2002.

“Caetano de Campos”, que o distinguia do curso normal, oferecendo formação para professores em nível superior. A permanência da visão crítica de Carolina Ribeiro sobre o processo educacional e as reformas que acometeram o ensino paulista nas décadas de 1930 e 1940, marcaram seus discursos e serviram de parâmetro a esta pesquisa, juntamente com sua trajetória profissional e a de outros educadores, para a compreensão sobre quais sentidos atribuíam às reformas educacionais.

Assim, podemos notar que, a partir da década de 1930, quando ocupou cargos de prestígio na escola normal e no ensino primário (anexo ao Instituto de Educação), compartilhando a direção da escola primária com Fernando de Azevedo, cultivou, na prática, os preceitos propostos pelas teorias e métodos renovadores do ensino, sem tampouco, abandonar o legado dos primeiros educadores republicanos. Coerente com esses princípios promoveu a renovação do mobiliário da Biblioteca Infantil e efetivou mudanças na gestão desta Biblioteca e da escola primária, em 1937.

Em sua vida pública, paralelamente aos postulados pedagógicos que incorporou nos projetos realizados na escola paulista e que deixou como seu legado para gerações futuras, essa professora e diretora de escola primária e de escola de formação de professores, participou ativamente de mobilizações de caráter regional e nacional vinculadas a movimentos cívicos e de entidades católicas ligadas à educação. Católica fervorosa era movida por um civismo cristão baseado na solidariedade, no sentimento filantrópico e na assistência social, expressos nos projetos sociais e educacionais que liderou paralelamente à sua atuação político-pedagógica na escola, no período da mais intensa renovação do ensino.

Em relação às manifestações católicas e liberais que, *a priori*, poderiam ser identificadas como matrizes de pensamento único e inconciliável, essa reflexão pauta-se na pesquisa de Hilsdorf (2001, p. 70) que caracteriza, um século antes, no “tempo da modernidade liberal”, décadas de 1820 e 1830 do período pós Independência, a existência de uma espécie de “mentalidade ilustrada e liberal, de fundo racional e/ou religioso” que aglutinava, em suas lideranças de pensadores liberais e ilustrados, também civis e eclesiásticos praticando o catolicismo iluminista. A autora esclarece que este movimento foi responsável pela organização de um “acervo antiescolástico e antijesuítico”, à época, visando à formação iluminista do clero paulista.

Um século após o surgimento das primeiras lideranças católicas ilustradas temos clareza

de que outras questões estão postas para a Igreja e os educadores; porém, a aproximação do objeto desta pesquisa com a reflexão da autora justifica-se por três aspectos. Em primeiro lugar, em razão de sua perspectiva teórico-metodológica que relativiza a existência de uma suposta matriz de pensamento único, homogeneizador na Igreja Católica ou entre os liberais, que tampouco seriam capazes de controlar os anseios e o pensamento do clero, demonstrando haver mais elementos em comum entre estes dois segmentos do que se imaginava. Em segundo, analisando o movimento em sua origem a experiência torna-se um provável fator a interferir nestes postulados. Permite, por último, desenvolver a reflexão sobre a polarização identificada no campo das idéias, entre renovadores e católicos, que se opera na escola em outras dimensões e possui diferentes nuances quando observada na prática e na filiação teórica e religiosa que estes grupos professam, trazendo o desafio da leitura dos documentos a partir das tramas políticas que se estabelecem na escola. Neste sentido, identificam-se, na trajetória de Carolina Ribeiro, alguns indícios da fusão entre o pensamento renovador do ensino e as concepções católicas.

Da mesma forma os intelectuais católicos, líderes que viriam a fundar a Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1934, compartilharam ativamente, ao longo da década de 1920 e início de 1930, do mesmo espaço de debates dos renovadores do ensino, estando lado a lado nas conhecidas Conferências Nacionais de Educação e tendo na Associação Brasileira de Educação (ABE), um abrigo para a defesa de suas teses. Esta estabilidade perdurou até a IV Conferência de Educação, quando católicos e liberais colocaram-se em fronteiras opostas (CARVALHO, 1998a).

Carolina Ribeiro compunha um núcleo de educadores paulistas, que se auto-proclamavam católicos e anti-positivistas, simpáticos às causas católicas. Sua atuação incisiva e incansável em defesa das tradições e da escola, que outrora fora o grande símbolo do pioneirismo que representava o ensino paulista, permite-nos inferir que exerceu uma liderança cuja autoridade era respeitada, tanto por seus aliados quanto pelos adversários que enfrentava com seus discursos e a autoridade que seu cargo lhe conferia. Portanto, não podemos subestimar a importância que sua origem paulista desempenhou na legitimação de suas ações e dos cargos que ocupou.

Seguindo esta linha de raciocínio, observa-se que a professora Carolina vinculou-se a duas associações católicas. Na Liga do Professorado Católico (criada em 1919) foi membro e militante e, na Liga das Senhoras Católicas, foi professora de 1930 a 1932. Em sua produção

intelectual somam-se entrevistas a jornais de grande circulação, conferências, palestras e artigos publicados em revistas de educação e de filiação católica. Foi autora de letras de hinos, como o Hino da Cruz Vermelha Brasileira, o Hino das Normalistas e de despedida dos pracinhas. Escreveu ainda, poesias infantis, comédias e alegorias. Publicou as obras: *A Educação extra-escolar*, *Centenário do Ensino Normal - Poliantéia* e *O Ensino em São Paulo através da História*. Recebeu o Prêmio Roquete Pinto, em 1978, como educadora emérita. Em 1982, ano de sua morte, foi homenageada, com busto esculpido em bronze pelo artista plástico, Luiz Morrone. O monumento, instalado na Praça da República, na mesma data, trazia a seguinte inscrição: “homenagem do povo de São Paulo à educadora emérita”. Ato simbólico que consolidou seu nome na galeria dos grandes paulistas.

Sua produção constitui, portanto, farto registro de uma memória ainda pouco estudada nas situações ritualísticas que representa e que foi capaz de produzir para manter vivo o passado glorioso de sua escola e o orgulho de serem paulistas. É um exemplo, como o citado por Burke (1992a, p. 246), “da utilização do passado, da utilização do mito na definição da identidade. [...] o objetivo de tudo isso é dizer claramente quem <nós> somos e distinguir-<nos> dos <outros>” como uma espécie de resistência.

Por inúmeras vezes, Carolina discursava no espaço escolar em nome das entidades que representava, como o “Discurso proferido na sessão de abertura da Semana da *Casa do Professor* em 16 de setembro de 1933”, sobre a história da Liga do Professorado Católico publicado pela Revista *Anchieta*, em 1934. Digna de registro é também a Conferência já mencionada: *O ensino através da história*, proferida na Biblioteca Municipal de São Paulo, a convite do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, na qualidade de Diretora do Instituto de Educação “Caetano de Campos”. Na oportunidade fez um balanço do ensino público paulista, que resultou em publicação especial como Separata do “IV centenário da Fundação da Cidade de São Paulo” pela Gráfica Municipal, em 1954.

Em 1934, foi redatora da “Revista *Anchieta*” juntamente com o educador João Lourenço Rodrigues, por dois números apenas, pois a publicação foi interrompida para dar lugar às estratégias encabeçadas pela nascente Confederação Católica (VICENTINI, 1997). Dirigiu, ainda, os serviços de assistência às famílias dos combatentes da revolução de 1932 e incentivou, na escola primária, as campanhas contra a tuberculose, os serviços de atendimento às crianças

carentes e voltados à orientação às suas famílias, como o Serviço do Lanche Sadio e o Centro de Puericultura, denominados “instituições auxiliares da escola”.

Oradora reconhecida, no cargo de diretora da Escola Primária e, posteriormente, da Escola Normal “Caetano de Campos”, em uma “simples preleção” Carolina Ribeiro reunia “algumas centenas” de pais. Como ocorreu em 1942, em discurso proferido sob o título: “Combate ao indiferentismo e ao otimismo exagerado” e noticiado, pelo Jornal Gazeta. Coerente com os propósitos de sua época, de uma escola de formação integral “[...] que cultiva a inteligência, o coração e as mãos” (CARNEIRO LEÃO apud CARVALHO, 2003 p. 239) e, tendo em vista as circunstâncias da guerra, nesta ocasião, falou aos pais sobre procedimentos e obrigações na educação dos filhos. Em suas palavras:

A criança [...] deve encontrar em seu lar uma continuação da escola e ouvir dos pais os mesmos ensinamentos que recebe dos professores, assim como estes se esforçam para que ela encontre na escola também a continuação do lar. São dois ambientes que se completam, visando um único objetivo comum: a formação da mentalidade infantil, formação que não pode ser quebrada ou dificultada pela disparidade e pela divergência de ensinamentos (COMBATE..., 1942).

Engajada no debate nacional sobre os efeitos sociais da guerra, do alto da autoridade e prestígio que seu cargo lhe conferia, estava empenhada em manter a ordem combatendo o comportamento indiferente dos pais, bem como o seu oposto, “o otimismo exagerado que geram a desordem e a instabilidade” (COMBATE..., 1942). Nesse discurso, corrobora com a tese segundo a qual a via disponível à necessária coesão social, que desenvolveria os princípios cívicos e nacionais como também os valores morais da sociedade, era a escola. Porém, ao afirmar que a escola e a família eram instituições que se completavam em busca de objetivos comuns na educação das crianças, inverteu a velha lógica que serviu, durante muito tempo, de alicerce à escola moderna, segundo a qual, essa instituição seria a continuadora da família.

Em seus discursos, incorpora a superioridade do saber médico-científico em relação ao da família, de onde emanaria o conhecimento necessário à criança, a ser ensinado pela instituição escolar visando ao desenvolvimento de um novo modelo, idealizado, de família e de criança. Esta concepção fundamentava-se, principalmente, na biologia e na medicina e fez história nas práticas educativas escolares ao ditar as regras higiênicas e de comportamento moral que pautaram as instituições educativas e as políticas sociais e de reurbanização das cidades, desde o século XIX,

no Brasil.

Segundo Cunha (2003, p. 450) “a escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais”.

Coerente com o discurso político e científico à época, em seu entendimento, pais e escola deveriam ser uníssomos e aliados intransigentes na defesa daqueles princípios e no enfrentamento da nova situação:

A guerra está em toda parte, nas ruas e nos lares. A aviação não conhece mais distâncias. E, por isso mesmo, não é mais suficiente a um povo o preparo militar, desde que ele próprio não esteja moralmente preparado para sofrer as conseqüências de uma luta como a que presenciamos e em que estamos hoje empenhados. [...] O Brasil está em guerra. Cada brasileiro está mobilizado. A Legião Brasileira de Assistência chama para as suas fileiras todas as mulheres, assim como todos os homens que ainda não foram convocados para o serviço militar. Há muito o que fazer e cada homem, cada mulher do Brasil, na medida de suas possibilidades, pode dar sua contribuição à Pátria. Uma hora por dia, um dia por mês, mas com entusiasmo e boa vontade, significa muito pouco para cada um, mas muito para o Brasil. Essa pequena parcela de cooperação ajudará a construir a grandeza da nossa pátria e nos dará a certeza da vitória (COMBATE..., 1942).

O sentimento cívico-nacionalista está presente em seu discurso, tanto quanto estava inscrito no debate político e educacional à época. Segundo Carvalho (1989), este era um ponto de consenso entre os diferentes grupos abrigados no amplo debate educacional que resultou das conhecidas convenções nacionais, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Segundo a autora, Lourenço Filho (1928, p.10 apud CARVALHO, 1989, p. 33), quando se referia “a uniformização do ensino no Brasil”, no Livro *Educação* defendia que: “Cabia à escola a ‘homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional’”. No entanto, a defesa de pontos em comum não os identificava como um grupo homogêneo, ressalta a autora, pois a disputa no âmbito doutrinário da pedagogia passou a ser prioritária.

Carolina não economizava esforços pessoais e recursos humanos e materiais ao seu alcance para a difusão de valores como cooperação, entusiasmo e boa vontade. Princípios que compunham tanto o ideário escolanovista/renovador, quanto à ideologia cívico-nacionalista do período. Exemplo disso é o fato de que uma “simples preleção” para pais de alunos ganhava relevância nas matérias de jornais paulistas, de grande circulação, atentos que estavam aos

chamados cívicos da educadora da escola primária. Dado importante para considerarmos o lugar social da Escola “Caetano de Campos” representada por sua diretora. A repercussão de seus discursos na chamada grande imprensa é outro indicativo de sua liderança e da importância da professora primária para a sociedade paulista, à época. Pode ser atribuída ao seu intenso envolvimento com a escola, de maneira geral, nas causas que interessavam à conservadora sociedade paulista, como a campanha nacionalista e a formação higiênica, moral e cívica do povo. Na mencionada palestra, por exemplo, falou em nome da Legião Brasileira de Assistência, sobre a responsabilidade de todos perante a iminência da participação do país na guerra.

Incansável defensora do ensino paulista, Carolina também é lembrada pelas qualidades de uma gestora que envolvia a todos (professores, alunos, servidores públicos, intelectuais, pais e jornalistas) em seus projetos. Dentre os inúmeros relatos, registrados em 1955, na homenagem organizada por alunos e professores pelo título de “servidor emérito”, que recebera como reconhecimento pelos valiosos serviços prestados à causa educacional, em São Paulo, concedido pelo então Governador Jânio Quadros, o depoimento da escriturária Edith Prado foi selecionado pela narrativa singela e original de suas reminiscências, distante de chavões e frases de efeito, ao gosto destas ocasiões:

Revi hoje o meu primeiro título de nomeação. Era para ocupar o cargo de escriturário na Secretaria do Instituto.

Lembrei-me, então, de 1940.

A antiga aluna, que aqui havia entrado aos 4 anos de idade, para o Jardim da Infância, recebia satisfeita e agradecida, das mãos de D. Carolina, o seu primeiro cargo público. E, lembrei-me também, da escola daquele tempo.

Do dia em que D. Carolina incumbiu-me de ensaiar crianças da escola primária para a festa do Dia Pan-Americano. Mas, porque eu? Eu era escriturária! Eu não cantava, não dançava, não tocava piano... Mas... fui eu mesma. E a festa saiu. Saiu com canto, com dança, com tudo!

E, em 1946, no aniversário da escola? Todos os alunos e os professores iam expor os seus trabalhos. A secretaria parece que nada tinha para mostrar. Mas, nós pensamos: “Não seria bom que todos pudessem ver o que a secretaria faz?”.

E foi assim que a secretaria também teve sua exposição. E bem bonita! Foi trabalho totalmente espontâneo dos seus funcionários.

E por falar em secretaria, eu me lembrei também que, quando apurávamos as médias dos alunos do ginásio, nós encontrávamos resultados como este: 4ª série – 50 alunos matriculados, 50 alunos aprovados. Ninguém para 2ª época!

Esse era o Instituto de D. Carolina! Nele se aceitava qualquer tarefa, desde que para executá-la tivéssemos sido convocados. Nele havia vida, havia alegria, havia amizade, havia responsabilidade, havia compreensão e cooperação.

E, foi de tudo isso que eu me lembrei ao rever, hoje, o meu primeiro título de nomeação (PRADO, 1955).

Sem a pretensão de filtrar as palavras da escriturária Edith, mas de considerá-las a partir do lugar que ocupava na escola, salta aos olhos a euforia que manifesta com a oportunidade de envolver-se nos projetos pedagógicos. A autora chama a atenção, ainda, pela atualidade dos parâmetros que utiliza para avaliar o passado, para ela, tão presente, de sua participação nas dinâmicas pedagógicas e nos eventos festivos, e da sua relação com a Diretora Carolina Ribeiro e a própria gestão da escola. Estes documentos são pistas importantes que mobilizam as subjetividades presentes nas tramas delicadas da memória, e permitem-nos identificar regularidades, traçar o perfil desta educadora, aceitando o desafio de compreendê-la na manifestação de seu discurso, significado de uma trajetória que é, ao mesmo tempo, pessoal e singular, mas também profissional e coletiva.

Segundo Bourdieu (1996) o relato varia de acordo com a situação de investigação na qual se apresenta, que inclui a relação entre investigador e investigado e a preocupação com a cronologia, além da experiência e participação em outras situações de entrevista. Portanto, seu conteúdo não é estático, passivo, frio, mas ressignificado pelo sujeito e pelas relações objetivas. Por isso, ao abordar os sentidos da noção de trajetória, alerta:

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1996, P. 189).

Vemos aqui, portanto, características de um percurso humanizado que entrelaça discurso e práticas, nem sempre convergentes.

3.2 IRACEMA MARQUES DA SILVEIRA – “A ALMA DA BIBLIOTECA INFANTIL”



Fonte: Acervo da Escola “Caetano de Campos”

Somando esforços com Carolina Ribeiro, a bibliotecária Iracema Marques da Silveira teve presença marcante na escola primária. Dialogou com as modernas teorias educacionais e permaneceu fiel aos princípios da tradicional escola modelar paulista que pautaram as relações profissionais de ambas as educadoras com diretores de ensino, escritores, jornalistas e demais instituições. A fotografia acima mostra, na cerimônia comemorativa dos 10 anos do Jornal *Nosso Esforço*, em 1946, um exemplo de como Iracema fazia a divulgação social da atividade do jornal das crianças .

“Cema”, para os mais íntimos, ou “D. Iracema” para os alunos, esta educadora foi assim definida em uma poesia que a homenageava pela passagem de sua aposentadoria, em 1966:

D. Iracema
Ela foi sempre assim: simples, calada, responsável, modesta, verdadeira.
Sempre tem o que dar, e a pedir...(nada)
Sempre a serviço desta Escola inteira.
Como é querida desta criançada
Que nela vê a amiga, a conselheira.
(A Biblioteca não está “fechada”: mas “não funciona” da mesma maneira...)
“D. Iracema está?” Vem perguntando nem bem à porta chegam. Vão entrando...
“___ Tem Biblioteca hoje? É terça-feira...”
E quando a Biblioteca, triste, calma, fica sem ela, perde a vida a alma:

Falta Iracema Marques da Silveira (JORNAL NOSSO ESFORÇO, 1966)¹⁶.

Conhecida pelo seu jeito dócil e humilde, “[...] a maior amiga da Escola, a continuadora fiel de seus fundadores idealistas” (JORNAL NOSSO ESFORÇO, 1966), teve uma história de vida repleta de ressignações. A professora Iracema era paulista, nasceu em 1900, em Santa Rosa do Viterbo e faleceu em 07 de janeiro de 1971. Em meados de 1908, veio para a Capital e estudou no colégio interno das Senhoras Redondo do Nascimento, onde concluiu o curso primário. Ficou alguns anos afastada da escola, durante sua infância e parte da juventude, devido a um acidente que sofreu quando criança, cursando a 2ª série, que afetou gravemente seus olhos e comprometeu sua capacidade de visão. Assim que recuperou parte da visão ingressou no curso para normalistas da atual Escola Padre Anchieta e, em 1918, formou-se professora. Seu pai era farmacêutico e sua irmã, Noemi Silveira Rudolfer, professora da Cadeira de Psicologia da Escola Normal.

Iniciou sua carreira no magistério paulista, em 1919, ao ser nomeada para o cargo de professora-efetiva do Grupo Escolar do Pari, na capital. Após lecionar em vários grupos escolares, como a Escola Prudente de Moraes e o Grupo Escolar Oswaldo Cruz, foi removida para a Escola Modelo, anexa à Escola Normal da Praça, em 24 de julho de 1930, assumindo o cargo de professora adjunta. Em março de 1931, Iracema foi transferida para a Escola de Aplicação do Instituto Pedagógico de São Paulo, conforme decreto 4.888 de 12 de fevereiro de 1931.

Lecionou em outros grupos escolares da capital e retornou ao Instituto de Educação para exercer o cargo de assistente de geografia e cosmografia em 13 de março de 1934. Reassumiu seu cargo efetivo no ano seguinte - em 18 de março de 1935 - no Grupo Escolar “São Paulo” (antigo Grupo Escolar da Consolação) e, finalmente, em 29 de agosto de 1936 foi declarada em comissão, sem prejuízo dos vencimentos, junto ao Instituto de Educação. A partir de então, assumiu a função de bibliotecária.

Em 05 de abril de 1939, foi designada para exercer o cargo de adjunto-bibliotecária da Escola Primária anexa a então denominada, Escola “Caetano de Campos”. Entretanto, somente em 07 de novembro do mesmo ano, após o terceiro aniversário do Jornal *Nosso Esforço* – que assumira no terceiro número, em 1936 - a Secretaria da Educação a nomeou para o cargo de

¹⁶ Jornal *Nosso Esforço*, número especial de gratidão, ano 1966.

adjunto-bibliotecária, atendendo à solicitação da diretora da escola primária, Carolina Ribeiro¹⁷, regularizando a função que já exercia desde 1936.

Além do trabalho que desenvolvia na Biblioteca Infantil participava, também, de projetos vinculados à Diretoria da Instrução Pública voltados à promoção e à difusão das bibliotecas escolares nas escolas públicas paulistas. Em 04 de setembro de 1955, foi designada para constituir a Comissão Orientadora de Literatura Infanto-Juvenil da Secretaria de Educação do Estado. Permaneceu coordenando os trabalhos da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” até 20 de julho de 1966, quando se aposentou.

A bibliotecária Iracema Marques da Silveira e a diretora Carolina Ribeiro desenvolveram projetos escolares, na escola primária e normal, dirigidos à preparação moral, cívica e higiênica das crianças e de suas famílias que, de certa forma, auxiliaram na mediação dos interesses deste grupo paulista no enfrentamento das reformas educativas da década de 1930.

Assim, investidas com a autoridade do cargo que ocupavam, reorganizaram a biblioteca escolar do curso primário, que passou a chamar-se Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” e converteu-se no lugar que concentrou os principais projetos da escola. Neste espaço, coordenaram as atividades “extracurriculares” – assim denominadas em documentos da época –, “indispensáveis à atuação escolar [...]” (BIBLIOTECA, 1942)¹⁸. Sobretudo Iracema, responsável pela ampliação dos serviços oferecidos aos alunos, pela conservação e guarda dos documentos escolares e pela criação de novos setores, muitos dos quais, na prática, equiparavam-se a postos de trabalho mirins.

Estimulados por Iracema, os pequenos que trabalhavam na biblioteca tornavam-se, de acordo com a função que exerciam “alunos-bibliotecários”, “alunos-redadores” ou, ainda, “pequenos jornalistas”, conforme denominação da época. A exemplo dos instrumentos de controle do trabalho, próprios às unidades de produção, os alunos submetiam-se ao cumprimento rígido de regras e horários, em sua função. Este fator levava os mais assíduos ao privilégio de verem seus nomes divulgados, a cada número do Jornal Infantil *Nosso Esforço*, como compensação pela responsabilidade que demonstravam na execução de suas tarefas. Este clima austero de trabalho e disciplina era sentido, também, nas demais dependências da escola; era com

¹⁷ Registrado no livro de Ofícios da escola, de 19.05.1939 a 11.08.1943, sob número 421.

¹⁸ Álbum de fotografia da Biblioteca Infantil Caetano de Campos, de 1942.

rígida disciplina que alunos e professores estavam sempre preparados para receber as frequentes visitas de autoridades públicas, fazendo desta escola uma grande vitrine educacional do país.

De certa forma, o envolvimento dos alunos facilitou a organização e a difusão do regulamento interno da Biblioteca, relativo ao seu funcionamento e à circulação de livros. Também estimulou a pesquisa e o conhecimento da biografia dos autores lidos, além da rigorosa coleta e divulgação dos dados estatísticos sobre o movimento geral da Biblioteca. A introdução de um método de trabalho, que ordenava as atividades pedagógicas como se estivesse sistematizando toda a produção escolar, evidencia que Iracema estava afeita aos mais recentes procedimentos recomendados pela moderna estatística. Com o tempo, tal medida transformou-se em uma espécie de obsessão, recurso largamente utilizado para que setores governamentais ligados à educação decifrassem a realidade educacional brasileira. Resultou, inclusive, na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), cujas atribuições foram definidas pelo Decreto Lei nº 580, de 30 de julho de 1938 (DANTAS, 2001)¹⁹:

Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; promover investigações no terreno da psicologia da educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independente desta, esclarecimentos e solicitações sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica.

Como que dialogando com as modernas teorias e a legislação renovadora, Iracema definia o papel das atividades “extracurriculares” da escola primária em tom de ressalva:

Papel das atividades extracurriculares: a respeito de toda renovação, a escola primária, não pode fugir a um certo formalismo, decorrente da necessidade de: a) preparar a criança para a vida futura, profissional ou

¹⁹ Sobre o projeto e a organização do INEP na gestão de Lourenço Filho (1938-1946) consultar: DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço filho (1938-1946)*. 2001. 251 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

educacional; b) garantir eficiência social à criança de hoje, ao adulto de amanhã. Por isso ela não pode abranger tão somente o viver presente da criança (BIBLIOTECA, 1942).

A contradição, que sugeria, entre o discurso renovador e a diversidade e abrangência da prática escolar, fala a favor da tese da não exclusividade do Estado no campo da educação escolar (HILSDORF, WARDE E CARVALHO, 2004) e questiona teorias que seriam incorporadas acriticamente. A efervescência de idéias e questionamentos políticos e pedagógicos pelos quais passavam os processos educativos, em São Paulo, resultou em uma espécie de adaptação do antigo modelo educacional às novidades pedagógicas escolanovistas, fundamentadas nos princípios do trabalho, da cooperação e da atividade coletiva que pautaram, dentre outras iniciativas, a remodelação da Escola Primária “Caetano de Campos”, no período, demonstrando haver afinidade com esses valores. Conforme podemos perceber na exposição esclarecedora que Nagle (1990, p. 286) faz dos princípios diretamente relacionados aos processos de ensino, adotados na Reforma de 1928, ao citar Fernando de Azevedo, no livro *Novos caminhos e novos fins*, afirma que:

A escola nova se propõe, por uma forma de vida e de trabalho em comum, a ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação. O aluno não deve exercer a sua atividade isoladamente, mas, quanto possível, em grupos, em que a realização e a responsabilidade de um ‘trabalho’ sejam atribuídas a vários indivíduos, para se habituarem a agir em cooperação, afirmando a sua personalidade com espírito de disciplina coordenador de esforços individuais. [...] A classe deverá organizar-se como uma pequena oficina, de vida e trabalho em comum, onde cada aluno leve à tarefa coletiva a sua contribuição pessoal, trabalhando todos ‘não já para o mestre, mas antes para a pequena sociedade de que fazem parte (AZEVEDO apud NAGLE, 1990, p.286).

Segundo Iracema, as instituições escolares que promoveriam situações de aprendizagem onde a criança teria “liberdade para tomar iniciativa e decidir” visando a formação do adulto responsável eram, os museus pedagógicos, as bibliotecas infantis e os jornais escolares que, juntamente com “clubes de estudo, agremiações esportivas e recreativas, assembléias, grupos de estudo ou de atividades cooperativas etc.” (BIBLIOTECA, 1942) inseriam-se nas atividades “extracurriculares”, preparatórias para o futuro das crianças. Dentre estas atividades, que visavam formar a criança de maneira livre, mas responsável, o Jornal *Nosso Esforço* tornou-se um dos cartões de visitas da Escola Primária “Caetano de Campos” concorrendo, em popularidade, com a

inauguração do novo mobiliário infantil - cerimônia que mereceu inúmeros registros. Mediadores dos valores e interesses destas educadoras e expressão do diálogo que a escola estabelecia com os alunos, o Estado e a sociedade.

Era remetido na mesma proporção em que várias instituições o solicitavam, como o Diretório Regional de Geografia de São Paulo (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁰. A longevidade deste periódico escolar coincide com o período em que Iracema Marques da Silveira esteve à frente dos trabalhos da Biblioteca (1936 a 1966) e é indicativo de que, assim como Carolina Ribeiro, esta educadora não ignorava a necessidade de renovação de práticas e métodos de ensino na Escola “Caetano de Campos”.

No centro destas mudanças na escola primária estava a Biblioteca Escolar, cujo projeto se tornou alvo predileto de discussão da intelectualidade paulistana, no período. Reportagens publicadas por grandes jornais à época evidenciam que as bibliotecas passaram a ser elemento central de integração dos saberes e práticas renovadas nas escolas. Nota-se a permanência de um discurso, direcionado à constituição de bibliotecas escolares, que traça um diagnóstico das deficiências e precariedades existentes na escola e que se intensificou nas décadas de 1930 e 1940.

Assim, seguindo essa tendência, redações dos jornais à época abriam suas colunas para a sensibilização da sociedade sobre a necessidade da organização de bibliotecas escolares, visando a formação de leitores desde a mais tenra idade. Denominadas “laboratório da escola” eram equiparadas, em importância, aos laboratórios de biologia e física já existentes e, mais do que isso, o discurso é qualificado. Cito como exemplo, a afirmação de que não basta a sua implantação; mas devem, acima de tudo, trazer um bom uso dos livros e incentivar a leitura por parte dos alunos pequenos. Em contrapartida, reclama-se muito da biblioteca “cemitério de livros”.

Um dos pressupostos para este trabalho é a concepção de que o discurso que se quer modernizador não é necessariamente novo, porém, atualizado de acordo com o debate teórico e político do período e os interesses dos grupos, anunciando permanências e rupturas. Assim, Afrânio Peixoto expressa sua crítica no artigo-opinião: “Biblioteca-laboratório”, publicado na Folha da Manhã, de 10 de outubro de 1932, em sentenças que caracterizam a deficiência do setor

²⁰ Correspondências localizadas junto ao material de produção do *Nosso Esforço*.

no Brasil: “Compreender-se-á bem o Brasil pelo pouco que lê, pela dificuldade que tudo e todos aqui, oppõem à leitura [...] Se o presente está na pesquisa dos laboratórios [...] o immenso passado está na bibliothecas”.

Seguindo esta linha de raciocínio, Peixoto cita como modelo, neste mesmo artigo, a Escola Normal Superior de Paris e sua Biblioteca, afirmando que: “[...] Prepara professores para gymnasios e lyceus. Mais que isso, prepara homens superiores.” Na seqüência, descreve um ambiente que considera apropriado e enfatiza que seu fundador:

Applicou a erudição a escolher e adquirir livros... os livros instrumentos de trabalho. Fez da Bibliotheca um immenso laboratório. Ao leitor- estudante dava indicações e fazia-o por si trabalhar. Era elle, o estudande, e não serviçais, que ia a procura dos livros, e que os folheava, e lia, e outros e outros. Iniciava-se assim na pesquisa pessoal. Aprendia a procurar e achar os instrumentos de trabalho. A curiosidade, o gosto, a seleção, a erudição faziam o resto. Tambem ahi, na bibliotheca, a educação livresca ou literária era uma auto-educação. Todas as collecções a todos... Depois de escolhidos os livros, as mesas, os cantos propicios sillenciosos, a leitura, a annotação, o confronto, o fruto do trabalho [...].

Em árdua campanha pela implantação de bibliotecas nas escolas brasileiras, os intelectuais também faziam prescrições para o ensino do manejo de livros por parte dos estudantes e propunham que os livros devessem estar ao seu alcance. Exercitando suas críticas, comparavam os países europeus e afirmavam que, na Espanha, também havia muita precariedade (DE LA VEJA; PLACER, 1932).

Em 1931, seis anos antes que a reorganização da Biblioteca “Caetano de Campos” fosse empreendida, segundo os mais novos princípios, um comunicado da Comissão Central do Serviço de Bibliotecas Escolares (BIBLIOTECAS..., 1931) já criticava os modelos de ensino “do passado”, a falta de estímulo para o desenvolvimento do hábito de leitura e, anunciando o novo, propunha soluções para o problema das bibliotecas escolares. O artigo está dirigido especificamente às escolas primárias, todavia, vê benefícios para as escolas normais, ginásios e profissionais:

Com o advento das novas idéias pedagógicas no começo deste século, houve, por toda a parte, uma reação até certo ponto justificável, mas exagerada, contra o uso de livros nas escolas primárias. O mal do ensino, na época, era o de ser excessivamente livresco, consistindo quase que só na decoraçáo de compêndios. Para mudar-se a orientação do ensino seria preciso insistir, pois, no

valor da observação direta, por parte dos alunos, e no alcance das lições orais pelo mestre.

Facilmente se vai de um extremo ao outro, e a experiência em breve demonstrou que, se o ensino realmente ganhava em sua função educativa, por muitos aspectos, com o abandono dos livros, por outro lado deixava de dar às crianças e adolescentes o hábito da leitura e da pesquisa própria, de alto valor na vida prática (BIBLIOTECAS..., 1931).

O texto continua afirmando que o “mal” não estava no livro, mas no tipo de compêndio em uso:

Esforçam-se todos, e, especialmente, educadores americanos, em compor livros de texto ou compêndios, sob novos planos em que os assuntos, ao invés de serem apresentados sob a forma lógica da ciência feita, o sejam sob pontos de vista da organização psicológica das crianças”.

Traz como modelo de acervo bibliográfico os “text-books” americanos.

Afirmam que mesmo que tenham livros de recreação, serviriam para estimular o gosto pela leitura: “... apuram o gosto no manejo da língua; excitam a curiosidade para novos problemas; despertam os espíritos para maiores estudos e reflexão”.

Uma vez constituídas de todo, como o imaginamos, muito poderão fazer as bibliotecas escolares para maior alcance da obra socializadora da escola, pois deverão estender seus benefícios até a cultura dos pais, especialmente, nas pequenas cidades do interior, e dos meios rurais (BIBLIOTECAS..., 1931).

Por fim, solicita doações, afirmando que o Estado não poderá contribuir. Percebe-se, nestas citações, a existência de uma mobilização da elite intelectual no sentido de atualizar a escola para renovar a sociedade, em uma abordagem específica do que era considerado “público”.

O artigo: *Precisamos de bibliotecas nas escolas primárias*, de 28 de setembro de 1949, aponta o cinema e o rádio como grandes responsáveis pelo limitado hábito de leitura do brasileiro e pela escolha de literatura considerada inferior. Quais seriam, então, as leituras consideradas superiores ou ausentes do universo literário do brasileiro? O *Nosso Esforço* fornece-nos pistas sobre o alcance da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” junto às crianças, à medida que publicava regularmente os livros mais lidos, indicações de leitura e reportagens sobre escritores de livros infantis.

O trabalho de Iracema à frente da Biblioteca Infantil estava inserido neste contexto de expansão das bibliotecas e espaços de prática pedagógica, nos quais se incluíam os impressos infantis, como é o caso do *Jornal Nosso Esforço*. Segundo Vidal (2004), a intensa atividade relacionada às bibliotecas escolares implantadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, neste período,

se deveu ao maciço investimento em materiais e mobiliário específico, mas, especialmente, em mudanças que ocorriam desde a década de 1920 para adequação da relação pedagógica entre professor e aluno e, também, entre esses sujeitos e a leitura e o livro aos preceitos escolanovistas. O investimento no novo mobiliário da Biblioteca, portanto, atendia a esse ideário renovador que recomendava sua adequação às necessidades da criança.

Outro artigo (O DEPARTAMENTO..., 1944)²¹, comenta que há uma recomendação do Departamento de Educação para que as autoridades escolares, juntamente com os professores primários, promovam a criação de bibliotecas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino do Estado. Traz, inclusive, uma relação das obras que deveriam figurar nas bibliotecas. Neste sentido, a Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo também promoveu debates, palestras e a elaboração de boletins visando estimular a implantação das bibliotecas escolares segundo o ideário renovador.

Em várias declarações há menções e elogios à Biblioteca “Caetano de Campos”, enfatizando ser uma instituição mantida pelos alunos. Os recursos privados que entravam via Associações Auxiliares das Escolas (AAE), tinham respaldo legal no Artigo 109 do Código de Educação de 1933. Segundo Vidal (2004, p.198),

[...] professores e diretores de escolas poder-se-iam valer da contribuição das associações de pais e mestres, do auxílio da municipalidade, de doação de livrarias e editoras e de festivais para organizar suas bibliotecas escolares. Informava, ainda, que a guarda das bibliotecas seria confiada a alunos escolhidos, e a direção entregue a professores ou diretores, responsáveis também pela seleção dos livros. Indicava, por fim, que o processamento dos livros deveria seguir o sistema instituído na Biblioteca Central de Educação.

Neste sentido, a Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” é paradigmática. Era mantida, em parte, por recursos advindos das famílias dos alunos, que contribuía de diversas formas, inclusive quando adquiriam o *Jornal Nosso Esforço*. Esse dado comprova a informação divulgada em outro artigo do *Diário Popular*, de 1949, que criticava a extinção do Conselho de Bibliotecas (PRECISAMOS..., 1949) e guardava muitos elogios à referida Biblioteca que, segundo buscava informar, fora formada com poucos recursos por meio de pequenas contribuições mensais dos alunos.

Nos livros-caixa da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”, consultados: a) de 1936 a

²¹ Reportagem sobre bibliotecas escolares.

1944; b) de 1944 a 1952 e c) de 1952 a 1967²², encontram-se dados que registram a origem da verba que mantinha a biblioteca bem como descrevem as despesas mais frequentes. A abertura do primeiro livro diz, textualmente: “Termo de abertura – Contém este livro cem folhas e destina-se a escripturação do movimento de receita e despesa da Biblioteca Infantil da Escola Primária, anexa ao Instituto de Educação”. Evidencia-se, desde 1936, que a verba destinada à compra de livros, material didático e acessórios para as atividades da Biblioteca, estava assim distribuída: advinha de uma porcentagem do que era arrecadado pela caixa da Associação Auxiliar da Escola (AAE), de saldos recebidos das sub-seções de classe (de alunos), de receitas esporádicas e da venda do Jornal *Nosso Esforço*²³ às classes. Montantes que apareciam separadamente no livro-caixa, mas, ao que tudo indica, eram recebidos de uma única fonte, das famílias dos alunos.

Em agosto/1937, há referência a uma entrada de recursos que atingia a 50% do arrecadado pela Associação Auxiliar da Escola, o que aumentou substancialmente a receita da Biblioteca, naquele mês; mas, em média, a arrecadação que advinha da AAE girava em torno de 30% da receita desta Associação. Para compreendermos a equivalência da arrecadação alcançada pela venda do *Nosso Esforço*, a partir de maio/1938, em relação ao montante geral, o total enviado pela AAE, neste mês, foi de \$ 305.300 réis, sendo que a quantia arrecadada com a venda do *Nosso Esforço* foi de \$ 60.000 réis²⁴, o que equivale a aproximadamente 1/5 da renda total da Biblioteca.

Ao que tudo indica a venda dos jornais era feita diretamente à classe e estava sob a responsabilidade do tesoureiro da caixa escolar ou do professor da respectiva classe e o arrecadado, era enviado diretamente à Biblioteca, sem ingerência da AAE. A Biblioteca contava, ainda, com a doação de professores (pouco) e com a cobrança por serviços prestados aos alunos, como, por exemplo: cópias de livros, mapas, jornais, revistas, gravuras, fotografias, pedaços de papel cartão, segunda via de distintivo da Biblioteca (que eventualmente o aluno perdia), dentre outros serviços. Algumas vezes o material era pago pelo professor da classe, como no caso da

²² O “Termo de abertura”, de 1936, está assinado pela Diretora Carolina Ribeiro e, em 1952, pela então Diretora Odila Fraga. Os livros encontram-se em ótimo estado de conservação.

²³ A data do primeiro registro da venda do Jornal *Nosso Esforço* é 20.05.1938. O jornal foi fonte de receita para Biblioteca no período de maio/1938 a outubro/1949.

²⁴ Apesar da grande variação de preços verificada nos registros do Livro-caixa, podemos fazer um exercício de equivalência deste valor, à época. Assim, três ampliações de fotografia custaram \$12.000 réis, à escola e a impressão do Jornal *Nosso Esforço*, pela gráfica, a partir de 1940, não ficava por menos de \$ 260.000 réis. Considerando estritamente o valor de compra, \$ 60.000 réis equivalia, por exemplo, a aquisição de 16 volumes (livros) pagos à Cia. Editora Nacional.

venda de jogos e livros (importados da Europa), para três professoras, no mês de abril/1938 e de quatro livros alemães, comprados por uma professora em julho/1939. Os professores, ora aparecem como doadores, ora como compradores ou, ainda, intermediários, na venda destes produtos aos alunos, entretanto, não está claro em quais situações adquirem para uso pessoal.

As livrarias que forneciam livros à Biblioteca eram: Companhia Melhoramentos, Companhia Editora Nacional, Livraria Francisco Alves, Livraria Lealdade, Livraria do Globo, J. de Oliveira Campos e Livraria Acadêmica. Na data de 11 de junho de 1937, há um registro relativo à compra de livros da Biblioteca da Liga do Professorado Católico de \$ 69.400 réis. É importante registrar que mensalmente, a Biblioteca comprava livros, gravuras e revistas da Liga do Professorado Católico, portanto, os documentos mostram que existia uma relativa autonomia dessa escola na escolha dos livros que comporiam seu acervo, publicados, predominantemente, pelos católicos e também pela Companhia Melhoramentos. Isso pode demonstrar que as leituras escapavam ao controle do Estado e tinham, em grande medida, afinidades com os postulados católicos. Explica, em termos, o alerta de um dos artigos de jornal de grande circulação: “o Estado não manterá as bibliotecas”.

Desse modo, outra inferência se faz necessária: a escola pública não era mantida exclusivamente com recursos públicos neste período, mas com contribuições de particulares, por intermédio das Associações Auxiliares da Escola (AAE) e das caixas escolares. Percebe-se que não faltavam verbas para essa Biblioteca, que comprava livros, gravuras, mapas, atlas, dicionários, revistas, selos para cartas, fitas e letras para os distintivos escolares, e toda sorte de materiais necessários para enriquecer o acervo e garantir o desenvolvimento do projeto pedagógico. Além disso, pagava por serviços de toda natureza; por exemplo, em abril de 1940, a Biblioteca pagou a “D. Alice Carvalho Franco, por viagens de automóvel, para trazer à Escola o menino José Augusto C. Franco que, doente, devia tomar parte na festa do Dia Panamericano, resultando na despesa de \$. 30.000,00” (BIBLIOTECA, 1936-1944).

Atenta às teorias renovadoras e aos detalhes técnicos sobre como bem organizar uma biblioteca escolar visando o maior aproveitamento da criança, a professora e bibliotecária Iracema Marques da Silveira se expressa de maneira esclarecedora em um texto acerca do papel desta Biblioteca, demonstrando estar ciente de sua importância no processo de ensino-aprendizagem:

[...] As bibliotecas infantis são campo fértil para a aprendizagem da iniciativa livre e da responsabilidade consciente. Nelas, as atividades de catalogação, fichamento, entrega e coleta de livros e arquivamento – são entregues à iniciativa da criança. E, com isto, atinge esta maiores possibilidades de desenvolvimento harmonioso porque é solicitada a maior número de ajustamentos, cada vez mais complexas. É desta natureza, a Biblioteca Infantil Caetano de Campos. Nela, o adulto é o mero coordenador das atividades infantis. Nunca é o instrutor frio; o dogmatizador rígido; o fiscal impertinente [...] (BIBLIOTECA, 1942).

A caracterização de um ambiente escolar onde as crianças se sentissem “libertas das peias da coação” é outra pista importante para a compreensão da mencionada adaptação de diferentes modelos educacionais, nas décadas de 1930 e 1940, empreendida pelas educadoras Carolina Ribeiro e Iracema Marques da Silveira, ao demonstrar que a Biblioteca Infantil da Escola “Caetano de Campos” buscava, também, a harmonia e o ajustamento social.

3.3 JOÃO LOURENÇO RODRIGUES – “O QUE NÃO ENVELHECEU”

*Esse o que não envelheceu porque remoça bebendo na fonte do idealismo mais puro de uma religião sentida e praticada retemperando dia a dia a sua fibra de educador e cidadão, na esperança perene de ver em nossa terra um povo grande e nobre pela educação a serviço de uma grande pátria. Ah, crianças – que bom seria se todos os professores do Brasil fossem como João Lourenço Rodrigues!*²⁵

Em 1942, a proclamada frase de Carolina Ribeiro já compunha os números 3 e 4 de maio/junho do *Nosso Esforço*, em artigo elogioso dirigido ao amigo e conterrâneo, demonstrando que comungavam uma admiração mútua.

Esta homenagem de Carolina Ribeiro a João Lourenço Rodrigues busca uma aproximação com o passado, dando ao tempo da escola um significado de continuidade. Em seu discurso, os papéis de professor e cidadão misturam-se à expressão da religiosidade, elos necessários ao exercício da profissão docente e à construção da “grande pátria”.

Dentre os sujeitos que representaram o movimento educacional em São Paulo, no pós-30, João Lourenço Rodrigues é o que guarda os mais sólidos vínculos com o passado glorioso do ensino, neste Estado. Este educador dedicou-se à construção da memória social da vanguardeira

²⁵ Jornal *Nosso Esforço*, números 3 e 4 de maio/junho, de 1942.

escola paulista, ressaltando seus valores e sua história plasmados aos de seus grandes mestres, e sustentou, sobre este passado, toda autoridade adquirida ao longo de sua carreira na educação pública.

Foi normalista e aluno da única turma formada pelo “grande mestre” Antonio Caetano de Campos, em 1890. Caetano de Campos transformou-se no primeiro nome a ser lembrado no “abecedário” educacional paulista e teve sua imagem construída e cultuada pelas gerações posteriores, principalmente por seus alunos da turma de 1890, da qual foi paraninfo (WARDE; GONÇALVES, 2002). Primeiro Diretor da Escola Normal do período republicano, este renomado educador permaneceu por apenas 20 meses no cargo, falecendo repentinamente. Segundo Warde e Gonçalves (2002, p.105) Caetano de Campos

[...] tornou-se, depois de sua morte, uma unanimidade: todas as vozes entoam loas ao primeiro Diretor da Escola Normal; é o seu nome que a memória e a história registraram como autor da Reforma de 1890, assim como seu é o nome da Escola Normal de São Paulo, a Escola da Praça, que sobrevive como o protótipo do que a escola pública republicana já foi capaz de gerar.

A condição de testemunha viva desse momento de glória vivido pelo ensino público paulista, validou, tanto a produção intelectual de João Lourenço Rodrigues, quanto intervenções político-pedagógicas que realizou como político, reformador e educador, em sua trajetória profissional. Facetas abordadas pela historiografia em diversas teses e artigos acadêmicos.

Dentre os trabalhos pesquisados destacam-se as teses de doutorado e de livre docência de Catani (1989; 1995b), “Educadores à meia luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918” e “Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos”, respectivamente, e seu artigo: “O movimento dos professores e a organização do campo educacional em São Paulo (1890-1919)”, de 1995b. A dissertação de mestrado de Vicentini (1997), “Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930 – 1964)” e o artigo de Souza, G. (2005), “Mediador do moderno: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte do novecentos” e o de Gallego (2005), “Dias em vermelho no calendário, feriados, festas e comemorações cívicas, nas escolas primárias paulistas (1890-1929)”.

No conjunto, estes trabalhos foram relevantes para a compreensão do lugar político

atribuído pela historiografia a João Lourenço Rodrigues no movimento educacional paulista, ao longo da Primeira República. As autoras problematizam seu percurso como educador e político que influenciou mudanças educacionais, seja com enfoque no movimento dos professores, como fazem Catani e Vicentini em suas teses, seja na política institucional, enfatizando-o como representante do Estado, no cargo de técnico da instrução pública, como se apreendem dos artigos de Catani, Souza e Gallego.

Paulista, nascido em 1869, João Lourenço formou-se na Escola Normal de São Paulo, em 1892, e frequentou o curso complementar em 1904, acompanhado por sua esposa, normalista como ele, ambos, professores do Grupo Escolar de Amparo, à época. Na função de professor, João Lourenço foi nomeado em Amparo, São Carlos, Campinas e, na Escola Normal da Capital lecionou de 1912 a 1920. No cargo de diretor, assumiu a primeira escola de dois anos em 1901 e, em 1903, tornou-se diretor da Escola Complementar de Guaratinguetá.

É importante ressaltar que João Lourenço tornou-se o primeiro normalista a ocupar o alto cargo de Inspetor Geral da Instrução pública, no período de 1907 a 1909; sendo substituído por outro normalista, Oscar Thompson, que permaneceu de 1909 a 1911. Inicia-se, então, um período em que os cargos da hierarquia educacional seriam ocupados por normalistas, nomes que ganhavam evidência por terem sido formados no reconhecido sistema modelar de ensino paulista e por estimularem a construção de uma memória específica deste modelo. A esse respeito Monarcha (1999, p.236) acentua:

Monopolizando os postos da hierarquia administrativa da instrução pública, o escol de normalistas aciona um investimento político voltado para a formação de consciências e representações ideológicas, impregnando as atitudes e interesses de alunos e professores primários, os quais se movimentam em meio a um pandemônio.

Cerimônias de aparências modestas, mas eficientes incitam brasileiros, estrangeiros e filhos de estrangeiros a partilharem com entusiasmo e animação da alma nacional.

A abordagem da memória como construção coletiva e social (POLLAK, 1992, p. 4) contribui para pensarmos as circunstâncias e as implicações do movimento que Monarcha caracterizou. A notoriedade que as práticas desse movimento normalista adquiriu na construção de uma memória da escola paulista, na produção de datas comemorativas e nas práticas ritualísticas, seria recuperada em outros tempos históricos, em forma de disputa em torno de

nomes e datas que mereceriam serem lembrados. “A memória, organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo.”

Essas datas nem sempre coincidem, o que demonstra o quanto “a memória pode ‘ganhar’ da cronologia oficial”. Por isso, constitui outro ângulo às reflexões propostas neste capítulo, que a defesa de uma memória da educação escolar paulista, por parte deste grupo, atenuava o pretendido controle do Governo Vargas. Atuavam em função de anseios historicamente construídos e buscavam seu próprio espaço para que prosseguissem com seu projeto e suas práticas e perpetuassem a memória deste ensino.

Na passagem pela inspetoria Geral da Instrução Pública, em 1908, no papel de reformador, portanto, João Lourenço editou o primeiro anuário de ensino do Estado de São Paulo e criou datas comemorativas que se perpetuaram no calendário escolar. Nestes anos iniciais da República, o reformador João Lourenço teve uma atuação expressiva na “construção da arquitetura temporal das escolas públicas” (GALLEGO, 2005, p. 1), instituindo procedimentos específicos de organização das atividades escolares, tais como horário de entrada e saída dos alunos, horários de funcionamento que definiam um conjunto de regras comuns a serem incorporadas pelas instituições escolares. Neste contexto, as datas comemorativas ganharam importância impar como elemento de coesão social e de difusão dos valores cívicos. João Lourenço tornou-se um entusiasta das festas comemorativas escolares criando o Dia da Bandeira e, segundo Gallego (2005, p. 8), publicou no Anuário de Ensino, 1907-1908, a seguinte medida: “para que esse culto não se restringisse a ‘um só dia do ano, seria muito recomendável colocar-se uma bandeira nacional na sala de aula em ponto bem visível a todos os alunos’” .

Compreendê-lo em sua experiência, como legislador que definiu critérios para a organização das cerimônias nas escolas paulistas, esclarece sobre o seu perfil administrativo e favorece algumas associações com o principal foco de sua atuação, na Escola “Caetano de Campos” (dos anos 1930 e 1940), após sua aposentadoria: a organização do tempo e do espaço escolares. Algumas correspondências de João Lourenço sugeriam temas para o *Nosso Esforço*, bem como forneciam e corrigiam dados históricos imprecisos. Outro dado importante é que propunham, por vezes, alguma mudança na organização escolar.

Esse elo entre presente e passado, na atuação do reformador e do colaborador da escola,

nos permite inferir que existiu uma regularidade em suas práticas, cujo foco era a reorganização da dinâmica escolar. Também são indícios de que o *Nosso Esforço*, além do sugestivo nome, representativo da unidade destes educadores paulistas, foi importante elemento integrador destas práticas e das memórias deste grupo.

Assim, autodenominado ex-aluno, sobrevivente da turma de 1890, João Lourenço também figurou na galeria dos grandes educadores, divulgada pelo jornalzinho, em reconhecimento por sua militância na promoção da escola paulista. Em nome dessa escola engajou-se em movimentos de alunos e ex-alunos e participou, de maneira decisiva, no pós-30, das cerimônias que comemoravam as datas importantes desta escola. Ou ainda, colaborando com Carolina Ribeiro e Iracema Marques da Silveira, nas atividades específicas de organização do espaço e do tempo escolares e de festas comemorativas mais abrangentes. João Lourenço foi um dos organizadores, ao lado de Carolina Ribeiro, do Centenário da Escola Normal Paulista, comemorado, em São Paulo, em 1946, época em que já havia completado 76 anos de idade.

Neste sentido, foi alvo de biógrafos ufanistas do orgulho de serem paulistas, que contribuíram para a cristalização de sua memória. Um destes biógrafos foi Luís Correia de Melo, autor do livro: *Dicionário de autores paulistas*, cuja obra, lançada em 1954, visava acrescentar às comemorações dos 400 anos da cidade de São Paulo “um trabalho de natureza paulística” (MELO, 1954, p.13). Segundo apresentação da obra por Melo, “é composta apenas por autores nascidos em São Paulo, razão suficiente para merecerem ver suas trajetórias registradas”. Fiel a este critério, Carolina Ribeiro e João Lourenço Rodrigues figuram como verbetes em seu livro.

Dentre os livros publicados por João Lourenço constam, no livro-referência de Melo, ao menos dois títulos frutos de seu vínculo com o catolicismo: *Monografia de Nossa Senhora da Conceição, por um paroquiano* e “*Catecismo maternal*.”²⁶ O primeiro, publicado em 1942 e o segundo, sem data precisa de publicação. Reforçando seu compromisso com as causas católicas, como já mencionado no tópico: “Carolina Ribeiro autoridade do ensino paulista”, João Lourenço também contribuiu na elaboração do editorial dos dois primeiros números da Revista Anchieta.

Em 1930 lançou o livro memorialístico, “*Um retrospecto: alguns subsídios para a história programática do ensino público em São Paulo*”, conhecido e consultado por

²⁶ “*Monografia de Nossa Senhora da Conceição, por um paroquiano*”. São Paulo: Oficina Gráfica da Ave Maria, 1942, 95 p. e *Catecismo maternal*, com prefácio de Aluísio de Almeida. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, s/d, 140 f.

pesquisadores por trazer um histórico minucioso do ensino paulista. Neste livro que define como “balanço pedagógico”, coloca-se na posição de historiador, “coligindo documentos históricos de grande valor para quem queira estudar a evolução do ensino paulista”. Reclama do “nosso pouco gosto para os trabalhos de documentação histórica” e, conseqüentemente, para livros de teor memorialístico, na educação. Mostrando uma das faces de seu percurso profissional, o viés positivista perpassa essa obra e pode ser notado na obsessão pela ordem cronológica, pela neutralidade dos documentos e do pesquisador e pela narrativa linear. Compartilha esta reflexão com estudiosos, afirmando que: “Não passará esta memória de modestíssimo esboço destinado aos estudiosos, que quizerem, pelo estudo desapaixonado dos factos, formar opinião própria sobre a evolução do ensino publico na terra dos bandeirantes” (RODRIGUES, 1930, p. 8-10). O texto tem caráter autobiográfico e está repleto de lembranças e depoimentos que o enriquecem em detalhes. Nomes e datas são referenciados com a pretensão de uma absoluta precisão e, em determinado momento, o define como a “crônica” da Escola Normal.

Conforme Catani (1994, p. 80) destaca no capítulo de sua tese de livre docência: “Memória e biografia: ‘o poder do relato e o relato do poder’ na historia da educação”:

De fato, Um Retrospecto pode ser lido como um texto-fundador da História da Educação brasileira, e em especial paulista, concebido no afã moralizante de seu autor, que julga estar no cumprimento de seus deveres, transmitindo o patrimônio de ‘idéias, usos tradicionais, normas de ação ou processos técnicos’ (grifo da autora).

A autora acentua que, não apenas João Lourenço Rodrigues como também José Feliciano de Oliveira - político, seu contemporâneo que escreveu *O Ensino em São Paulo: algumas reminiscências* - foram homens que deixaram, em seus escritos, obras memorialísticas, ambas publicadas em 1930. Nestes trabalhos, polemizam o lugar que reservaram aos sujeitos (professores, diretores e legisladores) na história da educação paulista e a interpretação sobre as primeiras reformas republicanas. Na visão da autora, a obra memorialística de João Lourenço teria promovido o apagamento da luta do professorado paulista em nome de uma nostalgia dos tempos áureos, incorporada pelos “homens do período”:

Ao tentar compreender o que se passa nesse período de aparente “marasmo”, após o “surto entusiasta” do final do século passado e a efervescência dos debates dos anos vinte, observa-se que, no caso paulista, foram homens do período, em especial João Lourenço Rodrigues e aqueles que

se agruparam na primeira entidade de defesa da categoria do magistério, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, que instauraram a visão de seu tempo como um período um pouco obscuro e fizeram-no mediante relatos nostálgicos de invocação de um *período áureo* perdido com a virada do século (CATANI, 1994, p.79).

A instauração de uma memória da educação paulista focada nas realizações dos homens que promoveram as primeiras reformas republicanas, de 1890 e 1892, e criticadas por Catani como motivo do apagamento da memória de luta do professorado, deve ser entendida como parte de um conjunto de estratégias do grupo paulista, inserido na disputa pela memória e que almejavam a sobrevivência da tradicional escola paulista, seja em decorrência do cargo hierárquico que ocupavam, seja como fruto dos questionamentos e debates que ocorriam na escola. Nesse movimento de análise, buscam-se os fios deixados nestes primeiros anos, que consolidaram uma memória determinada do ensino público paulista, da qual João Lourenço Rodrigues tornou-se o mais influente representante, na década de 1930, e que contribuiu para a reforma do ensino no Brasil.

Referindo-se aos “novos estadistas”, João Lourenço deixa claro em “Um retrospecto” a enorme distância que visualizava entre o regime republicano e o período imperial.

O mérito dos novos estadistas, neste particular, não pode ser posto em dúvida. Eles souberam compreender com esplendida clarividência que, si a revolução bastou para fazer baquear o throno, só a instrução poderia crear no povo uma mentalidade compatível com as novas instituições governamentativas, só ella seria capaz de arrancar-o ao profundo lethargo em que o deixou imprevidentemente o extinto regimen, por mais de meio século (RODRIGUES, 1930, p. 410).

Em 1920, demonstrando a influência que exercia junto ao governo paulista, João Lourenço indicou o nome do Diretor da Escola Normal de Pirassununga, César Pietro Martinez, para a Inspeção Geral do Ensino do Estado do Paraná, com o objetivo de promover a reforma do ensino naquele Estado (SOUZA, G., 2005). Contando com a anuência de Oscar Thompson em sua segunda gestão (1917-1920) como Diretor da Instrução Pública Paulista, a indicação de Martinez visava atender ao convite da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, que ele mesmo (João Lourenço) recusara, o que só se concretizou após longa negociação.

Outra de suas biografias que vem corroborar com a afirmação de que era um educador

muito próximo às reformas educacionais, está no livro que registrou os grandes homens do ensino paulista: a Poliantéia Comemorativa do Ensino Normal (1846-1946).

Ampliando o elo existente entre os três educadores, em 25 de março de 1944, João Lourenço Rodrigues faz um convite à Carolina para falar na Escola Normal de Campinas, “por ocasião de ser colocada, no pátio de entrada a imagem de Jesus Crucificado [...] Não se trata de fazer uma conferência, mas prefere-se uma alocução vibrante, impressiva (sic) como a que a senhora sabe fazer”.

E justifica seu pedido,

A sra. foi quem pronunciou ou promoveu a colocação do Crucifixo na Escola Normal da Capital, foco que era do positivismo e outras causas piores. Nestas condições, o fato de ser a senhora oradora dará à solenidade uma alta significação [...] Espera-se que a senhora não negue o seu concurso a essa demonstração varonil de fé religiosa ²⁷.

As evidências indicam que João Lourenço Rodrigues e Carolina Ribeiro faziam parte de um grupo de educadores católicos e que esta educadora era considerada por eles um baluarte da relação naturalizada entre ensino e religião. Nesta cerimônia a diretora da escola pública estaria lado-a-lado com o vigário, em igualdade de importância.

A opção religiosa como membro da Liga dos Professores Católicos era, por vezes, o principal elo de amizade e admiração não somente com este educador, em particular, como representava o pilar de sua autoridade e credibilidade como educadora, demonstrando que a prática religiosa era quase inseparável de sua experiência profissional. Tinham em comum, portanto, o fato de serem paulistas, católicos, normalistas e antipositivistas e, assim, legitimavam-se no âmbito da luta contra medidas que atingiam as tradições e os valores paulistas.

Reverenciado como exemplo a ser seguido, este educador figurava na galeria dos mitos da escola republicana e sintetizava o idealismo de um grupo de educadores que renovavam, constantemente, o projeto escolar paulista por meio do registro de suas práticas no interior da escola primária e da atualização do discurso educacional. Por meio destes rituais, a escola, ícone da república, incorporava a institucionalização da ciência e, por conseguinte, do processo civilizatório. Rendia-se, por outro lado, à prática religiosa e difundia seus princípios que

²⁷ Correspondência de João Lourenço Rodrigues enviada à Carolina Ribeiro, em 25/03/1944. Este documento está pouco legível, devido à letra.

ocupariam lugar garantido e inabalável como ingrediente importante de coesão social.

As correspondências²⁸ localizadas no acervo da Escola “Caetano de Campos” evidenciam que João Lourenço Rodrigues foi um educador atuante nesta escola, nas décadas de 1930 e 1940, muito embora estivesse afastado do ambiente escolar após sua aposentadoria, em 1924. As inúmeras e freqüentes correspondências, endereçadas à escola, tinham o Jornal Escolar *Nosso Esforço* como pretexto; essas eram dirigidas à Diretora Carolina Ribeiro, à bibliotecária Iracema Marques da Silveira e, por vezes, aos alunos redatores do jornal com o objetivo de propor temas, corrigir dados históricos (como datas, nomes e fatos) supostamente equivocados e, ainda, propor formas de organização do espaço escolar, sugerindo que o *Nosso Esforço* possuía relevância não somente pedagógica como, também, política.

O exercício de refletir sobre o potencial destas cartas como fonte de pesquisa mostra-se fecundo na medida em que descortinam, em primeiro lugar, os conflitos, temas e debates que as motivaram; em segundo, os interesses que aproximavam os sujeitos no encaminhamento de atividades e decisões de natureza político-pedagógica na escola; e, em terceiro, nas formas de atuação política desse grupo.

²⁸ As correspondências referem-se às cartas localizadas na Caixa “Correspondências – década de 30, 40 e 50”, do acervo da Escola “Caetano de Campos”, enviadas e recebidas pela Bibliotecária Iracema Marques da Silveira (responsável pela elaboração do *Nosso Esforço*), pela Diretora da Escola Carolina Ribeiro e pelos alunos redatores.

4. SÃO PAULO E A LUTA PELA HEGEMONIA

4.1. AUTONOMIA VERSUS CENTRALIZAÇÃO

*O conselho Superior da Educação aí está. – Senhores Conselheiros, não desanimar. Nem todos os paulistas morreram em 1932. É preciso erguer de novo o penacho de São Paulo!*²⁹

Este capítulo propõe identificar particularidades e contradições do debate desencadeado pelo movimento favorável à centralização do ensino no Brasil, problematizando a reação do Estado de São Paulo a este processo a partir da visão da historiografia, em especial, da narrativa de Fernando de Azevedo. Busca, também, vestígios das possíveis relações entre o entusiasmo normalista e a existência de uma suposta epopéia bandeirante inspirada nos heróicos tempos do ensino jesuítico e do movimento das bandeiras que caracterizaria a disputa em torno da memória escolar paulista.

O caminho tortuoso, trilhado até a efetiva implantação do ensino popular, no Brasil, em especial, o ensino primário e normal, é objeto de reflexão dos historiadores da educação que estudam o desenvolvimento social e político dos sistemas educacionais. Tanuri (1979), Xavier (1980) e Nagle (1990) problematizam a questão da centralização versus descentralização do ensino e atribuem à ausência do Governo Central na manutenção daqueles níveis de ensino, fator determinante para a tardia expansão do ensino primário no Brasil.

Segundo a concepção clássica-consensual que expressam, desde o Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, estruturava-se o que Xavier (1980) denomina o “edifício instrucional”, fundamentado na medida legal que descentralizou o ensino trazendo conseqüências desastrosas, principalmente para os níveis primário e normal. Dentre as medidas implantadas pela legislação imperial ressalta-se, neste sentido, a criação das Assembléias Provinciais com a função de legislar sobre a instrução primária e secundária, ato que impedia o

²⁹ Carolina Ribeiro, “*O ensino através da história* – Separata do volume ‘IV centenário da Fundação da Cidade de São Paulo’”, Gráfica Municipal - São Paulo (Brasil) – publicação de 03/12/1953, p. 116. Conferência proferida na Biblioteca Municipal de São Paulo a convite do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo.

governo central de exercer qualquer interferência nestes níveis de ensino. Segundo esta concepção, o modelo descentralizador instituiria a dualidade desses sistemas de ensino e legalizaria a situação de abandono em que se encontrava o ensino elementar, atrelando-o aos (des) interesses locais e mantendo-o inalterado por aproximadamente um século, ainda.

De fato, o Congresso Constituinte que promulgou a primeira Constituição Republicana, em 1891, atualizou “uma espécie de federalismo educacional” dentre as medidas que visavam a organização da educação escolar que, segundo Cury, Horta e Fávero (1996, p. 78), implicava:

[...] na manutenção do ensino (e do diploma) oficial e a divisão das competências. Neste último caso, o encargo da instrução pública primária se mantém como tarefa dos Estados e Municípios, o ensino secundário ficou a cargo dos Estados, mas poderia também ser mantido pela União e pela iniciativa privada. Já o ensino superior oficial ficou sob o controle da União, aberto aos Estados e livre à iniciativa privada.

A constituição de 1891 preservou, portanto, o artigo que previa a autonomia e a responsabilidade dos Estados para legislar e prover os recursos necessários à instrução pública elementar: “A manutenção da linha do Ato Adicional de 1834 só fez ampliar o federalismo. Neste caso, era quase que conatural a adjunção da educação como instrução pública na esfera das unidades federadas” (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996, p.75). Aspecto que mobilizou calorosas polêmicas, o referendo republicano ao ensino descentralizado teria favorecido, principalmente na visão dos intelectuais de 1920, a regionalização da educação e os mandos locais que não reconheciam a legitimidade das leis democráticas. Situação que, avaliavam, perdurou durante toda a Primeira República.

Faria Filho (2003, p. 136), por sua vez, desloca o foco desta discussão objetivando “desnaturalizar o lugar que a própria historiografia construiu para a instituição escolar em nossa formação social, mostrando-a como um *vir a ser* contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais”. Problematiza as determinações deste processo legal, ressaltando que a ausência do Governo Central e, por conseguinte, os poucos recursos financeiros provenientes das províncias e destinados ao ensino de primeiras letras, no século XIX, propiciaram o surgimento de processos sociais alternativos de alfabetização, como a escola doméstica e a preceptoria, administrados por particulares, famílias aristocratas que financiavam a contratação de professores (as) e/ou preceptores (as), que merecem ser estudados. Dados que, por si só, não atenuaram o alto índice de analfabetos e a negligência do Estado brasileiro em relação à

educação básica, legados do período imperial e expõem, ainda, as profundas defasagens existentes entre a crescente demanda por educação formal e a timidez das ações políticas, destinadas ao ensino popular, quadro que se manteve inalterado no século XX, por décadas adentro. Entretanto, sugerem que o processo de alfabetização como prática sócio-cultural instituiu-se independente ou mesmo anteriormente ao projeto do Estado Moderno.

O debate historiográfico proposto por Viñao Frago (2003), contribui para esta reflexão apontada por Faria Filho, na medida em que destaca outro modo de olhar os fatores que acentuariam a defasagem entre a demanda educacional e o atendimento precário por parte das políticas públicas, enfatizando o forte papel que a cultura escolar exerceria para o sucesso ou o fracasso das reformas e questiona as teses tradicionais ao afirmar que os processos educativos escolares são fenômenos sociais anteriores à formação dos Estados Nacionais.

Está no pano de fundo desta discussão, a contraposição, que prevaleceu no modelo interpretativo de Fernando de Azevedo, entre o técnico e o político, o moderno e o tradicional; neste sentido, é emblemática a idéia de que o projeto renovador da educação não seria implantado pela forma política tradicional e burocrática. Para Azevedo, o fazer político era associado à elite “atrasada” que impedia a irrupção do novo, demonstrado, nesta passagem em que comenta as dificuldades enfrentadas para a implantação do projeto da Universidade de São Paulo que,

Não tiveram outra origem senão na mentalidade tradicional e na burocracia que estabeleceu, sufocando todas as energias renovadoras, a preeminência do político sobre o administrativo e do administrativo sobre o técnico, a resistência secular e as oposições radicais à criação de universidades e altas escolas que recolhessem e mantivessem antes de tudo os privilégios da pesquisa desinteressada (AZEVEDO, 1971, p.150).

Antes disso, o novo surgiria de forma redentora, como uma verdadeira epopéia das forças renovadoras, introduzidas por Sampaio Dória que, inaugurando a fase das reformas em 1920 “[...] conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros da antiga escola deviam desmoronar”. Vemos que o caminho apresentado é o “[...] da restauração da paz pela escola e da formação de um novo espírito, mais ajustado às condições e necessidades de um novo tipo de civilização” (AZEVEDO, 1971, p.151-153). Por isso, podemos inferir que a escola se constituiu no lugar de expressão e culto da modernização e em objeto de uma acirrada disputa pela memória

escolar na medida em que foi o centro irradiador da nova mentalidade e de práticas renovadas, cujo principal trunfo, tornou-se, no contexto paulista, a fundação da Universidade de São Paulo.

Paralelamente à discussão sobre as várias concepções que se formaram em torno do modelo ideal de escola, Tanuri (1979) traçou, por outro lado, o histórico do movimento que crescia nas primeiras décadas da República, em favor da interferência do Governo Central no ensino popular. Além disso, demonstrou que o analfabetismo foi identificado como o grande problema nacional, termômetro que estabelecia a urgência do debate sobre as reformas que o ensino primário necessitava. Este era o tema central do debate educacional que aglutinou a maior parte da intelectualidade, educadores, parlamentares e homens de imprensa, desde a década de 10, do século XX e mobilizou pelo menos três instituições: a Câmara dos Deputados, as Ligas Nacionalistas e a Associação Brasileira de Educação (ABE), bem como as associações de classe, como a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.

Na década de 1920, este tema seria aquecido pelas mudanças ocorridas desde anos anteriores, com a intensificação da vida urbana, a pressão exercida pelo movimento operário e o fortalecimento das Ligas Nacionalistas (1916). Esta última formada por uma nascente classe média urbana, que se organizava em favor do “exercício do voto”, da “nacionalização do estrangeiro” e do “combate ao analfabetismo”. Neste contexto, no qual a classe média identificava o “elemento estrangeiro” e o analfabetismo como os principais obstáculos à realização do projeto de ampliação de sua base política, a escolarização primária ganha outro enfoque e “[...] passa a ser vista como componente indispensável para aquisição dos direitos políticos e, portanto, fundamento do regime democrático [...]”. E foi decisiva para a discussão sobre a participação do governo federal neste nível de ensino, objetivando uma escola primária em bases nacionais, capaz de “[...] congrega a todos, brasileiros e imigrantes, num grupo coeso, unitário, a batalhar pela elevação do país e pela sua colocação entre as nações mais desenvolvidas” (TANURI, 1979, p.55).

A melhor forma de nacionalizar o imigrante e eliminar o analfabetismo seria investir em escolas normais para a formação de professores, bem como melhorar a qualidade dos grupos escolares “[...] pensados como centros de socialização política e combate ao inimigo interno, objetivando integrar na comunidade nacional, imigrantes e descendentes [...]” (MONARCHA, 1999, p.235).

Sobre o investimento público no desenvolvimento do ensino normal Tanuri (1979, p.55) aponta que:

Apenas em decorrência de todo esse movimento favorável à participação do Governo Federal no setor do ensino primário é que se manifesta idêntica solicitação na esfera do ensino normal, considerada a estreita vinculação entre esses dois setores do sistema escolar.

Este movimento justificava-se em função de que, até em São Paulo, onde a qualidade do ensino era elogiada nas quatro regiões do país, sofria-se com a falta de professores (TANURI, 1979). Em 1930, João Lourenço Rodrigues (1930, p. 428) refere-se com orgulho à hegemonia do modelo de ensino paulista que culminou, na década de 1920, na reorganização e modernização dos sistemas estaduais de ensino em todo o país, o que seria seu principal legado:

Quando as outras unidades da Federação, no intuito de reformar os seus velhos moldes didacticos, appellaram para São Paulo, solicitando o concurso dos seus professores, ellas affirmaram por esse facto o primado da terra dos bandeirantes em matéria de organização didactica, reconheceram os progressos methodologicos que della fizeram um paradigma. Nada menos de dez Estados dão disso testemunho: Santa Catarina, Paraná, Matto Grosso, Goyaz, Espírito Santo, Sergipe, Pernambuco, Piauhy, Ceara e o próprio Districto Federal.

Hegemonia que seria ameaçada pelas rupturas político-institucionais causadas pela Revolução de 1930 e, sobretudo, pela derrota sofrida em 1932. No plano educacional o surgimento da Associação Brasileira da Educação (ABE)³⁰, em 1924, favoreceu o debate sobre questões polêmicas que atingiam a escola e demonstra, que o grupo que a constituía, longe de constituir um corpo homogêneo, transitava por conflitos políticos-educacionais. Articulava-se, circunstancialmente, “[...] através de conferências, cursos, debates, inquéritos que promoveu [...]” (TANURI, 1979, p. 68), em torno de questões educacionais mais abrangentes e consensuais. Assim, estabelecendo uma forte correspondência com as propostas defendidas pelas Ligas Nacionalistas, uma das questões centrais discutidas pelos grupos que disputavam o espaço político da Associação, ainda na década de 1920, era a “polarização regionalização versus

³⁰ A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada no Rio de Janeiro, em 1924, e congregava intelectuais envolvidos na discussão sobre os rumos da educação escolar e da nação. Para aprofundamento das teses defendidas em seus congressos e os princípios teórico-filosóficos que a orientavam, ver: CARVALHO, Marta. *Molde nacional e Forma cívica: higiene, moral e trabalho n Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 1998a.

uniformização do ensino” (CARVALHO, 1998a, p. 212).

Conforme Carvalho ressalta, trata-se de uma equação gestada mais sob a influência preponderante de propostas que convergiam em torno de questões básicas, tais como a “formação da nacionalidade” e a “instrução popular”, entendidas como de interesse comum e nacional, do que em diferenças inconciliáveis.

Sobre as encruzilhadas do movimento educacional que delinearão os confrontos da ABE, Carvalho (1998a, p.24) pondera:

Em primeiro lugar, pretende-se criticar a oposição *tradicionalistas x renovadores* enquanto categoria descritiva que biparte o movimento em dois campos nitidamente diferenciados e antagônicos. No movimento educacional em 20 não estiveram engajados apenas apologistas do ‘novo’, sendo possível distinguir, nele, ‘tradicionalistas’ e ‘renovadores’. As diferenças entre eles, contudo, foram relativamente compatibilizadas.

Porém, findada a Primeira República, o processo de reorganização política desencadeado pela Revolução de 1930 expõe as fissuras de forças que se mantinham coesas em torno do combate ao analfabetismo como a causa nacional. A IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela ABE em 1931, foi marcada por posições divergentes sobre o encaminhamento das questões relativas à uniformização da educação nacional e à forma de participação da Associação, na formulação de propostas ao novo Governo, acirrando as diferenças, até então secundarizadas no debate educacional, colocando em trincheiras opostas, católicos e liberais.

É bem verdade que as posições dos educadores vinculados à A.B.E, no que respeita a atribuições entre os poderes federal e estadual, se distanciaram das idéias defendidas pelas correntes nacionalistas, que haviam incentivado o movimento de chamada de participação do Governo Federal no ensino popular. Quando, por ocasião dos debates em torno da elaboração de um anteprojeto do capítulo dedicado à educação e cultura da Constituição de 1934, os educadores da A.B.E. não propugnavam pela atribuição de latos poderes à União – posição adotada por partidários das mencionadas correntes – defendendo a autonomia dos Estados na Organização dos respectivos sistemas de ensino, em todos os níveis. Não é menos verdade, entretanto, que procuraram atribuir ao Poder Central um papel coordenador, orientador e ao mesmo tempo supletivo no desenvolvimento do ensino em todo o país, de forma a definir, realmente, um sistema *nacional* de educação. Tais idéias foram, como se sabe, vencedoras, vindo a consubstanciar-se em dispositivos da Carta de 1934 (TANURI, 1979, p. 70).

Afastados das instâncias decisórias da educação pública desde a Constituição de 1891, os católicos vinham preparando e fortalecendo suas bases sociais, vinculadas à educação. Assim, a Liga dos Professores Católicos, que existiu até 1919 congregava, dentre os professores católicos, Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues. Em 1932, transformou-se em Associação do Professorado Católico e, em 1933, foi criada a Conferência Católica Brasileira de Educação, que realizou seu primeiro congresso em 1935.

Na perspectiva interpretativa de Tanuri (1979), a discussão sobre a autonomia do ensino foi um divisor de águas para os grupos que debatiam a formação de um sistema nacional de educação e refletiu na legislação educacional do período pós-30. Acompanhando a reflexão da autora, portanto, as mudanças no ensino a partir da década de 1930, espelham desdobramentos das primeiras reformas educacionais republicanas que almejavam por mudanças políticas e educacionais. São mensageiras, também, de um projeto político educacional fundamentado, especialmente, no movimento dos intelectuais e nas novas teorias da escola nova. Essas teorias, na década de 1920, defendiam a superação do modelo de ensino tradicional afetando, no plano legal, a organização da vida escolar, as práticas escolares, as relações dos educadores com essas políticas.

Este debate extrapolou os meios oficiais e fomentou a polarização das idéias e das concepções educacionais. No âmbito da escola, instigou os educadores paulistas a potencializarem estratégias e articulações políticas, em defesa de sua autonomia, que merecem ser particularizadas quando analisamos a face escolar do processo de escolarização em São Paulo.

4.2. “O ESPÍRITO PAULISTA, PREVIDENTE, GENEROSO E NOBRE”

Buscando compreender o mito do modelo escolar paulista como elemento integrador de significado simbólico (BURKE, 1992a), destaco o estudo de Ferreira (2002, p.25) sobre o imaginário regional paulista, no período de 1870 a 1940, que denomina “a epopéia bandeirante”. O autor afirma ser esta epopéia originária de “esforços iniciais de elaboração histórica e literária da intelectualidade regional”, localizados, inicialmente, em 1870. A década de 1920, por sua vez, representaria o desenvolvimento econômico e a “hegemonia política de São Paulo na Federação. Consolida-se, enfim, as elites letradas regionais, responsáveis pela afirmação do imaginário

paulista” e, em 1940, identifica:

Tendência ao esgotamento daquele modelo épico de representação da história, em paralelo a uma rede de fatores, entre os quais: a modificação no campo intelectual, com o surgimento de estudiosos profissionais, mais apartados do mundo das elites; a perda de importância das antigas instituições de agremiação das elites letradas, em face do surgimento da universidade; a própria crise de hegemonia política regional, afetando os alicerces simbólicos da epopéia paulista, e uma série de mudanças desde então operadas no campo social e cultural, ainda hoje em curso, responsável pela perda de vigor dos sentimentos identitários tradicionais (FERREIRA, 2002, p. 25).

Sobressai, no Estado de São Paulo, um clima sócio-cultural dinâmico causado, dentre outros fatores, por mudanças aceleradas pelo processo de urbanização que tenderia, de maneira geral, a obscurecer o modelo de representação paulista sedimentado na epopéia bandeirante. Inaugurava-se uma oposição ao modo de vida paulista provinciano e aos símbolos identificados à velha e decadente aristocracia política regional. Poderíamos, neste momento, indagar, se a velha Escola Normal não estaria entre esses símbolos.

Sevcenko (1992, p. 231) ao caracterizar São Paulo, nos frementes anos 20, como uma cidade em ebulição, afirma que, à invasão tecnológica que ocorria neste período seguiam-se apelos à implementação da racionalidade administrativa, informação estatística e métodos científicos que abrangiam o modelo estatal inserido em “um conceito moderno de ação do Estado”. Os avanços da ciência moderna clamavam por eficiência,

“Moderno” se torna a palavra-origem, o novo absoluto, a palavra-futuro, a palavra-ação, a palavra-potência, a palavra-libertação, a palavra-alumbramento, a palavra-reencantamento, a palavra-epifania. Ela introduz um novo sentido à história, alterando o vetor dinâmico do tempo que revela sua índole não a partir de algum ponto remoto no passado, mas de algum lugar no futuro.

A busca desenfreada pelo “moderno” consolidou um conceito polissêmico, cujos sentidos encontram-se, não no tempo presente nem tampouco no passado, mas apontam em direção ao futuro. Em contraposição a esses tempos de mudanças ameaçadoras, o grupo de educadores paulistas utiliza-se dos elementos próprios à cultura escolar para manter vivos valores que, rapidamente, converter-se-iam em bens de um passado renegado, ressignificando o mito da gloriosa escola de outrora. Assim, é possível inferir que a trajetória da escola normal paulista, freqüentemente lembrada nas reformas de Antonio Caetano de Campos e Gabriel Prestes, é

representativa de uma determinada memória social (BURKE, 1992a), e localizada em um tempo distante (POLLAK, 1992).

O anseio por autonomia (da escola) expresso por esses educadores retoma um tema duplamente recorrente no repertório político da elite paulista, o federalismo. Em primeiro lugar, devido à forte identificação que expressam com os anseios federalistas dos republicanos históricos, que remontam ao final do século XIX e, em segundo, porque o lugar (Escola Normal) de onde falam foi palanque destes mesmos políticos federalistas, enquanto exercitavam sua autoridade. João Alberto Sales, dos mais árdios defensores do federalismo, foi diretor desta mesma Escola Normal da Praça, no período de 1898 a 1901.

Essa estreita relação, entre o projeto defendido pelos republicanos históricos e a escolarização, não se realizou apenas na Escola Normal da Praça. Segundo Azevedo, L. (2005), a criação da Escola Normal de Campinas também foi peça fundamental para a consolidação dos projetos liberais defendidos por estes políticos, oriundos de Campinas.

Sales, filho de fazendeiros do café, era campineiro, irmão de Campos Sales. Nasceu em 1857 e faleceu em 1904, fez parte do grupo dos republicanos históricos, vivendo sua maturidade no auge do debate republicano que se avizinhava. Foi advogado e jornalista, proprietário do jornal *A Província*, oportunidade em que conheceu Julio de Mesquita do Partido Republicano Paulista (PRP). João Alberto Sales sistematizou o ideal separatista, no livro *A pátria paulista*, conhecido manifesto dos paulistas, publicado em 1887, de onde podemos extrair alguns dos elementos constitutivos da epopéia bandeirante, que permaneceram vivos nos ideais que os educadores expressaram nestes dois momentos históricos da luta pela hegemonia paulista. A força paulista era assim definida por Sales (1887, p. 117): “[...] porque ao espírito paulista, providente, generoso e nobre, não assombram condenáveis prejuízos nem antagonismo de interesses”.

Ao criticar a centralização monárquica que transformava a província em “simples feitoria imperial”, Sales expõe o descontentamento da elite paulista com a política centralizadora do império. Schwartzman (1975, p. 106), que se dedicou ao estudo da conturbada relação entre *São Paulo e o Estado Nacional* expõe os termos em que se deu, na prática, a subordinação dos interesses locais, neste período:

Os presidentes de província, como eram conhecidos, eram nomeados pelo imperador, tendo sua lealdade e fidelidade totalmente orientadas para o governo central. Não era necessário ao presidente ser natural da província que governava

ou estar de alguma forma, relacionado a ela; com frequência um mesmo homem ocupava a presidência de várias províncias em sua carreira política.

Este sistema dificultava, sobremaneira, a articulação política da elite regional. Neste contexto, surgiu o movimento republicano que o autor data de 1870, ano do lançamento do Manifesto Republicano publicado no Rio de Janeiro, e que teve características próprias em cada Estado. Segundo este autor, nos artigos publicados pelo jornal *A Província de São Paulo* é possível perceber a peculiaridade do federalismo na ideologia republicana dos paulistas: “Primeiro, o tema do federalismo era central e, não raro, mais importante que a própria idéia republicana” (SCHWARTZMAN, 1975, p.113); segundo, os paulistas não priorizavam a inclusão do tema da escravidão na questão republicana, devido ao enfrentamento deste problema ter sido menos problemático nesta região e, em terceiro, caracterizava-se por ser um movimento não violento, participavam do jogo político-eleitoral. Podemos inferir que a possibilidade de interferir no jogo político seja uma das razões para que João Alberto Sales inicie o *Manifesto* com um apelo aos líderes do PRP e à imprensa paulista, exigindo uma postura corajosa e mais propagandista das novas doutrinas, diante da “completa passividade, que tem sido até hoje quase que inteiramente estéril para o partido, assuma a imprensa republicana uma posição mais ativa, mais corajosa, mais intrépida e mais na altura de sua elevada missão evangelizadora” (SALES, 1887, p.6).

De certa forma, é possível observar relações entre aquele modelo épico de representação da história (FERREIRA, 2002) e as práticas ritualísticas que constituíam a dinâmica da Escola “Caetano de Campos” e que se tornaram um solo profícuo para a realização da contínua refundação da sociedade paulista, via escolarização. Por outro lado, a neutralidade técnica, reivindicada em vários momentos pelos renovadores, era um dos parâmetros da modernidade e de seu distanciamento das forças conservadoras, elemento que lhes atribuía autoridade, e permeou as propostas renovadoras do período. Encontrar-se em posição de neutralidade significava distinção em relação ao grupo identificado com antigos símbolos, presos ao passado como, também, servia de antídoto a filiações políticas incômodas, como o temido comunismo.

Não deve ser subestimado, no entanto, o fato de que os próprios renovadores guardam, em suas origens, laços com o pensamento e os costumes tradicionais e a formação educacional baseada nos valores e na prática do catolicismo. Para situar melhor esta afirmação, são

significativas e emblemáticas as articulações políticas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em suas trajetórias, sobretudo na de Azevedo, considerando os cargos que ocupou na hierarquia do governo paulista, nas décadas de 1930 e 1940, é possível apreender alianças políticas com intelectuais engajados na difusão da hegemonia paulista. Portanto, a existência de outras memórias em disputa alerta para o risco de nos basearmos exclusivamente no discurso que os próprios renovadores produziram sobre este movimento.

Autodenominavam-se técnicos ou profissionais da educação, e não políticos. Desta forma, demonstrar espírito público apolítico e dedicação, quase exclusiva, à causa da educação pública figurava entre as principais qualidades valorizadas por estes profissionais e justificava, por vezes, escolhas políticas e alianças com setores autoritários e conservadores, contraditoriamente, os principais alvos de suas críticas. Fatos narrados em detalhes são fartamente encontrados em várias passagens da autobiografia de Fernando de Azevedo (1971), intitulada: *História de minha vida* e da biografia de Anísio Teixeira, escrita por Hermes Lima (1978), *Anísio Teixeira estadista da educação*, demonstrando, que além de serem técnicos comprometidos com a educação pública e a renovação dos sistemas de ensino do país, eram políticos habilidosos.

Para exemplificar, cito a reflexão de Schwartzman (1979, p. 203) sobre o fato do nome de Paulo Duarte, intelectual, socialista convicto, amigo de Julio de Mesquita Filho, ter sido excluído da comissão responsável pela elaboração do projeto que deu origem a Universidade de São Paulo: “Talvez a presença do nome de Paulo Duarte fosse excessivamente marcante para uma iniciativa desta envergadura, que dependesse de uma descaracterização política para que pudesse se realizar e lançar raízes enquanto projeto político de reconquista da hegemonia perdida”. Este trecho identifica um modo específico de fazer política, demonstrando que era necessário ser bastante habilidoso neste momento de muitas contendas.

Outros exemplos: em primeiro lugar, a observação de Lourenço Filho sobre o debate que ocorreu no legislativo e em outras instituições sociais, a que foi submetido o anteprojeto da Reforma proposta por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928. Considerada um marco da nova política de educação por este grupo, Lourenço Filho descreve a impecável atuação de Azevedo nesta oportunidade, como uma ação apolítica, que visava, por seu modo, aos anseios sociais e democráticos:

É que o Sr. Fernando de Azevedo, desejoso de fazer administração e não política, repelira as transações que se lhe ofereciam a troco da aprovação final. E

viu-se então uma coisa interessantíssima: a maioria a pugnar pelo projeto governamental, a imprensa a sustentá-lo, e a opinião pública, já pelos órgãos do professorado, já pelas associações intelectuais, a premir a maioria política do legislativo do Distrito (LOURENÇO FILHO, 1928 apud AZEVEDO, 1971, p. 156).

O próximo exemplo é um conhecido episódio envolvendo Anísio Teixeira quando ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução, no Distrito Federal, de 1932 a 1935, e promoveu reformas que visavam à ampliação e à reorientação do sistema escolar. Segundo Azevedo (1971, p. 182), as iniciativas de Anísio Teixeira, como a criação da Universidade do Distrito Federal (1935) e a elevação do ensino normal ao nível superior, visando à formação de professores em bases científicas, significaram a aceitação e continuidade dos princípios da reforma que havia implementado em 1928. Porém, ao ser intensamente acusado de comunista por representantes dos setores conservadores, devido as medidas que adotara na direção da democratização do ensino, o reformador Anísio Teixeira foi levado a pedir demissão do cargo e sustentou, em sua carta de demissão enviada, à época, ao Prefeito Pedro Ernesto, ser vitimado pela incompreensão de suas iniciativas, reafirmando, em sua defesa, a tese da neutralidade política e sua fidelidade aos princípios do progresso, conforme trecho reproduzido abaixo:

Excelentíssimo Senhor Prefeito:

Pela conversa que tive ontem com Vossa Excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei imediatamente o meu pedido de demissão que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar os programas que a minha consciência profissional houvesse traçado.

Renovo a declaração, porque não me é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva do que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição, ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que lhe descubram outras tendências e outra significação senão as de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica.

Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda a

obra de esforço e sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos [...] (TEIXEIRA, 1935 apud LIMA, 1978, p. 138).

Outro bom exemplo desta faceta do discurso renovador está na narrativa escolhida por Fernando de Azevedo para explicar sua passagem pela Diretoria da Instrução Pública, em São Paulo, em 1933, oportunidade em que elaborou o primeiro Código de Educação do Brasil. Mineiro, nascido em 1894, Azevedo foi seminarista e passou a maior parte de sua vida escolar em colégios jesuítas. Iniciou sua carreira como professor da cadeira de Latim e Literatura e lecionou estas mesmas disciplinas na Escola Normal da Praça, na década de 1920. Estabeleceu fortes vínculos com a elite desse Estado, assumindo cargos de estrita confiança deste grupo na administração pública, conforme relato de sua firme presença no governo de São Paulo por ocasião da Revolução Constitucionalista, em 1932. Funcionário do Departamento de Publicidade e Propaganda tinha sob sua responsabilidade a coleta e posterior divulgação ao público de informações relativas ao dia-a-dia da luta revolucionária paulista.

Segundo relato de Azevedo, “as resistências heróicas dos paulistas” sucumbiram às tropas do Governo Federal lideradas pelo então General Valdomiro de Lima que, em seguida, assumiu o Governo de São Paulo como interventor. Mesmo afirmando que “[...] a nenhum de nós, podia ocorrer àquela altura, um convite que partisse do chefe militar que acabava de entrar em São Paulo, à frente das forças federais. Como já disse, nem de nome o conhecia” (AZEVEDO, 1971, p. 114), Azevedo aceitou o convite para que assumisse o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública, que partiu do novo interventor (responsável pela situação humilhante a que havia sido submetido o povo paulista) afirmando tratar-se de estratégia política deste grupo diante da derrota sofrida. Relata sobre os motivos de sua recusa, em um primeiro momento para, em seguida, explicar como fora convencido à mudança de postura, a partir de uma espécie de autorização que recebeu de líderes paulistas, aceitando o cargo. Assim ele descreve sua conversa com Armando de Sales Oliveira que, naquele momento, era diretor de *O Estado de São Paulo*:

Fui então ao seu encontro, na redação, para conversarmos, atendendo aos seus desejos. A palestra foi rápida e incisiva. Compreendia bem meus escrúpulos e os receios de que fosse mal interpretada minha participação no Govêrno que se instalara em São Paulo, em conseqüência da vitória das forças federais. Mas, por mais que me custasse, devia aceitar o encargo, pesado demais ainda para o mais capaz de exercê-lo. - ‘Nós precisamos de você (disse-me Armando Sales). Você

será o baluarte de resistência contra a onda que vem do Sul. São Paulo espera de você esse sacrifício, - você é um homem com a projeção e a força moral e intelectual necessárias para impor a justiça, contra as represálias, o respeito á lei e o restabelecimento da paz e da harmonia entre os poderes do Estado e da União' (AZEVEDO, 1971, p. 115).

Na versão de Azevedo sobre esse episódio, é possível notar indícios de sua filiação católica, aspecto igualmente presente na epopéia bandeirante. A forma como representa a resistência paulista e se auto-representa nela como elemento central, por sacrificar-se pela missão que lhe fora incumbida, de restabelecer a justiça, a paz e a harmonia na relação com o governo revolucionário, lembra imagens do repertório católico. A atuação redentora que roga a si mesmo e imprime em vários outros momentos de sua biografia contribuiu, também, para difundir a imagem mítica dos renovadores do ensino. Como é sabido, Azevedo, logo depois deste episódio viria a participar da comissão que estruturou a Universidade de São Paulo, apoiado pelo próprio Armando de Sales Oliveira, que fora nomeado interventor de São Paulo, por Getúlio Vargas, permanecendo neste cargo em dois mandatos, de 21 de agosto de 1933 a 11 de abril de 1935 e, desta data, a 29 de dezembro de 1936.

A epopéia bandeirante ressurgiu atualizada neste contexto de acirradas disputas ideológicas no qual a profissionalização docente e as técnicas e métodos de ensino ganhavam nova conotação, a dos técnicos da educação. O discurso dos educadores e de parte da intelectualidade regional paulista deste período deixou vestígios da mencionada crise de hegemonia do Estado de São Paulo. Contudo, costurando apoio nos diferentes segmentos sociais, de interesses muitas vezes conflitantes, é no terreno do consenso e, com base na autoridade técnica que se dará, também, a ação política destes educadores.

Recompondo a tese da neutralidade, para Azevedo, a “[...] ausência de uma política escolar oficial [...]” não os afastou de reformas bem sucedidas na administração escolar, esses sucessos “[...] permaneciam em função de sua autoridade e prestígio pessoal” (AZEVEDO, 1963, p. 646). Assim, observa-se que suas ações não tomam a forma de confronto direto, mas de composições políticas, permeadas por contradições identificadas em seus discursos e no processo de escolarização de práticas sociais, conforme veremos a seguir.

4.3. FACETAS DO FEDERALISMO PAULISTA

A crítica formulada por Fernando de Azevedo (1963, p. 622) às forças federalistas, foi fundamentada em seu livro “*A cultura brasileira*”, especialmente na parte terceira “A transmissão da cultura”, no capítulo III, intitulado: “a descentralização e a dualidade de sistemas”. Azevedo dimensiona o desenvolvimento dos sistemas de ensino no Brasil a partir do projeto político republicano, disputado no campo do Estado. Também considera determinante o modelo de reorganização da estrutura social e política, imposto pelas forças federalistas paulistas ao Estado republicano. Este debate apóia-se nos termos da oposição centralização versus descentralização e, sobretudo, na crítica às correntes políticas paulistas que saíram vitoriosas com a Proclamação da República.

A idéia em marcha, da unidade de direção do ensino ou, ao menos, da interferência do Governo central na educação primária e secundária, foi paralisada, no seu desenvolvimento, pela vitória obtida, com a mudança do regime, pelas reivindicações autonomistas, de que São Paulo se tornara, por força de sua expansão econômica, um dos principais focos de irradiação (AZEVEDO, 1963, p. 610).

Segundo essa visão, a vitória do princípio federalista que favorecera apenas o próspero Estado de São Paulo trazendo, em contrapartida, o aprofundamento dos problemas sociais, definiria, nos primeiros anos da república, um cenário político desfavorável à profunda reorganização dos sistemas de ensino, que a sociedade brasileira demandava:

Com a descentralização imposta pela vitória das idéias federalistas; com a desorganização econômica resultante da abolição do elemento servil, e com as lutas que se seguiram para a consolidação do novo regime, transferiram ao primeiro plano as questões essenciais de ordem política e financeira, a educação e a cultura, que só se expandiram nas mais importantes regiões econômicas do país, como São Paulo, puderam seguir, sem transformações profundas, as linhas de seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império (AZEVEDO, 1963, p. 626).

Ressaltando que a vitória federalista significou a permanência do que havia de mais retrógrado no pensamento político e intelectual à época, Azevedo (1963, p. 622), seguindo sua linha de raciocínio, afirma que as iniciativas para a renovação dos sistemas de ensino - dominados pelo espírito excessivamente literário e jurídico -, foram prejudicadas nas reformas

iniciais da república, sobretudo, pela “[...] vitória das tendências centrífugas dos regionalismos e a expansão crescente das autonomias estaduais [...]”, que mantinham a mesma estrutura política e modelo de ensino legados do regime imperial.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1963, p. 626).

Para Azevedo, os sistemas de ensino secundário e superior continuavam a alimentar as condições culturais e educacionais que reproduziam as desigualdades e os desníveis sociais, reflexo da vitória das forças políticas que defendiam o princípio do federalismo na primeira Constituição Republicana de 1891 e da ausência de iniciativa dessas elites. Com exceção da Reforma Benjamin Constant (de inspiração positivista), primeira reforma deste novo regime a introduzir os estudos científicos, ainda que, com o objetivo de conciliá-los aos estudos literários, nenhuma outra reforma educacional teria buscado alterar as bases deste ensino, ao longo da Primeira República.

Ressaltando a ausência de “política de cultura” por parte do governo republicano, Azevedo esboça o que ficou conhecido como *modelo interpretativo azevediano*. O autor descreve a situação de estagnação cultural e educacional dos sistemas de ensino, destinados a formar a “elite dominante” desde o império, como resultado da predominância de um modelo de ensino literário, apartado da pesquisa científica e da descentralização do ensino, que afetou, também, os níveis primário e normal expondo-os a inúmeras deficiências ao longo de todo esse período. O atraso imposto por esta situação aprofundava os desníveis culturais e econômicos entre as várias regiões do país e impedia a emergência do novo, dificultando a modernização do ensino e a implantação e efetivação de políticas democráticas e nacionalistas, emanadas do governo central, que o país demandava. No decorrer da Primeira República, até 1930:

[...] em lugar de uma ação única exercida pelo poder central, que orientava a distância toda a política escolar na direção das carreiras liberais sobre a base dos estudos literários, irrompeu, com o regime de descentralização, uma pluralidade de ações regionais, não divergentes, mas concordantes: as ações correspondentes a cada um dos Estados, dominados pela velha mentalidade coimbrã e influenciando de perto, na mesma direção, sobre uma grande variedade de núcleos culturais (AZEVEDO, 1963 p. 623).

Em sua versão, que predominou nos meios oficiais, está presente a preocupação em difundir a memória de uma luta redentora em defesa da educação nacional que, em nome do progresso da nação, promoveu a superação da situação de estagnação em que se encontrava o ensino. Neste sentido, reduziu a campos distintos e antagônicos os líderes do movimento de renovação educacional e os representantes do ensino tradicional. De um lado, o progresso, a renovação, o moderno e, de outro, a resistência do arcaico, do atraso, da tradição, dos regionalismos. As condições políticas, favoráveis a esse movimento ascensional e inexorável em direção a mudanças modernizadoras e rupturas com as forças tradicionais, dar-se-ia apenas com a Revolução de 1930.

Azevedo costura sua crítica a autonomia dos Estados que se mantinham responsáveis pela organização do ensino primário e da escola de formação de professores, desvinculando-se tanto do “patriciado rural” quanto da “burguesia urbana” e, sobretudo, das “tradições do liberalismo” federalista, a cujos princípios ele se opunha. Na memória que constrói da luta do movimento renovador contra as forças tradicionais, que deviam ser superadas, Azevedo parece não pertencer a nenhum grupo que ele próprio reconheça como elite. Além disso, desaparecem de sua análise a mobilização dos movimentos sociais e a instituição de novos processos educativos, na medida em que prioriza a ação política que emana do Estado para a sociedade. Não podemos esquecer que Azevedo fala a partir do lugar que ocupou, à frente das idéias de renovação, mas, também, como reformador que realizou políticas de reforma da instrução pública. Sua abordagem tornou-se hegemônica até, aproximadamente, a década de 1980 e cristalizou, na memória da educação, a imagem redentora do movimento renovador, atuante desde a década de 1920. Neste sentido, o papel que ele atribui a si mesmo nesse movimento e a oposição que amargou por parte da elite ligada à educação, colocam-nos o desafio de considerar seu campo de influência e de atuação, especialmente em São Paulo, Estado que se tornou o principal foco de irradiação do federalismo e, no qual, este mineiro, um estrangeiro em terras bandeirantes, construiu boa parte de sua carreira no magistério público nas décadas de 1920 a 1940.

Nos vários momentos em que participou do processo de renovação educacional e político paulista, destacou-se como professor da Escola Normal e, posteriormente, catedrático da Faculdade de Educação; mas, sobretudo, como Diretor da Instrução Pública. O movimento educacional, por sua vez, manteve-se expressivo e atuante em São Paulo nesta época de contendas e dissensões, e produziu registros de suas estratégias, como que construindo uma outra

memória, questionadora das bases desse pensamento, reafirmando o seu compromisso com a escola e a sociedade paulista.

Schwartzman (1975, p. 120) analisa a situação de São Paulo, citando J. L. Love (1971) e aponta uma aparente marginalidade deste Estado, tanto no contexto político quanto no econômico:

É clássica a interpretação do sistema político da Primeira República em termos do ‘eixo café com leite’, as oligarquias de Minas e São Paulo. De fato, a importância política de São Paulo nunca correspondeu ao que seu crescente peso econômico sugeriria. Apesar do fato de o Partido Republicano Paulista ter apoiado todos os candidatos presidenciais vitoriosos desde 1898, exceto Hermes da Fonseca, o fato é que somente Campos Sales (1898-1902), Rodrigues Alves (1902-1906) e Washington Luís (1926-30) eram daquele Estado. A esta ausência da presidência no período de 1910 a 1926 correspondeu uma participação reduzida nos ministérios, tal como os dados de Love evidenciam.

A política de impostos à importação e à exportação também passava a impressão de que São Paulo sustentava o restante do país, pois,

[...] representava, de fato, um mecanismo de transferência de renda dos Estados exportadores, para aqueles onde a força política podia influenciar na alocação de recursos federais. Esta situação era, sem dúvida, sentida em São Paulo, onde a parábola da locomotiva e seus vinte vagões era corrente (SCHWARTZMAN, 1975, p. 122).

A polêmica em torno da marginalidade do Estado é acentuada pela afirmação do autor: “De fato, a importância política de São Paulo nunca correspondeu ao que seu crescente peso econômico sugeriria” (SCHWARTZMAN, 1975, p. 122).

Funcionando como um pólo financeiro e cultural, São Paulo tornava-se cada vez mais atrativo. Em suas memórias, Azevedo (1971, p. 53) afirma que o que o trouxe a São Paulo, em 1917, cidade “[...] onde fiz quase toda minha carreira no magistério e no jornalismo, como escritor, homem público e reformador da educação” foram as bodas com uma moça paulista, cidade onde constituiu família e onde nasceram três de seus quatro filhos. Mas, ao discorrer sobre as articulações que o levaram a atuar profissionalmente neste Estado, como homem público e jornalista, descreve como se aproximou das pessoas certas para sobreviver, politicamente, no tradicional universo paulista. Assim, em 1918, ainda muito jovem, aos 24 anos, assumiu a cadeira da Disciplina de Latim e Literatura na tradicional Escola Normal da Praça, na ocasião, o mais

jovem professor daquela casa, com o apoio do professor Alarico Silveira que se tornou secretário do Interior de Washington Luís, recém empossado Presidente de Estado. Sobre Alarico, a quem fora apresentado por intermédio de seu amigo José Lannes, afirma ser uma pessoa: “[...] que eu certamente gostaria de ouvir, por ser um homem de grande cultura e erudição, sobretudo nos domínios da língua e da história de S. Paulo”.

Sua experiência profissional como jornalista serviu para que se familiarizasse com os círculos políticos paulistas, mas, também, para tornar-se conhecido entre eles. Iniciou, assim, em 1917, sua carreira no jornal do Partido Republicano Paulista (PRP), *Correio Paulistano*, experiência que seria “muito útil para o conhecimento dos homens e dos acontecimentos” (AZEVEDO, 1971, p. 63). Nesse, que seria o ponto de encontro preferido dos políticos, à época, travou contato com republicanos históricos, paulistas como Menotti Del Picchia, Carlos de Campos, Fernando Prestes e seu filho Julio Prestes.

Convidado por Julio de Mesquita Filho tornou-se redator do jornal *O Estado*, de 1923 a 1926. Por intermédio de seu diretor, aproximou-se de outros escritores, intelectuais e políticos paulistas ilustres: Nestor Pestana, Plínio Barreto, Antonio Mendonça, Leo Vaz, Oscar Freire, Rocha Lima, Artur Neiva e Amadeu Amaral. O conhecido inquérito que coordenaria, em 1926, foi o germe da discussão sobre a necessidade de implantação da Universidade de São Paulo, cujo projeto, por ele mesmo elaborado em 1934, foi alvo de disputas políticas intensas. Sobre esse assunto, assim se pronuncia:

Mas desde já preciso lembrar que o grande animador dessa campanha foi Júlio de Mesquita Filho. A criação de uma Universidade de São Paulo era um velho sonho que acalentava desde suas viagens à Europa e ainda não encontrava, entre nós, repercussão favorável. Se é que (o que é exato) não esbarrava numa oposição dissimulada ou aberta das escolas superiores existentes. Júlio de Mesquita Filho e eu, amigos e quase da mesma idade, juntamo-nos no *O Estado* para travarmos a nossa luta até a vitória final. Partilhava suas idéias que provinham de uma experiência comum, a do convívio mais estreito com a cultura européia: ele, com suas viagens à França, e eu, sem sair do país, pelo contrário, no colégio dos jesuítas e na ordem religiosa, com mestres franceses, italianos e alemães (AZEVEDO, 1971, p. 72).

Compartilhando suas idéias com as de Julio de Mesquita Filho, Azevedo o reconhece como o grande mentor da Universidade de São Paulo. A influência cultural européia que Mesquita Filho havia cultivado afastava-o dos ideais de paulistas conservadores e reacionários

contudo, segundo Azevedo, aproximava-o de suas idéias renovadoras, ainda que, conforme lembra o próprio Azevedo, considere-se sua formação marcadamente católica e sua experiência como seminarista na ordem religiosa dos jesuítas. O inquérito, realizado em 1926, que estimulou este polêmico projeto político, dividiu a intelectualidade paulista e mobilizou as forças conservadoras, de orientação católica, contra as reformas propostas.

Em relação ao embate provocado pelo inquérito, Azevedo (1971, p. 75) afirma tratar-se “a princípio de uma luta entre educadores, que se definia por um conflito de idéias”. Há um esforço, de sua parte, por descrever um cenário absolutamente desfavorável às transformações dos sistemas de ensino, repleto de conspirações que se sucediam, do qual foi o maior alvo e que teve como principal batalha a implantação do sistema de ensino universitário. Um dos focos desta disputa, que demonstra ter atingido o plano pessoal, encontrava-se na Escola Normal da Praça. Dentre os educadores que o hostilizavam de todas as formas, estão os Prof^{os}. Américo de Moura e Firmino de Proença, influentes professores da Escola Normal e Pedro Voss, que dirigiu esta escola em 1924. Esses seguiriam em sua batalha contra o Instituto de Educação e a fundação da USP, delineando pistas, na versão de Fernando de Azevedo, do grupo paulista considerado mais conservador e reacionário, com destacada investida conservadora por ocasião da implantação do Código de Educação, da instalação do Instituto de Educação e da fundação da USP.

Ao se distanciar das propostas da elite que considerava atrasada, Azevedo (1971) buscava legitimar o conjunto de sua obra reformadora. Difundia a imagem do professor estritamente voltado a idéias de renovação educacional e do técnico que mantinha total independência em relação às forças políticas tradicionais, vítima de incompreensões e injustamente perseguido em seus propósitos de reorganização da educação nacional.

Desta forma, assume o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, em São Paulo, em 1933, em meio a contendas e conflitos decorrentes da derrota do Movimento Constitucionalista. Neste período, o movimento conservador, liderado pelos ideólogos do catolicismo, cresceu e intensificou-se a partir das medidas desencadeadas pela Revolução de 1930; atingindo o seu auge com a publicização do Manifesto da Educação Nova, em 1932. De volta a São Paulo, após a reforma educacional que realizou no Distrito Federal, de 1927 a 1930, Azevedo testemunhou a derrota das forças paulistas que sustentavam a revolução constitucionalista e, novamente, contando com o apoio do grupo político ligado ao jornal *O Estado de S. Paulo* - Armando de

Sales Oliveira (diretor do jornal à época), Meireles Reis, Sampaio Dória e Teodoro Ramos - Azevedo assume a Diretoria Geral da Instrução Pública paulista elaborando o Código de Educação e, conforme ressalta, o primeiro no Brasil.

Um código em que se fizesse tábua rasa de todas as leis e regulamentos escolares preexistentes. Um código que, publicado em volume de papel-arroz, pudesse cada professor levar no bolso, e cada professora, na sua própria bolsa. O que me esforçava por fazer, era substituir um enorme acervo disparatado de leis e regulamentos por uma única lei, de fácil consulta e acessível a todos: o Código de Educação (AZEVEDO, 1971, p. 117).

Pensando em fomentar a formação, em nível superior, dos professores primários, o Código efetivou a separação entre o ginásio e o Curso Normal estabelecendo, por força de lei, que a opção para essa formação profissional ocorreria somente após o cumprimento do curso ginásial completo, em cinco anos, ou seja, quando o aluno estivesse com idades entre 15 ou 16 anos.

Novamente, Azevedo remete seu leitor ao contexto da Escola Normal, de onde emanavam conspirações e resistências às transformações radicais que a nova legislação promoveria na estrutura e nas técnicas de ensino. Manifestações que teve que vencer uma a uma: “velhos inspetores e professores, sobretudo da Escola Normal, retrógrados, que há muito se haviam instalado nos preconceitos e na rotina, como em seus domínios próprios.” Azevedo reconhece que reagem não sem razão, pois a reforma proposta alterava a rotina, a estrutura e as técnicas, “tradicionais, e já obsoletas” e atingia em cheio a Escola Normal, “[...] pela, audaciosa (segundo eles) ruptura com o passado e o tradicional e pela investida, não menos desabusada, para uma nova ordem de cousas” (AZEVEDO, 1971, p. 117).

4.4. FUNDAÇÃO DA USP E O PROJETO POLÍTICO DA ELITE PAULISTA

A escolha do nome de Armando de Sales Oliveira para assumir o Governo de São Paulo, em 1933, e a volta de Júlio de Mesquita Filho do exílio, instauraram as condições necessárias para a fundação da Universidade de São Paulo, conforme vimos no relato de Azevedo. Segundo Schwartzman (1979)³¹, a idéia da fundação de uma universidade em São Paulo foi fruto da

³¹ Para o aprofundamento do processo e das articulações políticas que culminaram com a fundação da Universidade

efervescência cultural por que passava principalmente a cidade de São Paulo, na década de 1920. Essa idéia voltou com toda força como uma resposta deste estado à derrota sofrida no episódio da Constitucionalista de 1932 e, ainda segundo o autor, representou para o grupo de intelectuais paulistas, não apenas a recuperação da autonomia do Estado, que passaria do plano cultural para o político e o econômico: “Não se restringia ao empenho na formação de uma elite altamente capaz e dinâmica que pudesse servir de antídoto poderoso contra as influências nefastas procedentes da esfera do governo central, contrárias aos interesses do Estado”. O que estava em jogo era a reconquista da hegemonia, ameaçada pelas sucessivas derrotas sofridas em 1930 e, especialmente em 1932. Segundo as lembranças de Mesquita Filho:

Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da federação. Paulistas até a medula, herdáramos da nossa ascendência bandeirante o gosto pelos planos arrojados e a paciência necessária à execução dos grandes empreendimentos. Ora, que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra dos nossos maiores, das bandeiras à Independência e da Regência à República, do que a Universidade? (MESQUITA FILHO, 1969 apud SCHWARTZMAN, 1979, p. 195):

Percebe-se a evocação da epopéia bandeirante - comumente associada à elite atrasada - que renasce em outro contexto, sendo apropriada por este grupo como motivadora do novo projeto da elite intelectual; o orgulho de ser paulista está presente no discurso de Mesquita Filho como elemento de distinção. Acompanhemos seu discurso de paraninfo da primeira turma formada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1937:

Sois na quase totalidade nascidos em São Paulo e, se porventura alguns dentre vós não viram pela primeira vez a luz do Sol dentro de nossas fronteiras, aqui formaram o seu caráter e amadureceram para a vida do pensamento. Nessas condições basta que volvais o olhar para o passado, basta que vos apliqueis a penetrar o verdadeiro sentido da nossa história, para que não vos assalte a sombra de uma dúvida sobre a rota a indicar às gerações de amanhã. Se a tanto vos dedicardes, vereis que ao paulista de hoje o destino cometeu uma única tarefa: a de completar a obra iniciada pelo paulista do ciclo da penetração. Porque, senhores, o Brasil nada mais é do que um problema posto pelas Bandeiras; e, ou nós paulistas de hoje e de amanhã o resolveremos, ou teremos irremediavelmente falido na missão que nos legaram os nossos antepassados. Quanto mais avançardes na meditação da realidade que nos

de São Paulo e do modelo universitário adotado, ver SCHWARTZMAN (1979).

rodeia, mais profundamente vos convencereis de que é na integração do problema brasileiro, tomado este vocábulo na sua acepção spenceriana, que devemos buscar o ânimo para enfrentar as vicissitudes que porventura nos queira ainda reservar a história. E que admirável mística: tirar essa imensa massa do seu estado atual, ainda quase amorfo, para dar-lhe consistência diferenciada e definida! (MESQUITA FILHO, 1969 apud SCHWARTZMAN, 1979, p. 196).

Este apelo é bastante revelador da faceta política da grande obra que representava a fundação da universidade pública paulista. A luta pela hegemonia paulista no contexto nacional, é uma constante em seu apelo. Em primeiro lugar, é preciso ser paulista “até a medula” para compreender o legado de nossos antepassados. Por isso, o marco para dimensionarmos os problemas nacionais é o movimento das bandeiras. São Paulo é o centro dinâmico do país e exemplo de onde sairia a solução para os problemas nacionais.

Podemos inferir as dificuldades enfrentadas por Fernando de Azevedo para inserir-se dentro das fronteiras e da memória educacional paulistas. Assim é que percebemos que Azevedo ora está ausente, ora secundarizado, tanto no discurso de Mesquita Filho – a quem Azevedo reverenciava - quanto no de Paulo Duarte, um dos fundadores da USP. Em suas memórias, Duarte apresenta os fatos relativos à comissão responsável pela elaboração do projeto da universidade, de maneira divergente da descrita por Azevedo. Vejamos:

Quando Julinho organizou a comissão para estudar o projeto da Universidade, o fez comigo e eu vetei alguns nomes e ele vetou também alguns apresentados por mim. Um dos que vetei foi Guilherme de Almeida, meu amigo, por ser sectário em questões de literatura. Armando concordou comigo. Do seu lado, Julinho vetou o Picarolo, por ser socialista, e aproveitou então para me despejar os seus argumentos contra o socialismo [...] A comissão ficou composta de Henrique da Rocha Lima e Fernando de Azevedo, candidatos meus, e que Julinho aceitou de má vontade, o primeiro por ser alemão demais e o segundo por ter sido seminarista arrependido, o que lhe tirava toda serenidade. Teodoro Ramos havia sido instrumento dos inimigos de São Paulo, mas era homem de alta inteligência, um dos poucos entre nós habilitado para ensinar alta matemática numa universidade. Houve incertezas também sobre o nome de Raul Briquet, que Julinho achava que não sabia bem o que era uma universidade. Da mesma forma, Agésilau Bittencourt, lembrado por Rocha Lima, que não seria homem de cultura geral suficiente. Não houve discussão com referência aos demais: Vicente Rao, F. E. Fonseca Teles, André Dreyfus e Almeida Junior (DUARTE, 1976 apud SCHWARTZMAN, 1979, p. 201).

Neste contexto, não bastava estar bem preparado intelectual e politicamente. Os grandes

(intelectuais, educadores e políticos), os merecedores do verdadeiro reconhecimento, são os filhos da terra, paulistas de nascimento, cuja memória merece ser registrada e propagada em verbetes³² e poliantéias³³, os outros, são os forasteiros, os que estão de passagem. A missão redentora, de solucionar os problemas nacionais que, de certa forma, podem ser entendidos como os problemas paulistas, está nas mãos dos genuinamente paulistas. Neste sentido, o discurso de Mesquita Filho e a descrição de Duarte são convergentes com o difundido pelo grupo de educadores paulistas que buscaram, com suas ações, uma espécie de refundação desta sociedade e de seus valores de outrora, rememorando o passado glorioso do ensino republicano.

Voltando ao relato de Azevedo sobre os conflitos que marcaram a fundação da USP, encontramos uma descrição detalhada de quem seriam seus inimigos. Concluídos os trabalhos da comissão, formada por representantes de todas as escolas superiores do Estado (Direito, Medicina, Engenharia e Agricultura incluindo os Institutos de Pesquisa), o projeto de decreto-lei foi aprovado e a USP, fundada em 25 de janeiro de 1934. A escolha cuidadosa de uma comissão composta por representantes das velhas escolas, redutos do ensino tradicional e empecilhos para a atividade científica, tinha o objetivo, segundo Azevedo, de dirimir as já esperadas reações contrárias, pois estas instituições seriam incorporadas pela nova universidade, afetando sua autonomia. Outra escolha simbólica foi a da data de fundação da universidade, coincidindo com a do aniversário da fundação da cidade de São Paulo, o que nos remete ao sentido de uma refundação, sob os auspícios democráticos da renovação das velhas estruturas escolares. Apesar das resistências que enfrentaram os signatários desse projeto, podemos inferir que se tratava de uma resposta aos redutos da tradição, demonstração da força que representava a epopéia paulista para ambos os grupos.

Os setores tradicionais viam ameaçados seu poder e sua voz, sua memória e seus valores com a perda da autonomia administrativa e de ensino se, de fato, ocorresse a instalação de uma universidade paulista.

Mas, apesar de todas as cautelas tomadas para amortecer ou reduzir a resistência das antigas escolas superiores de formação profissional (Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura), escolas, cuja autonomia teria de sofrer limitações com a criação da Universidade, procuravam por todos os meios, solapar o sistema de que passavam a fazer parte. E, como eram as mais antigas,

³² Nesta direção está a publicação do *Dicionário de autores paulistas*, de Luis Correa, de 1954, que comentamos em outras passagens deste trabalho.

³³ Comemoração do 1º Centenário do Ensino Normal (1846-1946).

e instaladas na rotina de suas estruturas e de suas técnicas de ensino, tudo faziam, por meio de vetos, subterfúgios e escaramuças, para se oporem ao prestígio e ao desenvolvimento do novo sistema, instituído pela criação da Universidade e preponderância nele, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passaria a ser como era lógico, o núcleo fundamental, pelas suas raízes e ramificações, do sistema universitário (AZEVEDO, 1971, p. 121).

Assim, o principal alvo deste grupo era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por impor uma renovação do ensino tradicional, com foco na formação de profissionais liberais. Na seqüência, Azevedo caracteriza as investidas que sofreu esta nascente instituição, principalmente após o golpe de 1937, que suspendeu os direitos políticos e sociais. Getúlio Vargas nomeou Adhemar de Barros, de tradicional família paulista, como o primeiro interventor de São Paulo do período. Caracterizado por Azevedo como um político medíocre, sem espírito público e cercado por forças reacionárias, Ademar de Barros investiu fortemente contra as renovações que significavam a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, adotando medidas que confrontavam com a autonomia universitária, como o fechamento sumário e repentino da Faculdade de Educação, em 1938, e a nomeação para o cargo de diretor, de um professor oriundo da Faculdade de Direito e, posteriormente, outro, da Escola Politécnica, à revelia das instâncias decisórias universitárias, sem, todavia, ver atendido seu intento de encerramento dos trabalhos desta Faculdade.

Independente das alianças que sustentavam o governo Adhemar de Barros percebe-se, no relato de Azevedo, que esta nova Faculdade trazia um grande incômodo para o governo estadual por escapar ao controle das instâncias de poder, ao ter resguardado o princípio da autonomia de que gozavam os Conselhos Acadêmicos, no processo de escolha de seus membros; mas, também, em suas soberanas decisões. Impelido a exercer interferência direta, ainda que afrontando a lei, o interventor nomeara diretores que compactuavam com os interesses da tradicional elite paulista, os quais, porém, ao manterem-se fiéis aos princípios da autonomia acadêmica, acabaram por contrariá-lo.

A história da extinção do Instituto de Educação da USP e da primeira Faculdade de Educação criada no país, conforme relato de Azevedo, está repleta de embates e disputas em torno de projetos políticos. No entanto, ao estudar a formação de professores no Instituto de Educação, de 1934 a 1938, durante o curto período de sua existência, Olinda Evangelista (2002)

faz uma crítica à narrativa de Azevedo que deve ser considerada ao trazermos sua versão, sobretudo, por inclinar a pesquisa na direção da análise de Pollack (1992) e Burke (1992a), considerando ter este pensamento, consolidado uma determinada memória social da educação.

Conforme a autora alerta, na história que pretende difundir, Azevedo ora apaga ora ilumina vestígios desta instituição. Dentre as contradições apontadas em seu discurso, no que se refere ao Instituto destaca duas de suas idéias:

[...]o Instituto de Educação, antes de incorporado pela USP ou depois, não formava orientadores de ensino e sim inspetores e administradores escolares. A segunda, mais importante, é que o Instituto nunca se chamou Faculdade de Educação. No projeto da USP, aos Institutos era reservada a formação profissional e técnica. Assim, ele foi pensado por Azevedo e assim foi constituído em suas duas trajetórias. A ciência desinteressada cabia à FFCL. O estranhável é que, na mesma obra, ele admita essa concepção e mude o nome da instituição (EVANGELISTA, 2002, p. 211).

Em alguns momentos de suas memórias, Azevedo substitui o nome de Instituto por Faculdade de Educação, local em que, ao observar a atuação político-pedagógica do grupo de educadores paulistas, vinculados à Escola Normal, é possível inferir sobre as calorosas disputas por legitimidade, empreendidas por estes grupos. Imagens de uma sociedade com fortes laços com o catolicismo e, também, berço do pensamento federalista republicano.

As trajetórias de Fernando de Azevedo, Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues, são exemplos da dinâmica criada em torno da representação de uma epopéia bandeirante. Parte de suas estratégias políticas, as articulações existentes em torno dos três educadores vinculados à escola normal, excluindo-se Fernando de Azevedo, podem revelar as fraturas presentes na difícil relação que se estabeleceu entre educadores e reformadores, linha divisória na qual, grupos diluíram-se em relações conflitantes demarcadas nos âmbitos da teoria, legalidade e prática (VIÑAO FRAGO, 2003).

Assim, podemos observar as trajetórias desses sujeitos buscando similaridades discursivas. Entende-se que a disputa por hegemonia, na década de 1930, por exemplo, operou-se em recorte diverso daquele do início do século – momento identificado por Catani (1989) como de formação da categoria profissional docente, conforme referenciado anteriormente. A disputa, por hegemonia, nesta fase, está permeada pelas memórias do período áureo, em contraste com a nascente demanda por um novo modelo de ação do Estado, orientado em função da demanda por

racionalidade administrativa e científica com base no conhecimento e na neutralidade técnica. Todavia, esse deslocamento não parece ser dicotômico, possui o legado paulista como elemento comum.

Elemento agregador, a força da epopéia bandeirante pulsou no discurso de Carolina Ribeiro, proferido por ocasião das comemorações do IV Centenário da Cidade de São Paulo, em 1954, como também está incorporada no de Julio de Mesquita Filho, evidenciando a permanência desta representação em ambos os grupos. Mesquita Filho expressou seu interesse não apenas na recuperação da autonomia para suas ações pedagógicas e políticas, mas, sobretudo, no restabelecimento da hegemonia paulista perante o Estado Nacional. Schwartzman (1975, p. 123) identifica dois modos de fazer política na época:

Um, ‘o alvo e ambição de quase todos os homens públicos do país’, são os ‘cargos de nomear’, de estabelecer clientelas pela distribuição de empregos. Neste tipo de política o cargo público era algo para ter e gerir como patrimônio pessoal, para aumentar o prestígio e a riqueza pessoal do político - uma espécie de patrimônio pessoal.

Os comerciantes paulistas, por exemplo, distinguiam-se, pois buscavam influenciar as ações governamentais e obter o controle dos mecanismos de decisão. “Para os paulistas, a política era uma forma de melhorar seus negócios; para quase todos os outros, a política era seu negócio. E é nisto que reside a diferença e, em última análise, a marginalidade política do Estado” (SCHWARTZMAN, 1975, p. 123).

Demonstrando haver mais proximidade entre os objetivos desses grupos do que provavelmente admitissem em seus discursos, Carolina busca explicar a origem do sucesso da fórmula paulista traçando um histórico do ensino, neste Estado, e de seus elementos significativos, para, em seguida, enfatizar seu passado glorioso, cuja origem seria o ensino jesuítico:

A prosperidade gera inveja, a cobiça; e há, sempre, um Marquês de Pombal a consubstanciar as ambições, a inveja e o despeito, para, de um golpe, tentar destruir o trabalho de dois séculos sem respeitar direitos, sem olhar as conseqüências.
Em 1759 – o Brasil perdeu, num dia, 600 mestres – que tantos eram os padres expulsos [...]
Há um colapso na instrução, até que, feito do espanto, se começa a procurar meios e modos de remediar o mal que era profundo. – **Desastrosa reforma. Foi a primeira** (RIBEIRO, 1954, p. 99-117, grifo nosso).

Notamos, neste trecho da narração, o argumento introdutório que simboliza a resistência às desastrosas políticas governamentais que tramaram contra o desenvolvimento da educação, não apenas na década de 1930, como ao longo da história do Brasil. É como um tesouro solapado pela cobiça de forças invejosas. É possível perceber indícios do tom crítico com o qual Carolina se dirigiu a elas e que guiou sua trajetória na defesa da Escola Normal. Tal qual ocorre em sua trajetória, a crítica às reformas é uma constante em suas correspondências e nas atividades escolares que desenvolveu. Na seqüência, notamos a referência à primeira reforma republicana associando-a a Rangel Pestana e Caetano de Campos e ao desenvolvimento de São Paulo, como elementos intrinsecamente ligados à renovação desta escola, no início da República:

Rangel Pestana, o jornalista de pulso, traça rumos e focaliza a importância de uma grande Escola Normal, como base para a educação do povo. É a grande hora de renovação, e um grande nome se impõe para essa empresa: Caetano de Campos.”[...] Caetano de Campos firma o eixo de sua reforma para introdução do método analítico em São Paulo (e no Brasil), porque era, nos bons tempos, São Paulo o mentor da educação do país: era essa, principalmente, a prova de sua hegemonia (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

Verifica-se, aqui, outro elemento constante em seu discurso, a associação das reformas educacionais republicanas à vocação de São Paulo para o desenvolvimento. A recusa a uma posição inferior à hegemonia nacional que, a seu ver, sempre foi por direito pertencente a São Paulo, demonstra que compartilha dos mesmos valores expressos por Mesquita Filho, na defesa intransigente da hegemonia paulista. Mas, ela é ainda mais enfática ao recuar aos primórdios da colonização para acentuar as origens do ensino paulista: “O ensino primário paulista (e o brasileiro) começa com o jesuíta” (RIBEIRO, 1954, p. 117).

A permanência da idéia de uma soberania paulista e de símbolo máximo da pátria, no discurso de educadores, normalistas, intelectuais e homens de imprensa que, de forma uníssona, rememoravam a *escola vanguardeira* - buscando suas origens num passado longínquo e glorioso - remete-nos a duas possibilidades de reflexão, entendidas como possibilidades de leitura. A primeira aproxima as manifestações sociais em torno da *escola vanguardeira* da noção de *mito fundador*, tomado por Marilena Chauí (2000, p. 09) em três sentidos: o etimológico, “da narração pública de feitos lendários da comunidade”; o antropológico, “no qual a narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem

resolvidos no nível da realidade”. E, também, no sentido psicanalítico, “como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela”. Por fim, explica:

Diferentemente da formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador: a fundação aparece como emanando da sociedade (em nosso caso da nação) e, simultaneamente, como engendrando essa própria sociedade (ou a nação) da qual ela emana. É por isso que estamos nos referindo à fundação como mito (CHAUÍ, 2000, p. 09).

Esta reflexão favorece, especialmente, a problematização sobre o caráter de autoridade atribuído pela sociedade paulista a Escola “Caetano de Campos” e aos seus educadores. Pensar que o modelo educacional paulista, dada a sua longa permanência, firma-se na propagação de um mito da origem da escola, ao ser evocado como “unidade espiritual do país”, como ponto de partida e contraponto às concepções de renovação educacional, bem como às medidas legais impostas pelas reformas que acometeram a educação no Brasil, a partir de 1920, pode ser, em parte, caracterizado, na acepção de Marilena Chauí, como uma abstração emanada de pessoas e instituições (ensino paulista, nação, por exemplo) como um dos mitos fundadores da modernidade, a base da nação brasileira. E a escola e a cultura escolar, por meio das quais, percebemos processos de mudança bem como de adaptação às concepções incorporadas nas reformas educacionais, torna-se um lugar privilegiado para a compreensão tanto da defesa quanto da rejeição a este modelo de ensino.

Esta acepção pode ser útil, portanto, para adentrarmos no tema da autoridade adquirida e constantemente evocada por estes educadores, com base na reconhecida competência técnica, que dava a eles amplas possibilidades de movimentação junto a grupos que rivalizavam projetos e concepções no campo da educação. Mas, por outro lado, mostra-se insuficiente para explicar os embates políticos em torno desta escola.

Thompson (1998) coloca uma segunda via de reflexão, quando problematiza o significado da tradição do ponto de vista cultural e demonstra que a tradição é um campo para a mudança e a

disputa, um forte componente de resistência para os grupos que permanecem em embate nos contextos de mudança. Desta forma, grupos cujas práticas são consideradas conservadoras e, por conseguinte, resistentes às mudanças, seguem estigmatizados pela literatura e invisíveis enquanto sujeitos sociais.

Buscando romper com concepções cristalizadas Thompson (1998, p. 17-19) nos adverte que, “[...] o próprio termo ‘cultura’ com sua invocação confortável de um consenso pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto”. Para atingir seu objetivo, o autor nos lembra sobre a “[...] cultura costumeira que não está sujeita, em seu funcionamento cotidiano, ao domínio ideológico dos governantes”. De forma similar, a escola, como instituição sócio-cultural, portanto, não forma um conjunto homogêneo, afirmação que resultaria em uma abordagem simplista sobre a interpretação da ação educativa e seus conflitos, a partir da oposição entre tradição e modernidade.

Viñao Frago (2003, p.60, tradução nossa) assinala que, os aspectos organizativos e institucionais da escola devem ser examinados a partir das práticas e rituais presentes na ação educativa; dos modos de disciplina e de instrução aplicados à classe de alunos e dos modos organizativos formais, afirmando que “todo este conjunto de cenários e práticas ritualizadas revestem um caráter cerimonial”. Citando Terrón y Álvarez, este autor reafirma que:

Estas ‘ações regulares, cerimonializadas’, ou ‘mitos cerimoniosos’, em ocasiões ‘alheios à racionalidade de sua origem’, constituem o ‘componente mitológico da cultura escolar’, o ‘núcleo duro’ ou ‘sedimento institucional’ da mesma (TERRÓN Y ALVAREZ, 2002 apud VIÑAO FRAGO, 2003, p.60, tradução nossa).

Nesse período firmava-se o discurso moral e nacionalista e uma forma de explicar o processo histórico, que se tornaria a explicação oficial da história da educação. Em contrapartida, este discurso fortalecia-se, também, nas manifestações mais regionais que o ressignificava, segundo parâmetros estabelecidos pela história/memória local. Logo, a escola participa como veículo de outro discurso e institui uma memória específica que atualiza a tradição e a epopéia bandeirante, indicando pistas sobre como se formulou a reação dos educadores ao processo de mudanças.

5. PRODUÇÃO ESCOLAR E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA

5.1. O ACERVO ESCOLAR E OS OBJETOS DA MEMÓRIA

Os educadores paulistas, abrigados na velha Escola Normal da Praça que fora palco das disputas políticas em torno da reestruturação do sistema de ensino universitário e, resguardados pela simbologia que esta escola representava para o Estado de São Paulo, deixam antever, na memória que construíram, as adversidades, as contradições e os conflitos relativos à profunda reorganização do sistema escolar que se efetivava após 1930.

No enfrentamento deste novo contexto, os educadores lutavam contra uma legislação que percebiam como desfavorável aos seus interesses e adotavam estratégias próprias para reorganizar o espaço escolar e adaptar seus pressupostos às recentes teorias, difundindo a memória de Caetano de Campos e dos demais precursores da escola pública modelar paulista. Neste sentido, o exame das correspondências, orçamentos, fotografias, registros de cerimônias comemorativas e de visitas de autoridades à escola pode nos levar ao centro das estratégias deste grupo, sobretudo, a leitura do jornal escolar *Nosso Esforço*, baluarte desta tradição, pelo seu potencial comunicativo.

Para tanto, o contexto escolar foi fundamental para a apreensão dos “objetos da memória” e, segundo interpretação de Gomes (1996, p. 7) sobre os sentidos construídos pela memória de Alzira Vargas, no artigo: “*A guardiã da memória*”, esses objetos “são eminentemente bens simbólicos que contém a trajetória e a afetividade do grupo. Sejam documentos, fotos, filmes, móveis, pertences pessoais etc., tudo tem em comum o fato de dar sentido pleno, de ‘fazer viver’ em termos profundos o próprio grupo”.

O registro e a guarda da documentação escolar era atividade marcante da gestão de Carolina Ribeiro e Iracema Marques da Silveira, planejados e implantados por Iracema como tarefa específica da Biblioteca Escolar. Neste contexto, os documentos ganhavam a forma de dossiês com o objetivo de preservar, integralmente, o percurso e o desfecho de alguns processos, as respostas a consultas e os relatórios das atividades da biblioteca, dentre outros. Notícias que remetesse à história dos processos educativos da própria escola, publicadas em jornais ou

revistas de grande circulação também eram priorizadas. Pode-se inferir desta experiência que algumas práticas sociais eram incorporadas e adaptadas ao contexto escolar no sentido de favorecer a produção de uma determinada memória. Deste ponto de vista, afinal, o que é importante ser conservado e o que deve ser descartado?

O intento destes educadores pode ser mais profundamente compreendido ao observarmos, inclusive, a tipologia, a forma de organização e a linguagem e não apenas o conteúdo deste material, de valor histórico. Como mencionado anteriormente, “D. Iracema” deu início à organização de dossiês temáticos, arquivando absolutamente tudo o que era realizado nas atividades escolares; desde um ato oficial, como uma correspondência para a Diretoria da Instrução Pública, até as redações de alunos com as devidas correções anotadas. Essa produção escolar, assim sistematizada, tornava-a passível de ser recuperada sempre que desejasse um educador, alunos do curso primário e, também, do curso normal. Ainda que fosse planejada, há indícios de tratar-se de uma prática já corriqueira, posto que, raramente merecia menção como atividade “extracurricular” da biblioteca.

O jornal da escola era outra forma de registro e preservação dos rituais, produtos da tradição escolar, tais como, as comemorações das datas cívicas, como o dia da pátria, o dia da bandeira, do pan-americano, da inconfidência mineira; ou os relativos aos principais eventos escolares, como a inauguração do auditório da escola, em 1941 (vide anexo A). Ou, ainda, a participação da escola em eventos políticos – o “batizado” de cinco aviões doados pela Campanha Nacional de Aviação, ocorrido em 1944, no pátio da escola -, que eram amplamente divulgados no *Nosso Esforço*. Cito, ainda, o editorial de um dos muitos números dedicados à criança que estuda por trazer uma linguagem recorrente de saudação e estímulo aos que abraçam a patriótica carreira do magistério, no qual a aluna Maria A. Blandy Neves, de 12 anos saúda os “melhores alunos dos grupos escolares da Capital em 1940” que foram visitar a escola. Trata-se de um texto extenso do qual foi extraído um trecho:

[...] Vós, colegas, que sois os embaixadores da aplicação e do afinco ao estudo, que viestes a este estabelecimento de ensino, com a missão de representares de todos os grupos escolares de S.Paulo, como deveis estar contentes! Como deve reinar em vossa alma de bons brasileiros a alegria de bem servir à Pátria, estudando, trabalhando, sob as bênçãos sacrossantas deste Cruzeiro incomparável! [...]

[...] Pode-se concorrer para tudo isto, estudando e instruindo, derramando nas almas simples dos nossos caboclos, um pouco desse saber que enriquece a existência, que ilumina o cérebro, que dá calor à alma e vida ao espírito!

Uma inteligência sem cultivo é o diamante bruto, o simples cascalho que dorme nas profundezas das águas de nossos rios!

E, no entanto, é uma preciosa gema, uma enorme riqueza, que, depois de lapidada se torna na mais bela e ofuscante pedra!

Assim se dá com a inteligência envolta no véu negro e compacto da incultura. Passando para as mãos de um incansável lapidário que, em nosso caso, será o mestre, ela se tornará em uma jóia magnífica, que, um dia, poderá adornar o extenso colar dos nomes célebres.

Coleguinhas! Com que prazer vos recebemos hoje, nesta casa que é a vossa, neste templo de ensino em que, mais tarde sereis os sacerdotes![...] (NEVES, 1940).

Neste discurso simbólico, que vislumbra a educação escolar e o magistério como duas vias de ascensão social, destaca-se, claramente, uma linguagem que poderíamos chamar de “carolineana” condizente, também, com os jornais de grande circulação, à época. Simboliza, por assim dizer, o poder e a força política desta escola, reinventada na memória social, herdada (BURKE, 1992a; POLLAK, 1992) do período inicial da república. A atividade pedagógica da Biblioteca está em consonância com a visão de que o trabalho é importante porque visa melhorar a coletividade, principalmente, a organização e a harmonia social.

Assim, o *Nosso Esforço* era uma espécie de cartão de visitas, um dos monumentos desta escola, ressaltando o trabalho dos bibliotecários mirins: “É um prazer vê-los atarefados”, dizia Iracema. Tal quais outras instituições escolares: “O Lanche Sadio” e o “Centro de Puericultura”, a atividade do jornal escolar merecia registro, apresentação solene a visitantes ilustres e envio de seus números à instituições, como o IBGE e o INEP, por exemplo. Outra característica que merece a atenção do pesquisador e evidencia o valor documental do jornal escolar, é o fato deste ser um documento raramente guardado de maneira sistemática pelas escolas resultando numa precarização desta fonte de pesquisa. Este dado é um indício de que, para este grupo, o *Nosso Esforço* possuía importância também política, o que será abordado no quinto capítulo.

O universo de diálogos e conflitos de interesses que deixaram expostos lances de memória, alianças políticas, defesas de valores e associações entre instituições - que a racionalidade, tida como entidade superior, diria ser irrelevante -, são vestígios que abundam destas fontes; em geral, notícias do dia-a-dia da escola, dos visitantes considerados ilustres, das cerimônias comemorativas e da inauguração de projetos sociais. Indícios de articulações, forjadas no interior da escola, que se manifestavam na relação entre educação e religião e nas “formas

inventadas” (DE CERTEAU, 1994) por esses educadores para lidarem com as contradições de ordem pedagógica e política, “[...] que indica a presença e o controle, mas não a exclusividade do poder público no campo da educação escolar [...]” (HILSDORF; WARDE; CARVALHO, 2004, p. 134).

Subjetividades, enfim, para as quais orientam a leitura de documentos inusitados, como as correspondências pessoais, ou as que versam sobre assuntos, muitas vezes, considerados banais pelos cânones da ciência.

5.2. A POTENCIALIDADE DAS CARTAS NA ATUAÇÃO DOS EDUCADORES

Convergindo com autores - Pollak (1992), Burke (1992a) e Gomes (1996), os quais consideram que as subjetividades e a memória, embora furtivas e guiadas pelo caudaloso rio dos sentidos e das emoções, possam servir de objeto de análise, serão introduzidas a contextualização e a leitura das correspondências³⁴ dos educadores paulistas Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues, como portadoras de sentidos sociais.

No geral, as correspondências estão arquivadas em separado dos dossiês temáticos. As cartas enviadas e suas respectivas respostas compunham um único dossiê que pretendia registrar, na íntegra, os processos que demonstravam o esforço demandado para a resolução de problemas com o poder público, os quais nem sempre chegavam a um desfecho favorável à escola. A documentação relativa às cerimônias cívicas e religiosas e às festas comemorativas – cinquentenário do edifício e aniversário da morte de Caetano de Campos, dentre outras – bem como toda a dinâmica do processo que gerava a cerimônia eram, também, preservadas em dossiês específicos. Essa prática de arquivo fazia parte de um ritual escolar cotidiano que marcou a gestão da diretora e da bibliotecária nesta escola. Não podemos minimizar o costume, muito significativo, por exemplo, de guardar os envelopes e preservar suas marcas, como veremos mais adiante. Os critérios para tal seleção não estão explícitos, o que torna a leitura deste ato mais instigante. Principalmente, se considerarmos que outras correspondências, cujo teor e motivação

³⁴ As correspondências examinadas neste e no próximo capítulo pertencem ao acervo da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” e estão referenciadas ao final do trabalho.

fosse o atendimento a normas burocráticas e administrativas, eram encaminhadas para as pastas de correspondência comum.

Freqüentemente, Carolina associava o presente ao passado glorioso, expresso em folhetos e revistas comemorativas e álbuns de fotografia, como uma espécie de resistência sutil e simbólica da tradição às mudanças que se avizinhavam. Como exemplo da inquestionável autoridade de que gozava e do vasto e variado material produzido nos eventos comemorativos que organizava e nas visitas à escola que recepcionava, o cartão “da festa comemorativa do cinquentenário da inauguração do prédio da escola...”, em 1944 apresenta, a título de LEMBRANÇA, fotografia em preto e branco do edifício e uma inscrição em cada lado: “2-8-1894 – DIRETOR GABRIEL PRESTES e 2-8-1944 DIRETORA D. CAROLINA RIBEIRO”, conforme imagem a seguir.



Fonte: Acervo da Escola “Caetano de Campos”.

Verifica-se nas cerimônias e na condução das atividades escolares, uma apropriação da memória do ensino paulista, segundo a qual esse grupo seria o seu legítimo representante. Esses indícios demonstram que Carolina encontrava-se no auge de sua carreira, na década de 1940, momento em que seus projetos ganharam viés e visibilidade política. Nessa época, atuou mais intensamente como uma militante, ao lado do educador João Lourenço Rodrigues, ao ressignificar o movimento em defesa da hegemonia do ensino paulista. Este educador, que já

havia se afastado do exercício profissional, manteve-se presente, todavia, intervindo no debate e na atividade educacional da Escola “Caetano de Campos”; convertendo-se em fiel companheiro de Iracema e Carolina - desde a época em que, juntamente com Carolina dirigiu a Revista *Anchieta*, em 1934. Como vimos João Lourenço tornou-se um colaborador assíduo da escola e, por ter sido aluno de Caetano de Campos, em 1890, na ainda Escola Normal Modelo, foi uma espécie de continuador e biógrafo autorizado do grande mestre. Baseadas nesse legado educacional, as vigilantes educadoras dele extraíam as qualidades necessárias ao profissional do ensino, valores ameaçados pela Revolução de 1930. Mais uma vez, remeto-me à reverência com que João Lourenço dirigia-se a Caetano de Campos, definindo-o como um profissional dedicado que, com sua iniciativa, havia mudado a história do ensino paulista:

Até então, como nota Raphael de Lima, as gerações normalistas tinham tido uma apagadíssima existência vegetativa, sem as iniciativas próprias de moços, sem gestos que pudessem ser tomados como vislumbres de virilidade moral.

O Dr. Caetano de Campos de prompto apanhou-lhes a psychologia. Educador authentico, comprehendendo quão delicada tarefa é formar a alma de um educador, elle não se deteve no diagnostico da moléstia. Seu primeiro esforço se encaminhou a tonificar o organismo colectivo: era preciso erguer-lhe o animo, despertar-lhe a adormecida hombridade, estimular-lhe as iniciativas (RODRIGUES, 1930, p. 206).

Em sua obra memorialística, João Lourenço refere-se a Caetano de Campos como uma fonte a partir da qual renovava a sua crença na educação, enaltecendo seu esforço em estimular o ânimo e o interesse das gerações de normalistas. João Lourenço era constantemente convidado por Carolina Ribeiro e Iracema a fazer parte das comemorações que a escola promovia; sobretudo, as que necessitavam de sua mediação e seu prestígio para esclarecer dúvidas relativas a determinados temas associados à história da educação paulista.

“D. Iracema” era rigorosa quando se tratava do registro de suas atividades e da confirmação de dados, oficiais, para alguma publicação. Por vezes, as correspondências eram emitidas com esta finalidade, como por exemplo, em maio de 1938, ocasião em que pretendia produzir uma matéria para o Jornal *Nosso Esforço* sobre o histórico da Biblioteca Infantil da escola. Na ocasião, escreveu uma carta para vários interlocutores pedindo esclarecimentos sobre a fundação de uma “biblioteca destinada a perpetuar o nome de Caetano de Campos”; dentre eles, a seu amigo João Lourenço Rodrigues que, em carta-resposta, coligiu informações sobre os dados

biográficos solicitados e, desde então, passou a enviar regularmente dados históricos muito singulares.

Iracema consultou, também, a reconhecida bibliotecária Lenira Fraccarolli, que havia dirigido a Biblioteca Infantil por um curto período, em 1933, e alcançado notoriedade por seu trabalho na implantação de bibliotecas infantis escolares, não somente no Brasil, como, também, em outros países da América Latina. Em função deste trabalho, foi convidada a organizar a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, primeira do gênero na cidade de São Paulo³⁵.

Outro episódio que merece ser analisado é sua correspondência com o escritor Escragnolle Dória, ocorrida em dois momentos distintos, em 1939 e 1944, mas que se referiam ao mesmo assunto. Essas correspondências compõem o mesmo dossiê.

Entre novembro de dezembro de 1939, Iracema se correspondeu com o escritor elogiando seus artigos, publicados no Rio de Janeiro, na “Revista da Semana” e apresenta-se como sua grande leitora. Ao comentar um artigo específico, supostamente publicado em 18 de novembro de 1939, sobre o “Barão de Tautphoeus – o grande educador”, demonstrou a altivez e a autoridade paulista e fidelidade a missão que defendia, assim se remetendo ao seu interlocutor:

Verifiquei que, entre os nomes dos alunos daquele professor, não figurou o de Caetano de Campos, pioneiro da reforma do ensino no Estado de São Paulo. A Caetano de Campos, patrono da nossa biblioteca, deve o povo paulista o início da grande reforma, que está sendo levada a efeito há 48 anos, e que serviu de paradigma para a dos outros Estados, e, até hoje constitui modelo digno de admiração. Também como médico, teve ele grande destaque em São Paulo, na debelação de moléstias então epidêmicas em nossa Capital (SILVEIRA, 1939).

Por fim, Iracema avisa que enviou “uma modesta publicação desta Biblioteca, “[...] feita em comemoração ao 48º aniversário da morte desse grande pedagogo”, - provavelmente, o Jornal *Nosso Esforço*.

Em resposta, o autor agradece a Iracema e pede mil desculpas pela omissão, afirmando que errar é humano. Agradece, também, o recebimento (há uma semana) de uma publicação comemorativa do 48. Aniversário do falecimento de Caetano de Campos.

Entre abril e agosto de 1944 voltam a se corresponder. Desta vez, Iracema escreve em tom

³⁵ Sobre a realização do projeto da Biblioteca Municipal Infantil Monteiro Lobato, ler ANDREOTTI (2004).

de cobrança pela dívida deixada há cinco anos atrás, assim se reportando ao escritor:

Agora, chegou a oportunidade: passar-se-á em 17 de maio o centenário de nascimento de Caetano de Campos. Querera o senhor dizer aos brasileiros, pela sua competente e tão autorizada palavra, algo sobre o grande homem que ele foi e a bela obra que realizou? Para isso lhe enviarei documentação fotográfica e impressa. A maior escola pública do Estado de São Paulo tem o seu nome. Ergueu-se uma herma para perpetuar-lhe a memória, em frente a essa escola. A biblioteca que dirijo também recebeu a denominação 'Caetano de Campos'. Dentre tais homenagens, será das maiores a página que o senhor dedicar a quem tanto serviu o Brasil (SILVEIRA, 1944).

Neste segundo contato o escritor recebeu um convite formal da diretora da escola, Carolina Ribeiro, para a cerimônia comemorativa do centenário de nascimento de Caetano de Campos, a qual Iracema havia feito referência, além do último número do *Jornal Nosso Esforço*, que essas educadoras não perdiam a oportunidade de divulgar. Este episódio mostra que o jornalzinho não tinha a função, apenas, de divulgar atividades curriculares ou algum acontecimento da escola, mas sim, de difundir princípios incorporados na figura de grandes homens, que doaram suas vidas, seus talentos para a construção da educação paulista. Ao ler esta correspondência, nota-se que Iracema não tinha a menor intimidade com "Dr. Escragnonle", ainda assim, envia o *Nosso Esforço* para a redação da "Revista da Semana". O autor, por sua vez, refere-se à sua interlocutora como uma leitora de seus textos, a quem faz questão de responder. Para quem mal conhecia seu interlocutor, é no mínimo intrigante o tom da carta, ou seja, para Iracema parecia absurdo o desconhecimento que o escritor expressou sobre a história de Caetano de Campos. Assim, a guarda destes documentos por parte dos educadores da Escola Caetano de Campos, sinaliza intencionalidades e circunstâncias inusitadas que induziram à hábitos e costumes escolares. Propiciaram a circulação de idéias sobre o ideal de escola, de aluno e de professor e favoreceram a criação de canais, como a produção do jornal escolar, que mediaram os interesses destes educadores com a sociedade e o Estado.

No intuito de preservar a memória da educação paulista, João Lourenço logo se converteu, em 1938, em uma fonte de informações históricas para as duas educadoras. Por tratar-se de testemunhos acerca de um período remoto (os primeiros anos da república), relatava assuntos de teor pitoresco, por vezes, sobre os tempos áureos do ensino; e até mesmo ofertava doações não menos pitorescas ao Museu da escola. Em correspondência a Carolina Ribeiro, datada de 27 de dezembro de 1941, na qual informava não poder participar da cerimônia

comemorativa pela passagem de 50 anos do falecimento de Campos, por estar doente, enviou apostilas que pertenceram ao educador.

As apostilas estão acompanhadas dos seguintes artigos oferecidas por mim ao Museu Caetano de Campos: 1) uma fotografia do Dr. Prudente de Moraes; 2) Uma carta do mesmo ao signatário desta; 3) Uma carta de Miss Browne, idem. Estes são dois autógrafos preciosos, tratando-se do reformador desta Escola, em 1890, e da primeira diretora da Escola Normal Modelo (RODRIGUES, 1941).

Nota-se que não se trata de uma simples doação, mas de documentos preciosos que guardara por quase cinqüenta anos e que, provavelmente, estaria, agora, em boas mãos paulistas e continuadoras do legado de Caetano de Campos.

Em outra correspondência, anos mais tarde, em 1944, agradece o convite que recebera para a solenidade comemorativa do cinquentenário da inauguração do edifício da escola. Alegando estar com a saúde debilitada, lamenta não poder atender ao pedido da redatora-chefe do *Jornal Nosso Esforço* para escrever um artigo, destinado ao “número especial que vai sair”, mas deixa sua contribuição, registrando uma destas histórias que relatava com frequência sobre o edifício. Fala de Gabriel Prestes, de quem dizia ter sido um excelente amigo:

Foi ele o primeiro normalista elevado a esse cargo na única Escola Normal que então possuía o Estado, e o bacharelismo que até então açambarcava tudo, não recebeu com agrado a usurpação. Gabriel Prestes foi admirável de dedicação nesse período, e foi graças à sua intervenção que o Dr. Ramos de Azevedo consentiu em alterar muita coisa que estava na planta, mas atendia mais às exigências arquitetônicas do que às conveniências do ensino.³⁶

Esta carta, que pretende ordenar a memória da educação paulista, aponta a existência de dois conflitos, à época: 1) o cobiçado cargo de diretor da escola normal se tornou foco de disputa entre os bacharéis que representavam a tradição e os recém-formados normalistas que intensificaram suas reivindicações para ocuparem esta função e, 2) entre a concepção de Caetano de Campos (médico, higienista) e a de Gabriel Prestes (educador, normalista – o primeiro a assumir a Direção da Escola Normal) sobre a planta para a construção do edifício da escola. Gabriel Prestes alterou o projeto original de Ramos de Azevedo divergindo, de certa forma, do médico e do arquiteto pelo olhar do educador. João Lourenço prestou homenagem a Gabriel

³⁶ Correspondência de João Lourenço Rodrigues a Carolina Ribeiro, datada de 29/08/1944.

Prestes por ter sido o primeiro normalista a dirigir a Escola Normal rompendo as barreiras impostas pela tradição. Esse mote, esteve sempre presente na sua seletiva memória, os heróicos normalistas que estiveram a serviço do ensino normal e dos interesses paulistas.

Incansável colaborador, também respondia animadamente às solicitações de Iracema sobre a história e a personalidade de Caetano de Campos. Foi um importante elo com a família deste eminente educador, com a qual trocou várias correspondências, buscando informações familiares e doações de objetos pessoais para compor o museu da escola.

No período de 1938 a 1944, ou seja, até os seus 76 anos de idade, manteria vivos e presentes, a partir de sua memória, fatos e casos que remetiam seus contemporâneos à história da educação republicana que deveria ser lembrada. João Lourenço também mediu, neste período, a doação de uma caneta de ouro cravejada de brilhantes que pertencera ao mestre e fora doada por sua esposa, Julia Olympia de Campos e Andrada. Esta caneta foi logo investida de um caráter simbólico, por este grupo, e passou a ser utilizada, anualmente, até o ano de 1948, por ocasião da formatura dos normalistas, momento em que era retirada do museu da escola para que o primeiro aluno assinasse seu diploma na solenidade.

Pautando suas ações nos passos trilhados pelo grande mestre Caetano de Campos, de cuja memória sentia-se guardiã, Carolina Ribeiro também permaneceu firme em seus propósitos em defesa da tradição paulista, das qualidades morais e das virtudes cristãs necessárias à formação dos educadores. Não podemos desconsiderar, porém, sua ampla relação profissional com setores renovadores e a relativa autonomia que transparecia em suas críticas às “ondas reformistas” que se iniciara com a Revolução de 1930, sob o risco de deixar escapar rastros da memória, ambigüidades presentes nas articulações e disputas cotidianas, tecidas em projetos pedagógicos e concepções educacionais que cristalizaram, na cultura escolar, rivalidades e modos específicos do fazer político. Assim, passando pelo fazer político específico deste grupo e por suas escolhas, podemos atribuir o papel de guardiã da memória a Carolina Ribeiro, que se tornou porta voz privilegiada dos educadores paulistas a partir do espaço escolar. Voltando a Gomes (1996), mencionada anteriormente que, em 1991, coletou o depoimento de Alzira Vargas, que se auto-intitulava guardiã da memória, notam-se algumas similaridades entre as duas narrativas: a manutenção de um núcleo de pensamento quase fechado que a autora denomina “trabalho de solidificação da memória” e a concepção do guardião como um sujeito “coleccionador de objetos

materiais”. Segundo Gomes (1996, p. 7):

O guardião ou o mediador, como também é chamado, tem como função primordial ser um ‘narrador privilegiado’ da história do grupo a que pertence e sobre o qual está autorizado a falar. Ele guarda / possui as ‘marcas’ do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas por muitos outros do grupo (vivos e mortos), quanto porque é o ‘coleccionador’ dos objetos materiais que encerram aquela memória.

Motivada pelo lugar que ocupava na educação paulista, Carolina “refaz o passado segundo os imperativos do presente, de quem rememora ressignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser ”dito“, bem longe, naturalmente, de um cálculo apenas consciente e utilitário” (GOMES, 1996, p. 6). Portanto, a consideração sobre a memória que pretende resguardar deve passar pelo crivo do historiador, no resgate dos nexos existentes com o grupo social a que pertence e que legitimaram sua atuação em prol da educação primária e normal; mas também, nos conflitos que resultavam suas intervenções públicas. Como é o caso, apresentado a seguir, das habilidades de negociação que necessitou para enfrentar a censura e garantir a continuidade da publicação do Jornal *Nosso Esforço*, no ano de 1940.

Neste sentido, para essas educadoras não era suficiente guardar apenas as correspondências e as anotações que faziam, a lápis, ensaiando a resposta formal que remeteriam aos seus interlocutores. A memória dos processos educativos escolares também está delineada nas marcas encontradas na maior parte dos envelopes, guardados nos dossiês, com todas as anotações e informações da postagem. Foi a partir das marcas de um envelope que se tornaram visíveis os vestígios da censura, que adentrava a escola, na década de 1940, como veremos a seguir.

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e seu braço, o Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DEIP), instituições encarregadas de censurar os setores da imprensa durante o Estado Novo controlavam, também, as matérias que seriam publicadas nos jornais escolares do Estado de São Paulo, enviando cartas-padrão sugerindo poesias permitidas para publicação. Além disso, encontrei evidência de que as correspondências endereçadas à escola eram violadas pelo Departamento responsável pela censura, neste período, sobretudo as que chegavam de países latino-americanos, como a correspondência, recebida em outubro de 1944, originada do *Teatro Infantil Juancho – Organismo de arte al servicio del niño, de Buenos Aires-Argentina*, que solicitava o envio de um número do *Nosso Esforço* para compor uma exposição

de trabalhos executados por crianças (*Dibujos, Títeres*), e um stand para a exposição de todos os jornais e revistas dos países da América Latina, que ocorreria na primeira quinzena de dezembro, do mesmo ano.

Acompanhando os ensinamentos de Jacques Le Goff (2003) a respeito do tratamento a ser dado ao documento, é pertinente descrever as marcas do envelope, localizado juntamente à correspondência da Argentina, por conter evidências do diálogo (ou da ausência dele) entre essa escola pública e o Estado. O envelope preservado, apresentado a seguir, possui um lacre lateral com a seguinte inscrição em português: “ABERTA PELA CENSURA”.



Fonte: Acervo da Escola “Caetano de Campos”.

Para além da constatação das marcas deixadas pela censura, o ato de guardar este documento é emblemático. Pode-se inferir que é um indício da autonomia relativa destas educadoras e da intencionalidade presente na condução e preservação de uma determinada memória da educação, ressignificada.

Em outra situação, ocorrida em 1940, a escola foi impedida de imprimir o Jornal *Nosso Esforço*. O fato, relatado a seguir, ocorreu em plena vigência do regime autoritário varguista, o Estado Novo - abordado por Bomeny (2001) como um regime ambíguo que se estabeleceu entre a necessidade de atrair intelectuais para a montagem do Estado Nacional e o caráter autoritário.

A educadora recebeu uma correspondência, datada de 10 de outubro de 1940, da Tipografia das Escolas Profissionais Salesianas, responsável pela impressão do *Nosso Esforço*,

que alegou estar impedida de fazer a impressão de periódicos de qualquer natureza, sem a devida autorização do DIP e reproduzia o seguinte comunicado:

A partir de 1º de Outubro próximo o jornal, revista, periódico ou qualquer organ de imprensa que não estiver registrado ou não houver pedido o seu registro será impedido definitivamente de circular. Por equidade o D.I.P. receberá até 30 de Setembro próximo pedido de registro dos jornais ou periódicos que já circulavam anteriormente a 30 de Março passado e que deixaram de fazer esse registro.

As OFICINAS GRÁFICAS que imprimirem qualquer jornal, revistas ou boletim que não tenham obtido autorização do D.I.P. para circular ficam sujeitas às penalidades previstas em lei.

Estas providências são extensivas a todo o território nacional³⁷.

Alertada para a necessidade de registro do *Nosso Esforço* junto ao DIP, Carolina Ribeiro iniciou um processo junto a este órgão com o objetivo de manter a publicação do “jornalzinho das crianças”. A situação perdurou por mais de um mês até que um desfecho fosse alcançado.

Desta forma, dois dias após o recebimento da carta da tipografia, em 12 de outubro, portanto, Carolina escreveu a Lourival Fontes, Presidente do DIP à época, expondo as razões de sua desatenção a uma determinação deste Departamento. O centro de sua argumentação foi o fato de que um jornal escolar não atendia aos requisitos exigidos para a inscrição de periódicos junto ao DIP, tais como: carteira profissional de jornalista e inscrição no Registro da Profissão Jornalística. Vejamos:

Exmo. Sr. Dr. Lourival Fontes – M.D. Diretor do Departamento de Imprensa e Propaganda

Tomo a liberdade de me dirigir a V.Excia. a fim de solicitar seus bons ofícios, no sentido de ser solucionada uma situação embaraçosa em que me encontro, a respeito do assunto que passo a expor:

Em 1936, desejando aproveitar boa vontade de algumas crianças do curso primário do então Instituto de Educação, apoiei e incentivei a fundação, pelos alunos daquele curso, de um jornalsinho que, logo depois, passou a ter o nome de ‘Nosso Esforço’.

Dirigido exclusivamente por alunos do curso primário daquele Instituto, hoje Escola Caetano de Campos, esse jornalsinho não contém matéria educativa, em grande parte consistente em provas escolares, cuja divulgação a direção desta Escola permite, de vez que a feitura do jornal é fiscalizada por uma professora.

Por sua própria natureza – jornal de crianças, dirigido por crianças – esse organ jamais poderia pretender seu registro do DIP, uma vez que seus dirigentes nunca

³⁷ Esta carta e as comentadas na seqüência, até a página 129, compõem o processo relativo ao registro do *Nosso Esforço* no DIP e estão arquivadas no dossiê do 10º aniversário do jornal, comemorado em 1946.

poderiam preencher os requisitos para isso indispensáveis, como sejam: - matrícula do jornal, inscrição de seus diretores e redatores na Associação de Imprensa local, obtenção, para os mesmos, de carteira profissional e sua inscrição no Registro da Profissão Jornalística, etc.

Dáí não ter a direção desta Escola cuidado do assunto.

Ocorre que agora a tipografia onde é impresso o jornal acaba de me inteirar de que não poderá continuar sua impressão sem prévia licença desse Departamento. Não podendo obter o registro do jornal no DIP, pelas razões acima expostas e não desejando, por outro lado, ver suspensa a realização de tão bela e proveitosa iniciativa dos alunos do curso primário desta Escola, tomo a liberdade de solicitar de V. Excia. se digne autorizar a Tipografia da Escola Profissional Salesiana, onde é impresso o jornal a continuar na execução desse serviço, visto parecer-me não estar aquela publicação enquadrada entre as que têm sua existência regida pelas leis relativas à Imprensa.

Para conhecimento de V.Excia. junto a este alguns exemplares daquele jornalsinho.

Contando com a boa vontade de V. Excia. Na solução desse assunto, aproveito o ensejo para, juntamente com os meus agradecimentos, apresentar-lhe meus protestos de alto apreço.

Não é mera retórica a seguinte colocação:

Dirigido exclusivamente por alunos do curso primário daquele Instituto, hoje Escola Caetano de Campos, esse jornalsinho não contém sinão matéria educativa, em grande parte consistente em provas escolares, cuja divulgação a direção desta Escola permite, de vez que a feitura do jornal é fiscalizada por uma professora.

A professora fiscalizadora, em questão, é Iracema Marques da Silveira, mas o argumento de Carolina, de que se tratava de um jornal escolar com estrita função pedagógica e dirigido a um público restrito, é bastante instigante e relevante para a reflexão aqui proposta. Quais as razões para que um jornal escolar infantil fosse censurado?

Com base nos dados obtidos em investigação, no mestrado (PINHEIRO, 2000), tais como a impressão do jornal ser realizada por uma gráfica a partir de 1940, alterando totalmente seu formato, é possível inferir que havia uma tentativa de aproximar a apresentação gráfica do *Nosso Esforço* aos padrões dos meios de comunicação de massa, compondo uma nova estratégia editorial para o jornal. Assim, o jornalzinho passou de uma média de 7,25 páginas para 15 páginas, neste ano (ver tabela 2 – apresentação gráfica), e atendia a um padrão gráfico comum aos jornais de grande circulação. Este dado é relevante para a caracterização e o levantamento da peculiaridade deste jornal em relação a outros periódicos que foram censurados no mesmo

período; todavia, não encontrei evidências de que esses fatores tenham sido determinantes para o seu enquadramento na legislação que instituía a censura. O que parece preponderante na atitude da Tipografia das Escolas Profissionais Salesianas é o atendimento a uma determinação legal de um Departamento de Estado.

Sem obter resposta, Carolina Ribeiro recorreu à Associação Paulista de Imprensa que, no dia 17 de outubro, representada por seu vice-presidente, Eduardo Pellegrini envia uma carta a um amigo, funcionário do DIP, com o seguinte teor:

Para Meu presado Jarbas

D. Carolina Ribeiro, directora da Escola Normal 'Caetano de Campos', recorreu à A.P.I., no sentido de obter sua interferência para um feliz desfecho do caso que ocorreu com um jornalsinho de creanças, editado, com fins educativos, pelo curso primário daquela escola.

O assumpto foi convenientemente explanado em officio por ella dirigido ao Lourival, de que junto uma cópia para seu conhecimento.

Está ella com o numero de outubro já prompto, apenas aguardando o pronunciamento do DIP a respeito.

Será possível a você intervir no caso, abreviando e tornando feliz a solução que desejamos?

É o que lhe peço com todo o empenho.

Envio-lhe os meus agradecimentos e um grande abraço.

Em 31 de outubro, nova correspondência é emitida por Eduardo Pellegrini dirigida para a Superintendência de Ordem Política e Social, Serviço de Controle à Imprensa, aos cuidados do Tenente José Porphirio da Paz, reafirmando a solicitação de “providências necessárias afim de que seja autorizada a impressão e publicação do jornal infantil 'Nosso Esforço', editado pelos alunos do Curso Primário daquela escola”. A autorização foi concedida e registrada na mesma folha, com inscrição à caneta: “autorizo a publicação acima referida”. A autorização fora oficializada somente no dia 18 de novembro do mesmo ano, ou seja, a exatos um mês e seis dias da primeira solicitação, em carta endereçada não diretamente à escola, mas ao presidente da Associação Paulista de Imprensa, que mediou à solicitação, e assinada por Arnaldo Fábregas, Secretário da Divisão de Imprensa do DIP: “De ordem do senhor Diretor de Imprensa, cabe-me informar-vos que o jornal 'Nosso Esforço' da 'Escola Caetano de Campos', por sua natureza está isento de registro neste Departamento”.

O caminho percorrido para que o pedido de autorização chegasse até seu destinatário foi apresentado detalhadamente porque possibilita proceder a algumas reflexões. Em primeiro lugar,

as datas das cartas para registro no DIP demonstram que o processo perdurou por mais de um mês até o atendimento do pedido de Carolina e a liberação do jornal para impressão. Foi um tempo de espera, consideravelmente longo, desde a primeira correspondência, passando pelo pedido de mediação para que a entidade paulista interviesse - junto a um órgão público federal, o DIP - até a resposta ao pedido que, de tão óbvia, chega a expressar certa indiferença à demanda da escola. Indícios importantes para indagar sobre quais seriam, de fato, os vínculos de Carolina com o Estado Novo.

Ao examinarmos atentamente o teor da correspondência que envia a Lourival Fontes veremos que obedece a todas as regras da formalidade, sem deixar transparecer sinal algum de familiaridade com o poder, representado pelo órgão máximo de controle da imprensa e propaganda do Governo Vargas. Creio ser esta uma forte evidência de que o *Nosso Esforço* não era um jornal oficial e, até aquela data, não correspondia ideologicamente aos interesses do Estado Novo. Caso contrário, Carolina teria justificado a liberação de maneira mais convincente, talvez, demonstrando que publicava matérias de interesse desse governo. Outro dado importante é que Carolina Ribeiro recorreu ao presidente da Associação Paulista de Imprensa, que parecia estar afinado com a política do Estado Novo. Os documentos apontam que, este sim, se retratou a Lourival Fontes com a maior intimidade. O tratamento dado à Carolina Ribeiro, no entanto, não demonstrou existir afinidade, nem qualquer tipo de pacto entre eles. Por fim, o representante da Associação Paulista de Imprensa solicitou a intervenção de um funcionário, buscando uma resolução a contento para o caso, significando estar o problema ainda sem solução.

Em 17 de outubro de 1956, na comemoração do 20º aniversário do *Nosso Esforço*, Carolina não faz referência direta ao episódio do DIP, mas deixa entrever um retrospecto de dificuldades para a concretização deste projeto. Enalteceu as finalidades do jornalzinho e recordou as lutas e os esforços para a manutenção de sua publicação, em discurso, sob o título: “20 anos de esforço”:

NOSSO ESFORÇO, festeja seu vigésimo aniversário e só Deus sabe quão grande e meritório foi esse esforço de alguém que não quer que seu nome apareça.

Através desses 20 anos, muita coisa mudou e tanta coisa aconteceu! Dificuldades sem conta surgiram a tornar mais árdua a tarefa e mais áspero o caminho de quem somente busca o Bem e o Belo na educação da criança, e unicamente ambicione a grandeza da Escola Paulista. Porém, tudo foi levado de vencida, e, ao reunirem-se, na Biblioteca da Escola Primária da Praça da República, os “jornalistas” de hoje e os primeiros que cuidaram do “Nosso

Esforço” e que hoje são “gente grande” – professores, médicos, advogados, engenheiros – como foi bom verificar-se que produziu cento por um a benéfica influência dessa escola de força de vontade, dessa forja de caráter, desse cadinho de dignidade que é a “Biblioteca Caetano de Campos”.

“Nosso Esforço” está de parabéns; viveu e cresceu, e tem de continuar; pois se foi vitória sua, subsistir na adversidade, fraquesa seria parar quando a estrada se alarga e se apresenta mais suave.

-Os louros da vitória, porém, a quem devem caber?

Que digam as professoras da Escola, e que o proclamem os pequenos jornalistas de hoje e os de ontem que já são grandes.

Eu sei bem quem os merece, e, por isso bendigo a que é a alma dessa maravilhosa realidade (RIBEIRO, 1956).

A “alma” a que se refere Carolina é Iracema Marques da Silveira que mantinha o jornal nesta época, na qual Carolina já havia deixado a escola.

Esse processo nos remete, mais uma vez, aos indícios sobre duas profissionais que, provavelmente, não se curvavam diante de medidas governamentais que, em sua opinião, interferiam na autonomia do ensino paulista. No caso de Carolina Ribeiro é também um bom exemplo de que esta educadora esteve sempre próxima à Escola “Caetano de Campos”. Retomando as questões deste capítulo, considero que Carolina constantemente discordava ou, quando era possível, ignorava determinações do Estado, apoiada em mecanismos peculiares de ação e estratégias que compartilhava com outros educadores. Deixou suas críticas registradas em escritos (discursos, artigos, entrevistas, palestras e poesias) que se constituíram em importantes fontes documentais sobre os fatores que interferiram no processo de escolarização, das décadas de 1930 e 1940, em São Paulo.

5.3. MARCHA-A-RÉ NA EDUCAÇÃO PAULISTA

Azevedo (1963, p. 646) atribui ao Estado e suas reformas educacionais, a oposição sistemática sofrida pelos preceitos advindos da escola nova, ao que denomina: “contra-reformas”. Equivale, em certo sentido, às críticas que Carolina faz às “re-reformas”; mas, sobretudo mostra, claramente, a divergência de leitura do contexto educacional que havia entre ambos.

No contexto conhecido por intensas polarizações teóricas entre renovadores e tradicionais, que marcaram a década de 1930, as idéias de Carolina Ribeiro foram cultivadas e circularam em

setores de variados matizes políticos e educacionais. É preciso ressaltar, aqui, a posição de Carvalho (1998a, p.24) que se distancia dos quadros explicativos e atenua as divergências entre grupos (costumeiramente colocados em oposição, pela historiografia), recusando, principalmente, a polarização *tradicionais x renovadores* como categoria descritiva. Pois, conforme explica a autora “[...] ambos os grupos moviam-se num mesmo campo de debates, propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da ‘formação da nacionalidade’. Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças”.

Desta forma, Carolina contava com a confiança de educadores como o próprio Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Junior que gozavam de prestígio político e galgaram postos na hierarquia do ensino paulista, além de participarem ativamente do movimento favorável à renovação da educação, no país, e da elaboração, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Alguns educadores, como Almeida Junior, esboçavam publicamente sua admiração por Carolina Ribeiro, e confiança no seu trabalho. Médico e professor, Almeida Junior fora Diretor Geral do Ensino, de 1935 a 1937, e Secretário da Educação e Saúde de São Paulo, nos últimos meses de 1945, na aurora da redemocratização do país. Soma, também, em sua carreira no ensino público paulista, a colaboração com Sampaio Dória, em 1920, Lourenço Filho, em 1931 e, especialmente, com Fernando de Azevedo quando da elaboração do Código de Educação, em 1933. Participou da comissão encarregada de elaborar os estatutos da USP e defendeu, juntamente com Fernando de Azevedo, a autonomia e a democratização dos colegiados universitários, como a representação discente nos Conselho Universitário (GANDINI, 2002).

Conforme destaca Gandini (2002, p. 137), Almeida Junior “[...] teve significativa atuação no movimento de resistência ao Estado Novo, posicionou-se pública e oficialmente contra a extinção do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo em 1938, período ditatorial como se sabe”. Dentre essas declarações, no episódio das comemorações do centenário do ensino normal paulista, em 1946, lamentou a extinção do Instituto de Educação, ocorrida em 1938, em artigo publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo*: “A escola normal e a sua evolução”. Referindo-se, a então diretora Carolina Ribeiro, com uma esperança que vai além do lastro profissional ressaltado, caracterizou-a como herdeira e continuadora do legado de Caetano de Campos:

Mas em certo dia de junho de 1938, inesperadamente, trazem os jornais a notícia de que o governo estadual suprimira o Instituto de Educação [...]. Vinha abaixo, portanto, o esforço de vários anos no sentido de fazer-se da Educação em todos os graus... Dava-se um passo para trás. Creio ainda assim, que a semente pegou. Em torno de Carolina Ribeiro reúne-se agora um grupo de moças inteligentes e cultas, quase todas filhas do Instituto de Educação. À sombra do nome sugestivo de Caetano de Campos e inspirada pelas solicitações da própria vida, elas continuarão a trajetória evolutiva da grande casa de ensino de São Paulo (ALMEIDA JUNIOR, 1946).

Esses comentários, que procuram plasmar o nome de Caetano de Campos às demandas da educação renovada, demonstram que Almeida Junior, de certa forma, confia a continuidade do projeto renovador à Carolina Ribeiro e às normalistas que se formaram no Instituto de Educação. Advindos de uma autoridade pública, conhecido defensor do escolanovismo, sua declaração atualiza os princípios da velha escola paulista e atesta que o legado de Caetano de Campos fortaleceu a identidade dos educadores paulistas em todas as instâncias em que atuaram – seja na escola, na formulação da teoria educacional ou no lugar de legisladores - e legitimou a ação política e educacional da diretora Carolina Ribeiro e da Bibliotecária Iracema Marques da Silveira, nesta direção. Essa caracterização constitui-se em um movimento teórico relevante, que nos permite perceber os rastros da contradição, entre teoria, legalidade e prática (VIÑAO FRAGO, 2003) na relação dos intelectuais e educadores com as normatizações e as diferentes apropriações feitas nestes “tempos de mudança”. Problematizar o movimento educacional paulista a partir das fraturas deixadas em suas inúmeras insatisfações, nos seus projetos e estratégias é importante para perseguir esses rastros, registrados nos documentos.

Dois exemplos da ambivalência que caracteriza essas relações são trazidos, primeiro, na menção de Carvalho (1998a, p.76) sobre a postura de Lourenço Filho quando ocupava a função de Diretor Geral da Instrução Pública (1930-1931). Ao escrever o texto de abertura do primeiro número da Revista *Escola Nova* (novo título da Revista *Educação*), o educador age “de modo a falar, não explicitamente da revista, mas da nova escola que deveria ser implantada no país, como obra política da Revolução de 1930: ‘*Para um Brasil novo, uma escola nova*’”.

O segundo exemplo está na forma como Fernando de Azevedo associa o processo de racionalização do Estado e de renovação escolar a um período revolucionário, iniciado na década de 1920, culminando na Revolução de 1930. Ele identifica um cenário onde se instalam as condições necessárias às mudanças que se anunciam:

A Revolução de 1930 foi, nesse processo revolucionário, uma das fases culminantes e decisivas. Preparada e desencadeada, porém, por uma aliança de grupos políticos de tendências as mais diversas, que se disputavam a primazia e foram sendo, uns após outros, anulados pela própria revolução, e não trazendo, por isso mesmo, para impô-lo e executá-lo, um programa político definido de ação escolar e cultural, ela não teve uma orientação uniforme, mas teve, de início, dois efeitos de grande alcance, no domínio da cultura e da educação. Intensificando a mobilidade social ou, por outras palavras, a migração de pessoas, como de idéias e de traços culturais, de um grupo ou de uma classe social para outra, e elevando ao poder ‘homens novos’, nem sempre com idéias firmes, mas com menos compromissos, trouxe, entre outras conseqüências, uma rápida mudança social, a desintegração dos costumes tradicionais do velho padrão cultural e maior complexidade nas relações sociais; e, rompendo as linhas da clivagem social entre os vários grupos e classes, contribuiu poderosamente não só para uma ‘democratização’ mais profunda como também para uma intensidade maior de trocas econômicas e culturais (AZEVEDO, 1963, p. 659).

Essa ênfase na precária administração da renovação educacional, via Estado, que perpassa os discursos de Azevedo, acentua que a Revolução de 1930 era encarada como um marco neste processo. Representou o rompimento com forças políticas e costumes tradicionais, favorecendo a mobilidade social e a circulação das novas idéias. Essa leitura otimista do processo de mudanças no pós-30, contrasta com a avaliação que Carolina Ribeiro faz deste período, ao traçar o histórico do ensino normal paulista. Para esta educadora a Revolução de 1930 representou uma “marcha-a-ré, que resulta agitação”. Critica o ímpeto reformista da década de 1930 e, na seqüência, a onda de reformas e inovações que acometeram o ensino. Em entrevista concedida em 1966, aos 74 anos, para o Jornal “Gazeta”, Carolina Ribeiro (1966) teceu o seguinte comentário:

A revolução de 30 tivera profundos reflexos no ensino público; crescendo-se a isso a reforma total do prédio da velha escola da Praça da República; com a construção do 3º andar, houve completa destruição de laboratórios, oficinas e até de grande parte do arquivo, e da galeria de retratos de antigos diretores. [...] Buscavam os reformadores de então (alguns muito bem intencionados) uma renovação escolar em métodos e processos inteiramente diferentes; porém não houve continuidade administrativa, pois as autoridades de ensino mudavam antes que se firmasse qualquer diretriz. E a Escola Normal mudava até de nome[...] Era curso de ‘Formação de professores’; ‘Instituto de Educação’ – quase universitário; voltava a ser Escola Normal Modelo, ao sabor das preferências das autoridades do momento, sempre em prejuízo da organização de ensino. Tudo isso por conta da revolução (RIBEIRO, 1966).

Neste rico retorno ao passado, Carolina sinaliza uma representação das reformas repleta de conflitos que, supostamente, os educadores paulistas haviam enfrentado durante a instalação

do Governo Vargas, especialmente, no Estado Novo. A “destruição” da memória educacional pública paulista é uma das ameaças denunciadas por Carolina Ribeiro, nestas declarações; mas deve ser encarada mais como uma crítica à falta de continuidade administrativa, que tornavam nulas as reformas empreendidas, do que rejeição ao Instituto de Educação.

Segundo Schwartzman (1975, p. 130)

Disputas ideológicas à parte, o fato é que o regime político inaugurado em 1930 constitui na verdade, uma mudança radical em relação aos anteriores, em termos de uma maior centralização e concentração do poder político. Seus líderes, um grupo extremamente jovem em relação ao regime deposto, não eram representantes da ‘burguesia’ nem das ‘classes médias em ascensão’. Eles se identificavam claramente com a tradição política e militar do Rio Grande, e respondiam de forma difusa, incerta e indecisa às demandas oriundas dos setores mais urbanizados do país por medidas de bem-estar social e um aumento da eficiência e força administrativa, militar e econômica do Estado nacional. Ao mesmo tempo, tratavam de manter uma situação de equilíbrio e composição com as elites políticas remanescentes do período anterior e que tinham aderido a Vargas.

Para o autor, São Paulo encontrava-se em situação fragilizada, por dois motivos: 1) estar do lado perdedor da Revolução de 1930, e, 2) pela ausência de afinidades entre os interesses econômicos do Estado e os novos líderes nacionais. A centralização crescente do regime trouxe profunda frustração, mesmo entre os setores paulistas que apoiaram a revolução liberal. As reivindicações de 1932 representam este descontentamento com a crescente perda de hegemonia do Estado.

Considerando que Carolina Ribeiro compôs o grupo que liderou o movimento de resistência de 1932, podemos inferir que sua avaliação sobre a condução da política educacional, nesta época, está comprometida com a situação política desfavorável em que se encontrava São Paulo, descrita por Schwartzman (1975). Mas, contraditoriamente ao que sugere suas críticas, a face totalitária do regime de Vargas, que perdurou de 1937 a 1945, foi propícia às políticas de renovação do ensino público, implementadas pelo Ministro Gustavo Capanema. Bomeny (1999, p.137) caracteriza o Ministro Capanema, que se manteve por 11 anos (de 1934 a 1945) à frente do Ministério da Educação e da Saúde Pública, como um político habilidoso, que:

agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes... [...] Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal.

A ambigüidade que acompanhou as ações políticas, durante o Estado Novo, implica, ainda segundo Bomeny (1999, p. 151), em grande desafio para análises e avaliações dos projetos implantados neste período. No ideário reformista, que pautou as políticas públicas do Governo Vargas, encontramos algumas orientações de mudanças na estrutura do ensino, mediadas pelo “Manifesto dos Pioneiros” e atreladas à aposta de desenvolvimento do país. Dentre os temas discutidos estão a defasagem entre educação e desenvolvimento e o comprometimento desse grupo numa luta pela redução dessa defasagem. O núcleo central do grande projeto político que se realizaria no Estado Novo, era “a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que equivale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira”.

Para a realização deste grande projeto político era necessário enfrentar dois inimigos: a persistência de práticas regionalistas e os núcleos estrangeiros. A solução estaria em padronizar o ensino e as atividades escolares; essa idéia era defendida também pelos renovadores do ensino, que entendiam ser necessária à implantação de uma política nacionalizada, sob orientação do Estado, mas que preservasse as vocações regionais. Outras medidas mais abrangentes:

[...] ‘homogeneizar’ a população, afastando assim, o risco de impedimento do grande projeto de identidade nacional. A esta última intervenção convencionou-se chamar a *questão da nacionalização do ensino*, ou, na terminologia da época, ‘abrasileiramento’ do ensino. A terminologia *nacionalização do ensino* está informada pela ideologia mais geral da formação da nacionalidade, tendo embutida nela mesma a questão da centralização, do anti-regionalismo, e se quisermos adiantar, da intolerância com as diferenças (BOMENY, 1999, p. 151-152).

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 189), referindo-se ao início de gestão do Ministro Capanema, afirmam que “os tempos de reforma ocorriam simultaneamente aos da ação, mas consistiam, basicamente, na elaboração de um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação total do sistema educacional do país”.

Os efeitos deste processo de mudanças, presentes nas reformas educacionais do período, foram sentidos na escola paulista. Antes mesmo das declarações de 1966, concedidas ao jornal *Gazeta*, os descontentamentos de Carolina Ribeiro em relação às ondas reformistas já haviam sido comentados em palestra que proferiu em dezembro de 1953, momento em que sua carreira encontrava-se em ascensão. Esta palestra que teve como título: “*O ensino através da história*”, compôs material publicado por ocasião das comemorações do IV Centenário da Fundação da Cidade de São Paulo, no ano seguinte, em 1954.

Em ambos os documentos - em que pese o período de 13 anos que os separa - a educadora pauta-se pela mesma crítica ao ímpeto reformista, de forma enérgica e com forte viés conservador. Especialmente na última entrevista (aos 74 anos), em que restabeleceu relações que haviam se passado há mais de 30 anos evidenciou, pelo recurso à memória, a permanência de uma representação das reformas educativas que definem um novo marco na educação paulista, a revolução de 1930, descrito como um tempo de agitação, confusão e de prejuízo para o ensino, sobretudo, para o magistério paulista. As reformas da fase anterior são representadas, ao contrário, como um momento auspicioso e glorioso do passado dos bandeirantes que teria sido bruscamente interrompido pelos acontecimentos políticos do pós-30.

Essa ambigüidade indica que várias são as “apropriações” possíveis nestes processos de mudança. Carvalho (1998b, p.69) chama a atenção para as estratégias editoriais, criadas, diferentemente por católicos e renovadores, na divulgação das apropriações particulares dos preceitos escolanovistas. A autora enfatiza que, para os católicos:

Tratou-se de uma apropriação de seus preceitos em que a crítica neles formulada aos objetivos estritamente instrucionais da escola não foi entendida como valorização dos processos da aprendizagem, como ênfase nos procedimentos por oposição aos resultados ou aos conteúdos do ensino, mas como postulação de uma formação integral, com ênfase moral e higiênica.

Considerando a relevância em delimitar os parâmetros político-filosóficos das várias apropriações conceituais da escola nova, pode-se dizer que este debate é importante; porém, tangencia o recorte temático estabelecido por este trabalho.

Historiadores da educação têm enfatizado o caráter conservador de um determinado modo de olhar as reformas educacionais. Neste sentido, Catani (1995a, p. 74) afirma:

Algumas das versões que hoje se poderia ter como ‘clássicas’ da história da educação republicana, no Brasil, têm feito sobressair os anos imediatamente posteriores à instauração do regime, ou seja, a última década do século passado e os anos vinte. Esses dois momentos tendem a ser apontados pelos estudiosos como período de grandes realizações, interesse pela educação e debates intensos. Justamente porque a ótica é essa dos debates amplos e do empenho em reformas, os primeiros anos do século XX têm sido considerados como destituídos de relevância.

Para além das grandes reformas que caracterizam as ações estatais e popularizam nomes de grandes educadores, legisladores e políticos, tornando visíveis seus projetos, pulsam memórias

que merecem ser analisadas à luz das continuidades e, também, das rupturas, presentes nas inúmeras manifestações que fundamentaram e consolidaram o modelo escolar paulista nas décadas posteriores a 1930. Carolina Ribeiro é uma destas educadoras que expõem sua versão da história da educação paulista e as múltiplas memórias, por outro viés.

Portanto, na palestra exemplar que proferiu em 1953, muito embora estivesse prestes a assumir o cargo de Diretora Superintendente da Educação (que ocorreria em 1955), recuperou a história do ensino paulista, em uma versão que divergia do pensamento hegemônico à época. Ao contrário do otimismo, que alguns dos educadores que estavam à frente do movimento de renovação do ensino, manifestavam, em relação ao processo revolucionário do pós-30, como é o caso de Lourenço Filho, relatado anteriormente, Carolina Ribeiro (1954, p. 99-117), por sua vez, não economizava críticas a fatos e nomes deste período, que se colocaram “sempre em prejuízo da organização do ensino”. Em uma das raras passagens nas quais se mostra mais cuidadosa com os efeitos de sua crítica, demonstrando estar inteirada das qualidades necessárias à prática política, pondera:

Um dia, porém... , isso foi outra revolução, em 1948, só no Instituto. Não é oportuno, nem de boa ética, analisar mais detidamente este período post-revolucionário. Os fatos estão muito recentes, e vivas as figuras que neles atuaram. Os que acompanham com atenção os fatos conhecem suas causas e conseqüências (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

As reformas são mencionadas como contra-modelos de uma situação idealizada e cristalizada no passado. Em uma apologia, quase litúrgica, ao patrimônio máximo do ensino paulista, representado pelas instalações do “prédio da velha escola da Praça da República”, afirma que o edifício havia sido profanado pelas ações políticas reformadoras referindo-se à construção do terceiro pavimento em 1934. Neste ponto, delineiam-se, em sua trajetória, dois temas fundamentais para evidenciarmos sua atuação crítica em relação ao governo Vargas: o primeiro diz respeito à representação do mito que se expressa na forma de um passado glorioso e, na permanência/continuidade de um modelo determinado de escola – o modelo escolar paulista – e, o segundo, é a defesa da autonomia desta escola, ameaçada pelas normatizações que visavam uniformizar o ensino.

Carolina lista o que considerou como “pior para São Paulo”, nestes anos de transição:

O pior, porém, nesses anos de após 1930, foi para São Paulo a

instabilidade da direção, a variedade de normas, a rápida sucessão de Interventores e a mais rápida, ainda, substituição de Diretores de Ensino (16, além dos que ficavam só alguns dias). Isso não lhes permite realizar os planos que porventura traçam; ou então, agem sem plano; todos, com o mais sincero propósito de acertar e de fazer bem (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

Em sua opinião, os fatores elencados feriam diretamente a autonomia do ensino paulista e significavam, indiretamente, afronta ao Estado de São Paulo; pois era “nos bons tempos, São Paulo, o mentor da educação do país: era essa, principalmente, a prova de sua hegemonia”, salienta.

A título de exemplo, o artigo “A prosperidade actual do Estado de São Paulo”, atribuído ao aluno Luiz Gonzaga Pinto Saraiva, de nove anos e publicado no nº 3, de 1936, primeiro ano do Jornal *Nosso Esforço*, é simbólico desta visão:

São Paulo é um dos estados mais importantes do Brasil.
Seu progresso é extraordinário, sua agricultura muito adiantada. O que mais elle produz é o café, o algodão, cereaes, fructas, e é muito importante na criação do gado.
São Paulo tem um dos mais importantes portos da América do Sul; possui numerosos navios que estão a toda hora entrando e sahindo de seus portos.
A indústria está adiantadíssima; tem machinismos de todo jeito e as fabricas produzem tecidos de toda espécie.
Também tem estradas de rodagens e de ferro, que servem de vias de comunicação com outras cidades (SARAIVA, 1936).

Neste sentido, o analfabetismo era outro problema que estava a desafiar a vocação paulista para o progresso e a ameaçar sua hegemonia. Tal questão se apresenta no discurso de Carolina como quase insolúvel, exibindo números vergonhosos para o regime democrático, instaurado a partir da Proclamação da República. Carolina Ribeiro (1954, p. 99-117) dedica longo trecho a esta discussão, e deixa pairar dúvidas em relação a uma solução fora do contexto paulista. É importante reconstituir seu discurso acerca do que identifica como um histórico do enfrentamento do analfabetismo, especialmente pelas autoridades públicas paulistas: “Porém, o fato era que em 1889, com o trabalho da colônia e do império, apenas se chegaria a menos de 1/6 da empresa. Era muito pouco para um regime democrático; 15% de alfabetizados (aproximadamente)”, preocupa-se ela. Porém, é no início do século XX, que esta educadora localiza o contraponto, lembrando, constantemente, os nomes daqueles que restabeleceram a esperança,

Século novo, novas esperanças, novos ideais! A porcentagem de alfabetizados, no Estado, já atingira a 34% da população. Há, no ensino, um recrudescimento de entusiasmo, parecendo que tudo há de ser melhor. Mário Bulcão, primeiro, e João Lourenço Rodrigues, depois – este que até agora não envelheceu, porque ainda se interessa e entusiasma quando fala de educação – levam avante, com denodado interesse, o ensino primário. É preciso alfabetizar por toda a parte; fazer mais, onde for possível (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

A partir da retrospectiva do analfabetismo, aponta dados estatísticos até a década de 1950, e reconhece os bons resultados neste campo como fruto do trabalho das escolas primárias. Ainda assim, mostra-se insatisfeita com o alcançado nos últimos dez anos:

Com altos e baixos no ensino, chegamos, pois, ao meio do século XX, à época do recenseamento – 1950, que friamente traduz em número o resumo seguinte: Em 1872 havia, em São Paulo, 20% de pessoas alfabetizadas; essa cifra caiu para 14%, em 1890, subiu rapidamente para 34,29%, em 1900; e, mais lentamente, até 1920, quando chega a 41,53%; em 1940 atinge a casa de 57,46% (tendo dobrado a freqüência escolar entre 1920 e 1930), e, finalmente, em 1950, estamos com 64,56% de cidadãos paulistas que sabem ler para uma população de 9.134.423 habitantes. Em 1951 – 41,29% de alfabetização e 52,68% de promoção geral, foi o resultado do trabalho das escolas primárias. Não sei se todos terão a mesma impressão que me causou a leitura desses números; nos últimos dez anos, apenas avançamos 7%, o que quer dizer que teremos de levar, *nesse andar*; mais de 5 decênios, para alfabetizar todos os paulistas... E chegaremos ao ano 2000, sem atingir a meta? (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

Assim, o analfabetismo é um dos temas também presentes em suas críticas e particularizados como problemas dos educadores paulistas, que o Estado de São Paulo teria a plena capacidade para resolver. Este fato evidencia que Carolina reconhecia a necessidade de reformas; o que criticava, entretanto, era a fugacidade das resoluções que emanavam de um poder distante e alheio à realidade paulista. Neste sentido, estabelecia outro ponto de convergência com educadores e intelectuais paulistas de variados matizes políticos, no diagnóstico do que tange a função social da escola diante do verdadeiramente grande problema nacional: o analfabetismo e a ignorância da população. Os vínculos que se teciam no corpo social impunham uma solução rápida e eficaz a estas duas ameaças comuns. Para esses grupos, o problema do país não era econômico, uma vez que a vocação de São Paulo para o progresso é quase naturalizada no discurso que circulava a época, e não condiz com o modesto desenvolvimento urbano. Este discurso, que expunha o descompasso vergonhoso que sangrava a capital nacional do trabalho e

do progresso, é sentido na escola e proferido tanto pelos teóricos do ideário reformador, quanto pelos representantes dos meios considerados tradicionais, ligados ao movimento católico.

No caso específico de São Paulo, a disparidade entre o adiantado desenvolvimento econômico e tecnológico e o evidente atraso educacional que se efetivava na realidade, afetando negativamente todas as esferas da vida urbana, impactadas pelo altíssimo índice de analfabetismo, configurava-se em obstáculo ao Estado destinado ao progresso:

A mim, me dói ver o Estado líder, o que só conta por milhões e milhões os seus cafeeiros, e bilhões de cruzeiros, e toneladas de algodão; o que, no passado, recuou meridianos e alargou as fronteiras da Pátria e praticamente lhe deu independência; o que tem a ‘cidade que mais cresce no mundo’ e o ‘maior parque industrial da América do Sul’, o que deu ao Brasil tão grandes homens, e mandou embaixadas de Educadores para todos os Estados, a dar lições, a reorganizar o ensino, e a nacionalizar; o que já desenhou dentro de seu território a maior rede ferroviária e rodoviária do país e estendeu fios telegráficos e telefônicos por toda parte; o que tem a maior e mais perfeita imprensa e já possui mais de 30 mil professores e duas Universidades – custa mesmo crer que o Estado de São Paulo chegue aos quatrocentos anos, devendo alfabetização a mais de dois milhões de seus filhos. O recenseamento ora publicado aponta essa sombra escura ao nosso orgulho de paulistas.

Alfabetizar é o mínimo que se pode exigir dos governos. É bem verdade que o nosso dá bem mais do que isso. Até ensino secundário, profissional e universitário dá ‘de graça’. Não se justifica, porém, com ‘dar muito a poucos’, o fato de não dar a todos o indispensável. Agora vem o Governo Federal em socorro aos Estados com a Campanha de Alfabetização de Adultos. Esperemos os resultados (RIBEIRO, 1954, p. 99-117).

Esta situação é encarada como incompreensível, inaceitável e resultado das distorções que representavam os poucos recursos para o ensino primário e as falidas reformas educacionais. Esta problemática coloca a ênfase na importância do ensino primário e, por conseguinte, na exigência de compromisso dos profissionais deste nível de ensino, o que aparece como uma constância no discurso de Carolina Ribeiro. Neste aspecto, encontramos um ponto de divergência em relação ao projeto que deu origem ao Instituto de Educação e à Universidade de São Paulo, na crítica velada à distorção que, para ela, representava o deslocamento de prioridades dos investimentos públicos estaduais em educação: “Até ensino secundário, profissional e universitário dá ‘de graça’. Não se justifica, porém, com ‘dar muito a poucos’, o fato de não dar a todos o indispensável”. Posto que a prioridade de investimentos, reclamada em seu discurso, dispersava-se na reforma do ensino universitário dos paulistas, Mesquita filho e Armando de Sales Oliveira, realizada por Fernando de Azevedo e que acabou desvinculando a formação dos normalistas do ensino normal.

Estes temas, que instigavam os educadores, diretores de ensino, intelectuais, instituições sociais e homens de imprensa, em sua época, delineiam a ação política de Carolina Ribeiro e de outros educadores paulistas que se defrontavam com a iminência do controle efetivo do governo federal nestes níveis de ensino, e redundaram, desde o início do século XX, conforme discutido em capítulos anteriores, em:

[...] rituais formais e repetitivos, cultuando os heróis do período áureo e luminoso da instrução pública paulista – Antonio Caetano de Campos, Prudente de Moraes, Márcia Priscilla Browne, Bernardino de Campos, Cesário Motta Junior e, por vezes, Gabriel Prestes – e suas respectivas realizações: as escolas-modelo, os grupos escolares, as leis relativas à instrução, o método intuitivo e analítico para o ensino de leitura, o ensino racional ou científico (MONARCHA, 1999, p. 240).

Presentes nas comemorações que celebravam os grandes educadores e reformadores de outrora. Em contrapartida ao que representou as sucessivas reformas nos tempos conturbados do pós-30, Carolina tece muitos elogios às reformas educacionais dos anos 20 relembrando a gestão de Oscar Thompson. Um dos nomes proeminentes no ensino paulista, de 1901 a 1920, alternou os cargos de diretor e professor da Escola Normal e diretor da Instrução Pública, sendo o segundo normalista a ocupar a Inspeção Geral da Instrução Pública, “exprimindo uma era marcada pela presença do professor primário nos negócios públicos” (MONARCHA, 1999, p. 238).

Neste sentido, Carolina Ribeiro (1954, p.99-117) referencia a Reforma de Oscar Thompson:

Em 1935 procurei repor nos eixos o curso primário anexo, pois convidada pelo diretor do Instituto, Professor Fernando de Azevedo, aceitara a incumbência de tamanha tarefa [...] Em 1939 assumi a direção da Escola Normal Modelo que voltou a ser Instituto de Educação, tratando, então, de ordenar o que havia de bom e implantar um clima de trabalho, de interesse, de cuidado na preparação de professores primários – de verdade, - de que tanto carecemos e como os queria e conseguira o grande educador Oscar Thompson, que conheci e admirei. A última vez que o vi foi exatamente na sala da Biblioteca, conservada da Velha Escola, com o seu mobiliário clássico, antigo, respeitado como homenagem ao passado. Conversamos sobre as reformas e ‘re-reformas’; sobre a situação política; para ele, tanto quanto para mim, o interesse girava em torno da educação de civismo e São Paulo era o centro da maior preocupação. Daí a dias a morte o levava repentinamente. Era mais um golpe para a nossa terra que já sofria tanto. Para São Paulo, que ele, o grande mestre tão bem soubera servir, pois realizara cabalmente a legenda latina que se inscreveu depois na medalha comemorativa do centenário do ensino normal em SP: *‘Educatores formando, patriae brasiliensis maiestatem confirmamus’* (RIBEIRO, 1954, p. 99-117)).

Carolina associa a gestão de Oscar Thompson à sua própria gestão, deixando escapar o projeto inconcluso do ensino paulista, iniciado com as reformas educacionais de Caetano de Campos e continuado por João Lourenço Rodrigues e Oscar Thompson, dentre outros educadores. Sobre as implicações da focalização no “nome próprio” como busca de identidade social, Bourdieu (1996, p. 187-188) afirma:

‘Designador rígido’, o nome próprio é a forma por excelência da imposição arbitrária que operam os ritos de instituição: a nomeação e a classificação introduzem divisões nítidas, absolutas, indiferentes às particularidades circunstanciais e aos acidentes individuais, no fluxo das realidades biológicas e sociais.

[...] Produto do rito de instituição inaugural que marca o acesso à existência social, ele é o verdadeiro objeto de todos os sucessivos ritos de instituição ou de nomeação através dos quais é constituída a identidade social.

Fixando a memória do ensino paulista em alguns poucos nomes, tratava-se de chamar a atenção para o esforço de homens públicos normalistas, em prol do ensino normal; ou seja, da formação de professores. Ela defendia que a escola normal apenas formasse professores. Em sua opinião, as mudanças de nomenclatura, de categoria administrativa (escola normal superior, curso normal com status de ensino superior, instituto de educação) e, principalmente, a alteração curricular, com a exclusão das matérias específicas para a formação do magistério primário, vieram confundir a categoria docente e interferir negativamente no trabalho pedagógico. Tiravam de foco o fim último destas escolas e o motor do desenvolvimento de São Paulo e, por conseguinte, nacional; qual seja, a formação de professores primários.

Segundo Monarcha (1999, p. 238)

A administração de Oscar Thompson (1909-1911) à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública adquire um caráter explicitamente reformador, que procura produzir outras possibilidades para o aparelho escolar paulista. O ensino normal passa por um processo de expansão geográfica e de massificação, com modificações no chamado núcleo de estudos pedagógicos, aprofundando-se a especialização das matérias do currículo.

Percebe-se, pelas palavras de Carolina Ribeiro, que o ensino normal - com enfoque para a formação do professor primário - seria a solução para os problemas sociais e educacionais, como o analfabetismo. Para cumprir tal tarefa, Carolina, raríssimas vezes remete as conquistas

educacionais que elenca à luta do professorado, ou à posição política coletiva, mas sim, à atuação de homens públicos, educadores “normalistas” que se incumbiram da missão educacional e tudo fizeram por São Paulo, assim como os primeiros educadores que representam uma “espécie de essência social, transcendente às flutuações históricas” (BOURDIEU, 1996, p. 188). Como João Lourenço Rodrigues que, conforme suas palavras: “este que até agora não envelheceu, porque ainda se interessa e entusiasma quando fala de educação”.

6. “A VOZ QUE FICA” NA EDUCAÇÃO PAULISTA

6.1. DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS DO JORNAL *NOSSO ESFORÇO*

O jornal já tem nome! E é um nome bem bonito, vocês não acham? Custou um pouco, mas agora já temos o prazer de apresentar o órgão do Curso Primário do Instituto de Educação, com um nome muito bem escolhido – ‘NOSSO ESFORÇO’.

O jornal representa mesmo um esforço feito pelas crianças estudiosas do Curso Primário da nossa escola, de modo que o nome não poderia ter sido melhor.³⁸



Fonte: Acervo “Caetano de Campos”.

Criado em 1936, período em que a escola primária permanecia anexa ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (IE-USP), o Jornal *Nosso Esforço* é apresentado por educadores e em diversos documentos escolares, reportagens de jornais de grande circulação e registros oficiais, como o “jornalzinho das crianças”, “feito inteiramente por alunos”. Documentos mais específicos, como os relativos ao seu processo de produção, procuravam ressaltar tal faceta infantil. A fotografia acima, representa uma dessas tentativas de mostrar uma determinada imagem dos alunos, preparados que estavam para a tarefa de distribuição do jornal.

Sua concepção é atribuída à diretora Carolina Ribeiro, que permaneceu no cargo de 1936 a 1948, período em que foi convidada pelo então diretor do Instituto, Fernando de Azevedo, a

³⁸ *Nosso Esforço*, ano I, nº 3, setembro de 1936.

dirigir a escola primária (tema abordado em capítulos anteriores). Todavia, apesar das evidências de sua marcante influência na produção do *Nosso Esforço* – observada até, pelo menos, a década de 1950 –, este periódico continuou a ser publicado após o seu afastamento da escola.

O centro do processo de produção do jornal era a Biblioteca da Escola Primária. Neste contexto, a supervisão exercida pela bibliotecária Iracema Marques da Silveira era uma constante na atividade do jornal escolar. Iracema pode, também, ser considerada sua grande incentivadora. A interrupção da publicação do jornal em 1967, após seu desligamento da escola por motivo de aposentadoria, levou ao fim o projeto original iniciado em 1936.

Nas diversas cerimônias comemorativas que ocorriam na escola, sobretudo no ambiente da Biblioteca, eram raríssimas as oportunidades em que Iracema se pronunciava publicamente. Há poucos registros de matérias de sua autoria, por este motivo, reproduzo, abaixo, sua manifestação por ocasião de uma cerimônia especial em homenagem à Carolina Ribeiro, que recebera o título de “servidor emérito como reconhecimento pelos valiosos serviços prestados à causa da educação, em São Paulo”, em outubro de 1955:

A Biblioteca Infantil ‘Caetano de Campos’ já existia na escola desde 1925. Mas com a feição com que agora é orientada conta 19 anos completos. Quando fui convidada por Dona Carolina, em agosto de 1936, para vir reorganizá-la e orientá-la, como já o fizera no Grupo Escolar ‘São Paulo’ com a Biblioteca ‘Anchieta’, aceitei a incumbência. De Dona Carolina recebi a orientação do que era preciso ser feito: secção infantil (leitura recreativa para as crianças), secção dos professores (leitura para cultura dos adjuntos), secção de livros didáticos (para estudo comparativo do ensino de leitura nas diversas épocas), secção de referência, discoteca, filmoteca e o ‘NOSSO ESFORÇO’, que já encontrei no seu terceiro número. A minha tarefa consistia em dar continuidade ao trabalho, defendê-lo em épocas difíceis, dar a parte técnica, mas, sempre sob a orientação segura, discreta, animadora, dedicada, daquela que considero o protótipo da educadora – Dona Carolina Ribeiro (SILVEIRA, 1955)³⁹.

Este depoimento sobre as circunstâncias que culminaram com sua intensa atuação à frente da Biblioteca Infantil sintetiza, modestamente, a principal tarefa para a qual foi incumbida pela diretora Carolina Ribeiro, a de ser uma boa técnica e uma espécie de guardiã do “jornalzinho das crianças”, zelando por sua continuidade. Por que essa atividade escolar mereceria tamanha deferência por parte das duas educadoras?

³⁹ Este e outros discursos encontram-se publicados no Jornal *Nosso Esforço*, ano XIX, n.º. 8 e 9, out/nov. 1955.

Se considerarmos que as bibliotecas infantis escolares se encontravam em expansão nas escolas públicas e ganhavam prestígio como *locus* privilegiado para as novas experiências educacionais delineadas pelo movimento renovador, outros elementos tornam-se relevantes no projeto deste Jornal, tal como a possibilidade dos educadores adaptarem os modernos métodos de ensino às atividades didático-pedagógicas que desenvolviam. Isto se verifica, por exemplo, na associação que faziam desta atividade com o preceito da formação da criança, de maneira autônoma, livre de coações.

O Jornal *Nosso Esforço*, que ganhou contornos tão especiais no discurso de Iracema é um periódico de características singulares, que corroboram com a indagação anterior, a começar pela longevidade desta produção escolar que, com poucas interrupções, percorreu um período 31 anos (de 1936 a 1967). Excluindo-se a fase inicial, até 1939, poucas alterações foram verificadas na linha editorial, no conteúdo e na apresentação gráfica. Sua materialidade, isto é, a forma de apresentação das matérias, deve ser considerada para uma leitura atenta sobre a função pedagógica a ele atribuída, pelas educadoras e pelos alunos. Significa abordar, também, as intencionalidades e os diálogos presentes na confecção deste periódico e suas implicações sociais e políticas como produto da cultura escolar.

As sugestões para a escolha do nome do jornal trazem outros elementos importantes para compreendermos como a cultura escolar pode se delinear no contexto social. Os dois primeiros números, em 1936, mobilizaram os alunos a votarem em um nome para o jornal. Os três nomes que concorreram foram: *A.B.C. Paulista*, *Jornal Paulista Infantil* e *Jornal Nosso Esforço*. Percebe-se que são termos simples, diretos, porém, além de não parecerem infantis, possuíam em comum a recorrência sugestiva do termo “paulista”. Sugestivo pela simbologia que representava, por pretender remeter o leitor e o colaborador do jornal aos valores paulistas, que parece ter deixado seus vestígios na cultura produzida pela escola vanguardista dos anos 30.

Reporto-me à epígrafe deste capítulo para exemplificar as diversas ramificações sociais que introduziram a epopéia bandeirante, abordada nos capítulos três e quatro, que permaneceu viva e enraizada nos discursos e nas práticas dos educadores desta escola. Assim, o título escolhido para o jornal é festejado pela escola por representar “um esforço feito pelas crianças estudiosas da nossa escola, de modo que o nome não poderia ter sido melhor.” Neste sentido, poderíamos perguntar sobre quais grupos sociais recairia a missão deste esforço conclamado?

Neste capítulo, portanto, o processo de produção e a circulação do *jornalzinho das crianças* serão elementos fundamentais, pistas importantes para a compreensão das articulações dos educadores paulistas no interior da escola e de sua utilização na difusão e atualização da memória da educação paulista. Para tanto, a análise estará ancorada, em um primeiro momento, na descrição de sua materialidade e no auxílio de tabelas (PINHEIRO, 2000).

Das etapas iniciais de elaboração – levantamento de temas, recepção das matérias, correção final dos textos e das provas – até a distribuição do *Nosso Esforço*, a atividade deste jornal escolar contava com o esforço de alunos recrutados para serem redatores e dos professores que fariam à correção dos artigos, sobretudo, da bibliotecária, responsável pela coordenação e acompanhamento de todo o processo de produção do jornal. O Regulamento da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”, aprovado pela Diretoria do Instituto de Educação, em 1938, e composto por 37 artigos, informa sobre o funcionamento geral da Biblioteca e das instituições anexas e dedica os seguintes artigos ao Jornal:

Capítulo I

Art. 2 - Anexos à Biblioteca e dela fazendo parte constam - Museu 'Caetano de Campos' - secção do Patrono e Museu Pedagógico e o jornal 'Nosso Esforço.'

Capítulo IX

Art. 28 - O jornal infantil, denominado 'Nosso Esforço' faz parte integrante da Biblioteca Infantil, como órgão de expressão dos alunos do Curso Primário.

§ 1º - Como atividade extra-curricular, dos alunos, o jornal deve oferecer-lhes inteira possibilidade de tomarem iniciativa com responsabilidade real.

§ 2º - Para isso, o jornal será dirigido, organizado e publicado pelos alunos do Curso Primário que forem escolhidos para tais funções.

§ 3º - Cabe à bibliotecária orientar os alunos na prática dessas atividades.

§ 4º - Os professores devem cooperar com a direção do jornal de modo que nenhuma colaboração seja encaminhada à direção do jornal sem a sua assinatura.

Art. 29 - O 'Nosso Esforço' abrange as seguintes secções, que poderão, contudo, ser aumentadas a juízo dos dirigentes:

- a) secção informativa
- b) secção educativa
- c) secção recreativa.

Art. 30 - Os redatores do 'Nosso Esforço' serão anualmente escolhidos entre os alunos das várias classes.

Art. 31 - Cabe aos redatores colherem, em sua classe, o material para publicações, selecionando na reunião conjunta com a diretoria do jornal os trabalhos que julgarem melhores para publicação.

Art. 32 - A revisão das provas, a paginação e a distribuição dos jornais cabem aos redatores (BIBLIOTECA, 1938)⁴⁰.

⁴⁰ Regulamento da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”, Curso Primário (anexo) - Aprovado pela Diretoria do Instituto de Educação ‘Caetano de Campos’, em 1938.

O regulamento definia o papel que cada um exerceria nesta tarefa e orientava desde as etapas iniciais de elaboração até a distribuição do *Nosso Esforço* aos leitores, internos e externos à escola. Aos alunos-redatores eram confiadas as tarefas de coleta e classificação dos textos escritos pelos demais alunos. As decisões relativas ao formato, à distribuição das matérias, à escolha das fotografias – denominados clichês - temas, números especiais e encomenda de artigos para escritores - eventualmente convidados para dissertar sobre determinado assunto -, ficavam a cargo da bibliotecária. As Correspondências deste período são indicativos disto, bem como as formas específicas de comunicação interna – bilhetes, mensagens, rascunhos - principalmente entre Iracema e Carolina.

Os alunos são entendidos como protagonistas do complexo processo de produção do jornal. Na prática, conforme se observa nos documentos, ficavam encarregados das entrevistas. Nos contatos que faziam, solicitavam informações sobre determinados temas e aprendiam, também, a redigir as cartas-convite e de agradecimento para colaboradores externos e escritores de livros infantis e, por vezes, as assinavam. Transcrevo, abaixo, a carta na qual o aluno José Edmar Tredebon oferta um número do *Nosso Esforço* a Monteiro Lobato, em 20 de outubro de 1943, e expressa sua reverência ao famoso escritor:

Quando me veio a idéia de remeter-lhe o jornalzinho, pensei logo em escrever-lhe uma carta cheia de coisas bonitas e complicadas pois estava dirigindo-me a um escritor afamado e portanto requeria etiquetas. Porém, pensando bem, quando o senhor fala aos repórteres e quando escreve livros não usa nada disso pois, já tive a oportunidade de ler muitas entrevistas suas e seus livros. A nossa bibliotecária, outro dia, achou um artigo com referência ao senhor, e tão interessante que até o fichou. Hoje tive o ensejo de o ler. É na verdade mui original: refere-se ele a uma justíssima homenagem que lhe está sendo prestada em Taubaté. É uma biblioteca de nome “Sítio do Picapau Amarelo”. Deverá ser uma coisa interessante, pois todas as suas dependências procuram imitar o sítio que o senhor descreve em suas histórias. Junto a essa, vai como já disse um número do jornalzinho da Escola “Caetano de Campos” que apesar de ser modesto, espero que seja apreciado. E, sem mais, receba um cordial abraço deste seu minúsculo, mas grande admirador (TREDEBON, 1943)⁴¹.

Nota-se que a carta é iniciada com a pretensão de “remeter o ‘jornalzinho’” ao famoso escritor. Havia uma clara tentativa, demonstrada em várias outras oportunidades, de tornar esse periódico escolar acessível a institutos e profissionais, reconhecidos formadores de opinião. Essa

⁴¹ Documento arquivado na pasta “Correspondências expedidas”, de 1937 a 1960. Nesta pasta localizam-se as cópias das correspondências enviadas pela Biblioteca, datilografadas e em forma de rascunhos e manuscritos.

iniciativa da escola está fortemente atrelada ao sentido atribuído ao *Nosso Esforço*, de ser o jornal das crianças.

Conforme as concepções de Iracema sobre o trabalho dos alunos:

Acresce a essas circunstâncias, a de que, na escola primária, é-se obrigado a lidar com grupos de criança, as – assim chamadas – classes, e não com a criança individualmente considerada. Se desejamos oferecer à criança, oportunidade de viver real em que ela se sinta um ser distinto das demais perante o educador e em que tenha liberdade de agir para aprender responsabilidade (isto é, a considerar-se a causa daquilo que faz e, portanto, a predispor-se a arcar com os efeitos da própria atividade) é preciso fornecer-lhe, na escola primária situações para a aprendizagem da: a) liberdade de tomar iniciativas e de decidir; b) responsabilidade: “Fui eu quem o fez livremente. Sou eu, portanto, quem deve arcar com os efeitos do que fiz sem imposição dos outros” (SILVEIRA, 1942)⁴².

Iracema também descreve a trabalhosa organização da atividade do Jornal *Nosso Esforço*, que demandou coordenação, metodologia e recursos pedagógicos apropriados, tais como: trabalho em equipe, espaço físico e material didático adequado; envolvimento dos professores no processo de escolha dos alunos-redatores, dos temas a serem publicados e na correção e revisão dos textos. Na descrição abaixo, Iracema ressalta a participação dos alunos-redatores:

Cada classe possui redatores do jornal que informam a escola e que provê os artigos que interessem seus companheiros de classe. Esses redatores censuram e selecionam os artigos apresentados por sua classe. Coordenador final existe um corpo de redação que centraliza o material, o critica, o seleciona e prepara o jornal, publicado mensalmente (gravura, revisão, provas). Enviado para as oficinas, o material, a revisão é trabalho infantil, também como é a distribuição dos exemplares impressos (SILVEIRA, 1942).

De acordo com a imagem do processo de produção, que cultivava, tudo deveria ser o mais semelhante possível ao processo de trabalho de uma redação de jornal; proposta reforçada pelas freqüentes visitas a jornais de grande circulação, como o *Diário Popular*, nos anos iniciais da publicação do jornal (1936 e 1937). Instituição com a qual a escola manteve estreitas relações e que se tornou constante aliada em seus projetos, em anos posteriores, auxiliando na campanha

⁴² Álbum de capa dura, de 1942, com o seguinte registro: “‘Biblioteca Caetano de Campos’ – Escola ‘Caetano de Campos’ – São Paulo” contendo boletim em homenagem ao 48º aniversário de falecimento de Caetano de Campos, fotografias e marcadores de livro e demais fichas utilizadas na biblioteca infantil. No interior do álbum as seguintes inscrições: “Atividades extracurriculares do Curso Primário da Escola ‘Caetano de Campos’; A biblioteca e o jornal infantis – atividades extracurriculares do Curso Primário da ‘Escola Caetano de Campos’- o Museu Caetano de Campos; *Nosso Esforço* – jornal orientado, dirigido e publicado pelas crianças; Dr. Caetano de Campos – homenagem; O museu Caetano de Campos”

por doação de documentos e objetos para o Museu “Caetano de Campos”, em 1940, por exemplo; fornecendo fotografias de eventos públicos para publicação no jornal da escola e publicando amplas matérias que divulgavam a escola primária e o *Nosso Esforço*.

A descrição do complexo processo de produção como tarefa das crianças, enfoca o valor pedagógico desta atividade e delinea, também, as articulações políticas mediadas pelo *Nosso Esforço*. Contudo, para alcançá-las de maneira mais aprofundada é preciso adentrar nos diálogos e nas distintas relações estabelecidas no processo de produção deste periódico, cotejar documentos que, por sua vez, evidenciam que sua projeção contribuía no sentido de relativizar alguns dos efeitos das ações legalistas na dinâmica escolar e atendia às articulações de Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues.

O Jornal *Nosso Esforço* se tornava uma espécie de mensageiro da memória tradicional paulista e da propalada disseminação da paulistanidade ao mobilizar idéias e práticas dos educadores paulistas, haja vista, as vinculações que podemos fazer acerca do próprio nome escolhido para o jornal. Favorecia a disseminação de idéias que contribuía para a identificação de concepções de escola e aluno, a época. Por outro lado, instaurava no ambiente escolar, práticas próprias ao mundo do trabalho, como a divisão e a hierarquização das tarefas coerentes, de certa forma, com a “missão” da educação escolar.

A começar pela categorização do jornal escolar no âmbito dos estudos sobre a imprensa periódica educacional que, inicialmente, se restringia às revistas, boletins e periódicos destinados a orientar o trabalho pedagógico e a organizar a categoria docente (CATANI, 1996), o *Nosso Esforço* representou um desafio analítico que exigiu a reconstrução histórica do conceito. Além disso, mobilizou a pesquisa para a criação de instrumentos próprios de análise que permitissem identificar formas “inventadas” pelos educadores, a fim de dar amplitude aos projetos desta escola e negociar conflitos pedagógicos e políticos e, principalmente, auxiliar a interpretação de temas, enunciados e discursos. Elementos próprios à cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2003), que este jornal expressava.

Este percurso de pesquisa corrobora com o que destaca Vieira (1989, p. 44):

O historiador que busca compreender e recuperar o movimento, a contradição, e que entende que esta compreensão é dada pela mútua determinação do sujeito que investiga e do objeto investigado, só pode entender por método o *diálogo* entre teoria e evidências. Isto implica que os

procedimentos não sejam definidos *a priori*, ou externamente, mas sim no decorrer da pesquisa, fruto do próprio diálogo.

Entendendo que o historiador é capaz de pensar a teoria, de elaborar conceitos na explicação histórica e que as evidências participam (de) e contém essa explicação, torna-se impossível aceitar conceitos acabados, elaborados fora desse diálogo.

Vemos que a pesquisa documental permite o contato com as evidências e, quando cotejadas à teoria, geram hipóteses sucessivas e a re-elaboração de questões. Ancorada por estes pressupostos, esta pesquisa é orientada pela possibilidade da produção do conhecimento histórico expressar escolha de abordagem e métodos de leitura da realidade passada, sem se confundir com ela.

Motivada pelas indagações provenientes da análise documental, a caracterização do Jornal *Nosso Esforço* está baseada no debate pioneiro entre Pierre Caspard e Antonio Nòvoa, retomado, no Brasil, por Catani (1996), que culminou na ampliação e redefinição do conceito: a “imprensa periódica educacional”, adotada para abordar teoricamente o jornal escolar infantil *Nosso Esforço* e suas características peculiares.

Neste sentido, Nòvoa (1997, p. 16) afirma que: “alargar o *corpus* da imprensa pedagógica para imprensa de educação e ensino”:

[...] levantou-nos inúmeras dificuldades, mas em contrapartida permitiu-nos cobrir um campo vasto, em sintonia com as orientações recentes da investigação em educação. Assim, para além do ensino formal, foi possível abrir a pesquisa à educação não-formal, nomeadamente no contexto da educação de adultos, da educação familiar, da educação da mulher, dos movimentos da juventude, dos jornais e revistas infantis, da educação física e desportos, da higiene e saúde escolar e da assistência e proteção a menores.

Possibilitou, portanto, o estudo da imprensa periódica educacional em outros contextos (formais e não formais) de educação e, também, a produção de alunos como parte da imprensa periódica educacional, baseado no entendimento de que:

A feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polémicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto aos poderes públicos ou nos editoriais de abertura (NÓVOA, 1997, p. 13).

Parafrazeando Nóvoa, pode-se acrescentar: “mesmo quando se trata de um jornal elaborado por alunos”. A vasta documentação relativa à produção do *Nosso Esforço* sinaliza inúmeras possibilidades de pesquisa acerca da cultura escolar e das tramas políticas, desenhadas por alunos, diretora, professores e reformadores. Observam-se contradições e conflitos políticos; defesas de concepções de escola e de educação; parâmetros para as práticas de higiene, para o que eram considerados bom aluno, boa pedagogia e boa leitura. Isto é, as orientações para o que se entende por “bom comportamento” não são meras repetições cotidianas, nem concepções neutras da relação humana, mas conformadoras das práticas pedagógicas e sociais, ações políticas que refletem experiência humana, repleta de pensamento (THOMPSON, 1981). O Jornal *Nosso Esforço* se mostra, enfim, um espaço de re-escrita da memória da educação paulista, em suas práticas educativas.

Assim, a “experiência” desses sujeitos que atuavam no espaço escolar e o conflito existente entre eles, são parâmetros para a análise do *Nosso Esforço*. Entendido como um dos mediadores da tradição escolar paulista, este periódico apresenta evidências de que se constituiu em contraponto à política de centralização do período, baseada em amplas reformas. Tentativas de uniformizar o ensino eram introduzidas na organização pedagógica e administrativa das escolas por meio de medidas e prescrições, como a nomeação de sucessivos diretores de ensino, um dos principais alvos das críticas de Carolina Ribeiro. A política intervencionista estabelecia-se e ameaçava a autonomia de poderes locais atingindo a antiga ordenação política e administrativa e comprometendo os trabalhos que estariam em andamento.

As formas de divulgação do *Nosso Esforço* e os meios sociais por onde circulava, bem como, os comentários sobre assuntos cotidianos da escola, os pontos de vista sobre temas educacionais - que expressavam seus leitores e escritores - e, sobretudo, os temas privilegiados que se “faziam ouvir” em seus artigos, contam-nos sobre os conflitos pelos quais passou a escola, a partir da década de 1930. Buscando identificar os interlocutores, “as vozes que ficaram” bem como as que foram silenciadas no processo de escolarização paulista, a descrição da materialidade do *Nosso Esforço* se mostra fundamental.

6.2 – O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO *NOSSO ESFORÇO*

As pesquisas que elegem o jornal infantil como objeto de estudo enfrentam, com frequência, a dificuldade em reunir um conjunto documental que viabilize as investigações. É comum encontrarmos números dispersos ou conjuntos incompletos, fator que contribui para caracterizá-lo como um tipo de fonte de relativa raridade (CATANI, 1996). Vale registrar que o *Nosso Esforço* foge a esta regra e contrasta com as dificuldades apontadas por Catani. Produzido por aproximadamente 31 anos, sua guarda e preservação não são frutos apenas das iniciativas de historiadores, movidos por uma nova concepção de história, ou por um novo olhar para o documento, todavia, correspondem a uma ação planejada, cujo foco era a preservação da memória, por isso, essa prática pode ser considerada intencional e seletiva.

Assim, após um primeiro levantamento dos jornais existentes, alguns números e fragmentos foram encontrados dispersos no acervo e outros, também de forma fragmentária, em posse de ex-alunos que o haviam guardado como recordação de sua vida escolar. A surpresa e as indagações foram surgindo quando, enfronhando-me na Biblioteca, em gavetas e estantes quase intactas e completamente tomadas pela poeira, localizei duas encadernações, em capa dura, compondo uma coleção com praticamente todos os números do jornal.

Desta forma, podemos considerar que o Jornal *Nosso Esforço* forma um conjunto documental escolar significativo do período de 1936 a 1967 (embora existam alguns números esparsos após este período). Período extenso, por tratar-se de um jornal produzido para circular no contexto escolar - conforme Tabela 1 – exemplares localizados (ver introdução).

Conforme destaquei em estudo (PINHEIRO, 2000) sobre o ciclo de vida do *Nosso Esforço*, este periódico pode ser dividido em pelo menos duas fases distintas, que nos permitem estabelecer variados ângulos de leitura sobre a educação. Possuía relativa regularidade, pois interrupções da publicação eram quase inexistentes e a apresentação gráfica – mudanças no formato, aumento da tiragem, distribuição das matérias e enfoque político e pedagógico dos textos publicados - teria mais relevância do que as mudanças de gestão ou de linha editorial.

Portanto, além das fases do jornal, há outra distinção relevante que pode ser feita a partir destes dados: sua peculiaridade, se comparado a outros tipos de periódico. Os fatores relativos à especificidade da imprensa como fonte de pesquisa, apontados pela historiografia que estuda a

imprensa periódica (GOMES, 1981; CATANI, 1996), devem ser considerados com reservas para a definição de uma metodologia de estudo acerca do jornal infantil e escolar.

Se apreciarmos o Jornal *Nosso Esforço* pelo ângulo da gestão, podemos considerar que Iracema dividiu a gestão do jornal com Carolina Ribeiro e, após a saída de Carolina da direção da escola, em 1948, manteve o jornal quase inalterado, estável, não fossem duas interrupções causadas por motivos externos à escola e um aumento significativo na tiragem do jornal a partir de 1948, ano da saída de Carolina. Por outro lado, encontrei várias evidências de que Carolina Ribeiro continuou a ser uma constante interlocutora no processo de produção do *Nosso Esforço*, mesmo após ter deixado a direção da escola.

Estes dados empíricos, bem como a longevidade desta atividade escolar apontam, em primeiro lugar, para uma relativa flexibilidade editorial; e, em segundo, talvez a outra face da mesma moeda, que sua produção não estava condicionada às mudanças pretendidas pelas reformas políticas e educacionais, ao longo deste período, apesar de dialogar constantemente com elas, mas sim, à dinâmica da escola.

Adentrando na dinâmica interna do *Nosso Esforço*, na primeira fase (de 1936 a 1939), as seções permanentes⁴³ eram praticamente inexistentes, havia variação constante no número de páginas, de colunas e na periodicidade dos exemplares. Sua composição irregular traduzia-se na precária organização editorial, na dispersão temática de seus artigos e em uma forma específica de seleção dos trabalhos que seriam publicados e que pareciam não obedecer a critérios predefinidos (vide anexo B). Podemos observar esses dados na tabela 2 – Apresentação Gráfica, no período de 1936 a 1945 (PINHEIRO, 2000).

⁴³ Exceção feita à seção “Biblioteca Infantil” que, a partir de 1938 publicou, invariavelmente, em todos os números do jornal a movimentação de leitores, aquisição de livros e os melhores alunos bibliotecários.

Tabela 2 – Apresentação gráfica

ANO	Nº DE EXEMPLARES		Nº DE PÁGINAS (média)	Nº DE MATÉRIAS	Nº DE ILUSTRAÇÕES	
	MI MEO	GRÁFICA			P&B	COR
1936	-	4	4	11	-	-
1937	4	-	8	27	32	-
1938	2	-	9	29	29	-
1939	5	-	8	27	73	-
1940	-	7	15	27	78	3
1941	-	5	19	28	52	1
1942	-	4	13	29	28	-
1943	-	5	13	28	46	-
1944	-	7	17	25	101	1
1945	-	6	12	32	93	-

A grande variação do número de páginas, de exemplares e de ilustrações não encontra correspondência com o número médio de matérias (com exceção do número 1), fator que demonstra ter havido uma reorganização editorial a partir de 1940, com a predominância e o aprofundamento de determinados temas. Esta tabela, de caráter quantitativo, não permite elencarmos os temas mais publicados. Retornaremos aos temas mais adiante.

A citada flexibilidade editorial e o formato de apresentação das matérias imprimiam ao *Jornal Nosso Esforço* as características de um descomprometido trabalho infantil, aparentemente desorganizado. Primava por colunas livres e de entretenimento que deixavam fluir notícias sobre o dia-a-dia escolar, além de outros temas escolares classificados na tabela 3 - Temática.⁴⁴

Mudanças significativas podem ser verificadas nestes aspectos, a partir de 1940, o que permitiu, em estudo anterior, o estabelecimento da segunda fase do jornal.

⁴⁴ Esta nomenclatura foi criada a partir das dificuldades percebidas na classificação dos temas do *Jornal Nosso Esforço*, no decorrer da pesquisa do mestrado, e apresentados de maneira resumida, a seguir: manifestações acerca do cotidiano da escola, tais como, a mudança de professores e atividades pedagógicas foram classificadas nos *noticiosos* e *livres*. Outro item chamado *coluna informativa* foi importante por identificar os artigos que traziam *matérias biográficas*, exaltando figuras nacionais; matérias sobre *datas comemorativas*, que conclamavam a participação dos alunos em eventos cívicos e, sob o título, *temas variados*: que traziam símbolos nacionais, higiene e saúde e assuntos científicos. Na coluna *entretenimento* foram classificados os jogos infantis, como charadas, desenhos, cruzadas, com destaque para as poesias (recurso literário muito utilizado à época).

Tabela 3 – Temática

ANOS	Informativa			De Comentários		De Entretenimento
	BIOGR	DATAS COMEMO R.	TEMAS VARIADOS	NOTI CIOSOS	LIVRES	
1936	8	-	16	7	3	11
1937	14	10	21	24	5	30
1938	7	9	11	18	2	25
1939	13	7	42	32	12	31
1940	22	21	52	63	10	40
1941	18	13	23	59	11	12
1942	15	14	19	55	16	26
1943	7	17	44	53	20	47
1944	25	10	28	64	11	50
1945	10	11	49	81	13	60

Com o auxílio das tabelas 2 – Apresentação Gráfica e 3 – Temática, podemos notar que o periódico passa por mudanças de ordem estética e temática, nesta fase. A impressão passa a ser feita por uma gráfica, ou seja, fora dos muros da escola. É uma grande mudança que contribuiu para a maior exposição social do *Nosso Esforço* e vem acompanhada de outras, como por exemplo, a escolha mais criteriosa dos temas que comporiam o jornal. Ao ser impresso por uma gráfica, o jornal ganhou outra dimensão.

Era comum a utilização de ilustrações como recurso gráfico, a maioria dos números continha ilustrações em preto e branco, sendo raras as coloridas. Na primeira fase, esses desenhos, feitos pelas crianças, ilustravam, em sua grande parte, as estorinhas encaminhadas pelos próprios alunos, cujo tema poderia abranger desde matérias relativas às estações do ano até composições sobre os passeios feitos durante as férias escolares. A partir de 1940, essas ilustrações passam a compor artigos sobre temática histórica, o jornal abriu espaço para ilustrações de grandes heróis nacionais e de eventos cívicos que eram apropriados pelas festas e rituais escolares. A comemoração de datas cívicas, como a Independência, a Proclamação da República, o dia do Pan-Americano, do Trabalhador, da Abolição, eram representadas em desenhos, com bandeiras e brasões dos estados e sempre acompanhados pela letra dos hinos ou dados sobre a história destes eventos.

O jornal manteve as mesmas características da década de 40 em relação aos

números posteriores. Ou seja, houve uma relativa regularidade na forma de impressão do periódico [...] (PINHEIRO, 2000, p. 36).

De outro lado, é possível registrar duas mudanças significativas que, embora exteriores ao processo de produção, ‘justificam a suspeita de que tenha ocorrido ampliação do público leitor, nesta nova fase: em primeiro lugar, o custo da impressão do jornal impresso, torna-se mais elevado para a escola se comparado ao mimeografado; contudo, também permite a impressão em série de um número maior de exemplares e com qualidade superior. Em segundo lugar, a impressão de jornais por empresas gráficas exigia o atendimento a regras comuns que conduziam, muitas vezes, à padronização e ao controle, tanto do tipo de impressão quanto da natureza e conteúdo das notícias que seriam veiculadas. Dado importante, especialmente no período do Estado Novo (de 1937 a 1945) que impôs uma série de exigências para a impressão e circulação de periódicos de qualquer natureza. A censura e as políticas implementadas pelo Estado Novo buscavam o estabelecimento de uma imprensa unilateral, oficial e homogênea e atingiram a todas as instituições atribuindo, inclusive ao *Nosso Esforço*, o status de um jornal profissional, levando-o, muitas vezes, a ser considerado como tal (vide anexo A).

Como provável consequência desta opção estética (impressão em gráfica) percebe-se uma mudança significativa no número de páginas (de 7,25 para 16/ano, em média) sem, porém, haver variação no número de matérias publicadas, aspecto que permaneceu estável nos dois períodos. Isso indica que os artigos estivessem sendo selecionados de maneira mais criteriosa e pautados em novas estratégias. Na segunda fase, apresentam-se mais elaborados, ilustrados com fotografias e repletos de dados históricos.

Seguindo esta tendência, portanto, a abordagem temática também sofre mudanças. Há uma dispersão das matérias de cunho infantil, nesta segunda fase, demonstrando, sobretudo, que havia uma organização hierárquica dos temas. As alterações de ordem material verificadas, especialmente nos artigos classificados nos itens *temas variados, datas comemorativas e biográficos*, indicam que havia a intenção, por parte dos professores, de produzir um efeito disciplinador na formação do aluno: “Um exemplo deste fato pode ser encontrado na disposição das colunas de entretenimento. Essas colunas acham-se dispersas de tal forma, que se tornava possível encontrar uma biografia ao lado de uma adivinhação (julho/agosto/1941)” (PINHEIRO, 2000, p.41, vide anexo D).

A redução e dispersão de artigos voltados para o entretenimento, ocorreram simultaneamente à predominância de novos temas de caráter cívico e histórico-biográfico, que, nesta lógica, estariam em maior destaque. Esses dados nos permitem inferir que se tratava de uma nova estratégia editorial, na qual o jornal apresentava-se re-organizado, isto é, com uma nova forma de disposição de artigos, que hierarquizava os temas. Entrava em uma nova fase, mais rígida, tanto em relação ao que deveria ou não ser publicado, quanto ao espaço a ser destinado a determinados temas. É importante ressaltar outros dois aspectos que passaram a ser privilegiados no jornal:

b) A partir de 1941, há também uma maior exposição da forma organizacional da escola (administração), ressaltando a hierarquia (ver artigos classificados no item *noticiosos*).

c) Outro aspecto a ser destacado a partir desta data é a participação da escola em eventos políticos e sociais, inaugurando uma nova fase. Com a divulgação, de forma intensa, da participação da escola primária nestes eventos, as matérias publicadas estabelecem uma relação das práticas escolares com autoridades políticas, característica não presente na fase anterior (ver tabela 2.2, item *noticiosos*) (PINHEIRO, 2000, p.43).

Assim, esta nova estratégia, implícita na mudança de enfoque temático nas matérias do jornal, notadamente no que se refere às datas e comemorações cívicas, projeta uma possível mudança não somente no discurso veiculado como também nas práticas ritualísticas a que correspondem esse discurso. A Escola “Caetano de Campos”, escola-modelo paulista, herdeira das grandes reformas educacionais do período inicial da república, no início dos anos 1940 intensificava sua participação em comemorações cívicas, em intercâmbios entre escolas brasileiras e latino-americanas e recebia a visita constante de autoridades nacionais e internacionais.

É importante ressaltar que essas práticas não representam uma novidade das décadas de 1930 e 1940, entretanto, evidenciam o prestígio e a autonomia relativa da escola paulista, neste período, legitimadora das ações políticas e pedagógicas de seus professores, alunos, ex-alunos e diretores. De acordo com Viñao Frago (2003, p. 64, tradução nossa), as pesquisas acerca da cultura escolar devem estar atentas não somente ao que permanece, mas, também, às mudanças. O autor propõe uma análise histórica, enfim, que integre continuidades e persistências às discontinuidades e, tradição à inovação: “é impossível dissociar ambos os aspectos”.

Desta forma, a educação militante de outrora, que tinha na Escola “Caetano de Campos” o lugar da *vanguarda* educativa permaneceu, passados 40, 50 anos de sua re-fundação, no trabalho relativamente autônomo desenvolvido pela diretora, pela bibliotecária e pelos alunos (que escreviam a maior parte das matérias publicadas no *Nosso Esforço*).

A dimensão política deste periódico, no que tange ao conteúdo das matérias, começa a ser vislumbrada com mais tenacidade a partir de 1940. A nova disposição das matérias publicadas no *Nosso Esforço* passa a abrir espaço para notícias de atos oficiais do Governo Vargas e para artigos que contemplassem as temáticas histórica, cívica, com enfoque nas datas comemorativas e que abordassem a “boa” higiene, a “boa” pedagogia e o “bom” aluno. De certa forma, notícias do cotidiano da escola tornam-se escassas e, em contrapartida, os artigos são apresentados com uma linguagem extremamente cuidadosa, do ponto de vista moral e dos padrões da escrita, e vinham acompanhados de uma temática oficial.

Um exemplo que pode ser encontrado na recorrência de matérias em que personalidades políticas, antes ausentes, aparecem com frequência ao lado de registros dos rituais comemorativos. A exaltação a Getúlio Vargas surge pela primeira vez, em novembro de 1940 em uma galeria dos governos republicanos e, em 1941, já se comemorava (no mesmo número do jornal), os aniversários de Getúlio e do governo de Adhemar Pereira de Barros. Mais uma vez, percebe-se claramente a evidência de mudanças de natureza temática (PINHEIRO, 2000, p.46).

Do ponto de vista desta pesquisa o interesse não reside, exclusivamente, no registro e descrição destas práticas; mas, também, no seu significado histórico, pedagógico e político para o processo de escolarização paulista e nacional.

6.3. NOSSO ESFORÇO: ENTRE MEMÓRIAS E OFICIALIDADES

Considerando as variáveis presentes no processo de sua produção, abordadas anteriormente, o *Nosso Esforço* pode ser interpretado a partir de três atores: os alunos a bibliotecária, a diretora e educadores que contribuíram com o jornal e, também, o Estado, que se fazia ouvir por meio das políticas educacionais. Sujeitos que participaram ativamente deste projeto, de distintas formas – estabelecendo regras e prescrições sobre o bom uso do jornal escolar, selecionando temas e matérias que deveriam ser publicadas e os melhores alunos para

serem redatores ou, ainda, criticando o formato do jornal.

A presença de variadas linguagens - de alunos, professores, colaboradores, leitores e legisladores - demonstram que o *Nosso Esforço* pode ter sido objeto de uma instigante polaridade tendendo, de um lado, à “memória herdada” (POLLAK, 1992) que concentrou, em alguns nomes e acontecimentos de um passado glorioso e distante no tempo, o que mereceria ser registrado e, constantemente, rememorado. De outro, à política governamental, que visava propagar elementos de viés nacionalizante e uniformizador, com ênfase na propaganda, nas comemorações das datas cívicas e nos grandes nomes nacionais que se tornaram relevantes para a instauração de uma memória oficial, inaugurada a partir de 1930. De que forma a produção do jornal escolar expressava projetos educacionais e políticos e quais significados “a voz que fica” (ou as vozes) atribuía a esses projetos?

Na prática, para além do discurso, intensificava-se na Escola Primária “Caetano de Campos” o trânsito de políticos e militares que viam, nesta tradicional escola paulista, uma forma de promover o projeto nacional que representavam, ampliando o significado do que entendemos por cotidiano escolar. Fazia parte deste cotidiano, a recepção a comitivas militares e de representantes de governos que se transformavam em festividades cívicas e contribuía para a atualização do mito da educação paulista, cujas nuances foram abordadas em capítulos anteriores. Invariavelmente, os visitantes eram levados a conhecer a Biblioteca e a redação do Jornal *Nosso Esforço*, apresentados pela escola como dois cartões postais da educação paulista. Esse movimento, promovido pelas educadoras durante as visitas, contribuía para ressaltar que a dinâmica escolar também era produto do trabalho dos alunos, dando visibilidade a esses sujeitos.

Seguem, abaixo, alguns exemplos significativos do uso da imagem do bem sucedido modelo escolar paulista e, também, da deferência dedicada à escola por parte do poder público, mostrando-a um modelo a ser ainda respeitado:

20/05/1939 – A escola recebe uma fotografia autografada do, então, presidente Getúlio Vargas;

22/09/1939 – A escola recebe a visita da Missão Militar Argentina;

19/09/1940 – o embaixador da Espanha visita a Escola Caetano de Campos;

23/04/1941 – O ministro Gustavo Capanema visita a Escola;

22/10/1944 – Procedeu-se ao batizado de cinco aviões doados pela Campanha Nacional de Aviação, no pátio da escola.

Por um lado, percebe-se que a escola estava integrada à estratégia de difusão de ideais cívicos e nacionais e tinha, na Diretora Carolina Ribeiro, o paradigma de mestre e patriota. Esta diretora gozava de prestígio em São Paulo e no Distrito Federal, como educadora e membro da Liga dos Professores Católicos e da Legião Brasileira de Assistência. As correspondências mostram que esse prestígio extrapolava o âmbito da escola e estendia-se a outros setores sociais. Há registros sobre solicitação e envio do Jornal *Nosso Esforço* a instituições como o INEP, Delegacias de ensino do Estado de São Paulo e a Diretoria Regional de Geografia no Estado de São Paulo (IBGE). Esta última, por exemplo, solicitou o envio de três exemplares do nº 6, de agosto de 1946 por ter publicado importante trabalho do “ilustre Sr. Professor João Lourenço Rodrigues” sobre a evolução histórica de Caetano de Campos. Na década de 1950 o INEP solicita todos os números do jornal do ano de 1954 e confirma o recebimento de um dos números.

Os relatórios anuais da Biblioteca “Caetano de Campos”, por exemplo, assinados por Iracema Marques da Silveira, registravam dados sobre a movimentação de livros, a frequência dos alunos, as atividades dos alunos-bibliotecários e da biblioteca em geral, sendo que alguns destes relatórios incluíam uma lista de autoridades que haviam visitado a escola e a biblioteca, no respectivo período.

Por outro lado, essa relação com o poder público instituído reafirma o papel político e pedagógico desta instituição no contexto nacional, seja por uma suposta exploração política da imagem da escola pública modelo, seja por sua importância como elemento de coesão e integração social. É possível apontar que, as contradições observadas nessas várias facetas do jornal e na intensidade com que a política institucional foi incorporada ao universo escolar, não ocorreram sem conflitos. O Jornal *Nosso Esforço* serviu de instrumento de negociação para a ação das educadoras e, as matérias publicadas, de cunho oficial – e por que não dizer, didático-pedagógico -, expressavam não somente elementos da política oficial do Governo Vargas, como, também, as relações que se estabeleciam entre essa escola pública e setores sociais e militares.

Assim, o jornal *Nosso Esforço* registrava essa prática cotidiana, com abundância de detalhes e, de certa forma, no caso específico desta fonte, parecia ser vislumbrado como a vitrine da educação paulista e, por conseguinte, de um modelo escolar determinado contribuindo para a instituição do tempo, do espaço e da cultura escolares. Ou seja, para a compreensão sobre como se deu, nesta escola, a escolarização dos conhecimentos e das normatizações. Portanto, para

compreendermos o alcance da articulação destes educadores, não é suficiente restringir as alterações, percebidas no periódico, à dinâmica interna própria do jornal escolar. Faz-se necessário ampliar o seu significado como projeção das práticas escolares, deslocando o movimento de análise para o próprio projeto político pedagógico da Escola “Caetano de Campos” e inserindo-o no debate historiográfico acerca da história da escola pública no Brasil e dos processos de escolarização, buscando sua historicidade.

Neste sentido, a frase que deu origem ao título deste capítulo, extraída da correspondência escrita por João Lourenço Rodrigues à Diretora Carolina Ribeiro, é uma pista para entendermos a função formativa e civilizatória deste jornal escolar. Apesar de representar um caráter por vezes, oficial, na década de 1940, devido à publicação do retrato de Getúlio Vargas e por divulgar insistentemente os festejos pelo dia do pan-americano, dia da bandeira, dia da independência e seus grandes vultos, e à participação ativa da escola nestas comemorações, há indícios de que as datas comemoradas no jornal foram objeto de disputa.

Desta forma, em julho de 1944, após João Lourenço ter recebido o número do *Nosso Esforço* com notícias sobre o evento comemorativo do centenário de nascimento do grande mestre, enfatizou que “[...] o esforço constitui numa bela documentação do centenário de Caetano de Campos, é uma voz que fica⁴⁵” e agradeceu a distinção pela publicação de seu retrato “[...] com referências tão honrosas. Permita-me apenas comentar que, na entrevista que deu a uma das colaboradoras do *Esforço*, a senhora exagerou um pouco [...]” (RODRIGUES, 1944) A frase tem o objetivo de tecer elogios a uma menção que Carolina Ribeiro fez a seu nome, em uma curta entrevista concedida a uma aluna, ressaltando seu entusiasmo e dedicação à frente da educação paulista, especialmente como discípulo do grande mestre.

Este número do jornal *Nosso Esforço*, de junho/julho de 1944 (assim como praticamente todos os números publicados nesse ano)⁴⁶, foi inteiramente dedicado ao registro das “homenagens ao centenário de nascimento do Dr. Caetano de Campos”. Nesta homenagem constam discursos de ex-alunos de Caetano de Campos, entrevista com Carolina Ribeiro e redações dos alunos da escola primária. Prosseguindo em seus comentários sobre este número comemorativo João Lourenço demonstra, ainda, uma agradável surpresa por ter localizado, no jornalzinho, a

⁴⁵ Correspondência enviada em 07/07/1944, localizada na Pasta “Correspondências décadas de 30/40/50”.

⁴⁶ Jornal *Nosso Esforço*, ano IX, nº. 4 e 5, jun/jul de 1944.

publicação do discurso do Dr. Rubião Meira, na íntegra. Após afirmar que se trata de um dos espíritos mais independentes que conhece, segue: “Obtendo, como obteve, que ele se encarregasse de tal discurso, a Sra. revelou, mais uma vez, ter tanta fibra como Miss Browne, que não recuava diante das maiores dificuldades” (RODRIGUES, 1944).

Por um lado, a cumplicidade de objetivos, na alusão ao *Nosso Esforço* como “*uma voz que fica*” e, por outro, satisfação, pela produção do jornal como meio de propagar ideais identificados a princípios e concepções dos educadores, comprometidos com a escola paulista, que eleva este periódico a uma das possibilidades de articulação política deste grupo.

Em duas outras oportunidades João Lourenço escreveu diretamente aos alunos-redatores do *Nosso Esforço* com a finalidade de corrigir dados, supostamente equivocados, como no exemplo a seguir, de dezembro de 1944, cujo envelope estava endereçado à redação do jornal escolar:

Minha cara coleguinha Maria Lucia de Freitas,
Recebi o n. 9 do *Nosso Esforço*, belamente ilustrado e contendo muito boa colaboração. Parabéns muito sinceros. Sim, parabéns e agradecimentos pela referência da página 14. No fim dessa referência há um engano a assinalar: Gabriel Prestes, miss Browne e Oscar Thompson já tiveram idêntica homenagem e o primeiro deles tem um medalhão de bronze no salão de entrada da Escola Caetano de Campos, ao lado de Laurindo de Brito, Bernardino de Campos e Cesário Motta, portanto, em muito boa companhia. Faça, pois, a correção, mas não convém dizer de quem partiu a reclamação. E avante! *Fac et spera!* (RODRIGUES, 1944).

Outra matéria do jornalzinho que mereceu sua leitura atenta e o pedido de reparos foi o artigo que publicou uma galeria dos ex-diretores da escola. Em correspondência de 24 de maio de 1946, endereçada da seguinte forma “Reparação: às jovens redatoras do *Nosso Esforço*”, pede reparação na lista de todos os diretores da escola, publicada no *Nosso Esforço*, pois afirma que faltou o retrato de Manoel Jorge Rodrigues. Segundo João Lourenço, este ex-diretor foi “nomeado em meados de 1889, mas ficou poucos meses à frente da Escola, pois deixou o cargo ao ser proclamada a república.” Explica que esse diretor, em especial, causou muitos descontentamentos entre os normalistas devido a medidas drásticas que foi obrigado a adotar durante as agitações (provavelmente em decorrência dos eventos que levaram à Proclamação da República). Pede o reparo às redatoras do jornal, “especialmente este do Centenário do Ensino Normal” (RODRIGUES, 1946).

Podemos inferir que esta outra correção de João Lourenço teve o objetivo de devolver à história da escola o nome de um dos ex-diretores que o movimento entusiástico dos normalistas, ao qual ele próprio pertencera no período de Caetano de Campos, levou ao esquecimento. Desta forma, as correspondências entre João Lourenço Rodrigues e a escola, que são muito freqüentes neste período, torna compreensível a participação deste educador nos processos de produção do jornal e na organização escolar. Processos que abrangeram e expressaram uma determinada memória, ideal e concepções e as maneiras encontradas pela diretora, pela bibliotecária e pelos alunos para propor e defender seus interesses. A presença efetiva de João Lourenço evidencia que este educador tornou-se um dos mais importantes aliados e incentivadores da escola na batalha que se desenhava entre a memória paulista e a memória oficial. Nesta perspectiva, enviou correspondência, em 1939, na qual se diz emocionado pelo fato da Escola Modelo estar reeditando o discurso proferido por Caetano de Campos em 1890⁴⁷, mesma turma em que se formou. Faz, ainda, uma sugestão curiosa:

Eu acho que a herma de Caetano de Campos ficou mal colocada ali onde está, tendo como fundo a escadaria da Escola. Porque não fazer uma representação à Diretoria da Escola para mudá-la para o centro de um dos canteiros, aproximando-o da herma de Cesário Mota, colocada no parque fronteiro? Ficariam assim, em frente uma da outra, as efígies desses dois homens que, cada um na sua esfera de ação, souberam conquistar os corações dos professores paulistas (RODRIGUES, 1939).

Nota-se que a intenção de interferir na organização do espaço escolar está assegurada pela autoridade e intimidade com que sugere a mudança da herma de Caetano de Campos para um lugar de maior destaque. Mais uma evidência de que mobilizavam-se e adaptavam-se às inovações pedagógicas e defendiam a hegemonia de suas práticas e saberes, tendo no *Nosso Esforço* um dos veículos de divulgação desses ideais.

Viñao Fago (2003, p. 60, tradução nossa) destaca, dentre os aspectos que conformam à cultura escolar:

Os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar. Ou seja, o léxico ou vocabulário, as fórmulas e pautas lingüísticas, as expressões e frases mais utilizadas, os jargões, e o peso respectivo do oral, do escrito, do gestual e do icônico na aula, fora dela e nos modos de evolução.

⁴⁷ Como mencionado anteriormente, Caetano de Campos foi paraninfo desta turma.

Desta forma, o Jornal *Nosso Esforço* pode ser considerado uma importante “ação regular cerimonializada” (VIÑAO FRAGO, 2003, p. 60, tradução nossa). Foi perpetuado como produção escolar, nas práticas de arquivo e conservação que a Bibliotecária Iracema Marques da Silveira imprimiu em sua gestão à frente da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos” e que ultrapassava a atuação zelosa de uma educadora que dedicou toda a sua vida profissional à educação. A continuidade do projeto do jornalzinho era reforçada em inúmeras solenidades, sobretudo naquelas em que eram comemorados os aniversários do jornal, como ocorreu nas festas de 10 e 20 anos, em 1946 e 1956, respectivamente. Assim, na comemoração dos 20 anos do Jornal *Nosso Esforço* a Diretora Carolina Ribeiro sustentou um apelo à continuidade do projeto⁴⁸ e homenageou Iracema que, incentivada por João Lourenço, nunca deixou que a escola se afastasse dos ideais e dos princípios paulistas.

Assim, o *Nosso Esforço* era um veículo que possibilitava a propagação de valores morais, concepções de aluno, escola, educação, família, trabalho e civismo, dentre outras; registro e recurso didático no qual o aluno era propagandeado como o protagonista do processo educativo, sempre evocado como motivo de orgulho para a escola e para o país. Assim um pai de aluno responde a uma solicitação de Iracema, autorizando seu filho a ser o próximo redator-chefe do jornal, em 1957:

Prezada Senhora D. Iracema – Soubemos pelo João que a sra. o convidou para redator chefe do jornal “Nosso Esforço”, editado sob sua direção. Estou de acordo em que o João aceite o lugar e espero que ele dê conta do compromisso assumido. Atenciosamente, Rui Ribeiro Franco.”⁴⁹

Este singelo e corriqueiro bilhete de um pai, autorizando o filho a participar de uma atividade escolar, é uma pista do prestígio do jornal em 1957 - 21 anos após seu surgimento. Apesar da realização e coordenação deste projeto escolar ser atribuído à diretora e à bibliotecária, ele é produzido a partir de uma relação dialógica, de uma atitude responsiva ativa (BACKHTIN, 1992) e da polivalência, característica da produção do jornal escolar. Logo, não é possível ignorar a participação dos alunos que, além de organizarem o jornal, manifestavam, por vezes, sua insatisfação com a escolha dos conteúdos, do formato e mesmo com a tiragem do *Nosso Esforço*.

Neste sentido, o método empregado para a escolha dos alunos-redatores torna-se outro

⁴⁸ Ver página 128-129.

⁴⁹ Bilhete de pai de aluno, para Iracema em 18/03/1957.

aspecto relevante. Obedecia a um critério meritocrático e tinha o efeito de um prêmio oferecido aos melhores alunos, convidados que eram pela bibliotecária a compor a equipe de jornalistas mirins da escola. As características distintivas dos “melhores alunos” encontram-se fartamente registradas nos diversos documentos escolares e artigos publicados em revistas destinadas ao professor, bem como nos textos, redações e entrevistas publicados no Jornal *Nosso Esforço*. Um destes documentos, localizado na Pasta de “Material para produção do jornal *Nosso Esforço*”, apresenta os seguintes critérios para a escolha do jornalista-mirim: “O representante da classe deve ser uma aluna ou um aluno de iniciativa, ordeiro, trabalhador, com desenvolvido espírito de cooperação.”⁵⁰

Boa parte das etapas de trabalho, desenvolvido pelos alunos redatores, também merecia registro, assim como as festividades cívicas e as comemorações de aniversário do jornalzinho compondo, ainda, um rico acervo fotográfico que reproduz as comemorações, poesias e convites e o trabalho dos redatores no interior da Biblioteca. Coerentes com esta prática a lista dos redatores (ano a ano), as redações que expressavam a opinião dos alunos sobre o jornal (nem sempre favorável) e as colaborações rejeitadas, ou publicadas após sofrerem mudanças, eram igualmente arquivadas. Documentos que contam a história dos processos de escolarização em São Paulo.

É possível localizar as contribuições dos alunos para o *Nosso Esforço*, em praticamente todos os anos. São redações propondo artigos, opiniões sobre o que o aluno pode fazer pelo jornal e, ainda, críticas mais pontuais. Estão agrupadas, como as que somam mais de 50 redações sobre a opinião dos alunos a respeito dos 10 anos do *Nosso Esforço*, em 1946. Há redações mais longas dos alunos do 4º ano e mais breves dos alunos do 3º. Destas contribuições, os artigos rejeitados, relativos ao ano de 1937, foram cotejados na pesquisa resultante do meu trabalho no mestrado e desnudam a censura (termo largamente utilizado no período) na escola. Era tarefa da professora o corte de determinados trechos dos textos escritos pelos alunos ou a publicação destes escritos, somente após passarem por uma correção rigorosa. Esse procedimento era justificado pela adequação dos textos à correta ortografia, todavia, demonstram as tentativas de controle presentes

⁵⁰ Extraído da Pasta “Material para produção do jornal *Nosso Esforço*” que contém, dentre a documentação que varia de 1940 a 1957, uma lista dos alunos jornalistas de 1957 e 30 correspondências com contribuições e críticas ao jornal.

nessa atividade⁵¹.

A censura foi um elemento sempre presente no *Nosso Esforço*, seja como componente da prática pedagógica escolar, seja pelo fato de que foi, em boa parte, produzido em um período de governo totalitário (de 1937 a 1945) marcado pela forte presença da política institucional no universo escolar, pela exploração política da imagem da escola pública modelo nos discursos difundidos na escola ou, ainda, pela política educacional à qual a escola estava submetida. Tal circunstância fez pesar idéias e ideais homogêneos e uniformes, sobre a escola.

Do ponto de vista da participação do aluno é importante registrar uma daquelas críticas, ainda que tenha sido incentivada e autorizada por Iracema, por demonstrar, em primeiro lugar, que o controle sobre os alunos não deve ser visto de forma absoluta e determinante; em segundo, que o formato oficial predominante no jornal, na década de 1940, nem sempre agradava às crianças, que expressavam seu descontentamento em relação à falta de espaço para suas composições. O aluno Clauer Trench de Freitas, em carta datada de 13 de maio de 1945, pondera que o *Nosso Esforço*:

É um bom jornal desde que se considere o programa que tem. Publica ele lições feitas nas classes, notícias sobre acontecimentos históricos que nós já aprendemos e comentários sobre a vida escolar dos alunos. Não é pois, tão interessante e distrativo como um jornal que descrevesse e publicasse aventuras, desse notícias e promovesse competições esportivas e publicasse contos ilustrados.

Como D. Iracema já explicou que os contos ilustrados ficam muito caros, nós imaginamos fazer uma página de aventuras, com desenhos decalcados o que ficaria mais barato. As notícias esportivas procurariam formar competições de xadrez, dama, corrida e jogos diversos. As aventuras seriam descritas livremente pelos alunos, conforme as leituras e passeios que fizessem e fitas de cinema que assistissem. Podia, ainda, organizar concursos com prêmios. Esse seria o programa do novo jornal, caso não coubesse em o 'Nosso Esforço'.

Não foram localizados dados sobre possíveis encaminhamentos que indicassem como esses alunos eram atendidos em suas solicitações, que, possivelmente, não foram poucas neste mesmo tom. Porém, ainda que o diálogo não esteja explicitado, na perspectiva trazida por Bakhtin (1992, p. 290), de que “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz”, considera-se a existência de uma alternância entre professores e alunos na elaboração do discurso escolar.

⁵¹ A respeito dos procedimentos utilizados no processo de seleção dos artigos a serem publicados, consultar: Pinheiro (2000 e 2004).

6.4. TEORIA E LEGALIDADE: PRESCRIÇÕES PARA O “BOM USO” DO JORNAL ESCOLAR

Os usos pedagógicos e sociais do jornal escolar foram convenientemente explorados, não apenas pelos educadores da “Caetano de Campos” (conhecedores do potencial disciplinador do jornal), como também pelos governantes que estimulavam a sua produção por meio de intercâmbios e concursos de jornais escolares. O “jornalzinho das crianças” foi concebido, na instituição escolar, como recurso pedagógico privilegiado para a divulgação dos ideais de sociedade, de comportamentos considerados adequados e de preceitos civilizatórios, baseados no culto aos símbolos nacionais e à boa higiene. Outros exemplos de práticas sociais incorporadas pela Escola “Caetano de Campos” e que contribuíram, igualmente, foram: procedimentos de registro cotidiano das visitas de autoridades políticas e militares; atendimento assistencialista promovido pela escola nas instituições anexas (Centro de Puericultura, Programa Lanche Sadio e Campanha Anti-Tuberculose) e o cinema educativo.

Ao abordamos o jornal escolar, não podemos perder de vista que, em muitas fases da história do Brasil republicano, os periódicos foram utilizados como estratégia de controle social. Coerente com práticas discursivas correntes nas décadas de 1930 e 1940, os boletins, jornais e revistas foram recursos pedagógicos largamente utilizados, pois se encontrava no periódico instrumento privilegiado para prescrição e orientação do bom comportamento, dos bons costumes, da boa leitura e boa pedagogia.

Seja nas estratégias de entidades representativas da categoria, seja no âmbito escolar, as janelas vão se abrindo na medida em que percebemos algumas similaridades entre a biografia dos educadores paulistas e a história da Associação, organizada por professores no início do século XX, que teve, na produção divulgada pela *Revista da Associação* (1902-1919), o seu porta-voz. Organizada na Primeira República, esta revista circulou, neste período, fazendo propostas que beneficiaram e fortaleceram o movimento do professorado paulista. Segundo Catani (1995b, p. 8)

A produção divulgada pela *Revista da Associação* faz propostas de organização dos serviços de ensino, defende a estruturação da carreira para o magistério e enuncia as questões importantes que dizem respeito à pedagogia. Não se volta para os temas amplos da educação nacional, define-se antes como iniciativa local destinada a organizar os professores e veicular suas aspirações quanto à organização do sistema escolar paulista, valendo-se dos princípios descentralizadores consagrados pela primeira Constituição da República.

Esta era uma iniciativa que brotava da atuação concreta dos professores paulistas, em torno da qual aglutinavam suas idéias, intenções e reivindicações e dá mostras de como enfrentaram mudanças, reformas, inovações.

Alguns dos aspectos, que nortearam a relação que esta categoria profissional estabeleceu com o Estado permaneceram nas décadas subseqüentes a 1930, tais como o de se beneficiarem dos princípios descentralizadores da educação para veicularem suas aspirações quanto à organização do sistema paulista, e a prioridade dada aos temas locais. Os educadores paulistas listavam suas reivindicações de modo que saíssem das necessidades da escola para o Estado e, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo tinha o papel de promover a propaganda e, mais do que reivindicar, definir os critérios da “[...] organização dos serviços de ensino e um padrão de excelência da formação e do exercício profissional, que desenvolve tanto a discussão das práticas recomendáveis quanto das condições ideais em que estas devem ocorrer e que o Estado deve propiciar” (CATANI, 1995, p.9).

No âmbito escolar, o Jornal *Nosso Esforço* abre outras possibilidades às estratégias de negociação, devido à função que desempenhava na regulação da prática pedagógica e por ser destinado aos alunos e às suas famílias. Na pesquisa empírica, nota-se que a estratégia editorial serviu como prática legitimadora dos ideais educacionais renovadores por promover uma espécie de adaptação da escola aos ideais escolanovistas, cujos fundamentos misturavam-se aos princípios católicos, presentes no início de 1930.

A grande novidade defendida pelos renovadores e que marcaria sua distinção em relação aos católicos era a de “coordenar um movimento de elaboração de uma cultura pedagógica nacional” (CARVALHO, 1998b p. 75), capaz de “fornecer um repertório de informações e de referenciais críticos que permitissem ao professor assumir, ele próprio, a ‘organização e orientação’ de suas leituras”. O foco desta estratégia não estava na determinação do que deveria ou não ser lido, mas no desenvolvimento da autonomia do professor.

Evidências históricas corroboram com esta afirmação. Encontros e concursos nacionais e latino-americanos, cuja temática central era o *periodismo escolar*, foram promovidos por países latino-americanos. Uruguai e Argentina lideravam as correspondências endereçadas à escola solicitando números do *Nosso Esforço* para compor exposições ou, simplesmente, para realizar intercâmbio entre as escolas primárias destes países. Em Montevideú, por exemplo, havia um

órgão responsável por incentivar e fornecer orientações gerais para o bom uso desta atividade. Era o “Centro orientador del periodismo escolar”, órgão vinculado ao “Conselho nacional de enseñanza primaria y normal.” Foram localizados, no acervo, mais de 50 títulos diferentes de jornais escolares latino-americanos.

Essa política educacional, focada no incentivo, difusão e aprimoramento do jornal escolar e na linguagem considerada apropriada à “boa pedagogia”, era amplamente difundida, em São Paulo. O Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DEIP) - que atuava em nível estadual - nas décadas de 1930 e 1940 realizava exposições dos “jornaizinhos” elaborados pelas crianças e promovia concursos que mobilizavam interesses em torno da divulgação das melhores escolas e dos melhores alunos, a serem premiados. Esses encontros mostram a repercussão que os jornais escolares ganharam no período. Determinavam, por meio de circulares, formatos, temas, conteúdos e distribuição das matérias que deveriam figurar no jornal, evidenciando iniciativas que visavam o controle e a censura da produção escolar. Como por exemplo, esta circular datada de 01 de fevereiro de 1946, na qual o Departamento Estadual de Informações (DEI) colocava à disposição da escola um Programa de assistência às revistas, jornais e boletins escolares⁵²:

Exma. Sra. Carolina Ribeiro

É pensamento do DEI criar um serviço de assistência, objetiva e ampla, às revistas, aos jornais e boletins escolares, sejam esses órgãos de circulação entre os estudantes primários ou de ginásios, sejam de escolas normais, de colégios, escolas de comércio ou estabelecimentos de ensino profissional. Assim, projeta o DEI estabelecer um trabalho de aprimoramento cultural e técnico nos meios estudantis de São Paulo, em harmonia com a orientação de ensino do Departamento de Educação. Tornando ciente a V.S. os nossos propósitos, solicitamos ao mesmo tempo sua valiosa colaboração a respeito.

Em síntese, o nosso programa é o seguinte:

- 1 – Manter para a imprensa escolar um serviço de distribuição de artigos de caráter histórico, geográfico, econômico e literário, visando ampliar entre a juventude estudiosa, o conhecimento dos fatos e dos vultos proeminentes da história nacional;
- 2- Distribuir, para os órgãos escolares, contos inéditos de consagrados escritores e educadores patricios, bem como clichés, charges e legendas cívicas;
- 3- Conceder facilidades p/a organização de oficinas próprias dos jornais e revistas dos estabelecimentos de ensino, tanto primários, como secundários, profissionais e outros, dando, assim maior impulso à iniciativa dos escolares interessados em imprimir seus próprios trabalhos;
- 4- Organizar uma sala de imprensa escolar, espécie de exposição permanente dos jornais e revistas escolares do Estado e de outros pontos do país e do estrangeiro.
- 5- Facilitar o intercâmbio entre esses órgãos de publicidade estudantil com os

⁵² Carta datada de 01/02/1946, contendo o seguinte cabeçalho: “Governo do Estado - DEPARTAMENTO ESTADUAL DE INFORMAÇÕES – DEI - São Paulo - Diretoria-Geral. São Paulo, 01.02.1946”.

seus similares de outras regiões do país e do exterior

6- Promover reuniões periódicas dos representantes dessas publicações, para estudo das questões atinentes à imprensa escolar, custeando, para tanto, a viagem e a estada, aqui na Capital, desses delegados

7- Lançar bases para um concurso anual entre jornais e revistas das escolas, observadas a categoria das publicações, com prêmios não só aos dedicados e mais competentes colaboradores estudantis, como aos órgãos melhor impressos e paginados

Fácil será prever-se as vantagens de tais medidas, sendo a primeira a do estímulo decisivo às vocações jornalísticas e literárias, do incentivo à tendência para as lides intelectuais no seio das classes escolares.

Certos da perfeita compreensão de V.S. sobre o assunto confiamos no seu pronunciamento, e, desde já, antecipamos nossos agradecimentos à cooperação de V.S. para a iniciativa ora oferecida ao seu exame.

Assinado: Honório de Sylos – Diretor-geral (DEPARTAMENTO, 1946).

O Estado apropria-se desta atividade escolar com o intento de “estabelecer um trabalho de aprimoramento cultural e técnico nos meios estudantis”. No entanto, esta não foi a única nem, tampouco, a primeira iniciativa do Estado em prescrever e normatizar o jornal dos alunos, com a justificativa de adequá-lo às necessidades infantis (visando garantir seu bom uso); porém, é uma amostra da tentativa de padronização e uniformização das práticas escolares. O Código de Educação do Estado de São Paulo⁵³, de 1933, explicitava a função social do jornalzinho a partir dos objetivos do Serviço de Intercâmbio Interestadual e Internacional:

Parte I – Da Educação em Geral

Título V – dos serviços técnicos

Capítulo XV – Do Serviço de Intercâmbio Inter-estadual e Internacional

Art. 184 - Serviço de Intercâmbio Inter-estadual e Internacional tem por fim desenvolver a consciência da unidade nacional e da solidariedade humana na obra educativa, pelo estreitamento das relações culturais e pedagógicas de professores e alunos com os vários centros do país e do estrangeiro. [...]

3 – promover a permuta de trabalhos manuais, em suas diferentes modalidades, e de produções espontâneas em desenho, narrativas, descrições e revistas de alunos de escolas primárias, secundárias e profissionais (CODIGO, 1933, p. 54).

Notar, que a referência às publicações feitas por alunos, aparece vinculada ao mencionado setor como importante modalidade de comunicação e troca. Trata-se de um serviço que tem por finalidade “desenvolver a consciência da unidade nacional e da solidariedade humana na obra educativa”. Pode-se observar que, além do jornal escolar ser uma atividade extracurricular, implementada pela escola, questão percebida de maneira muito intensa nas

⁵³ Código de Educação do Estado de São Paulo – Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.

correspondências, também estava previsto em lei o intercâmbio e os concursos. Vale lembrar que o Código de Educação previa esta atividade como uma prática educativa renovada.

O jornal infantil também é tema do Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, de 1936-1937, na “Seção de Jornais Escolares”, cuja encarregada era a Professora Anna Pedreira. O anuário trazia reclamações quanto à ínfima quantidade de jornais escolares existentes nas escolas públicas do Estado: “segundo consta na relação do número de jornais existentes, na capital havia 12 jornais e alguns espalhados pelas Delegacias de Ensino do Estado”⁵⁴. Ao fazer a crítica, a professora responsável demonstra não se tratar de uma atividade pedagógica qualquer, mas de um importante meio para estimular o aluno e transmitir valores, conforme segue abaixo:

Os jornaezinhos escolares - impressos uns, datilografados outros - variam no formato, porém no fundo seguem mais ou menos os mesmos moldes. São em geral impressos, com a matéria bem distribuída e typo de acordo com a idade dos leitores. Quanto ao conteúdo, porém, salvo honrosas exceções, não são satisfatórios. Não nos queremos referir ao estylo dos antigos, à sua clareza ou correção, mas ao themas nelles tratados. Por exemplo, o abuso de referências elogiosas a professores, directores e demais autoridades escolares, não pode interessar às crianças. Por outra, podem até despertar-lhes a veia de crítica mordaz. Por isso não devem figurar nos periódicos infantis. Não há nessas considerações, outro objectivo senão o de chamar a atenção sobre certa falta de espontaneidade que notamos nos nossos jornaezinho escolares. Deve haver uma columna para as notícias escolares, despidas, porém, de qualificativos exaggerados, que nem sempre são a expressão sincera de quem as redigiu (PEDREIRA, 1936-37).

A crítica continua, contudo, para os propósitos desta reflexão é suficiente o trecho ora apresentado. Anna Pedreira impunha restrição a artigos elogiosos sem se dirigir a um jornal específico; porém, esse tipo de artigo honroso prevaleceu no caso do *Nosso Esforço* sem qualquer alteração ao longo da década de 1940. Exemplo disso é a comemoração pela posse de Carolina Ribeiro na direção da Escola Normal, que ocorria anualmente no dia a 18 de março:

O dia 18 de março foi de grande alegria para a Escola Caetano de Campos. Foi comemorado o primeiro aniversário da inteligente direção de D. Carolina Ribeiro.

Os alunos do curso primário, assim como os professores, tiveram o prazer de cumprimentá-la, no seu gabinete, oferecendo-lhe muitas flores, com os parabens e aplausos pela brilhante ação na escola.

A D. Carolina os parabens do *Nosso Esforço*⁵⁵.

⁵⁴ Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937).

⁵⁵ *Nosso Esforço*, ano V, nº 1 e 2, março/abril de 1940.

Podemos inferir que o jornal escolar se tornava um canal importante de comunicação e de formação cívica, moral e intelectual e contava com o apoio e o estímulo do Estado. Entretanto, ao ser incorporado pelas instâncias do poder, este passava a estabelecer regras que ignoravam o modo de fazer específico da escola. Os temas trabalhados em sala de aula pelos professores, o espaço concedido aos alunos para que opinassem, de maneira geral, sobre a formatação e conteúdo do jornal e o que Iracema e Carolina consideravam prioritário para compor os números, não poderia ser contemplado por essas regras e normatizações. Por isso, há indícios de que essas orientações nem sempre eram seguidas. Nota-se certa autonomia no conteúdo destes jornais, mesmo sofrendo o controle de um departamento oficial criado, especificamente, para estabelecer limites à imprensa e à propaganda. Por fim, vale a pena registrar as últimas frases de Anna Pedreira sobre a soberania de São Paulo:

São Paulo não pode ficar na situação em que se encontra, com referência aos jornais infantis. Basta dizer que apenas possui 59, enquanto o número de seus grupos escolares sobe a 683! Que a essa instituição escolar seja dispensada a mesma atenção que às demais, e será o bastante para assegurar a primazia do nosso Estado, também com referência a essa organização (PEDREIRA, 1936-37).

Portanto, alerta-nos De Certeau (1994), o dado objetivo omite usos e leituras que esses sujeitos fazem, por não contemplar o lugar do fazer. Ou seja, a forma como atuam no espaço escolar - interpretam e re-interpretam as normatizações, as políticas educacionais e os saberes institucionalizados - e como lidam com os conflitos que se estabelecem em sua própria prática cotidiana, são dimensões políticas e sociais do saber escolarizado e da cultura escolar que se apresentam, em via de mão dupla, e vão se traduzir no projeto político e pedagógico.

No caso específico do *Nosso Esforço* e da histórica Escola “Caetano de Campos” a projeção deste periódico relativizava os efeitos das ações legalistas na dinâmica escolar. Foi possível vislumbrar as articulações da gestão da educadora Carolina Ribeiro, na direção desta escola; a vigilância da professora-bibliotecária, Iracema Marques da Silveira sobre o jornal e, os alunos que manifestavam opiniões, escreviam e assinavam artigos para o jornal, contribuindo para que o periódico escolar fosse identificado como uma rica fonte de estudo da escola.

Ou seja, é um período de rearranjos políticos e de acentuadas reformas educacionais, que

colocavam no centro do debate a atuação da escola e do grupo que defendia a tradição do ensino paulista de outrora, inovador e irradiador de concepções e métodos educacionais. Desta forma, forjaram ideais de sociedade, concepções de educação e o próprio projeto político e pedagógico da escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a proposta de pesquisa:

A presente pesquisa buscou compreender algumas das estratégias de mediação dos educadores paulistas (em especial, João Lourenço Rodrigues), alunos e professores (em especial a Diretora Carolina Ribeiro e a bibliotecária Iracema Marques da Silveira), realizadas no contexto da Escola Pública Caetano de Campos, especificamente na atividade do Jornal Escolar *Nosso Esforço*, em defesa do modelo escolar paulista. Essa escola constituiu-se em espaço privilegiado das relações que estes educadores estabeleceram com as políticas de nacionalização do ensino, implementadas pelo Governo Vargas, no processo de escolarização, em São Paulo, nas décadas de 1930 e 1940.

Esta investigação percorreu os nexos e o contraditório, na atuação pedagógica e política, dos mencionados educadores, tendo em vista identificar as permanências que perpetuaram a história e a memória da Escola “Caetano de Campos” como a escola modelar paulista; buscou compreender o significado da tradição escolar, inserida no contexto de reformas e renovação educacional do pós-30 e; identificar as estratégias e táticas e as formas “inventadas” (DE CERTEAU, 1994) pelos educadores - na atividade educativa - para resistir e dar amplitude aos projetos desta escola, contrapondo-se à ideologia nacionalizante do período.

O trabalho de garimpar a documentação desta centenária escola e cotejá-la com estudos sobre a sua história foi um exercício profícuo para a elaboração das principais questões e objetivos propostos. A maior parte dos dados coletados resultou da leitura de fontes documentais da Biblioteca Infantil da Escola Primária “Caetano de Campos”, em São Paulo, em cujo acervo encontramos dossiês temáticos e da biblioteca, fotografias, objetos, atas, relatórios e correspondências, dentre outras séries e tipos documentais. No conjunto desta documentação, o Jornal *Nosso Esforço* e as correspondências relativas ao processo de produção deste periódico, juntamente com documentos oficiais, constituíram as principais fontes desta pesquisa. É importante ressaltar que, durante a leitura destes documentos, baseei-me no conceito documento/monumento (LE GOFF, 2003), procurando, não somente ler o conteúdo do documento, como também, as suas marcas.

Referenciada pela documentação relativa ao processo de produção de uma atividade escolar, o Jornal *Nosso Esforço*, examinei como a Diretora Carolina Ribeiro e a Bibliotecária Iracema Marques da Silveira inseriram-se no turbulento processo político-institucional do período - especialmente para o Estado de São Paulo -, permeado de novas políticas e princípios educacionais que visavam reorientar a dinâmica escolar. Procurei contextualizar seus sonhos e ideais, suas alianças, práticas e conflitos para caracterizar as formas peculiares de sua atuação. Assim, memória, escolarização e cultura escolar foram conceitos centrais que contribuíram à apreensão das práticas e sentidos atribuídos por essas educadoras ao modelo escolar paulista, em relação ao projeto modernizador e às políticas públicas, sociais e educacionais, responsáveis pela implantação dos sistemas educativos, no Brasil e em boa parte da América Latina.

A hipótese deste trabalho anteviu que a regularidade, com a qual a defesa de uma memória específica da educação paulista manifestava-se, no contexto da nacionalização dos sistemas educacionais, indicava a abrangência da luta que se abria pela hegemonia escolar entre intelectuais, educadores e o Estado. Quem deveria assumir o controle da escola, no pós-30? Qual modelo prevaleceria? Esta realidade de embates e conflitos resultou em alianças e atitudes que tendiam à negação das reformas, na fase de organização do Estado nacional. Trouxe, inclusive, à tona o debate *centralização versus descentralização do ensino* e a disputa que ocorria pelo controle da instituição escolar no âmbito da memória. O resgate dos diálogos que ocorreram entre esses educadores e as instâncias públicas - como o DIP -, o interventor paulista Adhemar de Barros, os institutos de pesquisa científica e educacional - o IBGE e o INEP -, o escritor Escragnolle Doria e a família de Caetano de Campos, por meio do jornal escolar *Nosso Esforço*-, propiciou outro desdobramento à hipótese de pesquisa: sugeri que este grupo de intelectuais e educadores estaria afinado ao repertório federalista de uma epopéia bandeirante, fundado pelos republicanos históricos paulistas, inicialmente, no século XIX, mantendo-se presente na memória da educação divulgada por esses educadores.

As inúmeras correspondências entre as educadoras e João Lourenço Rodrigues fizeram-me notar, ao longo da pesquisa, que seria necessário abordar tanto a sua biografia quanto o seu percurso profissional, para chegar à compreensão dos motivos que o levaram a participar intensamente da dinâmica escolar a partir de 1938. Considerando que a memória difundida pela historiografia, e por ele mesmo, sobre sua atuação profissional - professor, escritor, reconhecido técnico da instrução pública e ex-aluno de Caetano de Campos - está concentrada em outro tempo

histórico, nas primeiras décadas da República, pareceu-me contraditória sua animada participação e interferência, sobretudo, nos assuntos relativos à organização do espaço escolar, na década de 1940, sobre as quais não localizei referências historiográficas. O que se explicou, em parte, pelo fato deste educador estar aposentado desde 1924 e, em tese, não poder exercer uma influência direta sobre a escola. Outra explicação parece ser que as pesquisas que buscam os nexos de sua participação, no processo de escolarização paulista tenham se ocupado, de maneira geral, das questões relativas à fase em que desempenhou a função de reformador, em 1908. Observa-se que a historiografia da escola freqüentemente se atém aos registros oficiais, secundarizando as subjetividades da memória da própria escola. Por esta razão, essa lacuna foi uma das evidências da singularidade e relevância dos registros histórico-escolares com os quais trabalhei. Além disso, sinalizou um possível apagamento da atuação deste grupo de educadores, que pode ter ocorrido voluntária ou involuntariamente, no âmbito da disputa pela memória. Isso teria reduzido, ou até mesmo silenciado, a participação política desses educadores e, por conseguinte, a sua importância no processo de escolarização paulista do pós-30.

Os estudos relativos ao tema indicaram que o amplo interesse dos pesquisadores concentrou-se, em grande parte, nos processos de implantação dos grupos escolares no final do século XIX. Resultaram em trabalhos pioneiros e relevantes, conforme procurei demonstrar na revisão bibliográfica, que apontaram, segundo Souza R. (2006), para a necessidade de novas pesquisas que analisassem o desenvolvimento da escola pública no Brasil, adentrando as décadas de 1930 a 1960.

A partir desse percurso, trabalhei o cruzamento de vozes advindas das fontes documentais, em especial, de Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues, dos alunos e fontes secundárias, sempre dialogando com a perspectiva da Nova História Cultural que, desde os anos 80 do século XX, promoveu um entrelaçamento - ainda recente na história política e cultural - em suas relações com as emoções, provocando um amplo debate em várias partes do mundo, tais como Índia, Irlanda, Inglaterra e América Latina. Apesar de não faltarem problemas aos historiadores culturais (Burke, 2005) e, embora esta pesquisa não tenha se limitado a um único método, foram especialmente importantes, Viñao Frago (2003), De Certeau (1994), Thompsom (1981), Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004) e Pollak (1992), Burke (1992b).

Estudar as educadoras na relação com João Lourenço Rodrigues, bem como nas prováveis

intersecções com os velhos anseios paulistas por autonomia e soberania, foi fundamental para compreender como esses educadores impulsionaram, por meio do mito escolar paulista, a produção de uma cultura escolar mesclada ao movimento social mais amplo. Ou seja, esse era um dos caminhos para pensar como a cultura escolar delineava-se na visão de mundo, na afirmação dos valores destes educadores e na disputa em torno da memória da escola, propugnada por outros atores que participaram igualmente deste processo político paulista, como Fernando de Azevedo. Nesta perspectiva, a pesquisa mostrou que a escola não se alinhava apenas ao Estado nas suas orientações e políticas, mas tinha outros interlocutores, escolhidos por ela própria. Neste sentido, observei que João Lourenço Rodrigues foi um importante interlocutor desta escola.

Esta investigação se apresenta estruturada em dois eixos principais: no primeiro, no qual estão inseridos os três primeiros capítulos, o desafio foi demonstrar os elos desta centenária escola com o contexto educacional e político mais amplo, caracterizando-a como *território da tradição e da política*. No segundo, presente nos quarto e quinto capítulos, buscou-se apresentar os vestígios da mediação e do processo de negociação e contestação entre os diferentes grupos que participaram da elaboração da memória educacional paulista, com destaque para *a voz que fica*, no *Jornal Nosso Esforço* e nos documentos escolares.

Entrelaçando os fios:

No primeiro capítulo, o território da *vanguardeira* Escola “Caetano de Campos” aparece sedimentado na tradição e nos parâmetros inaugurados pela modernidade, que instituíram a escola como uma das vias de realização de seu projeto, lançando as bases para a cristalização de um mito. Este capítulo pode ser considerado um ensaio prenunciador da problemática da tese, pois, tomou de empréstimo a máxima de Lourenço Filho (1930), afirmando ser a escola “organismo vivo capaz de refletir o meio”. Tal colocação compõe o repertório renovador e estabelece o ano de 1930, como um marco para as grandes mudanças sociais e políticas. Essas mudanças foram propícias à expansão da escolarização, à renovação do ensino e da cultura e ao rompimento com as forças federalistas, conservadoras e tradicionais, herdadas do período imperial. Para além desta visão consolidada, a *vanguardeira* escola foi abordada como elemento presente no movimento que deu origem à profissão docente como categoria profissional. Em função da autoridade da qual estavam investidas as educadoras citadas, fazendo valer o discurso e a memória da escola modelar,

e na própria sociedade paulista, por intermédio da grande imprensa. Essa memória construída, permaneceu simbolizada em monumentos do passado, tal qual o Edifício da Escola da Praça, como ficou conhecido o novo prédio da Escola Normal de São Paulo, a partir de 1894.

Diante da pretensa unanimidade representada pela escola moderna, no discurso republicano paulista, identifiquei a memória como elemento constitutivo, tanto do discurso renovador quanto do mito desta escola modelar. E, não apenas nas décadas de 1930 e 1940, como também, evocando as reformas da fase inicial da República. Para apreender os sentidos, que essas duas construções da memória atribuíam à escola paulista, precisei recuar no tempo. Tempo que, no discurso dos três educadores, aparecia impreciso, fortuito e próprio da memória individual, entendida como fenômeno social e coletivo e que, por ser passível a “flutuações” e transformações ao longo do tempo, constitui-se em fenômeno histórico. Segundo Pollak (1992), a memória traz à tona não o fato em si, mas percepções da realidade. Assim, a construção do mito da escola paulista, como uma memória herdada, encontra-se fundada nos anos iniciais da República e cristaliza, também, o nome de Antonio Caetano de Campos como o grande educador dos tempos áureos.

De acordo com a produção historiográfica, o projeto da histórica Escola “Caetano de Campos” estava fundado em práticas pedagógicas modernizadoras e métodos de ensino, que deveriam ser aplicados em espaços próprios à atividade escolar. E, de fato, cultivaram uma cultura específica da escola como um dos pilares político-culturais da civilização moderna, idéia propagada pelos liberais ilustrados ao longo do século XIX, que surgiu, no processo de constituição do Estado moderno no Brasil. Ela representava um marco nos anseios educacionais da sociedade, de expansão do ensino básico, público e laico nos moldes republicanos e como parte do projeto modernizador. Esse ideário permaneceu no discurso destes educadores nas décadas de 1930 e 1940 de maneira naturalizada, como que destinado a ser um modelo e a formar os futuros governantes do país; em contradição com a constante preocupação em relação a educação popular, presente nos discursos republicanos.

O Edifício da Praça é um dos exemplos da força política deste grupo e da importância que a escola, símbolo republicano, ocupou na vida das pessoas. Foi peça de um movimento central na contraditória relação estabelecida entre as reformas educativas e a escola e atuou como elemento integrador desses educadores. Por um lado, este projeto de culto à memória da escola foi

constantemente atualizado pelas gerações posteriores de ex-alunos normalistas. Ela esteve sempre inscrita, nas ações políticas e pedagógicas e nas críticas das lideranças paulistas às reformas educacionais, que pretendiam normatizar e uniformizar a ação escolar, nas décadas de 1930 e 1940. A cultura escolar expressava as táticas e formas inventadas nas atividades pedagógicas da Escola Primária “Caetano de Campos”, bem como as normas e conflitos que enfrentaram estes educadores. Foi identificada também, por meio de documentos escolares, como poemas, hinos, composições, redações de alunos, eventos comemorativos, biografia dos grandes mestres de outrora, a criação do Museu Pedagógico e, em especial, na produção e distribuição do Jornal Escolar *Nosso Esforço* (que serviu às estratégias de re-fundação da Escola Normal).

Por outro lado, como parte desta relação contraditória, ao mesmo tempo em que a escola, ícone da república, integrava-se à institucionalização da ciência e, por conseguinte, ao processo civilizatório, independente das premissas constitutivas do Estado laico rendia-se à prática religiosa e difundia seus princípios, que ocupariam lugar garantido e inabalável, como ingrediente importante de coesão social. As práticas e as concepções de escola, educação e aluno destes educadores, indicam que esta instituição era um lugar onde se vivenciavam a fé e os princípios católicos.

Estas características confirmam a premissa de Viñao Frago (2003), para quem, a cultura escolar não é um produto específico do projeto nacionalista ou republicano, porém um fenômeno social anterior a ele, ligado às origens histórico-sociais da própria escola. Nesse sentido, os seguintes aspectos podem ser ressaltados:

- 1) A constituição da cultura escolar com seus valores, concepções, práticas e contradições, extrapolava o discurso republicano;
- 2) As sucessivas manifestações de alunos, ex-alunos e professores - em defesa desta escola vanguardista -, no processo de escolarização, foram estruturando seus interesses e cultivando uma cultura própria;
- 3) O processo de constituição da profissão docente, em sua relação com o Estado, evocava o passado para legitimar-se e consolidar-se como categoria profissional, mostrando-se portadora das prerrogativas para a formulação da política educacional. Ao mesmo tempo em que promoveu o mito do modelo escolar paulista.

A partir da memória destes educadores e da historiografia sobre o desenvolvimento da

profissão docente (CATANI, 1989) foi possível perceber que, em São Paulo, a construção deste mito começou bem cedo. Ocorreu, simultaneamente, à construção da imagem que a categoria docente produziu sobre si mesma, pela difusão social da epopéia bandeirante. O processo de constituição dessa categoria, desde o início do século XX, mostrou a mobilização dos professores por melhores condições de trabalho e pela conquista de espaço político e de visibilidade para a sua causa. Foi um movimento reivindicatório multifacetado e identificado com a tradição, mas não por fortes embates com o Estado. Observei, juntamente com Hilsdorf, Warde e Carvalho (2004) que, do ponto de vista das condições históricas que deram origem ao movimento implementado pelos professores, naquele período, a oposição entre o moderno e o atrasado não se confirmou, sugerindo a presença de outras memórias em disputa.

O segundo capítulo apresentou a trajetória dos educadores – Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira e João Lourenço Rodrigues -, buscando compreender como esse processo histórico imbrica-se aos aspectos sociais e educacionais que deram forma a linguagem escolar em outros tempos. Isso permitiu vê-los em sua humanidade, no entrecruzamento dos fatores que os levaram à escolha do magistério, à mesma formação normalista e às concepções e críticas comuns. Tais aspectos fizeram valer a cultura escolar para disseminar uma memória, sobretudo, paulista. Procurei fugir a linearidades na leitura de seus pontos de vista, para não correr o risco de reduzi-los, unicamente, ao pensamento que expressavam. Assim, expus suas contradições e contextualizei seu pensamento, a partir da documentação existente em diferentes tipologias dentre elas, dicionários, poliantéias e autobiografias. Este foi o primeiro intento deste capítulo, na perspectiva da memória social, mantida nos demais.

Os silêncios da historiografia com relação às articulações destes educadores na defesa de uma memória educacional paulista, instigaram essa pesquisa a problematizar, na documentação, as características comuns entre eles, presentes de maneira regular, as quais dão conta de uma peculiaridade: o orgulho de serem normalistas, paulistas e católicos.

Examinando a historiografia a respeito dessa escola, algumas contradições e regularidades puderam ser destacadas, como os aspectos que os identificaram a um grupo com idéias e trajetórias comuns, ao iniciarem suas carreiras docentes, ainda que a produção mais significativa de cada um tenha ocorrido em cargos específicos (diretora, bibliotecária, técnico do Estado). Os três também defenderam a prioridade da escola normal como forma de legitimação da formação

de professores primários e dos códigos disciplinares específicos que orientavam sua atuação profissional, portanto, pela autoridade que tinham para negociar os interesses deste segmento junto ao Estado. Consideravam-se os herdeiros do legado de Caetano de Campos e compartilhavam princípios católicos e o orgulho de sua origem paulista.

Sua atuação incisiva e incansável em defesa destes princípios e da tradicional escola, que outrora fora o grande símbolo do pioneirismo representado pelo ensino paulista, permitiu observar que exerceram uma liderança respeitada, tanto por seus aliados quanto por seus adversários. Estiveram sempre munidos do discurso da autoridade conquistada por suas trajetórias, logo, não se poderia menosprezar a importância de sua origem paulista na legitimação de suas ações e cargos que ocuparam. O orgulho de ser professora primária e diretora desta escola pública paulista, como uma autoridade, comprometida com a “missão” que lhe fora confiada de educar para a sociedade, bem servir ao seu estado e a forma como desbravou a hierarquia institucional - até então fechada à atuação feminina -, foram aspectos característicos da força política de Carolina Ribeiro, tal qual haviam feito os bandeirantes, no passado. O “mestre é, também, o guia de almas como de inteligências”, conforme dizia; para esta educadora, a experiência e “centelha desse entusiasmo” eram indispensáveis à boa atuação profissional.

Corroborando a hipótese proposta, reporte-me a Hilsdorf (2001) que questiona concepções identificadas com matrizes de pensamento único e inconciliável. A autora relativiza a existência de uma suposta matriz de um pensamento único e homogeneizador na Igreja Católica ou entre os liberais. Essa tampouco seria capaz de controlar os anseios e o pensamento do clero, demonstrando haver muito mais elementos em comum entre estes dois segmentos do que se imaginava. Isso me permitiu verificar que a polarização identificada no campo das idéias entre renovadores e católicos operava-se, na escola, em dimensões específicas e possuía diferentes nuances. Essas dimensões puderam ser observadas tanto nas ambíguas filiações teóricas e religiosas, que estes grupos professavam, quanto em sua prática cotidiana. Neste sentido, notei, no percurso destes educadores, fortes indícios da fusão entre o pensamento renovador do ensino e as concepções católicas. Essa interface sinalizou que deveria abrir caminhos de pesquisa sob nova abordagem, tal qual indica a reflexão de Viñao Frago, sugerindo que a cultura escolar está imbricada às contraditórias relações entre teoria, legalidade e prática.

Assim, as trajetórias foram se entrelaçando em similaridades narrativas, imbricadas ao

processo de escolarização e às ações políticas e normativas do Estado, introduzidas na Escola “Caetano de Campos” como duas faces da mesma moeda, de maneira a questionar teses que os teriam como propugnadores do ideário fascista e totalitário, representado, principalmente, na primeira fase do governo estadonovista de Vargas.

A história de Iracema, no magistério, enfatizou o trabalho que desenvolveu a frente da biblioteca infantil. Suas marcas estão na organização desta biblioteca que coordenou, por mais de 30 anos, na condução dos trabalhos escolares sob sua responsabilidade, especialmente, o *Jornal Nosso Esforço* e na concepção sobre o papel que as atividades extracurriculares deveriam exercer na formação dos alunos. Notei a presença dos princípios renovadores mesclados à sua formação católica, mostrando que, para ela, não bastaria ao aluno formar-se sem autonomia, devendo o mesmo ser sensibilizado para a cooperação e o esforço, sendo tarefa da escola conciliar aspectos tão distintos deste aprendizado. Era constantemente lembrada, por sua imagem de profissional dócil e humilde, o que corresponde, de certa forma, à sua disciplina; mas, não à dimensão conquistada pelo seu trabalho na biblioteca. Através dessa atividade, orientou o comportamento dos alunos e os temas e demais critérios que deveriam ser contemplados, no jornal produzido pelas crianças, expressando a altivez paulista, quando se reportava a temas da escola. Mostrou, também, como a escola fazia a adaptação das medidas que pretendiam uniformizá-la.

A dedicação de Iracema, assim como a de Carolina, parece estar fundamentada nos princípios do trabalho, da cooperação e da atividade coletiva que pautaram projetos escolares baseados no esforço, entusiasmo e boa vontade. Esses princípios compunham o ideário escolanovista/renovador, sobretudo, na escola primária e normal e dirigiam-se à preparação moral, cívica e higiênica das crianças e de suas famílias. Dentre outras iniciativas está a remodelação da escola primária preparatória para o futuro das crianças. Foi-me possível perceber que o discurso renovador e os princípios escolanovistas, que fundamentaram a demanda por bibliotecas, no período, foram atualizados e ressignificados pelas educadoras Assim, reorganizaram a Biblioteca Escolar do curso primário, que passou a chamar-se “Biblioteca Infantil Caetano de Campos” e converteu-se no lugar que concentrou os principais projetos da escola. Neste espaço, coordenaram as atividades extracurriculares, sobretudo Iracema, que foi responsável pela ampliação dos serviços oferecidos aos alunos e pela conservação e guarda dos documentos escolares. Estes projetos auxiliaram, de certa forma, na mediação dos interesses deste grupo paulista no enfrentamento das reformas educativas da década de 1930.

Faz-se necessário registrar que, tanto a diretora Carolina Ribeiro quanto a bibliotecária Iracema Marques da Silveira eram educadoras de prestígio, por estarem à frente da escola modelo e, também, por estarem vinculadas a setores paulistas ligados ao Centro do Professorado Paulista (CPP) e à Liga das Senhoras Católicas; sobretudo Carolina, sempre engajada nas questões cívicas de interesse dos paulistas. Tinham uma autoridade reconhecida pelos mais variados segmentos sociais paulistas e atuavam, portanto, em consonância com eles e com relativa autonomia.

Conforme registros historiográficos, João Lourenço Rodrigues encontrava-se aposentado, nesta época, e construiu sua trajetória profissional como educador e político influenciando mudanças educacionais, nas primeiras décadas da República. Seu nome esteve frequentemente associado aos cargos que ocupou, com destaque para o fato de ter elevado a imagem do normalista, quando nomeado ao concorrido cargo de Diretor da Instrução Pública, função até então destinada aos bacharéis. A historiografia, no entanto, restringe sua atuação no processo de escolarização paulista, ao cargo de técnico da instrução pública, em 1908. Mesmo quando abordado por intermédio da obra memorialística que deixou, na maioria das vezes, o feito é relatado em função do cargo que ocupou e, não, no contexto no qual foi publicada. Essas contribuições pioneiras foram consideradas por esta pesquisa. Contudo, foi preciso procurar os elos que o ligavam ao contexto da Escola Caetano de Campos, especialmente na década de 1940.

Em suas memórias sobre a história da educação pública paulista, localizou, no passado republicano, o surto de entusiasmo que havia contagiado os recém-formados professores, dentre os quais ele se incluía. Segundo essa visão, os “novos bandeirantes” dos anos iniciais da república enraizaram métodos e técnicas de ensino e, acima de tudo, um modo de conceber a educação. A leitura de seu livro *Um retrospecto*, fez-me perceber que pretendiam desbravar o terreno político e educacional paulista e impor sua autoridade, contribuindo para introduzir a era normalista na direção da instrução pública.

Encontrei, desse modo, os elos presentes na atuação do reformador e colaborador da escola, tanto no aspecto mencionado acima, quanto em sua participação nas cerimônias ritualísticas que rememoravam as datas importantes para a escola - por valorizá-la e representá-la no contexto nacional e latino-americano - e consolidavam outras formas de comemoração. Sua atuação demonstra que essas comemorações nem sempre coincidiram com a memória nacional, indicando que “a memória pode ‘ganhar’ da cronologia oficial” (POLLAK, 1992, p. 4). Tratava-se

de uma regularidade presente em suas práticas, cujo foco era a reorganização da dinâmica e da memória da educação escolar paulista. Pode ser interpretada como elemento que atenuava o pretendido controle do Governo Vargas.

Os educadores atuavam em função de anseios historicamente construídos e buscavam seu próprio espaço para que prosseguissem com seu projeto e suas práticas e perpetuassem a memória deste ensino. Também são indícios de que o *Nosso Esforço*, além do sugestivo nome, representativo da unidade destes educadores paulistas, foi importante elemento integrador destas práticas e das memórias deste grupo registrando essas cerimônias.

Pude perceber, tanto pela historiografia, quanto no manifesto dos paulistas, que, dentre os fios da paulistanidade, tecidos na fase inicial do período republicano, a escola normal foi um dos redutos dominados pelas forças tradicionais paulistas, aparecendo inclusive nos dicionários e biografias lançados em rituais comemorativos, cujos autores assumiam ser de “natureza paulística”. Estes discursos estão inseridos no contexto do frustrado projeto separatista iniciado em São Paulo. Assim, desempenharam um papel importantíssimo na integração dos interesses dos grupos que representavam a elite neste estado. Em função disso, no terceiro capítulo, busquei levantar características comuns entre o entusiasmo normalista e a existência de uma suposta epopéia bandeirante, inspirada nos heróicos tempos do ensino jesuítico e do movimento das bandeiras.

Essa relação, que entrecruza processos locais ao contexto político da escolarização em São Paulo, pode ser mencionada como um dos aspectos que estabelecem a peculiaridade da educação paulista. É um processo singular fundado em bases sócio-culturais, mas também, segundo as condições econômicas e políticas do Estado de São Paulo. De acordo com a historiografia, identifiquei como a origem de uma suposta epopéia bandeirante, a década de 1870, que surgiu por força e iniciativa da oligarquia tradicional paulista, movida pela indignação causada pelas medidas excessivamente centralizadoras do império. Um dos incômodos causados por essa política era a definição arbitrária do Presidente da Província que, não necessariamente seria um paulista e, tampouco, conheceria os problemas da região.

Os republicanos alegavam, na defesa da autonomia do Estado de São Paulo, que apesar deste crescer economicamente de maneira avassaladora, não recebia do Poder Central o espaço político-institucional correspondente à dimensão de sua prosperidade. Desta forma, encontrando-

se em desvantagem no que tangia à distribuição da riqueza nacional, São Paulo não poderia permanecer na situação em que se encontrava. Em decorrência disso, seguiu-se uma reação advinda dos chamados republicanos históricos campineiros, liderados por João Alberto Sales, irmão de Campo Sales, que passaram a defender a soberania paulista e a separação deste Estado do restante do país, exigindo que fosse cumprido o princípio federalista.

A idéia de equiparar o percurso do povo paulista a uma epopéia perpassa décadas e re-significa o discurso e os processos educacionais, no período estudado. Considerando a tendência anti-regionalista e centralizadora do Governo Vargas, reacendeu-se o fantasma paulista da centralização, percebida novamente na dificuldade de articulação política da elite regional. A epopéia bandeirante pareceu ser um retorno ao legado deixado por homens desbravadores e não pertencer a nenhum dos grupos que a reivindicavam, em particular, mas ao povo paulista em geral. Ela se solidificou na resistência das forças paulistas, em 1930 e 1932, que marcaram, nas derrotas sucessivas, a atualização desta memória. Estudos apontaram que a universidade pública paulista surgiu, em 1934, por exemplo, na confluência destes acontecimentos e como projeto de restauração da hegemonia perdida.

A pretensa unidade dos paulistas em torno da epopéia bandeirante daria legitimidade, também, à tradicional escola normal e a seus educadores. Por isso, o cargo de diretor desta escola era um dos mais cobiçados. Apesar do primeiro e mais lembrado diretor da Escola Normal, da fase republicana, Antonio Caetano de Campos, ter sido um respeitado médico, não pertencente à elite paulista compreendi que esse dado não invalida a afirmação de que ser paulista (e, posteriormente, normalista) era condição para participar do processo de escolha para cargos políticos locais. O próprio fato de a historiografia educacional tratar o caso de Caetano de Campos como exceção, pelo destaque e honrarias que mereceu após a sua morte, figurando dentre os grandes educadores paulistas e mantendo sua imagem mítica como parte desta epopéia, confirma a prerrogativa paulista.

Encontram-se, nestes processos, os elementos que fundaram um modo de pensar e fazer política, específico dos paulistas. A defesa do normalista e da própria hegemonia paulista demonstrava que o professor primário era considerado o profissional confiável para a missão civilizatória visando à formação da nacionalidade, pela via da instrução popular, entendida como de interesse comum. João Lourenço e Carolina Ribeiro evocavam os normalistas, com frequência,

como “os novos bandeirantes” do início da república, nos métodos e técnicas de ensino e, acima de tudo, no modo de conceber a memória da educação de São Paulo. Nas décadas posteriores a 1930, o culto ao passado culminou com o fortalecimento de atividades escolares que orientavam e registravam as experiências cívicas e educativas desenvolvidas, sobretudo, na Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”.

A forma como a maior parte da historiografia colocou o problema da centralização versus descentralização demonstra o predomínio da visão azevediana, cuja premissa, questionada pela historiografia mais recente, sobre as mazelas do ensino primário e normal, na primeira república, estaria na ausência do Estado na definição e orientação das políticas educacionais e das práticas educativas, deixados ao controle dos estados da federação e das forças regionais atrasadas. Situação que seria revertida apenas com a luta redentora dos indivíduos que renovaram o sistema do ensino público brasileiro, defendendo a prerrogativa do Estado Federal na definição e orientação da política educacional. Assim, estabeleceu-se uma memória, predominante até a década de 1980, que contribuiu para reforçar os fatores que levaram ao apagamento da memória de outros grupos, que também disputaram essa hegemonia educacional, ao reduzir o embate a dois únicos grupos: os renovadores e os católicos.

Sem pretender atribuir homogeneidade a estes grupos e nem deslegitimar a sua atuação, atribuindo-lhes total autonomia em relação às determinações sociais e políticas, ressaltei, todavia, a filiação católica e a defesa da epopéia paulista como elos existentes entre eles. A tênue linha que separa sua visão de mundo possibilitou-me, ainda, considerar que a associação dos ideais separatistas às bases materiais e culturais da tradicional escola vanguardista perpassaram a construção do mito do modelo escolar paulista. Isso é, do ponto de vista histórico, a escola vanguardista é fruto do processo de desenvolvimento da sociedade paulista, ou seja, do embate de forças antagônicas e disputas em torno de memórias, conforme ocorreu com o movimento dos professores, ao constituírem-se como categoria profissional. A concepção do mito como abstração, que recorre a estereótipos (BURKE, 1992a) é outro viés possível para analisarmos o lugar reservado ao carioca Caetano de Campos, que escapou aos critérios estritamente paulistas mas, ao mesmo tempo, passou a compor a galeria de seus heróis.

Neste sentido, era importante ao reformador Fernando de Azevedo familiarizar-se com os políticos paulistas e tentar romper as resistências da elite, para um nome fora da esfera desta

tradição. A idéia de permanência de uma soberania paulista, no discurso de educadores, normalistas, intelectuais e homens de imprensa que, de forma uníssona, rememoraram a *escola vanguardeira*, apontou para uma unanimidade e remeteu-me à Carolina Ribeiro, Iracema e João Lourenço como herdeiros desta tradição, que justificaria tanto as reivindicações do grupo mais tradicional quanto do grupo renovador. Procurei demonstrar que havia mais similaridades entre esses grupos, supostamente antagônicas, do que provavelmente admitiriam; principalmente, nas suas filiações política e religiosa. Desse modo, Fernando de Azevedo galgou postos na educação paulista e, partindo da interpretação de sua autobiografia, questionei se o ponto de convergência não estaria tendendo mais para a sua filiação católica, do que propriamente para o reconhecimento de uma suposta necessidade, sentida pela sociedade paulista, de renovação da legislação e dos métodos de ensino.

Considerando a bem-sucedida carreira profissional de Carolina Ribeiro, Diretora da Escola Normal de 1939 a 1948, e primeira mulher a assumir o cargo equivalente à Secretária da Educação, no ano de 1955, dentre outras atuações que mereceriam igual destaque, constatei que ela, em particular, tornou-se uma liderança no contexto educacional paulista. Em outros momentos, houve um esforço para que a atuação, especialmente de Carolina, fosse considerada a partir do diálogo que se estabeleceu entre eles e a sociedade, no contexto daquela escola. No segundo capítulo, os outros dois educadores também mereceram um recorte individual. No quarto capítulo, esse procedimento justificou-se pelo objetivo de compreender mudanças e permanências, a partir do embate em torno da memória que se expressava na cultura escolar e nos modos de fazer destes sujeitos, amalgamados à história da vanguardeira Escola “Caetano de Campos”.

Para essa tarefa, contribuíram as fontes documentais inéditas, como as mencionadas correspondências, pois, necessitava examinar até que ponto a participação da Escola “Caetano de Campos” na organização escolar daquele momento compunha uma outra memória, divergente daquela promovida pelo Governo Vargas. Portanto, a memória da escola modelar paulista, de seus diretores e do processo de re-interpretação das reformas, resultou da produção de uma cultura própria à escola. Foi por intermédio desta escola que João Lourenço manteve preservados os princípios defendidos pelos precursores da educação pública paulista, Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Oscar Thompson, apesar das mudanças que chegaram. Ou seja, a escola era vista como espaço mesmo de disputa, pois, nele reivindicaram também, as mudanças que entendiam como justas e necessárias para a difusão da memória. Assim, a permanência da visão crítica de

Carolina Ribeiro, sobre o processo educacional e as reformas que acometeram o ensino paulista, nas décadas de 1930 e 1940, marcou seus discursos e o Jornal *Nosso Esforço* serviu como referência importante para recuperar essa trajetória.

Logo, o tema da história da escola normal paulista e a incompreensão em relação ao inaceitável número de analfabetos ainda existentes em São Paulo, ressaltando o contraste com a sua prosperidade, foram os principais objetos que destaquei em seus discursos, bem como a criação do Instituto de Educação, em 1934. Em todos os casos, Carolina Ribeiro declarou-se defensora do ensino público paulista e manifestou-se, criticamente, em relação às reformas deste período. Mostrou-se, da mesma forma, empenhada em garantir a ordem pública, combatendo comportamentos e atitudes indiferentes aos clamores cívicos, ou excessivamente otimistas dos pais, como sua observação de que São Paulo não poderia ficar indiferente à guerra. Corroborou com a tese, a posição dela segundo a qual, a via disponível à necessária coesão social que desenvolveria os princípios cívicos e nacionais, bem como os valores morais da sociedade, era a escola. Coerente com o discurso político e científico da época, em seu entendimento, pais e escola deveriam ser uníssonos e aliados intransigentes, na defesa daqueles princípios e no enfrentamento da nova situação.

Buscando convergência com o referencial proposto por Viñao Frago (2003), reporteime, em primeiro lugar, às estratégias dos educadores, desencadeadas pelas tradições e regularidades próprias desta escola, e presentes nas formas de integrarem-se na instituição. Em segundo, no cumprimento e atendimento das exigências e limitações próprias de suas tarefas cotidianas, em sala de aula ou não. Em terceiro, na re-interpretação e adaptação às sucessivas reformas, tendo em vista as demandas culturais e escolares. A partir da documentação, considerei, para responder a todas estas exigências, que a escola promovia inúmeras cerimônias ritualísticas, nas quais os símbolos paulistas eram constantemente celebrados. Também eram homenageados os educadores que haviam passado pela escola, especialmente os ex-diretores da Escola Normal como Antonio Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Antonio Gomes Cardim. Nestas homenagens, registradas em cartões comemorativos e no Jornal *Nosso Esforço*, Fernando de Azevedo é uma ausência importante a ser mencionada. Promoveu uma das maiores reformas que esta escola já havia vivido: renovou suas instalações para abrigar o Instituto de Educação - que permaneceu no edifício por quatro anos-, o mobiliário da biblioteca infantil e a organização geral do ensino paulista. Apesar destas mudanças terem afetado, sobremaneira, o cotidiano da escola, não localizei

homenagem alguma em seu nome nas cerimônias que ocorriam. Tais exemplos mostraram as formas utilizadas por esses educadores para integrarem-se à escola, expressando a sua visão de mundo, de educação e o que deveria, ou não ser dito. Características essas que, em especial, tornaram Carolina a guardiã da memória.

Em se tratando de professores que ocupavam a direção e a coordenação do trabalho pedagógico, eles eram, portanto, especialistas e, por isso, a organização escolar foi outro aspecto considerado. Havia uma forma de controle dos alunos, mas, sobretudo, registravam as atividades e os temas mais significativos para o cotidiano escolar, os chamados objetos da memória (GOMES, 1996), como se estivessem defendendo o espaço escolar contra constantes ameaças. Essa inferência sobre a gestão de Carolina Ribeiro, à frente da Escola Primária, converge com sua crítica às reformas e re-reformas que teriam levado o “ensino paulista à marcha-a-ré”. O sistema de arquivo em forma de dossiê, a seleção cuidadosa dos documentos e dos alunos (bibliotecários ou redatores) e a grande produção de material comemorativo, nos aniversários do edifício, do ensino normal e do *Nosso Esforço*, apareceram aqui como indícios a serem cotejados.

O jornal *Nosso Esforço* foi abordado no quinto capítulo, como produto da cultura escolar, portador de variadas linguagens de alunos, professores, colaboradores e leitores, que o potencializaram como fonte insubstituível para o estudo do meio educativo (NÓVOA, 1993). Preservadas as características peculiares de um jornal escolar, mas inserido no enquadre teórico mais abrangente da imprensa periódica educacional, conforme aponta a historiografia sobre o tema, considere outras características, além das exclusivamente pedagógicas, para a reflexão proposta por este estudo. Dentre as características exploradas, o fato de representar uma exceção deve ser ressaltado, bem como a sua relevância para o processo educativo. Em primeiro lugar, para a apreensão da cumplicidade existente entre os educadores da escola em relação à tradicional escola paulista, implícita na alusão de João Lourenço Rodrigues ao *Nosso Esforço*, como *uma voz que fica* e nas mediações com outras instituições. Em segundo lugar, na prática cerimonializada, própria à cultura desta escola. E, em terceiro, na repercussão que ganhou este jornalzinho das crianças, nas políticas de Estado e em encontros, concursos e intercâmbios entre países da América Latina.

Nos três casos, percebi a dimensão política do *Nosso Esforço*. O jornal reafirmou os propósitos dos educadores na defesa da autonomia da escola vanguardeira. Por isso, busquei

mostrá-lo com as características de um órgão mediador de conflitos e foco de negociações entre a escola, os intelectuais e o poder público. Neste caso, os aspectos pedagógicos de sua produção e as correspondências apontaram para uma espécie de mensageiro da memória tradicional paulista e da propalada disseminação da paulistanidade. O periódico favoreceu a disseminação de idéias que contribuíam para a identificação de concepções de escola e aluno, à época. Por meio dele foram disseminadas, no ambiente escolar, práticas próprias ao mundo do trabalho, como a divisão e a hierarquização das tarefas, de forma coerente com a “missão” da educação escolar.

O *Nosso Esforço* foge à regra (se comparado a outras produções escolares similares), como a longevidade de sua publicação (1936-1967) e a possibilidade de observar detalhes da dinâmica escolar a partir das variáveis presentes em sua produção. Dessa maneira, é importante ressaltar que a sua abordagem foi desdobramento da vasta documentação, relativa ao seu processo de produção, que encontrei, perfeitamente preservada. Há registros das práticas cotidianas com abundância de detalhes e, de certa forma, no caso específico desta fonte e do período que abrange este estudo, esse jornal era considerado a vitrine da educação paulista e, por conseguinte, de um modelo escolar determinado contribuindo para a instituição do tempo, do espaço e da cultura escolares. Ou seja, para a compreensão sobre como se deu, nesta escola, o processo de escolarização.

Observei, no processo de produção do *Nosso Esforço*, contradições e conflitos políticos, defesas de concepções de escola, de educação e parâmetros para práticas de higiene, definições do que é ser um bom aluno, o que é a boa pedagogia e a boa leitura. Outro ponto a destacar - e que está diretamente ligado à realização daquelas concepções dos educadores - são as formas que tomaram as cerimônias escolares e os temas que abrangeram as matérias deste jornal. Guardava, inicialmente, um caráter mais local e regional tendo, no próprio jornal, o veículo de divulgação do ideal bandeirante, ao registrar as cerimônias de aniversário de morte de Caetano de Campos, por exemplo, com um ritual de visita ao seu túmulo. Porém, na segunda fase do jornal, no período do Estado Novo, o *Nosso Esforço* foi objeto de instigante polaridade, como que expressando o momento histórico vivido pelos educadores e pela sociedade paulista, de maneira geral. Tendia, assim, de um lado, à “memória herdada” (POLLAK, 1992) que se concentrou em alguns nomes e acontecimentos de um passado glorioso, distante no tempo, o que mereceria ser registrado e constantemente lembrado. E, de outro, à política governamental varguista, que visava propagar elementos de viés nacionalizante e uniformizador, com ênfase na propaganda e nas comemorações

das datas cívicas e grandes nomes nacionais, que se tornaram relevantes para a instauração de uma memória oficial que seria inaugurada, a partir de 1930.

Isto é, apesar da publicação do retrato de Getulio Vargas e da divulgação regular dos festejos pelo dia do pan-americano, dia da bandeira, dia da independência e seus grandes vultos e da participação ativa da escola nestas comemorações, há evidências, encontradas no processo de produção deste periódico, de que as datas comemoradas na escola também foram objeto de disputa.

Repercussão na América Latina

A ampla repercussão dos jornais escolares, em especial, do Jornal *Nosso Esforço*, e a popularidade desta atividade na América Latina, sobretudo, no Uruguai e na Argentina, é um terceiro aspecto que evidencia a inserção desta escola no contexto internacional. Os constantes intercâmbios de jornais produzidos por alunos das escolas primárias latino-americanas e recebidos pela escola paulista, demonstram que este periódico não era uma experiência isolada. Neste sentido, encontrei jornais dispersos no acervo, concentrados, em sua maior parte, nas décadas de 1930 e 1940. O fato evidencia ter havido incentivo, por parte das políticas públicas, para a produção destes periódicos nas escolas primárias da região. Encontrei, inclusive, vestígios da existência de uma rede de impressos, apontada pela historiografia. Para identificar essa relação, porém, seria necessário proceder a um levantamento dos jornais existentes, à época, e à comparação entre eles, priorizando a contextualização dos seus processos de produção. Essa perspectiva de pesquisa não me foi possível abraçar neste trabalho, mas acenou para outras possibilidades de investigação acerca do fazer político na América Latina.

Considerando as particularidades desse fazer político, dentre as principais hipóteses levantadas, em ampla pesquisa comparada, os historiadores da educação latino-americana apontam que não bastaria denunciar a incapacidade da escola para atender às demandas da modernização, porém, teriam de questionar se o fracasso que insinuam não se deveu, sobretudo, a sua incapacidade de articular os conhecimentos culturais acumulados, próprios dos povos e comunidades. Simon Romero, citado por Gallego A. (2004), reconhece tais hipóteses, entretanto, assinala que deve haver razões mais profundas, isto é, que ultrapassam as justificativas do modelo de análise centrado na herança cultural. Embora os sistemas educativos da região mostrassem essa

escassa vocação (capacidade para vincular o conhecimento com suas aplicações e para desenvolver as atitudes e aptidões relacionadas com o trabalho produtivo), esta hipótese pode ser lida a partir de duas perspectivas. No sentido liberal, a herança cultural é a causa do atraso: trata-se daquela velha visão herdada dos liberais do século XIX, marcada por seu legalismo, verbalismo e tradicionalismo. Do outro ponto de vista, destaca-se a impossibilidade de articular a educação ao mundo da produção capitalista como expressão da dita herança cultural, entendida como resistência à cultura. Porém, essa última hipótese teria dois opositores fortes: os liberais dizendo tratar-se de uma posição que faz apologia ao atraso e, os marxistas, que considerariam impossível uma explicação cultural não coincidente com a análise dos processos sócio-econômicos. Contudo, a questão de Romero deixa aberta a possibilidade de explorar novas hipóteses para pensarmos o lugar que ocupou a instituição escolar em nosso contexto latino-americano.

Seguindo os ditames da modernidade e do Estado Nacional que se consolidaram nesta região, a inserção de qualquer país, dentre as nações mais desenvolvidas, não poderia prescindir de políticas públicas educacionais que promovessem uma escola primária em bases nacionais. Boa parte da política educacional, então, tendia a impor medidas cada vez mais centralizadas e a manter o foco das reformas que se faziam necessárias, na formação do novo homem e no enfrentamento do atraso que representavam os regionalismos, fortalecendo os estados totalitários. Neste sentido, o recurso à censura não deve ser minimizado nas reformas das décadas de 1930 e 1940, pois era elemento também presente na cultura escolar, seja, na tentativa de controle dos alunos e das concepções e métodos de trabalho dos professores, de maneira geral, e o caso dos alunos-redatores do Jornal *Nosso Esforço* é um exemplo, seja em consonância com o processo de institucionalização dos sistemas educativos latino-americanos. Buscava formar novos hábitos considerados mais saudáveis nas atividades escolares, segundo os cânones da ciência.

Com o crescimento da burocracia estatal, os populismos que adotaram políticas nacionalistas - destinadas a impulsionar o desenvolvimento mediante a industrialização ou a substituição de importações -, intencionaram, também, a criação de economias dirigidas ao mercado interno. Neste sentido, houve também uma intensa urbanização alimentada por movimentos migratórios que, por sua vez, pressionaram o acesso da classe média e trabalhadora ao sistema educativo. Para Ossenbach, isso não trouxe maiores traumatismos para a instituição escolar que estava fundada em princípios liberais e positivistas, o que explica, nesse contexto, a

chegada das idéias de Dewey, o progressivismo norte-americano e o movimento europeu da escola-nova.

A esse respeito, Viñao Frago (2003, p. 86, 93) argumenta que as mudanças escolares ocorrem, no geral, de forma lenta, quase imperceptível, em contraste com as “persistentes e falidas pretensões de ‘reinventar’ a escola” por parte dos reformadores e que o ritmo lento das mudanças não deve ser compreendido de maneira uniforme. Desta forma, as reformas educacionais deveriam recuperar a “historicidade – continuidades e mudanças – tanto dos sistemas educativos como dos níveis de ensino...” nas formas como se apresenta na organização escolar, nos modos de ensino-aprendizagem e nos códigos disciplinares, sob os quais o professor exerce o seu trabalho. Desconsiderando a dinâmica específica da instituição escolar, tendem, freqüentemente, a reforçar a concepção naturalizada dos contextos políticos, pedagógicos e sociais os quais constituem a própria idéia de escola. Ou seja, ainda que as políticas públicas e sociais e suas tentativas de controle dos agentes escolares, determinando o que deve ser lido e censurando o que é considerado perigoso, sejam importantes na estruturação das concepções de currículo escolar e o significado social de escola pública, ao examinarmos o processo educativo em sua complexidade, surgem variáveis que depõem contra a suposta homogeneidade, uniformidade e unicidade de ações e comportamentos, supostamente estabelecidos por essas políticas.

Nesta perspectiva, Hilsdorf, Warde e Carvalho (2003, p.134), apontaram para a não exclusividade do poder público no campo da educação escolar, sem subestimarem a importância do Estado como definidor de políticas públicas. Observaram a existência de processos sociais distintos, mas não menos importantes do que os instituídos pelos meios oficiais, que teriam, igualmente, influenciado práticas educacionais.

Acompanhando estes debates, portanto, não se evidenciou que a escola tenha sido, exclusivamente, um instrumento do Estado, no sentido de propagandear e reproduzir sua política; mas sim, que a cultura escolar influenciou e foi influenciada por ela. Para essa avaliação serviram as correspondências e demais documentos escolares que foram guardados e informam sobre os conflitos e as contradições vivenciados pela escola naquele momento.

BIBLIOGRAFIA

1. FONTES

1.1 Acervo da Biblioteca Infantil “Caetano de Campos”

- Álbum de fotografias do Jornal *Nosso Esforço*, de 1939;
- Álbum de fotografias da Biblioteca, de 1942;
- Boletim do DEIP: Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, ano I, 2^o quinzena de junho de 1941 – número 4.
- Boletim do DEIP: Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, ano II, janeiro, fevereiro de março de 1942 – número 12
- Boletim do DEIP: “São Paulo”. Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, novembro/1944 – ano III, n. 64 (2. Caderno);
- Coleção do Jornal Escolar *Nosso Esforço*, de 1936 a 1967;
- Correspondências. Décadas de 30, 40 e 50, enviadas e recebidas;
- Folheto de Centenário de Nascimento, em homenagem a Carolina Ribeiro, 1992;
- Jornais escolares recebidos pelos alunos do Curso Primário, de países da América Latina, sobretudo, Uruguai e Argentina;
- Livros-caixa da Biblioteca: a) 1936-1944; b) 1944-1952 e c) 1952-1967;
- Livro de Ofícios, de 19 mai. 1939 a 11 ago. 1943;
- Regulamento da Biblioteca, 1938;
- Dossiês:
 - a) 10^o aniversário do Jornal *Nosso Esforço*, comemorado em 1946;
 - b) 20^o aniversário do jornal *Nosso Esforço*, comemorado em 1956;
 - c) 25^o aniversário do Jornal *Nosso Esforço*, (jubileu de prata), em 1961.
 - d) Histórico do Instituto de Educação Caetano de Campos;
 - e) Biblioteca Infantil Caetano de Campos;
 - f) Bibliotecas infantis e escolares;
 - g) Instituto de Educação Caetano de Campos – galeria dos diretores;
 - h) Carolina Ribeiro;
 - i) João Lourenço Rodrigues;
 - i) Registro no DIP.

1.2 Acervo do Centro do Professorado Paulista – CPP

- Anuário de Ensino do Estado de São Paulo (1936-1937): Organizado pelo professor Antonio Ferreira de Almeida Junior;
- Azevedo, Fernando de. *Seguindo meu caminho: conferências sobre educação e cultura*. Série 3, Atualidades Pedagógicas, volume 46, Cia. Editora Nacional, 1946;
- Código de Educação do Estado de São Paulo – Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933;
- Pedagogia Católica - Anais do Primeiro Congresso Católico Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro 1935;
- Publicação Comemorativa do Centenário do ensino Normal em São Paulo, 1846-1946;
- Revista do Professor, Órgão do Centro do Professorado Paulista, ano XIII, n. 24, mai. 1955;
- Revista Educação: “Departamento de Educação do Estado de São Paulo, volume XXVII, set. e dez., 1939, nºs. 27 e 28. p. 154;
- Ribeiro, Carolina. O ensino através da história. In: Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. *Separata do volume ‘IV centenário da Fundação da Cidade de São Paulo’*. Gráfica Municipal: São Paulo (Brasil), 1954, pp.. 99 a 117;

1.3 Artigos e documentos citados

- A ATUALIDADE da Escola “Caetano de Campos”. *Jornal de São Paulo*, 16 mar. 1946;
- ALMEIDA JUNIOR, Antonio. A escola normal e sua evolução. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 21 mar. 1946;
- BIBLIOTECA, Álbum de fotografias da Biblioteca Caetano de Campos, 1942;
- BIBLIOTECA. Regulamento da Biblioteca. 1938;
- BIBLIOTECA. Correspondências expedidas, de 1937-1960;
- BIBLIOTECAS escolares, São Paulo, 15 ago. 1931;
- COMBATE ao indiferentismo e ao otimismo exagerado. *Jornal Gazeta*, São Paulo, 20 out. 1942;
- DE LA VEJA, J. Lasso; PLACER, Jimenez. Como utilizar uma biblioteca, São Paulo, 02 jul. 1932;
- FOLHETO, Centenário de Nascimento, 1992;
- NEVES, A. Blandy. *Jornal Nosso Esforço*, São Paulo, nº 8, out. 1940;
- NOTAS – Escola Caetano de Campos. *Jornal Correio Paulistano*, São Paulo, 15 dez.1939;
- O DEPARTAMENTO de Educação recomenda a criação de bibliotecas escolares nos estabelecimentos de ensino. *Diário da Noite*, São Paulo, 03 mai.1944. Coluna “Departamento de Educação”;

O INTERVENTOR Adhemar de Barros visitou ontem a Escola Normal Modelo. *Jornal da Manhã*, São Paulo, 12 dez. 1939;

PEIXOTO, Afrânio. Biblioteca-laboratório. *Folha da Manhã*, São Paulo, 10 out. 1932;

PRADO, Edith. *Jornal Nosso Esforço*, São Paulo, nº 3 e 4, abr.1955;

PRECISAMOS de bibliotecas nas escolas primárias, *Diário Popular*, 28 set. 1949;

RIBEIRO, Carolina. O ensino através da história. In: Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. *Separata do volume 'IV centenário da Fundação da Cidade de São Paulo'*. Gráfica Municipal: São Paulo (Brasil), 1954, pp.. 99 a 117;

_____. *Jornal Nosso Esforço*, São Paulo, nº 6,7,8 e 9, out. 1956. Edição comemorativa do 20º aniversário do Jornal;

_____. 17 out. 1956;

_____. Ato de justiça e de incentivo aos professores, *Jornal Gazeta*, São Paulo, 02 mar. 1966;

RODRIGUES, 27 dez. 1941; 25 mar. 1944; 29 ago.1944;

SARAIVA, Luiz Gonzaga Pinto. A prosperidade actual do Estado de São Paulo, *Jornal Nosso Esforço*, São Paulo, nº 3. 1936.

SILVEIRA, Iracema Marques da, de nov a dez de 1939; de abr a mai de 1944.

TEATRO INFANTIL JUANCHO organismo de arte al servicio del niño, de Buenos Aires, out. 1944.

2. BIBLIOGRAFIA CITADA

ANDREOTTI, Azilde Lina. *A formação de uma geração: a educação para a promoção, social e o progresso do país no jornal “A voz da infância” da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950)*. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. 1990. 142 f. Tese (Livre docência em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas*. *Revista de Educação, USP*, dez./jan./ fev. 1990-1991.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: _____. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UnB, 1963. p. 501-758.

_____. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. *Escola Normal “Carlos Gomes”*: memória e formação de professores. 2005. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Brasileira. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BOMENY, Helena Maria Bousquet (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez; Campinas, v. 23, nº 61, p. 378-397. 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-191.

BURKE, Peter. A história como memória social. In: _____. *O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992a. p. 235-251.

_____. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992b.

_____. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 71, p. 29-35, nov.1989.

_____. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). *Cadernos ANPED*, Belo Horizonte, n° 7, p. 41-60, dez. 1994.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira da Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: USF, 1998a.

_____. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: MENDES FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998c. p. 31-40.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. p. 225-252.

CATANI, Denice Bárbara. *Educadores a meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. 1989. 392f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. 1994.166f. Tese (Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Memória e biografia: “o poder do relato e o relato do poder” na História da Educação. In: *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995a. p. 73-80.

_____. O movimento dos professores e a organização do campo educacional em São Paulo (1890-1919). *Revista da Ande*, n° 21, p. 5-10, out.1995b.

_____. A imprensa periódica e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, MG: UFU, v.10, n° 20, p. 115-130, jan.1996.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. São Paulo: Memória e Sociedade, 1990.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos IV e XII*. 2.ed.Tradução de Mary Del Priori. Brasília: UnB, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silverio Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 5-30. (Memória da Educação).

DANTAS, Andréa Maria Lopes. *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço filho (1938-1946)*. 2001. 251 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

DE CERTEAU, Michael de. *A invenção do Cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Mu dança com máscaras de inovação. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Cedes, Vol. 26, nº 92, p. 935-958, out. 2005.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação Universitária do Professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP: Cidade Futura, 2002. v. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918)*. 1996. Tese de doutoramento – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 14, p.19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Antonio Celso. *A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo: Unesp, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLEGO, Alejandro Alvarez. Los sistemas educativos en América Latina: historia, diagnósticos y perspectivas. In: GARCÉS, Olga Lucía Zuluaga; SAUTER, Gabriela Ossenbach (Org). *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX. Bogotá, Colômbia: Magisterio*, Tomo II, 2004. p. 313-357. (Pedagogía e Historia).

GALLEGO, Rita de Cássia. Dias vermelhos no calendário: feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929). In: 28a. ANPED: 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu. 28a. ANPED: 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

GANDINI, Raquel. Antonio Ferreira de Almeida Junior. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ: INEP: Comped, 2002. p. 82-89.

GOMES, Ângela Maria de Castro. Notas sobre uma experiência de trabalho com fontes: arquivos privados e jornais. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH, Marco Zero, 1(2), set., 1981. p. 259-283.

_____. A guardiã da memória. *Revista do Arquivo Nacional*. Rio de Janeiro, v. 9, n° 1/2, p. 17-30, jan./dez., 1996. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/produção_intelectual/htm/tp_download.htm>. Acesso em: 30 abr. 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, Diana Gonçalves; _____ (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 67-96.

_____; WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Apontamentos sobre a história da escola e do sistema escolar no Brasil. In: GARCÉS, Olga Lucía Zuluaga; SAUTER, Gabriela Ossenbach (Org). *Gênesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos – siglo XIX*. Bogotá, Colômbia: Magistério, Tomo I, 2004. p. 127-202 (Pedagogía e Historia).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. Colaboração de Ângela Brandão. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP: n° 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003. p. 525-541.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira, estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MELO, Luís Correia de. *Dicionário de autores paulistas*. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, Serviço de Comemorações Culturais, 1954.

MONARCHA, Carlos. *A Escola Normal da Praça: o lado noturno das Luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Bóris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, Tomo III, 1990. p. 259-291. v. 2.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, nº10, p. 7-28, dez.1993.

NÓVOA, António. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa-Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 11-32.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade (reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca 1910-1935)*. 1993. Apresentada em concurso para professor titular - UFF, Niterói, RJ.

PINHEIRO, Ana Regina. *A imprensa escolar e o estudo das práticas pedagógicas: o Jornal 'Nosso Esforço' e o contexto escolar do Curso Primário do Instituto de Educação (1936-1939)*. 2000.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

_____ et al., Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 401-450

_____; DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. História da Escola Caetano de Campos: o estudo das formas de (re)existir dos educadores na tradicional escola paulista. In: ZAMBONI, Ernesta et.al. *Memórias e histórias da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 69-90

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, p. 200-212, 1992. Disponível em:<<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2008.

REIS, Maria Cândida Delgado. *Tessitura de destinos: mulher e educação, São Paulo 1910/20/30*. São Paulo: EDUC, 1993.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SALES, João Alberto. *A pátria paulista*. Campinas, SP: Gazeta de Campinas, 1887.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.1-30.

SCHWARTZMAN, Simon. *São Paulo e o estado nacional*. São Paulo: Difel, 1975.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

_____; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

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

SOUZA, Gizele, Mediador do moderno: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte do noventa. In: 28a. ANPED: 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu. 28a. ANPED: 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos da Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Sobre grupos escolares e a escrita da história da escola pública no Brasil. In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, Uberlândia, MG, 2006. p. 163-178.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no Estado de São Paulo, 1890-1930*. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1979.

_____. A Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, Maria Cândida Delgado (Org.). *Caetano de Campos: fragmentos da história da educação pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Associação dos ex-alunos do IECC, 1994. p.39-52.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VICENTINI, Paula Perin. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. 1997. 2v. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Mestrado, 1997.

VIDAL, Diana. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos de 1920 – 1930. In: MENEZES, Maria Cristina (Org). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 187-212.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1989.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri: Morata, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a História da Educação nos marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval et al. *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 88-99

_____; GONÇALVES, Gisele Nogueira. Antonio Caetano de Campos. In: FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITO, Jader de Medeiros (Org.). *Dicionário de educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, INEP, Comped, 2002. p. 104-113.

APÊNDICE A

Modelo de Ficha Catalográfica

RELATÓRIO DE PESQUISA

DATA DA PESQUISA

MATERIAL CONSULTADO (TIPOLOGIA)

LOCALIZAÇÃO (NÚMERO DA CAIXA, DOSSIÊ, PASTA, GAVETA, ETC)

DATA DO DOCUMENTO (PRECISA OU APROXIMADA)

ESTADO DE CONSERVAÇÃO/MARCAS IMPORTANTES (VESTÍGIO DE MARCAS DE LEITURA, REGISTRO DE IDÉIAS, MENSAGENS, ETC.)

RESUMO DO DOCUMENTO

IDÉIAS/HIPÓTESES (PRINCIPAIS IDÉIAS QUE DESPERTA E POSSÍVEIS ASSOCIAÇÕES)

ANEXO A

NOSSO ESFORÇO

Orgão do Curso Primário da ESCOLA CAETANO DE CAMPOS

ANO VI

Maio e Junho de 1941

N.º 2 e 3

Redator-chefe: Hebe Myriam Dias do 5.º ano C.

Diretor: Luiz Edmundo Soares de Souza do 4.º ano D.

Secretário: Alexandre Augusto Martins Rodrigues do 4.º ano A.

Tesoureiro: Ana Maria Capellini de Lima do 3.º ano A.

Redatores: Moacyr Zócoli Alves do

5.º ano B, Thais Heiena Reinhardt do 5.º ano A, Luiz Geraldo Soares Gomes da Cunha do 4.º ano C, Maria Inês Gomide Ribeiro do 4.º ano B, Benedito Prado Pires do 3.º ano C, Moysés BruNSTein do 3.º ano B, Sergio Corrêa Bastos do 2.º ano A, Clelia Teresa Giacominielli do 2.º ano C e Paulo de Piratininga Sampaio Pinto do 2.º ano B.

Inauguração do auditório da Escola Caetano de Campos

No dia 26 de Abril de 1941 às 5 horas da tarde, com a presença de sua Excia. o Interventor Federal de São São, Dr. Adhemar de Barros, acompanhado de sua Exma. Sra. Dna. Leonor

Ribeiro, e inúmeras pessoas de alto relevo social.

A entrada do nosso Interventor foi acompanhada pelo Hino Nacional, executado pela banda da Guarda Civil.



nor Mendes de Barros, do Dr. Mario Lins, secretario do Interior e de outras autoridades, inaugurava-se o auditorio da Escola Normal, com a presença de nossa distinta Diretora, Dna. Carolina

que o esperava no saguão.

A magnifica placa de bronze, sobre a porta do auditório, envolvida pela magestosa Bandeira Nacional, foi descoberta pela Exma. Sra. Dna. Leonor

Fonte: Jornal *Nosso Esforço*, ano VI, n.º 2 e 3, mai/jun., de 1941.

ANEXO B

2

?

Lucia Siqueira Furtado

UMA FLORZINHA COLHIDA

Na sexta-feira, dia 7 de Agosto, falleceu uma das melhores alumnas da classe de D. Lilia — 1.º Anno A.

Foi grande a pena que nos causou essa perda, pois ella era uma florzinha mimosa, que apenas desabrochava.

Nosso jornal, associando-se á tristeza de todas as suas colleguinhas e de sua bondosa professora, publica hoje o que escreveu o menino Vicente Peixoto, colleguinha da fallecida.

L U C I A

Lucia era nossa collega. Era uma menina muito boa.

Ella era bem comportada.

Fazia as lições bem feitas.

Eu queria bem á Lucia.

Ella morreu sexta-feira.

Nós estamos tristes... tristes...

Eu rezei por ella.

Vamos pôr o retrato della na sala de aula.

Vicente Peixoto Junior

1.º anno A — 7 annos

H y g i e n e

Devemos ser todos sadios e fortes, para o progresso da Patria e felicidade de cada um.

Um escolar deve, sempre, procurar gozar saude e, para isso, seguir os conselhos que a hygiene dá.

O escolar sadio é calmo, alegre, amavel, disciplinado, tem appetite, energia, actividade e o peso sempre normal.

O escolar fraco, nunca tem vontade de fazer cousa alguma; falta-lhe disposição para comer, não gosta de brincar, é nervoso, ás vezes máu. Tudo isso são indicios de que elle não é sadio.

As primeiras regras de hygiene a seguir, são: o banho diario; escovar os dentes 4 vezes ao dia (de manhã, depois das refeições e ao deitar); dormir com o quarto ventilado, de 8 a 10 horas da noite; deitar e levantar cedo, comer a

horas certas, fazer exercicios, viver ao ar livre o maior tempo possivel, trazer os cabellos limpos e penteados, as unhas cortadas e limpas, lavar as mãos antes das refeições e ao sahir...

Mas todos esses preceitos, sem uma boa alimentação, não seriam sufficientes. Juntos a uma alimentação sadia, porém, fazem um escolar forte, sem necessidade de muitos fortificantes.

No entanto, só podemos ter certeza de que estamos bem sadios, sendo examinados pelos medicos, ao menos uma vez por anno. Para isso ha o medico de Hygiene Escolar, que examina os alumnos das escolas, e a Educadora Sanitaria que os encaminha a exames e lhes dá aulas de hygiene.

A nação forte é a que tem filhos fortes. Vemos, em todo o mundo, que os paizes mais adiantados são os que têm um povo forte.

Sonia Cardoso Caropreso

11 annos — 4.º Anno — Turma A.

O banho do nenê

A saude do nenê, exige o asseio do seu corpo.

Para o banho do nenê primeiramente é necessario que o quarto não tenha corrente de ar.

A bacia deve ser bem desinfectada com alcool.

Deve-se pôr o alcool e em seguida riscar um palito de phosphoro para queimar e destruir os microbios.

Antes de pôr a agua na bacia é preciso deixar todos os objetos necessarios, á mão, assim como: o sabão, a toalha, a agua, o thermometro, o talco a roupa e o algodão para lavar o rosto, nariz e ouvidos.

O sabão deve ser pouco perfumado, neutro para não irritar a pelle da criança.

Deve-se desinfectar desde as mãos até os cotovelos.

A melhor temperatura da agua será 36° ou 37°, marcada no thermometro, e, não havendo este o recurso, será bom verificar a temperatura com o cotovello, depois de bem lavado e desinfectado com alcool.

Agora, lavar muito bem as mãos e os braços até os cotovellos, escovar as

Semana Santa

Semana de luto e sentimento: o roxo envolvendo os altares dos inúmeros templos espalhados pelo mundo, onde o catolicismo predomina, recordam o padecer resignado do manso cordeiro de Deus — «Jesus de Nazaré».

Os seus ministros contritos e compenetrados na via sacra, em sentidas orações, reavivam em recordações doridas o martírio aplicado injustamente a Jesus Cristo.

As lamentações dos cânticos, em suave harmonia com os sons dos órgãos, espalham pelas extensas naves, a dôr e a tristeza, volvendo os olhos misericordiosos de mãos postas, àquele que deu sua preciosa existência para nos salvar.

Os dias alegres desaparecem, na contemplação dos altares despídos de flores em dias de festa.

Os sinos se prendem e paira no ar a maior angústia; as conversações emudecem, no momento aflitivo: o enterro de Jesus. Sob o pálio, conduzido por pessoas fervorosas sáí, à noite, o corpo sagrado do Senhor, percorrendo as ruas acompanhado silenciosamente pela grande massa, que reza o terço ou canta ladainhas.

Esse mesmo povo, como uma só alma, espera ansioso a ocasião propícia de beijar o corpo chagado do Salvador do mundo.

No dia seguinte, o repicar dos sinos, o rumor das fábricas em estrondosas aleluias; é a Ressurreição.

Jesus sobe aos céus triunfalmente, para continuar a sua abençoada tarefa incansável: «proteger o seu rebanho».

Daisy Fittipeldi Zenaro

5.º Ano A

Origem dos ovos de Páscoa

Não se pode precisar muito bem como se originaram os ovos de Páscoa, mas supõe-se que a sua aparição seja no princípio do século XIII.

Até o século XII a Igreja proibia comer-se ovos na Páscoa.

Os meninos do côro e os estudantes das Universidades, em regozijo aos domingos de Páscoa reuniam-se em praças públicas e distribuíam entre eles, ovos pintados de diversas côres.

Esse costume foi-se desenvolvendo tanto que até os próprios reis confeccionavam porta-joias em fórmula de ovos, e na Páscoa presenteavam as pessoas da côrte.

E assim até os nossos dias usa-se no domingo de Páscoa distribuir e presentear com ovos de chocolate as crianças e pessoas amigas.

Cassio Braga

10 anos — 5.º Ano A

Todos podem desenhar



ANEXO D



MEM DE SÁ
(biografia)

Mem de Sá era um ilustre fidalgo da casa real, irmão do celebre poeta Sá de Miranda. Lionciada em leis, era desembargador da casa de Suplicação de Lisboa. Sinceramente piedoso principiou seu governo, fazendo um retiro espiritual de oito dias em companhia de Manuel da Nobrega. Ouvia missa quasi todos os dias e comungava semanalmente.

Chegou ao Brasil no dia 28 de Dezembro de 1557, quando já subia ao trono D. Segastião, ainda de três anos, ficando Portugal sobre a regencia do D. Catarina D'Austria.

Pelo seu bom senso, por sua prudência, pelo seu espirito conciliador e justiceiro, aliado a uma energia sem esmerecimento, pode ser Mem de Sá considerado como verdadeiro exemplo do administrador colonial.

Moacyr Zoccoli Alves.

5.º ano B.

VOCÊ É CAPAZ?

Colega, você é capaz de escrever cem com quatro novezes?

Responda, se não souber; veja como se faz no proximo número.

Maria Inês Gornide Ribeiro.

10 anos — 4.º ano B.

NASCIMENTO DE JESUS

*Bem longe daqui, alem,
Na cidade de Belem,
Nasceu, numa estrebaria
Jesus p'ra nossa alegria.*

*No alto da estrebaria
Grande estrela apareceu,
Avisando a toda gente:
O Redentor já nasceu.*

Maria do Carmo Endsfeldz.
10 anos — 4.º ano A.

MINHAS FERIAS

Passei minhas férias em São Paulo, mas não foi por passá-las aqui que não as aproveitei e não me diverti; ao contrario, diverti-me muito.

No seu começo brinquei muito, e como achava divertidas as férias!

Eu brincava, pulava, jogava futebol, e ao por do sol, quando começava o sereno eu me recolhia, e estndava um pouco, o que não sabia direito. Depois antes de dormir lia alguma revista nova ou relia as velhas para distrair-me.

Nas festas Joaninas tambem me diverti muito, pois soltei muitos balões, uns subiam, outros queimaram e outros que não subiam, porque estavam muito pesados, eu mesmo punha fogo neles, pois o que eu ia fazer com balões que não subiam? Nada!

Mas chegou o frio, amanhecia chovendo e do mesmo modo terminava o dia. Eu não saía de casa e por isso preferia estar na escola do que estar sem fazer nada em casa.

Jiddu E. F. Braga.
10 anos — 4.º ano B.

“ QUITO ”

Como sabemos, Quito, a capital do Equador, é cercada de vulcões, sendo o Pichincha o que mais se salienta. E, uma montanha verdejante até os altos cumes, apenas no bordo da cratera desaparece a vegetação que é substituída pelas layas e neves. E' o único que conserva a vegetação permanente, enquanto que os outros, mais precem e